

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO AMBIENTE HOSPITALAR E A FORMAÇÃO  
PROFISSIONAL DO ENFERMEIRO**

**CELI CRISTINA CALAMITA QUIROGA**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO AMBIENTE HOSPITALAR E A FORMAÇÃO  
PROFISSIONAL DO ENFERMEIRO**

**CELI CRISTINA CALAMITA QUIROGA**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador.

Orientador:  
Prof. Dr. Adriano Rodrigues Ruiz

370.71 Quiroga, Celi Cristina Calamita  
O8p A prática pedagógica no ambiente hospitalar e a formação profissional do enfermeiro / Celi Cristina Calamita Quiroga – Presidente Prudente, 2009.  
83 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista, 2009.  
Bibliografia.

1. Ensino Superior. 2. Educação. 3. Enfermeiro. 4. Formação do enfermeiro. Título.

**CELI CRISTINA CALAMITA QUIROGA**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO AMBIENTE HOSPITALAR E A FORMAÇÃO  
PROFISSIONAL DO ENFERMEIRO**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 01 de setembro de 2010

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Adriano Rodrigues Ruiz  
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE  
Presidente Prudente - SP

---

Profa. Dra. Helena Faria de Barros  
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE  
Presidente Prudente - SP

---

Profa. Dra. Heliane Moura Ferreira  
Centro Universitário Filadélfia  
Londrina - PR

## DEDICATÓRIA

*A Deus por me permitir mais um alcançar em minha vida.*

*Ao meu esposo e companheiro querido Vladimir e as minhas filhas Verônica,  
Paula e Melina.*

*Aos meus pais Hugo e Marylis pelo carinho, atenção e ensinamentos que me  
fizeram uma pessoa melhor.*

*Aos meus irmãos: Zamir, Lília, Sílvia e Dani por estarem sempre ao meu lado  
e me incentivarem durante a minha vida*

## AGRADECIMENTOS

*Ao Prof. Dr. Adriano Rodrigues Ruiz pela sua orientação, paciência e por dividir comigo sua imensa sabedoria.*

*Às colegas da faculdade, Simone, Taiz, Milena e Márcia por estarem comigo e me ajudarem na execução da pesquisa.*

*À amiga Ina, pela compreensão e por participar efetivamente em minha vitória.*

*Aos membros da banca examinadora: Profa. Dra. Helena Faria de Barros e Profa. Dra. Heliane Moura Ferreira que gentilmente aceitaram participar da discussão deste trabalho e que contribuíram para sua finalização.*

*O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar; que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro, que somente o processo de buscar conhecimento oferece uma base de segurança.*

Carl Rogers

## RESUMO

### **A prática pedagógica no ambiente hospitalar e a formação profissional do enfermeiro**

Esta dissertação é resultado de pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação, linha de pesquisa 2 - Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente, da Universidade do Oeste Paulista. A presente pesquisa teve por objetivo analisar situações em que os alunos de enfermagem agem de forma reflexiva em sua ação, durante o estágio hospitalar. Com esse propósito, recorreu-se à metodologia de natureza qualitativa exploratória, sob a forma de estudo de caso. Os sujeitos da pesquisa foram sete estudantes do curso de Enfermagem de uma Instituição de Ensino Superior privada, observados durante as atividades de estágio. A fundamentação teórica adotou enfoque humanista, apoiando-se em autores como Paulo Freire e Carl Rogers. Os resultados indicaram que os alunos pensam acerca dos problemas enfrentados, fazem reflexão durante a ação, buscam ligações da teoria com a prática, mas há necessidade de serem desafiados por meio de muito diálogo. Nesse processo, o professor deve demonstrar segurança e conhecimento, dar liberdade para as manifestações, respeitar as dificuldades do aluno e entender suas escolhas sejam elas corretas ou não, pois a reflexão sobre os caminhos escolhidos precisa ser constante.

Palavras-chave: Formação do enfermeiro. Profissional reflexivo. Estágio hospitalar.

## **ABSTRACT**

### **The pedagogical practice and professional nurse preparation: a study in hospitals**

This dissertation is the result of research developed at the Masters in Education, second line of research Training and Teaching Practice of Teaching Professional, University of Oeste Paulista. The present study was to analyze situations in which nursing students to act reflectively in action during the hospital training. For this purpose, we resorted to a qualitative exploratory methodology in the form of case study. The study subjects were seven students of nursing in a private HEI observed during apprenticeship activities. The theoretical approach adopted humanist, relying on authors such as Paulo Freire and Carl Rogers. The results indicate that students think about the problems, they thought during the action, seeking links between theory and practice, but there need to be challenged by a lot of dialogue. The teacher has to demonstrate safety and knowledge, give freedom to the demonstrations, meet the students' difficulties and understand their choices whether they are correct or not, reflection on the paths chosen to be constant.

Keywords: Training the nurses'. Reflective practitioner. Hospital training.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	10
2 PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL .....	16
2.1 Um Olhar Humanista .....	23
2.2 A Formação do Profissional Enfermeiro .....	27
2.3 O Estágio Supervisionado em Enfermagem .....	31
3 OPÇÕES METODOLÓGICAS .....	35
3.1 Objetivos .....	35
3.2 Metodologia .....	35
3.3 Sujeitos da Pesquisa .....	36
3.4 Operacionalização da Coleta de Dados .....	37
3.5 Análise dos Dados .....	38
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	39
4.1 Manifestações de Sentimentos .....	39
4.2 Postura diante de Situações-Problema .....	43
4.3 Reflexão durante a Ação .....	47
4.4 Aplicação de Conteúdos Teóricos em Situações Práticas .....	51
4.5 Modificações Sugeridas pelos Alunos durante os Trabalhos .....	54
4.6 Considerações sobre os Dados Coletados e Analisados nas Observações e Conversações .....	55
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	69
REFERÊNCIAS .....	77
APÊNDICES .....	81

## 1 INTRODUÇÃO

Trabalhar com a educação sempre me trouxe muita alegria e realizações. Houve períodos de autocrítica e busca de algo mais, por isso, nos últimos anos, paralelamente ao meu trabalho de docência, concluí dois cursos de especialização e iniciei o Mestrado em Educação, visando melhorar o meu repertório de conhecimentos direcionados à área do ensino-aprendizagem.

Ser docente na graduação de Enfermagem, ensinar dentro dos moldes atuais, tornou-se um grande desafio, visto que devemos formar um aluno preparado não somente para a função do cuidado, mas também capaz de atuar em amplas áreas hospitalares, de Saúde Pública, industriais, escolares etc. É necessário formar um profissional que, na área escolhida, possa trilhar seu caminho com competências que facilitem sua trajetória e a obtenção de sucesso.

Durante o curso de Mestrado, mais questionamentos surgiram sobre a qualidade do meu trabalho docente em ensinar para que os alunos realmente possam aprender. Será que estou ensinando meus alunos ou não? Quando penso que ensino possibilita a aprendizagem com significado? Quando acontece o ensino-estudo-aprendizagem e a reflexão tão necessária neste percurso pedagógico no qual estou envolvida?

Hoje, não podemos apenas transmitir conhecimentos científicos, Tardif (2008, p. 43) nos leva a refletir com estas palavras:

Nenhum saber é por si mesmo formador. Os mestres não possuem mais saberes mestres (filosofia, ciência positiva, doutrina religiosa, sistemas de normas e de princípios, etc.) cuja posse venha garantir sua mestria: saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso saber ensinar. O saber transmitido não possui, em si mesmo, nenhum valor formador; somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor. Em outras palavras, os mestres assistem a uma mudança de sua mestria: ela se desloca dos saberes para os procedimentos de transmissão dos saberes.

Passei, então, a analisar a forma como estava ensinando aos alunos, e talvez o que mais tenha me assustado foi perceber que o modelo que seguia já perdurava por alguns anos, mesmo havendo grandes mudanças em todo o contexto mundial. Percebi que não havia mudado dentro do meu contexto pessoal e pedagógico. Primeiro tive uma crise interna que me trouxe como consequência uma baixíssima autoestima, depois passei muitos dias pensando a respeito, e concluí que

a mudança era necessária e, por esta razão, iniciei a leitura de livros sobre práticas pedagógicas.

Juntamente a esse processo, conversei com colegas sobre as minhas dúvidas que, felizmente, passaram a ser delas também. Iniciamos muitas conversas e mudanças, tentamos adotar novas práticas de acordo com nossas leituras, discussões, novas diretrizes curriculares, e com o que aprendíamos como alunas em nossos cursos.

Começamos a ficar mais felizes com as mudanças, pois percebíamos que tínhamos saído da mesmice de ensinar como ensinávamos, e esse processo durou alguns meses quando surgiu um novo questionamento: Estamos ensinando esse aluno a pensar? O aluno consegue refletir durante seu aprendizado e durante suas ações? Como ele consegue tomar atitudes diante das mudanças do contexto no qual está inserido e como lida com seus sentimentos durante as atividades?

O processo ensino-aprendizagem de Enfermagem é muito complexo porque envolve não apenas conceitos e teorias próprias, como também conhecimentos das áreas básicas da ciência como anatomia, fisiologia, nutrição, bioquímica, biofísica e algumas outras além das dimensões do ser humano que precisam ser consideradas nas abordagens práticas junto aos pacientes ou aos usuários do serviço de saúde. As experiências vivenciadas por docentes e alunos variam desde os laboratórios de anatomia, salas de aula até as ruas e as casas das pessoas localizadas nos bairros e vilas, como também hospitais, Unidades Básicas de Saúde, Instituições de Longa Permanência para idosos.

O professor ensina o aluno diante de um cadáver exalando formol, de uma criança fragilizada pela doença nos braços de sua mãe, de uma gestante ansiosa em trabalho de parto, de um paciente transpirando e gemendo de dor vítima de um infarto do miocárdio, de um paciente sonolento e vulnerável em pós-operatório de uma cirurgia de grande porte, de um paciente em estado grave, de uma adolescente de 13 anos grávida; e seriam necessárias muitas páginas para descrever todos os contextos nos quais se processa o ensino e a aprendizagem em enfermagem.

Considerando que um dos espaços pedagógicos no qual o aluno de enfermagem mais vivencia situações de ensino-aprendizagem que exigem reflexão constante, decidimos realizar o nosso trabalho em ambiente hospitalar. Acompanhamos alunos do quarto e quinto termo que cursam graduação em

Enfermagem, cuja grade curricular consta de Estágio Supervisionado em Assistência de Enfermagem de 160 horas. A Universidade onde realizamos a pesquisa divide as etapas do curso por semestres e cada semestre é considerado como um termo percorrido.

Os alunos que cursam este estágio tiveram aulas teóricas e práticas em laboratório, práticas que consistem em assistência direta ao paciente (aferição de sinais vitais, sondagem vesical, sondagem nasogástrica, arrumação e limpeza da cama do paciente, encaminhamento do paciente ao banho, banho no leito, administração de medicamentos, realização de curativos etc.).

Cabe ressaltarmos que durante as atividades desenvolvidas junto ao paciente, ocorre um processo dinâmico de humanização e reflexão. Professor e aluno constantemente se deparam ou com situações de conflito ou situações que exigem reflexão antes, durante e após a ação. Somente um ensino planejado, desafiador, pode estimular no aluno a reflexão na e para a ação consciente e humana. Desse modo, ensinar e aprender enfermagem implica mobilizar conhecimentos científicos, habilidades técnicas e valores humanos que estabeleçam relações éticas nas quais a vida do ser humano é o valor de “prima face”.

Começamos, então, a questionar se a prática Pedagógica por nós aplicada estava facilitando a associação da teoria aprendida em sala de aula à prática realizada em campo hospitalar, e se os alunos conseguiam fazer a reflexão durante a ação, que são requisitos essenciais durante a formação do nosso aluno, atualmente.

Assim como muitas outras profissões, a Enfermagem também sofreu profundas mudanças com o passar dos anos. Hoje, são exigidos para o novo mercado de trabalho, profissionais preparados para lidar com adversidades, com novas tecnologias, aptos a conviver com pessoas de formação e opiniões diversas. Novas áreas são ocupadas pelos enfermeiros (industriais, gerenciais, administrativas etc.), nas quais devem atuar profissionais capazes de tomar decisões, orientar e se posicionar de forma ética e humana no seu espaço de trabalho.

Diante desse novo perfil de Enfermeiro, foram avaliadas, então, as grades curriculares dos cursos formadores, surgindo a preocupação da formação de profissionais capacitados, munidos de competências necessárias para o bom desempenho. Discussões ainda estão acontecendo, práticas e conteúdos estão sendo revistos, sempre na busca da formação de um profissional humano, plural e pensante.

Formar profissionais reflexivos não é uma tarefa fácil, pois muitos de nós, professores, fomos formados com base em modelos pedagógicos de ensino “bancário”, como diz Paulo Freire (2005). Sendo assim, é necessária uma constante avaliação de nossas práticas, no sentido de verificarmos se estamos propiciando ao aluno que ele reflita durante suas atividades em estágio.

Nesta pesquisa o objetivo foi analisar como os alunos em campo hospitalar reagem de acordo com situações-problema vivenciadas, como ficam suas falas com o professor e se conseguem associar teoria à prática durante o aprendizado. Associado a estes questionamentos, buscamos também analisar as estratégias que podem ser utilizadas por nós, professores, à medida que aparecem situações dessa natureza.

Em outras palavras, por meio desta pesquisa, procuramos verificar como os alunos se comportam diante de experiências reais, na busca de soluções para situações incertas e únicas durante a realização de cuidados ao seu paciente. Para tanto, recorreremos à metodologia qualitativa, das relações/da subjetividade, a qual nos permite fazer uma abordagem do fenômeno no próprio ambiente que é o ambiente hospitalar, onde os alunos vivenciam as experiências de ensino-aprendizagem com enfoque nas estratégias de ensino que estão sendo aplicadas e no comportamento dos discentes no ambiente de aprendizagem.

A pesquisa qualitativa nos permitiu identificar alguns sentimentos que se manifestam no primeiro contato do aluno com o ambiente hospitalar e que não podem ficar negligenciados nesta pesquisa, pois quando o aluno entra em contato com o novo ambiente e com um ser humano bastante dependente de sua ajuda, muitas vezes se sente despreparado para conduzir sua assistência de forma adequada.

Durante a realização desta pesquisa, procuramos acompanhar as atitudes, comportamentos, sentimentos dos alunos durante a sua prática hospitalar, mantendo, sobretudo, certo distanciamento para não interferir nos resultados. Assim, fizemos a observação, seguida de conversação e de anotações em um diário, a fim de registrarmos as situações para posterior análise.

O referencial teórico deste estudo contou com levantamento bibliográfico de autores como Tardif (2008) e Schön (2000) que discutem sobre a prática pedagógica com busca do aluno reflexivo, do ambiente em que esse aluno

está inserido, do comportamento do professor que deverá se portar de forma a favorecer o aprendizado e, finalmente, da práxis dialógica.

Buscamos, também, autores preocupados com a humanização, já que estamos, a todo momento, em todos os contextos seja o educacional seja o assistencial, lidando com interações humanas, com sentimentos, com dores, com medos. Toda e qualquer intervenção educacional deve estar amparada no pressuposto holístico, que enfatiza a multidimensionalidade do ser humano.

Freire (2005, 1996), Boff (2008) e Rogers (1983) enfatizam a importância de se estabelecer um clima de confiança e de respeito entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, para que a ação educativa possa fluir de maneira positiva e mais segura.

Foram ainda utilizadas revistas de Enfermagem, com artigos relacionados à Formação do Enfermeiro, à Reflexão durante o estágio hospitalar, às Novas Diretrizes Curriculares na área da Saúde e da Enfermagem, à Humanização dentro do ambiente Hospitalar, entre outros.

Os resultados indicaram que os alunos refletem durante suas atividades em estágio. Entretanto, alguns pontos devem ser considerados, como a relação dialógica entre professores e o grupo de alunos, que deve acontecer desde o primeiro momento da chegada do discente ao ambiente hospitalar, pois a bagagem emocional trazida com eles precisa ser colocada e trabalhada, a conversação necessita ter continuidade à medida que o aprendizado se processa. É essencial lembrar, também, que a nota não deve fazer parte do objetivo final do aluno, que ela é apenas uma consequência necessária, porém não a mais importante, o que se espera é que futuro enfermeiro possa desenvolver sua capacidade reflexiva ao lidar com situações previstas e imprevistas, tomando decisões mais prováveis para que se tenha uma assistência de qualidade e que proporcione o bem-estar do paciente.

Em sua estrutura, esta dissertação apresenta, a seguir, o capítulo 2, em que trataremos da abordagem teórica que orientou a pesquisa. O percurso metodológico encontra-se no capítulo 3, no qual detalhamos os procedimentos da pesquisa.

No capítulo 4, apresentamos a análise e a discussão do material coletado durante as observações. Entre os dados registrados encontram-se os relatos dos alunos durante as etapas vivenciadas, por meio dos quais eles falam de suas dificuldades, apreensões, suas posturas ao enfrentar situações inesperadas,

da responsabilidade e do medo ao lidar com o ser humano. Ainda neste capítulo, apresentamos as conversações que ocorreram entre professores e alunos e as observações dos alunos interagindo com a prática, ambiente hospitalar, pacientes, funcionários e professores.

No capítulo 5, apresentamos uma leitura dos resultados, tecendo considerações sobre o processo reflexivo dentro do estágio supervisionado em Assistência e acerca de possíveis estratégias a serem utilizadas em ambientes de aprendizado favoráveis à construção de conhecimentos e comportamentos crítico-reflexivos.

## 2 PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Neste capítulo, abordaremos procedimentos pedagógicos centrados no relacionamento professor-aluno. Nesse contexto, ganha destaque a natureza desta relação para que o processo educativo seja favorável à formação do profissional reflexivo. É importante, também, que seja colocada aqui a dificuldade enfrentada para se atuar na docência, ainda maior para nós, enfermeiros, que fomos formados para sermos profissionais voltados para os cuidados de Enfermagem e não para sermos professores.

O conteúdo pedagógico durante a faculdade foi praticamente ausente, e acabamos nos espelhando nos nossos antigos professores, junto a isso acrescentamos certo dom ou intuição que podem estar ou não juntos nesta nossa experiência de ensinar.

Ao assumirmos o papel de docente, perguntamo-nos quais são as verdadeiras funções que devemos desempenhar junto aos alunos. Reflexão também apontada por Tardif (2008) que questiona se realmente estamos preparados, se nossas habilidades são aquelas necessárias para mobilizar o aluno e transformá-lo. Além disso, o autor analisa as competências, saberes e como tudo isso pode ser adquirido.

Tardif (2008), ao se referir a competências, faz uma busca de habilidades que devem estar presentes ao profissional docente, entre as quais destacamos: ser um profissional crítico-reflexivo, capaz de avaliar e se autoavaliar; ter uma postura reflexiva sobre sua prática; procurar estratégias e soluções para erros cometidos em sua prática pedagógica.

Ao formar os futuros profissionais nós, docentes, devemos, por intermédio de uma prática pedagógica adequada, proporcionar meios, situações e ocasiões para que os estudantes adquiram competências necessárias para o bom desempenho de suas futuras ações no campo profissional.

Nessa perspectiva, Imbernón (2006) se pergunta quais as competências necessárias para que o professor possa preparar o acadêmico e consiga obter repercussão educativa e social, de mudança e de transformação; uma vez que o conhecimento está sempre em construção e não é imutável.

Imbernón (2006) mostra a importância da tarefa do professor dentro do desenvolvimento curricular com planejamento, análises, resoluções de situações-problema e permanente observação do que está sendo feito e dos resultados obtidos, não se esquecendo da busca na formação de um profissional com autonomia e capacidades reflexivas, capacitado para analisar e tomar decisões nas adversidades que surgem em sua trajetória como estudante e futuro profissional.

A educação precisa de profissionais comprometidos com o preparo dos seus alunos, como salienta Imbernón (2006, p. 18):

A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza.

A esse respeito, Schön (2000) argumenta que no preparo do futuro profissional, além da forma de ensinar, não podemos ignorar histórias passadas, interesses, perspectivas, pontos de vista, valores e modos de encarar problemas por cada aluno, portanto, o caminho não segue uma única linha e, dependendo da forma de olhar, a busca e a solução podem ser diferentes.

Schön (2000) ressalta, ainda, a importância do profissional reflexivo formando um cidadão para a prática e com a prática capaz de trabalhar com reflexão diante das situações-problema, se ajustando e se adaptando às alterações que surgem no seu espaço do trabalho. Os profissionais que são preparados para estas diferenças e dificuldades tendem a não se assustar e conseguem, por meio do pensar e do refletir, fazer importantes ajustes à ocasião.

Na busca desse profissional crítico-reflexivo, as universidades visam modificar suas grades curriculares com o intuito de capacitar o aluno para as novas exigências e tendências do mercado de trabalho, essa alteração requer um período de adaptação e experimentação para nós, docentes, pois nos desligamos de antigas formas de ensinar e reiniciamos com um número maior de práticas, teoria mais compacta e pensamentos holísticos e críticos-reflexivos.

Junto com a reforma curricular, competências são discutidas, competências dos próprios professores e aquelas que devem ser esperadas do aluno em formação. O processo de ensino, sustentado na construção de competências, nos obriga, primeiramente, a reconhecer que o contexto mundial está

mudado e, como consequência, a formação de quem educa e daquele que recebe a educação deve ser diferente.

Schön (2000) realça a importância da busca de formação profissional em que os alunos adquiram competências para atuar no campo das incertezas. Para que isso aconteça, os próprios pesquisadores de educação deveriam buscar estratégias de ensino em que decisões sejam tomadas diante de um espaço da vida real, que é caótico e com adversidades. O professor precisa agir como um mediador do aprender, porém, as respostas e iniciativas têm que ser elaboradas pelo próprio estudante.

Assevera Tardif (2008, p. 115), acerca da formação docente:

Na maioria dos países ocidentais, os sistemas escolares vêm-se hoje diante de exigências, expectativas e desafios sem precedentes. É no pessoal escolar e mais especificamente nos professores que essa situação crítica repercute com mais força... Exige-se cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema.

O professor que não busca se transformar com estudo e noções de Pedagogia, Didática e formas de aplicá-las não consegue mudar o espaço de aprendizagem e, assim, não obtém o resultado esperado que é a formação de um profissional crítico-reflexivo capacitado para o seu futuro campo de atuação.

Paulo Freire (2005) aborda a necessidade de um professor que deixe de ser simples repassador de informações, assumindo o papel de libertador que leve o aluno a buscar caminhos e escolhê-los sozinho.

A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que de maneira consciente ou mistificada tem sido prática de dominação. A prática de liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. (FREIRE, 2005, p. 7).

Com preocupações semelhantes, Demo (1996) esclarece que o professor necessita deixar de exercer um papel puramente burocrático em sala de aula. O autor salienta, ainda, que o professor precisa ser um pesquisador socializador de conhecimentos, motivando o aluno para pesquisas e liberto para suas contribuições dentro dos espaços de aprendizagem.

Nessa esteira de reflexões, Tardif (2008) ressalta a importância do encontro professor-aluno, em que ocorrem interações humanas, limitações, influências culturais, relações afetivas, simbólicas; e lembra que a natureza da pedagogia deve ser de acordo com estas interações. Aquele professor que só trazia informações sem sequer olhar para cada aluno não está apto aos moldes atuais, que compreende um espaço de aprendizagem com trocas de experiências e informações entre professor e aluno. O ensino exige dos professores uma adaptação constante a cada particularidade, situações de trabalho, alunos diferentes com aproveitamento e entendimento pessoal diversos. Isso leva, muitas vezes, a modificações de preparação de aula e avaliações, buscando competências a serem adquiridas, porém, muitas vezes, tornam-se incertas e imprecisas.

Tardif (2008, p. 128) argumenta, ainda, que quando “[...] ensinamos, nunca nos contentamos em aplicar objetivos já estipulados para ensinar, se faz necessário, interpretá-los, adaptá-los e transformá-los de acordo com as exigências da situação de trabalho”.

Os objetivos do professor se encontram com a ação pedagógica e quando se concretizam por meio da reflexão e da ação no processo ensino aprendizagem devem ser avaliados e transformados, se não estiverem obtendo resultados favoráveis nesta interação global.

Schön (2000) aponta que o surgimento dos problemas na vida profissional dos alunos egressos pode estar relacionado à distância existente entre a faculdade e o local de trabalho, quando habilidades, competências e principalmente busca de reflexão crítica não são cobradas e discutidas.

Tudo o que está sendo discutido nos conduz, mais uma vez, ao início, quanto à formação do professor para que ele possa descobrir e redescobrir estratégias. Para ensinar, o docente deve estar disposto a buscar continuamente e, principalmente, preparado para errar e corrigir seus erros e, para isso, precisamos de coragem para fechar muitas janelas e abrir aquelas que nunca estiveram abertas.

Imbernón (2006) relata que, durante muito tempo, bastava ao professor dominar o conteúdo e ser mero transmissor, hoje, isso não é possível, pois ocorre uma inovação educativa necessária, em que se precisa de professores que vão muito além da técnica, sendo importante a presença de docentes com capacidade de aprendizagem, isto é, de interagir com alunos, conhecimentos culturais e sociais atuais e que, finalmente, possam proporcionar espaços de participação, reflexão e pesquisa.

O educador não pode ser um mero transmissor, segundo Freire (2005), a narração de conteúdos pelo professor transforma os educandos em pacientes ouvintes. Torna a realidade como algo imutável, alheio à experimentação existencial. Dessa forma, aparece o educador como indescritível agente cuja tarefa é “encher” os educandos de “Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (FREIRE, 2005, p. 72).

Freire (2005) ressalta, ainda, que um professor autoritário, dono do saber, anestesia o aluno, inibindo seu poder criador, sua capacidade de problematizar, seu caráter reflexivo, gerando o constante afastamento da realidade.

Quando o aluno é desafiado, sente-se obrigado a buscar respostas para os problemas. Estes que exigem reflexão e ação e situá-los no mundo real, onde existe necessidade de mobilização permanente.

Se quisermos que o professor trabalhe numa abordagem sócio-constructiva, e que planeje e promova na sala de aula situações em que o aluno estruture suas idéias, analise seus próprios sucessos de pensamentos, resolva problemas, numa palavra, faça pensar, é necessário que seu processo de formação tenha essas características. (PIMENTA; GHEDIN, 2005, p. 71).

Pimenta e Ghedin (2005) acrescentam, ainda, a importância da formação continuada e a necessidade de inovações pedagógicas que motivem o aluno a refletir diante de situações vivenciadas durante o aprendizado.

Schön (2000), Pimenta e Ghedin (2005) e Freire (2005) consideram que a reflexão acontece na ação, que gera nova reflexão. Assim, a reflexividade não deve ser confundida com a ação. O fazer, o agir, precisa estar impregnado de reflexão, e o professor necessita ter consciência de que existe mais de um caminho a ser percorrido e mais de uma solução a ser encontrada. O professor deve, portanto, dar espaço para a produção do aluno.

Investir e acreditar na capacidade do aluno é importante e suas palavras e soluções devem ser consideradas. A esse respeito, Tardif (2008, p. 160) relata que:

[...] segundo os antigos, o objetivo da educação não é formar uma criança, assim como o objetivo do jardineiro não é plantar uma semente, mas fazer desabrochar uma rosa: é a rosa completa e acabada que constitui a verdade da semente e, portanto, o sentido final do jardineiro.

O autor assevera, ainda, que o professor tem conhecimento científico, e sua prática se mistura com o talento pessoal, a intuição, a experiência, os hábitos, o bom senso e as habilidades. Desse modo, todos estes elementos irão participar da formação do aluno, o resultado final vai depender de que maneira esses elementos serão utilizados e do próprio talento, tempo e escolhas do educando.

Os educandos são plurais, isto é, têm sua própria capacidade de assimilação, de criação, de pensamento e reflexão. Cabe, então, ao educador explorar a singularidade de cada um. Nesse sentido, Tardif (2008, p. 167) argumenta:

Na educação, não lidamos com coisas ou objetos, nem mesmo com animais..., lidamos com nossos semelhantes, com os quais interagimos. Ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma variedade de interações.

Tardif (2008), Freire (2005) e Schön (2000) ressaltam a importância do educador estabelecer uma relação de respeito e confiança com o educando, a fim de que ele saiba e acredite estar sendo preparado por um docente com conhecimentos e habilidades e possa encontrar espaço, abertura, liberdade para refletir durante a ação e, ainda dentro deste processo, consiga colocar seu pensamento, talento, e encontrar seus próprios erros e acertos.

Com preocupações da mesma natureza, Adorno (2003) reconhece a necessidade de sermos cuidadosos quando orientamos ou avaliamos o aluno. Esta avaliação pode ser injusta quando desqualifica alguém por ser menos habilidoso, por necessitar de mais tempo, e por respostas não esperadas. E quando isto acontece, não há liberdade de expressão nem de escolhas durante o aprendizado.

Sacristan e Pérez Gómez (1996, p. 367) discutem sobre a reflexão e explicam o que vem a ser:

[...] a reflexão não é meramente um processo psicológico individual, que pode ser estudado desde esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.

Para explicar o processo de reflexão, Schön (2000) considera ser necessário aprender três noções diferentes: conhecimento na ação; reflexão na ação; reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. O autor nos mostra que

conhecer na ação é o sinal de reconhecimento de algo novo e a construção espontânea da situação vivenciada, e começa aí a reflexão na ação com decisões que devem ser tomadas. Entretanto, durante esta dinâmica pode surgir um elemento surpresa, quando nossas ações têm que ser reajustadas para se adequarem às divergências encontradas, refletindo agora sobre a ação.

Schön (2000, p. 33) tematiza sobre a sequência de “momentos” no processo de reflexão na ação:

A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou formas de conceber os problemas.

A tarefa vai sendo ajustada à medida que acontece a ação e novas atitudes podem ser tomadas conforme sejam necessárias, o pensar consigo mesmo, mais as habilidades de cada um, podem conduzir a soluções de problemas ou ao encontro de novos problemas e de novas resoluções.

Para que aconteça essa aprendizagem reflexiva, Tardif (2008, p. 221) esclarece que “[...] é importante transformar os alunos em atores principais de suas próprias aprendizagens, pois ninguém pode aprender no lugar deles”. O autor mostra a importância de o professor saber dialogar, saber escutar, ter paciência, dar o “tempo” ao aluno para pensar, exercendo sua autoridade sem anular a produção deste aluno.

Diante das considerações do atual contexto educacional, com profundas intenções de mudanças e transformações, tanto curriculares quanto de estratégias de ensino, perguntamos se esse aluno já está sendo preparado para as novas exigências de mercado e de relacionamento humano, se este aluno já está fazendo reflexão durante as etapas de ensino na universidade, se nós, professores, já estamos conseguindo, por meio de pesquisas e práticas, levar o aluno à reflexão, ou melhor, à reflexão durante suas atividades.

Schön (2000, p. 39) pondera que:

Quando alguém aprende uma prática, é iniciado nas tradições de uma comunidade de profissionais que exercem aquela prática e no mundo prático que eles habitam. Aprende suas convenções, seus limites, suas linguagens, e seus sistemas apreciativos, seu repertório de modelos, seu conhecimento sistemático e seus padrões de conhecer-na-ação.

Os professores devem estar conscientes de que para levarem estes alunos à reflexão, precisam estar em constante busca de reflexão dentro da docência, pois os caminhos a serem seguidos podem ser variados, dependendo do contexto vivido naquele momento. Além disso, adaptações precisam ocorrer durante a caminhada, e modificações necessárias deverão ser feitas se percebermos que as estratégias não estão sendo adequadas para aquele momento.

A mediação teórica tem levado a algumas mudanças na prática docente, é necessário que o professor esteja sempre atento à sua forma de ensinar, criando reais possibilidades para que, no contexto educacional, se obtenha mais acertos e que os alunos tenham mais chances de êxito. Nesse contexto, entendemos oportuno consultar educadores que trazem perspectivas humanistas.

## **2.1 Um Olhar Humanista**

Não podemos falar de formação, de ensinar ou de cuidar, sem olharmos com atenção e respeito à dimensão humana, a valorização do homem. E na área educacional e hospitalar, em especial, o humano tem que ser contemplado na sua integralidade, complexidade e singularidade.

O humanismo em educação conta com importantes pensadores, entre os quais destacamos Carl Rogers, que afirma:

Quando digo que gosto de ouvir alguém estou me referindo evidentemente a uma escuta profunda. Quero dizer que ouço as palavras, pensamentos, a tonalidade dos sentimentos, o significado pessoal, até mesmo o significado que subjaz às intenções do interlocutor. Em algumas ocasiões, ouço, por trás de uma mensagem que superficialmente parece pouco importante, um grito humano profundo, desconhecido, e enterrado muito abaixo da superfície da pessoa. (ROGERS, 1983, p. 5).

Educar não é uma tarefa simples. Segundo Rogers (1983), educar significa saber escutar, mas escutar de verdade, pois a interação com o aluno já deve ser iniciada com abertura e liberdade dialogal. O professor precisa ouvir, olhar para o educando e refletir sobre o que vê, reconhecendo o significado da mensagem.

Nessa mesma linha de pensamento, Freire discorre sobre a natureza ética da prática educativa:

O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética [...]. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro façam acusá-lo do que não fez suas obrigações a cujo cumprimento devemos humilde mas perseverantemente nos dedicar. (FREIRE, 1996, p. 17).

O autor trata da liberdade de escolhas, da tomada de decisões, da opção de cada ser humano e da responsabilidade que acompanha cada passo desse professor. As diferenças, a pluralidade, a liberdade de opiniões fazem a riqueza do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o educando se torna ativo nesta relação, e o professor se aproxima de sua realidade proporcionando, então, maiores possibilidades de aquisição de conhecimentos.

É importante que nós, professores, tenhamos humildade para reconhecer que sem alunos não há ensino e crescimento. Segundo as concepções de Freire (1996) “[...] ao ensinar aprendemos, somos seres históricos inacabados [...]”, portanto em cada dia que praticamos a docência nos tornamos mais humanos e, talvez, mais inteligentes.

Nessa perspectiva, ainda podemos acrescentar que o aluno, em qualquer área do conhecimento, é uma pessoa, conforme nos lembra Lyon (1977), que a aprendizagem pode ser agradável se humanizada. Humanizar a aprendizagem é justamente procurar integrar as experiências afetivas e emocionais dos nossos alunos com os conhecimentos e práticas apresentados a eles, estabelecendo, assim, um elo entre afetividade e conteúdo intelectual.

Lyon (1977) nos incentiva a tentar novas experiências, desenvolvendo nossas próprias técnicas. Desse modo, o autor ressalta: “Você não seria capaz de voltar ao vazio da sala de aula puramente intelectual depois de ter sentido o ambiente elétrico e o entusiasmo de sala de aula humanista, onde os sentimentos estão integrados com o conteúdo intelectual.” (LYON, 1977, p. 24).

Neste momento de encontro, buscamos alternativas adequadas para ensinar e não ficar na mesmice de cobrar a teoria, ter uma postura inadequada e, muitas vezes, prejudicial à avaliação, contribuindo para a formação de um aluno desmotivado e infeliz que, provavelmente, será um profissional despreparado e com menos oportunidades.

As palavras têm um poder imensurável, e quando ditas, podem ser positivas ou não para aqueles que as escutam. A própria experiência de Rogers (1983, p. 14) nos chama a atenção: “Quando não sou estimado ou apreciado, não só me sinto muito diminuído, como meu comportamento é atingido por meus sentimentos. Quando sou estimado eu desabrocho e cresço, torno-me um indivíduo interessante.”

Quando o professor é capaz de ouvir empaticamente, com aceitação ou estima em relação aos seus alunos os conduz a uma relação dialogal com respeito e sem arrogância, criando-se uma comunicação adequada com mudanças construtivas.

O diálogo deve acontecer com cuidado, pois o professor pode passar uma ideia de crítica sem construção, quando leva seu aluno a acreditar no pior dele mesmo. Além disso, o ser humano é movido por palavras, palavras de esperança levantam esse aluno e palavras negativas podem diminuir sua autoestima.

Freire (1996) escreveu em suas obras que, dependendo do que é dito ao aluno, marcas podem ficar por muito tempo, se positivas refletirão de forma construtiva, se negativas poderão dificultar a aprendizagem. Nesse contexto, a humildade é fundamental para um diálogo adequado, o autor, sobre isso, argumenta:

Não há diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e criar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. A fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo. Por isto, existe antes mesmo de que ele se instale. O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Esta, contudo, não é uma ingênua fé. O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter esse poder prejudicado. (FREIRE, 2005, p. 94).

A relação com diálogo precisa ser horizontal. Boff (2008, p. 22) nos lembra que saber e poder são importantes, mas devem ser usados de forma correta:

Certamente o saber é imprescindível. Sem ele não debelamos os figadais inimigos da humanidade como a fome, a doença e a incomunicação. O saber nos confere poder. O saber e o poder nos levaram à lua e já pra fora do sistema solar. Mas a serviço de que projeto de ser humano, de sociedade e de mundo utilizamos o poder da ciência e da técnica? A resposta a essa questão pede mais que ciência e técnica. Exige uma filosofia do ser e uma reflexão espiritual que nos fale do Sentido de todos os sentidos e que saiba organizar a convivência humana sob a inspiração da lei mais fundamental do universo: a sinergia, a cooperação de todos com

todos e a solidariedade cósmica. Mais importante que saber é nunca perder a capacidade de sempre mais aprender.

Nós, professores, mais uma vez, temos que nos lembrar das palavras de Freire (1996), sobre sermos inacabados, pois só essa consciência nos torna menos arrogantes na convivência diária com nossos alunos, nos traz paz também, pois nos tira a carga pesada de que temos que ter todas as respostas. Aprendemos com nossos alunos e também recebemos muita atenção e carinho por parte deles, portanto, precisamos criar relações de confiança, nos aproximando como seres humanos que somos e não como máquinas desprovidas de sentimentos.

Boff (2008, p. 35) reflete e discorre sobre o cuidado que devemos ter com nossas relações no mundo, pois “O ser humano é um ser de participação, um ator social, um sujeito histórico pessoal e coletivo de construção de relações sociais o mais igualitárias, justas e fraternas possíveis dentro de determinadas condições histórico-sociais”.

Esse cuidar tem que ser com respeito, com consideração pelo que está sendo dito e com quem está dizendo. O professor precisa se desarmar de qualquer preconceito, de qualquer forma de arrogância, criando, assim, um clima harmônico e de confiança.

Rogers (1983) nos leva a uma outra questão, será que conseguimos decifrar ou entender a fala desse aluno, visto que seu semblante, seus gestos, sua postura e seu modo de olhar nos olhos podem ser muito sugestivos. O educador tem uma missão extremamente importante, de alguma forma, provocar mudanças no educando, mudanças que o façam crescer como futuro profissional mas, principalmente, como pessoa, e este talvez seja o nosso maior desafio.

Existem peças-chave para termos um bom relacionamento, como Rogers (1983, p. 16) tão bem nos relata:

Uma sensibilidade para ouvir, uma profunda satisfação em ser ouvido. Uma capacidade de ser mais autêntico, que provoca, em troca, uma maior autenticidade nos outros. E, conseqüentemente, uma maior liberdade para dar e receber amor. Estes, em minha experiência, são os elementos que tornam a comunicação interpessoal enriquecedora e acrescentadora.

Falar em humanização dentro do contexto educativo nos leva a repensar se, como profissionais e humanos, estamos cuidando do nosso aluno como queremos que ele cuide dos seus alunos no futuro, pois, como ensinar a amar

o próximo se nós, que podemos até estar na posição de modelos para nossos educandos mas, talvez, nem sempre estejamos fazendo a nossa parte.

Não podemos esquecer, também, que somos humanos com todas as vulnerabilidades que a vida nos impõe, e que para que possamos cuidar das pessoas, antes de tudo, temos que cuidar de nós mesmos. E se não estivermos felizes com o que somos, com o que fazemos, enfim com a nossa vida de uma forma geral, torna-se extremamente difícil fazermos a felicidade de alguém. Desse modo, Rogers (1983) nos alerta que, se negligenciarmos a nós mesmos, estaremos mais suscetíveis a cometer erros nas nossas relações interpessoais de uma forma global.

Rogers (1983, p. 29) comenta, também, sobre sua vivência, de quando começou a se abrir para novas experiências e mudanças, não permitindo que aquilo que o deixava infeliz persistisse mais tempo que o necessário, tempo este que já era para a busca de caminhos alternativos, “novas ideias, novas experiências, novos riscos”, aproveitando, então, momentos de incertezas e confusão para aprender e crescer.

Quando falamos em práxis no espaço da educação, o cuidar do humano é tão importante quanto o ensino científico, se não cuidarmos de nós e de nossos alunos, não formaremos profissionais realmente comprometidos com a ética, com responsabilidade social-histórica, e preparados para o novo contexto mundial. Nessa perspectiva, colocamos em foco a formação do profissional enfermeiro.

## **2.2 A Formação do Profissional Enfermeiro**

Ser enfermeiro é cuidar do ser humano, é ter consciência da fragilidade do homem, sabendo que quando estamos ao seu lado devemos atendê-lo em várias dimensões – biopsicossocioespíritual –, elaborando uma assistência capaz de amenizar não só o sofrimento físico, mas transmitindo segurança, amor, respeito ético e moral.

A Enfermagem, na perspectiva percebida por Horta (1979, p. 29):

[...] é a ciência e a arte de assistir o ser humano no atendimento de suas necessidades básicas, de torná-lo independente dessa assistência, quando possível, pelo ensino do autocuidado; de recuperar, manter e promover a saúde em colaboração com outros profissionais. Assistir em Enfermagem é fazer pelo ser humano aquilo que ele não pode fazer por si mesmo; ajudar ou auxiliar quando pessoalmente impossibilitado de se autocuidar; orientar ou ensinar, supervisionar e encaminhar a outros profissionais.

A formação do enfermeiro está sendo muito discutida, justamente pelas novas exigências do contexto mundial, quando competências devem ser adquiridas durante sua formação, a fim de que este profissional seja capaz de preencher os requisitos necessários para atuar com responsabilidade, rigor científico, capacidade crítica-reflexiva e comprometido com uma assistência humanizada.

Diretrizes curriculares estão sendo reformuladas, novas propostas e novos paradigmas estão sendo pautados, a meta passa hoje a ser centrada na interação, e não no professor e nos conteúdos. Assim, a relação docente-discente passa a ser de troca de aprendizagens, o diálogo se torna muito importante, e o percurso deste processo deve ser constantemente avaliado.

As novas propostas pedagógicas que estão fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (DCENF), publicadas oficialmente na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) n. 3, de 7/11/2001 (BRASIL, 2001), constituem projetos inovadores com novas configurações para a educação em Enfermagem, atendendo às mudanças necessárias para o novo contexto socioeconômico e cultural e se adequando à especificidade regional, local e institucional.

A implantação das DCENF compreende um importante momento em que se propõe formar enfermeiros com competência técnica, conhecimentos científicos, capacidade crítica-reflexiva, sensíveis ao ser humano e capazes de lidar no campo de incertezas e complexidade (BRASIL, 2001).

Fernandes et al. (2005) consideram essencial o estabelecimento de estratégias que coloquem o aluno como sujeito do processo ensino-aprendizagem, tais como: associar a teoria à prática; diversificar cenários de aprendizagem; propor interação entre ensino/pesquisa/extensão; estabelecer interdisciplinaridade e

avaliação formativa. Os autores destacam, ainda, que o aluno deverá se formar com habilidades e atitudes para tomadas de decisões imprevisíveis, sendo necessário que ele seja desafiado a pensar durante sua formação.

Nesse contexto, como enfatiza Schön (2000), o professor tem que ser mediador e orientador, não devendo tomar decisões pelos alunos, a fim de que eles sejam desafiados a pensar, a improvisar, a administrar, enfim, se tornem enfermeiros prontos para os desafios da profissão e preparados para o mercado de trabalho que está cada vez mais diversificado e exigente.

Outra preocupação é que se dá extrema importância ao preparo científico e técnico, se descuidando da prática de cuidar inserida num processo histórico e social, quando gestos de enfrentamento, maturidade emocional e dores durante as etapas do aprendizado devem ser acompanhadas e discutidas (IDE; DOMÊNICO, 2001).

Ser enfermeiro no século XXI significa atender com muito amor o ser humano que está sob os seus cuidados e, ao nosso ver, talvez seja o mais importante. Ser enfermeiro, hoje, significa ser gerenciador, ser capaz de tomar decisões, ser líder, pesquisador, administrador, comunicador e ter pensamento crítico-reflexivo; habilidades e competências que devem ser adquiridas no decorrer da graduação de Enfermagem (ALMEIDA, 2003).

A humanização sempre foi discutida na Enfermagem, pois nosso cuidado durante muitos anos foi institucional, ou seja, em hospitais, diretamente em contato com o ser humano, machucado tanto física quanto mentalmente. Percebemos, porém, que o cuidado técnico se sobressai ao cuidado da alma e do coração, e para humanizar um cuidado, antes de tudo, temos que nos humanizar.

O cuidado e a humanização na saúde precisam ser entendidos muito além de simples ato direcionado ao zelo do corpo. Entendemos que nós, profissionais da saúde, precisamos visar ao bem-estar do paciente, à sua integridade moral e à sua dignidade como pessoa, por isso devemos estar cientes de nossas responsabilidades no ato de cuidar e educar. Enfermagem não existe sem humanização, principalmente em ambiente hospitalar. A esse respeito, Pessine (2004) salienta que sendo o doente um ser extremamente fragilizado, deve-se considerar a essência do ser humano, o respeito à sua individualidade, às suas diferenças, aos seus medos, à sua integridade; portanto, o ambiente hospitalar

precisa ser acolhedor e o paciente deve se sentir seguro dos nossos cuidados e atenção.

Sobre o cuidado, Boff (2008, p. 33) enfatiza: “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 responsabilidade e de envolvimento afetivo com o outro”.

Os profissionais da saúde, que atuam na educação formal, têm a responsabilidade de levar ao contexto educacional a temática humanização, com o objetivo de formar cidadãos pensantes, críticos, dialógicos, com conhecimentos científicos e que sempre usem suas habilidades e competências num espaço relacional; serão sujeitos de mudanças e transformações impregnados de humanização.

Aproveitamos este espaço para destacar o que sempre falamos para nossos alunos: o paciente está com medo, medo do diagnóstico, do tratamento, e do seu futuro, momento em que a Enfermagem pode ajudá-lo, confortá-lo, unindo à sua assistência o olhar humano, em que o simples fato de pegar em suas mãos, chamá-lo pelo nome e perguntar sobre suas dúvidas e inseguranças torna-se tão necessário quanto qualquer outro passo a ser dado em direção à recuperação deste paciente.

Os alunos não devem ser tão somente técnicos pensantes dentro desta Assistência, devem ser holísticos, buscando atender todas as necessidades deste paciente. E para que isso aconteça, ele tem que olhar e enxergar realmente o que se passa diante dos seus olhos, estar atento e minucioso, assim, a reflexão na ação deve acontecer nesse contexto, em que nada se pode perder de vista.

Para que realmente cuidemos de alguém, temos que assumir responsabilidades. Boff (2008, p. 96) nos adverte:

Cuidar das coisas implica ter intimidade, senti-las dentro, acolhe-las, respeitá-las, dar-lhes sossego e repouso. Cuidar é entrar em sintonia com, auscultar-lhe o ritmo e afinar-se com ele. A razão analítico-instrumental abre caminho para a razão cordial, o “esprit de finesse”, o espírito de delicadeza, o sentimento profundo. A centralidade não é mais ocupada pelo “logos” razão, mas pelo “pathos” sentimento.

Nesse sentido, Backes e Lunard Filho (2005) esclarecem que o compromisso com a humanização no ambiente hospitalar não pode ser considerado

estático, os profissionais da saúde devem sempre refletir durante suas ações na busca de apoiar e valorizar o ser humano que está ao seu lado, temos um compromisso com as transformações e mudanças, fortalecendo o paciente de forma integral.

### **2.3 O Estágio Supervisionado em Enfermagem**

O estágio supervisionado de Enfermagem acontece no 4º termo da graduação do curso de Enfermagem, momento de encontro dos alunos com pacientes, com o ambiente hospitalar, com pessoas ligadas à área, com a doença, com a realidade que passará a fazer parte de suas vidas na continuidade de sua formação como Enfermeiro.

Este estágio proporciona ao aluno um campo para execução das técnicas junto ao paciente. E além das habilidades, também são avaliadas suas atitudes como, por exemplo: pontualidade, assiduidade, interesse, iniciativa, responsabilidade, relacionamento e ética profissional.

Quanto às habilidades, são verificadas a organização, a destreza, a criatividade e comunicação. E, finalmente, quanto aos conhecimentos, é avaliado se o aluno consegue associar teoria à prática, construindo uma prática associada à reflexão.

O estágio a que nos referimos é composto de três momentos, e cada um tem duração de dez dias. Cada momento é percorrido com um professor diferente em três clínicas distintas – médica, ortopédica e cirúrgica.

Durante a nossa pesquisa, o grupo de sete alunos passou pelo professor pesquisador no primeiro momento e pelo terceiro momento, na Clínica Cirúrgica, para que, assim, o professor pudesse avaliar a evolução de cada aluno e seu comportamento no início e no final do estágio.

Na primeira etapa de dez dias, discorremos sobre a forma de avaliação do estágio. Geralmente, utilizamos os dois primeiros dias para que este aluno alcance uma adaptação ao ambiente, ao paciente e junto à equipe profissional do hospital. Nesses dois dias eles conversam com o paciente, observam o trabalho de outros profissionais, observam onde ficam os diversos ambientes em que irão estagiar, enfim, fazem um reconhecimento de todo o contexto em que estarão

inseridos durante um mês. Depois desses dois dias de adaptação os alunos começam, então, os cuidados junto ao paciente, e ficam dois dias fazendo toda a assistência e os relatórios, para depois juntar a medicação aos outros cuidados nos dias posteriores.

O estágio proporciona ao acadêmico o primeiro encontro com a sua profissão, em que são realizadas as práticas sob supervisão de um professor, seguindo os passos aprendidos em sala de aula e em laboratório. No laboratório, aprende a assistir uma pessoa, ali representada por um boneco. Quando aquele que recebe os cuidados deixa de ser o boneco e passa a ser o ser humano, mudam-se os comportamentos, e com o primeiro contato com o paciente surge, também, o medo de errar, que pode complicar o aprendizado.

No cotidiano do mundo acadêmico, nas vivências do estágio supervisionado em Enfermagem, há uma disparidade entre o que sabemos e o que fazemos, pois sentimos a premência de promover a humanização do nosso saber e fazer, ou seja, como aponta Leonardo Boff (2008, p. 35):

[...] sem o cuidado recebido ou doado, o homem deixa de experimentar sua humanidade e se busca construir sua vida em isolamento, verá que está fadado ao fracasso absoluto, pois, existindo “realisticamente” tamanha interdependência entre todos, menosprezá-la pode levar à perda do sentimento holístico da vida. A pessoa que vive esta situação pode acabar por morrer física ou psicologicamente. (BOFF, 2008, p. 35).

Como parte do estágio supervisionado, acrescentamos o caminho apontado por Mayeroff (1990) em que se articula o conceito de cuidado no sentido relacional, enfocando-o do ponto de vista existencial filosófico. O autor explica que cuidar é um compromisso que a pessoa assume com o outro. Em um processo que ajuda o outro a crescer, a ideia é que esse ser venha, também, a cuidar de algo ou de alguém, assim como de si mesmo. Ao experienciar o outro ou uma ideia, não deve haver dominação ou manipulação, apenas confiança.

Schön (2000) assegura que os instrutores devem estimular as buscas e os desafios, cabe a cada estudante descobrir suas respostas para os problemas encontrados. As discussões com os orientadores necessitam acontecer por meio do

diálogo com liberdade, pois, nesse momento, os alunos apresentam suas ideias, transformando e criando soluções próprias e inovadoras.

Aqui lembramos os ensinamentos de Novaski (1996), quando nos mostra que educar é levar nosso aluno de um lado para o outro. Isso implica para nós, professores do curso de Enfermagem, que ora trazemos nossos alunos para junto do nosso mundo, ora somos levados para junto do mundo de nossos alunos, para vivenciar suas próprias experiências e inquietações. Como escreveu Paulo Freire, em várias de suas obras: à medida que ensinamos aprendemos muito.

No momento de encontro aluno-professor-prática-paciente, figuras vitais de um processo ensino-estudo-aprendizagem, buscamos espaços facilitadores e transformadores que mudem as perspectivas de cada aluno, a meta é que eles se tornem profissionais felizes e conscientes de suas responsabilidades.

Para realizar o Estágio Supervisionado em clínicas, é necessário que o profissional tenha a disponibilidade de abrir-se para o mundo, a humildade de aprender algo novo, e esteja desprovido de preconceitos. Isto porque a sociedade tem nos orientado para o individualismo, o egoísmo, o distanciamento entre nós homens. Além disso, a postura, em termos de século XXI, coloca-nos em uma condição de podermos ser rotulados e pré-julgados, levando-nos a ser menos acolhedores conosco e com os outros.

O Estágio Supervisionado nas clínicas é marcado pela capacitação profissional, privilegiando-se informações técnicas, treinamento para o exercício da profissão e a capacitação sem preocupação de atender às dimensões: técnica, político-social e humana.

A universidade deve se preocupar em formar o profissional competente. Nós, docentes, vivenciamos o mundo acadêmico e o mundo do cotidiano profissional, mas muitas vezes, sentimos que, de algum modo, são mundos distintos. Entretanto, como profissionais reflexivos e críticos, temos a consciência da necessidade de construirmos relações em que nosso mundo docente possa formar e informar o mundo do outro.

Além das posturas educativas dos autores aqui apresentados, faz-se necessário destacarmos o papel de pesquisador do professor: investigador da realidade para poder contextualizar o seu saber e encaminhar seus alunos estagiários na busca da construção do conhecimento.

Nesse sentido, Max Van Manen (1991a) aponta um aspecto essencial: o tato como estratégia pedagógica fundamental. Nos seus escritos, este autor denota uma influência considerável das teses de Donald Schön, em que a atitude pedagógica ou educativa se concentra na reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, que conduzem ao que hoje, na comunidade científica educacional, é designado como epistemologia da prática.

Tomando por referência as reflexões contidas neste capítulo, desenvolvemos a pesquisa qualitativa, a fim de que, ao mesmo tempo em que aplicávamos nossas estratégias de ensino, também pudéssemos verificar o comportamento dos alunos frente ao ambiente, ao paciente e suas atitudes no decorrer do estágio, com o objetivo de investigar se as situações vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa permitem que estes façam reflexão no mundo real vivido dentro do Estágio Supervisionado de Assistência de Enfermagem. A seguir, apresentamos o percurso metodológico adotado.

### **3 OPÇÕES METODOLÓGICAS**

Esta pesquisa foi realizada na busca de compreender estratégias de ensino, entre elas aquelas que nos orientam na formação profissional em que se propõe a reflexão na ação, investigação esta realizada com um grupo de alunos, da graduação em Enfermagem, que faziam a prática no ambiente hospitalar.

#### **3.1 Objetivos**

##### **Geral**

- Analisar situações em que os alunos agem de forma reflexiva na ação, durante o estágio hospitalar.

##### **Específicos**

- Analisar dificuldades do aluno na associação de teoria à prática no estágio hospitalar.
- Investigar se há relação dialogal reflexiva entre orientador e alunos.
- Identificar e analisar situações favoráveis à reflexão na ação.

#### **3.2 Metodologia**

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o Estágio Supervisionado em Assistência e a formação prática dos alunos de Enfermagem, tomando-se por base uma experiência realizada em uma IES, com o intuito de verificar se a metodologia desenvolvida permite associação da teoria à prática e, principalmente, se ocorre reflexão na ação durante as atividades desenvolvidas.

Realizamos esta pesquisa por meio de uma metodologia de Estudo de Caso. A opção pela pesquisa qualitativa se deu por trabalharmos com experiências da vida real, o comportamento humano, em que nós, docentes, temos participação

nas atividades, acompanhando o processo e, ao mesmo tempo, nos distanciando para podermos enxergar o fenômeno na sua essência, sem preconceitos ou pressupostos.

É fundamental que, ao iniciar este caminho, o pesquisador deixe de lado tudo o que ele já conhece a respeito do fenômeno a ser interrogado. Este momento é chamado *epoché* e significa redução, suspensão ou a retirada de toda e qualquer crença, teorias ou explicações existentes sobre o fenômeno. Abandonar, ou deixar de lado, por enquanto, os pressupostos ou pré-conceitos estabelecidos a priori a fim de permitir o encontro do pesquisador com o fenômeno. (BICUDO; ESPÓSITO, 1997, p. 27).

Os dados foram coletados a partir das situações vivenciadas pelos sujeitos, expressas por eles mesmos e observadas pelo pesquisador, incluindo-se, ainda, fragmentos de várias conversações que aconteceram no decorrer da pesquisa.

Segundo Bicudo e Espósito (1997), ao adotar o modo fenomenológico é necessário que o pesquisador esteja atento para a perspectiva principal de seu trabalho de descrever o fenômeno e não explicá-lo, essa descrição, a rigor, nos levará à essência do fenômeno.

### **3.3 Sujeitos da Pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa são alunos de uma Universidade Particular que cursam graduação de Enfermagem e durante a execução da pesquisa faziam a prática em um hospital conveniado com o curso de Enfermagem. Normalmente esses alunos são preparados com aulas teóricas e de laboratório, fazem uma avaliação e, posteriormente, são encaminhados ao estágio.

Durante as etapas anteriores, os alunos são orientados de como será o estágio, e são alertados de que os professores que ministram as aulas teóricas nem sempre são os mesmos das aulas práticas, neste caso o pesquisador não ministrou as aulas teóricas anteriormente.

Foram convidados a participar desta pesquisa acadêmicos do 4º termo de graduação em Enfermagem que cursavam o Estágio de Assistência de Enfermagem, com carga horária de 160 horas, sendo cinco horas diárias em cinco

dias semanais. O grupo foi composto por 27 alunos divididos em quatro grupos que passavam pelas Clínicas: médica, ortopédica e cirúrgica. Os alunos foram avaliados por quatro professores – um professor ficou responsável pela Clínica ortopédica, outro pela Clínica médica e dois pela Clínica cirúrgica.

Os sujeitos da pesquisa foram sete alunos, componentes de um desses grupos. A eles foi explicado o propósito da pesquisa e foram feitos os esclarecimentos conforme consta do Apêndice B.

### **3.4 Operacionalização da Coleta de Dados**

Durante o Estágio Supervisionado, os alunos foram divididos em três grupos compostos por sete cada e um grupo com seis. Cada equipe foi acompanhada por um professor com rodízio de 10 dias em clínicas diferentes.

Os sete alunos da pesquisa ficaram na Clínica cirúrgica, com o pesquisador, em dois momentos: no início do estágio e no final. E cada um desses momentos compreendeu 40 horas de atividades.

A abordagem foi realizada por meio de observação e conversas com os alunos durante o estágio, à medida que a prática acontecia e, com ela, situações e desempenhos ocorriam.

Foram anotadas, em um diário, as observações e conversas entre os alunos e o professor, a fim de, posteriormente, serem organizadas e analisadas. Os quesitos observados ou verificados durante a abordagem encontram-se registrados no protocolo de acompanhamento (Apêndice A). As observações foram relacionadas ao comportamento e às atitudes dos alunos desde o momento da entrada em ambiente hospitalar, tais como: seus gestos; a forma de se portarem; o encontro com o paciente e o ambiente hospitalar; como lidam com a assistência de Enfermagem junto ao paciente; como se comportam com as dificuldades que surgem durante a trajetória do estágio. Vale ressaltar que todas essas observações tiveram como principal foco o pensamento reflexivo que buscamos verificar durante nossa pesquisa.

As conversações foram abertas para que os alunos pudessem discorrer sobre suas dificuldades na execução das tarefas durante o estágio, ou

seja, se conseguem pensar durante os cuidados dados ao paciente, quais foram suas dificuldades junto aos professores e junto ao paciente, qual foi a melhor forma de construção de uma assistência ou de uma técnica; enfim, todos os tópicos que eles achassem necessário abordar. As conversações aconteceram durante a execução dos cuidados com o paciente ou em outros momentos, e ocorreram de forma individual ou em grupo.

### **3.5 Análise dos Dados**

A análise dos dados foi realizada a partir das situações vivenciadas num ambiente bastante próximo da realidade profissional em que nossos alunos estarão inseridos ao se formarem como Enfermeiros. Nesse contexto, com base em nossos objetivos, analisamos situações vivenciadas pelos estagiários, tais como: manifestações de sentimentos durante o estágio (satisfação, insegurança, entusiasmo...); postura diante de situações-problema; reflexão durante a ação; aplicação de conteúdos teóricos em situações práticas; modificações sugeridas pelos alunos durante os trabalhos; encaminhamentos dados a respostas ou soluções consideradas não corretas.

Quando iniciamos a pesquisa, buscamos verificar o comportamento dos alunos frente à resolução de problemas e na prática da assistência junto ao paciente. Observamos, ainda, se dentro das estratégias de ensino utilizadas, eles conseguiam fazer reflexão durante a ação. Com base nos dados obtidos, notamos, no decorrer do estágio, que outras manifestações interferem diretamente na formação deste pensamento crítico-reflexivo, tais como: o lado emocional; o relacionamento diário com o professor; a conversação que deve acontecer no momento do problema ou, ainda, aquela que acontece num outro momento, fora da área de ação. Salientamos que todas as situações serão avaliadas a seguir.

## **4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Neste capítulo apresentamos o material coletado por meio de observações, especialmente fragmentos de falas dos sujeitos da pesquisa. A partir dos dados, tecemos a análise centrada na busca da identificação de situações em que os alunos agem de forma reflexiva na ação, durante o estágio hospitalar. Procuramos estabelecer comparações das posturas reveladas pelos sujeitos da pesquisa na sucessão das atividades de estágio, desde as iniciais até as finais.

Houve diferenças nos comportamentos e atitudes nos dois momentos analisados. Visto que no primeiro momento aconteceu, para a maior parte do grupo, a familiarização com o ambiente hospitalar, pacientes, funcionários, área física do hospital, localização de equipamentos e, finalmente, as primeiras trocas de olhares e conversas com o professor supervisor.

Com o intuito de buscar uma melhor relação e priorizando o aluno como ator principal neste contexto, salientamos que os dois primeiros dias de estágio foram de adaptação com o ambiente, a fim de que começassem a estabelecer uma relação dialógica com os pacientes, funcionários e professor.

A seguir, apresentaremos a análise e a discussão dos resultados, obedecendo a sequência: manifestação de sentimentos; postura diante de situações-problema; reflexão durante a ação; associação da teoria à prática; sugestões dadas pelos alunos e, finalmente, encaminhamentos e soluções que foram inseridos no momento da discussão dos itens anteriores; pois, no seguimento da pesquisa, ao abordarmos os dados coletados, percebemos que as intervenções já se inseriam com naturalidade em cada passo.

### **4.1 Manifestações de Sentimentos**

Durante o Estágio Supervisionado, os alunos manifestaram alguns pontos que soaram importantes em nossa pesquisa, como, por exemplo, a preocupação com o sofrimento humano, que os leva a questionar a sua própria fragilidade e a noção de impotência que surge nesses momentos de encontro com o

paciente. Desse modo, perceberam o quanto o paciente fica à mercê de outras pessoas, entre elas os próprios profissionais da saúde.

Algumas falas nos mostraram que, ao cuidarem deste paciente, se sentem tristes e ficam preocupados com o seu estado de dependência e sofrimento, ao mesmo tempo demonstram preocupação de procurá-los no outro dia e buscá-los para verificar se melhoraram ou não.

Outros alunos sentem receio e medo do hospital e acabam deixando esse medo dominá-los, impedindo-os, muitas vezes, de dar continuidade ao estágio de maneira tranquila e produtiva, momento que julgamos necessário estar com eles em um outro ambiente, em uma sala de aula, por exemplo, e permitir que coloquem seus sentimentos em discussão, com o intuito de constatarem que não estão sozinhos, mas que todos temos sentimentos diferentes ao adentrar o ambiente hospitalar, entre eles o medo pode, sim, estar presente.

A expressão facial do aluno, muitas vezes, nos permite perceber o que ele está sentindo, sua postura pode demonstrar medo ou superação e as falas geralmente coincidem com seu semblante e posicionamento diante das situações vivenciadas. A seguir, apresentamos o registro de algumas falas que indicam o estado de espírito vivido na fase inicial.

*Professora não vou dar conta de andar neste hospital... é muito grande...*

*Tenho medo de não dar conta de tudo o que tenho que fazer no estágio ...*

*Estes alunos que já fizeram auxiliar de Enfermagem vão se dar melhor que eu....sabem mais que eu...*

*Quando formos dar cuidado a senhora vai com a gente, né?*

*Já tive a prática de sala de laboratório há muito tempo... será que vou saber o que fazer...*

*E se eu errar, o que vai acontecer?*

*E se eu machucar o paciente?*

*Vou conseguir levar este paciente para o banho?*

*Prefiro não fazer esta técnica agora... prefiro ver e depois fazer...*

*Professora, tenho muita pena deste paciente, se eu chorar tem problema?*

*Esse paciente está tão debilitado! Será que vai se recuperar?*

*Minha vó estava como aquela paciente e morreu...*

*Sonhei que o paciente havia morrido...*

*Vou para a casa e não consigo me desligar do paciente que cuidei. Será que ele ainda tá sentindo dor, será que já comeu, tomou banho e se tem alguém cuidando dele?*

*Quando chego em casa ligo pra minha mãe e conto tudo como foi, ela fica orgulhosa comigo....*

*Quando estou almoçando lembro do paciente que cuidei e fico triste, pois ele não pode comer...*

Estas falas e nossas observações indicam que o medo e a insegurança são sentimentos que, apesar de subjetivos e difíceis de mensurar, acontecem com a maior parte dos alunos no início do estágio. Nesse caso, acreditamos que seja necessário, já no início, tentar estabelecer uma relação de confiança mútua, para que esses estagiários saibam que estaremos presentes e trabalharemos juntos, para que possam, devagar, ir assumindo suas próprias histórias.

Duas alunas chegaram a se sentir mal nos dois primeiros dias de estágio, e outra passou mal durante a execução de um curativo. Foi, então, necessário dar um tempo maior de adaptação e esclarecer a essas alunas que elas não são as primeiras e nem serão as últimas a passarem por esta situação.

Percebemos que, quando este medo e esta insegurança tomam uma dimensão além do normal, ou seja, do que é esperado, acaba interferindo no processo ensino-aprendizagem, havendo uma espécie de bloqueio e o pensar na ação acaba sendo prejudicado. Neste momento, destacamos que as relações devem ser claras, o professor precisa demonstrar seu conhecimento e, ao mesmo tempo, flexibilidade diante das situações vivenciadas.

Nessa perspectiva, Boff (2008, p. 19) chama a nossa atenção para o “[...] descuido e o descaso pela dimensão espiritual do ser humano [...]”, quando se deixa de considerar e se enternecer diante das fragilidades humanas, criando-se uma situação sem saídas libertadoras, assim sendo, os diálogos e as práticas são prejudicados em qualquer relação.

Com visão similar, Freire (1996, p. 66) explicita a ideia de se ensinar com humildade, tolerância e amorosidade, salienta, ainda, que o professor deve respeitar o educando, a sua curiosidade e sua timidez.

Segundo os estudos de Freire (1996), Boff (2008) e Rogers (1997), o educador precisa estar comprometido com uma aprendizagem que deve ir além do excelente conhecimento, mas que aliado a ele esteja o apoio, a segurança, a consciência das realidades e o respeito pela diferença dos alunos.

Ide e Domênico (2001) relatam sobre a experiência das alunas de Enfermagem, ao adentrarem o hospital e se confrontarem com o adulto hospitalizado, adoecido e fragilizado. Normalmente, durante o processo de cuidar, elas vivenciam uma nova experiência que as faz refletir sobre a vida, sobre sua dimensão, provocando a necessidade de cuidar ou um distanciamento maior ocasionado pelo medo. Os autores afirmam, ainda, que essa primeira experiência precisa acontecer de forma graduada, em que o processo de amadurecimento vá se estabelecendo à medida que discussões são realizadas.

Rogers (1977, p. 114) nos mostra a importância do professor aceitar o aluno e agir como um mediador da aprendizagem:

O que descrevemos é o apreço pelo aprendiz como ser humano imperfeito, dotado de muitos sentimentos, muitas potencialidades. O apreço ou aceitação do facilitador em relação ao aprendiz é uma expressão operacional da sua essencial confiança e crédito na capacidade do homem como ser vivo.

O Estágio Supervisionado em Assistência de Enfermagem permite que o aluno se posicione em uma das áreas que poderá ser de sua escolha no futuro profissional. E o que nós, professores, percebemos, é que nesse momento o aluno começa a sentir a responsabilidade da profissão de ser “Enfermeiro”. Muitas vezes vem a dúvida: Será que é isso o que eu quero para minha vida? Sabemos disso, pois alguns alunos nos contam que ao iniciar o estágio pensam em desistir, mas com o passar do tempo em campo, a maioria acredita ser a escolha correta. Há, entretanto, alguns que desistem da faculdade por acreditarem que podem ser mais felizes em outra área.

Vale lembrarmos que, durante o estágio, o aluno traz toda a sua bagagem teórica para aplicação em uma prática que os obriga a ter noções de anatomia, fisiologia, química, patologia e outras matérias básicas que cursou no primeiro semestre da faculdade, porém, muitos já esqueceram determinados assuntos o que acaba sendo, também, um fator a ser levado em conta nesta pesquisa.

## 4.2 Postura diante de Situações-Problema

De acordo com o modelo da nova grade curricular, o aluno necessita adquirir algumas competências durante sua formação – entre as quais destacamos a tomada de decisão, a administração e o planejamento –, para que, no futuro, seja capaz de resolver problemas que possam fazer parte de seu trabalho diário. Assim, esse aluno deverá ser capaz de, com seu pensamento crítico-reflexivo, julgar e decidir por caminhos que sugerem a resolução dos obstáculos.

Levando em consideração esta necessidade de prover o aluno de capacidade de escolhas e iniciativas, verificamos o seu comportamento em dimensão prática, ou seja, na execução de tarefas e à medida que surgiam problemas e dúvidas sobre condutas a serem priorizadas e solucionadas.

No decorrer dos dias de estágio, foram surgindo situações, acompanhadas de algumas falas direcionadas a nós, professores, para que tentássemos resolver experiências novas e que, muitas vezes, geravam dúvidas e incertezas. Como exemplo, destacamos, a seguir, algumas colocações:

*Professora que faço agora?*

*Penso que agora vou administrar o medicamento. É isso, não é?*

*Não me lembro como passo essa sonda nasogástrica, que faço agora?*

*Está voltando sangue no cateter. Posso arrumar?*

*As pinças do curativo estão certas?*

*Esta posição que o paciente está, tá certa?*

*E agora, a sonda saiu?*

*Tenho que tirar a sonda vesical. Que material preciso?*

*O que faço primeiro: o curativo ou o banho?*

*O paciente não quer tomar banho agora, o que é que eu faço?*

*A pinça que estava usando relou no lixo. O que é que eu faço?*

*Que ferida limpo primeiro: a do tórax ou do abdome?*

*Só tem bacia para o banho e a técnica pede balde... Como vou dar banho?*

*Professora, o paciente tem que tomar comprimido e está com sonda. Como ele vai tomar?*

*Não tem bandeja para fazer o curativo. E agora?*

*Não tem lençol para trocar a cama. E agora?*

Muitas dessas falas aconteceram na primeira etapa do estágio, pois neste momento ainda os alunos estão inseguros e com medo de tomar iniciativas. Na segunda etapa já estão mais confiantes e mais experientes, e muitas respostas já acontecem com naturalidade. Existe, contudo, um “problema” com os professores de Assistência, eles são algumas vezes bem maternais e, por esta razão, devem tomar cuidado ao orientar o aluno para que consiga resolver seus problemas no futuro. Isto significa que não podemos dar as respostas e sim desafiá-los a pensar em possíveis alternativas. Diante disso, constantemente optamos pela adoção da teoria de Schön (2000), que nos orienta a devolver a pergunta para que o próprio aluno chegue às respostas, trata-se de uma opção pela problematização.

As falas dos sujeitos da pesquisa nos mostram que os alunos buscam resolver os problemas, mas a ansiedade, o medo de errar e a inexperiência dificultam o pensar reflexivo. Nestes momentos, as conversações se tornam importantes, para que nas próximas práticas similares eles estejam mais preparados.

Registramos, também, algumas experiências vivenciadas pelos alunos ao se depararem com situações-problema. Dois alunos encaminharam seu paciente ao banho, porém, no trajeto, a sonda nasogástrica que estava no paciente se deslocou e saiu, um deles ficou extremamente tenso e sem saber o que fazer, me questionou sobre o que fazer diante da situação. Orientamos, então, que analisassem a situação, mas antes deveriam estar tranquilos para poderem pensar e juntos resolveríamos o problema.

Uma aluna contaminou o material durante o preparo das medicações e não percebeu, pedimos, então, que refizesse a técnica mais devagar, neste momento ela percebeu que havia feito algo errado e ao refazer o mesmo procedimento conseguiu perceber seu erro.

Alguns alunos aplicam a técnica de forma mais rápida, na busca desesperada de acabar logo, e aí acontecem os erros. Observamos que quando

estão em dupla, pode acontecer de um deixar o outro assumir tudo, ficando um deles sem aproveitamento.

Duas alunas trocaram as pinças durante a realização do curativo e não perceberam, pedi que analisassem a situação e descobrissem se havia algo errado.

Os alunos, de uma forma geral, apresentaram grande dificuldade para segurar a seringa na aspiração de medicamentos. Nesses momentos percebemos que a associação da teoria à prática, muitas vezes, se torna difícil.

Alguns alunos relataram que existe uma distância muito grande entre a prática em laboratório com boneco e a prática junto ao paciente. Relataram, ainda, que a teoria é perfeita, mas que na prática ocorre muita improvisação dentro do campo hospitalar, pois os materiais nem sempre estão disponíveis.

Um outro momento que registramos foi quando o paciente se recusou a tomar banho e o aluno não sabia como se comportar; sendo assim, conversamos a respeito para que resolvêssemos o problema juntos.

Durante o preparo de uma medicação percebemos que uma aluna tremia muito, sempre nos olhando, então, quando houve outra oportunidade de preparar a medicação, mantivemos certa distância e, dessa vez, ela não tremeu.

Um aluno, ao ser questionado quando buscava resolver uma situação-problema, afirmou que quando pressionado se perde, não conseguindo pensar. Este aluno fez muitas perguntas durante o estágio, e várias vezes voltávamos a pergunta para ele, a fim de que ele mesmo encontrasse a resposta.

Na terceira etapa, os alunos conseguem resolver mais facilmente situações-problema, sendo possível colocá-los com pacientes mais críticos, como foi o caso de dois alunos que cuidaram de um paciente grave, conseguiram enxergar os problemas e resolveram, seguindo ainda as prioridades.

Alguns alunos são desatentos e precisam de um tempo maior para a resolução dos problemas, outros ainda estão inseguros e a calma tem que ser trabalhada.

A alteração do plano de cuidados foi vivenciada por uma aluna quando seu paciente começou a sentir dor. A aluna reavaliou sua assistência de forma a priorizar a dor do paciente e, desse modo, resolveu a situação-problema.

Percebemos que o aluno consegue buscar a resolução de situações-problema, porém precisa de apoio para isso, com diálogo e tempo para pensar.

Com o aparecimento de situações-problema, devemos desafiar o aluno a pensar, pensar na prática. Segundo Schön (2000, p. 87), as perguntas feitas pelos alunos não devem ser respondidas pelo professor, este deve com outras perguntas ou ideias levá-los a buscar suas próprias respostas.

Vale salientar que a conversação que estabelecemos não pode ser com o tom de autoritarismo, mas sim de companheirismo em busca de respostas. O diálogo tem que ser de construção, de descobertas, de troca de conhecimentos, não se desligando nunca da expressão corporal, pois um olhar muitas vezes tem mais significados que palavras. Rogers (1977, p. 44) dá atenção especial à criatividade como busca de soluções, proporcionando liberdade para que os alunos façam suas escolhas, dentro de limites que permitam segurança e responsabilidade. O autor comenta, ainda, de provocar indagações, pesquisas e conscientização de que mudanças sempre estão acontecendo.

O professor ou instrutor, segundo Schön (2000, p. 91), deve saber ouvir, as respostas podem aparecer neste diálogo em campo de estágio, agindo como um mediador de aprendizagem ao permitir que as respostas e, por conseguinte, a teoria vá se integrando à prática como construção de reflexão na ação.

Freire (2005, p. 67) considera que quando o orientador se posiciona como dono do saber, dando respostas invariáveis, acontece uma visão “bancária” e, nesse momento, pecamos pelo ensino sem superação e sem construção da aprendizagem com reflexão. A pressão, o silêncio, o medo, a insegurança acabam dominando o espaço de ensino, não permitindo que o aluno cresça no processo.

Quando os alunos são questionados diante de situações-problema, cada um tem o seu tempo de resposta, e as falas não são as mesmas. Nessa perspectiva, Schön (2000, p. 128) aponta que cada aluno tem sua própria performance, assim como o professor e quando os dois conseguem se comunicar acontece uma reflexão na ação recíproca.

Freire (1996, p. 56) nos faz pensar sobre a “consciência do inacabamento”, com base em suas palavras, verificamos o quanto temos que aprender. Nós, professores, aprendemos a cada dia, a cada aula e a cada momento. O diálogo com os alunos nos possibilita melhorarmos, não só como instrutores, mas também como seres humanos. Isso nos leva a um caminho com possibilidades de mudanças.

Rogers (1977, p. 117) nos ensina que o aluno tem que se sentir livre para se posicionar junto ao professor, para que diante de incertezas e buscas, possa enxergar caminhos diversos e encontre seu próprio caminho. Desse modo, o aluno tem que acreditar que confiamos na sua capacidade de pensar e resolver seus problemas, o autor ainda nos lembra que quando acontece uma empatia verdadeira entre o aluno e o professor, “[...] verifica-se um enorme efeito de libertação” (1977, p. 118).

### 4.3 Reflexão Durante a Ação

A ansiedade vivenciada pelos alunos nos primeiros dias de estágio acaba contribuindo para atitudes impensadas e erros decorrentes da falta de atenção. Na sequência, a reflexão é bastante incentivada, o tempo de execução das atividades para cada aluno é diferente, a conversação entre professor e aluno acontece em vários momentos; antes, durante ou após as ações; algumas falas e observações nos mostraram situações, as quais serão a seguir discutidas.

No quarto dia de estágio foi solicitado que dois alunos encaminhassem um paciente ao banho, tomando cuidado durante o percurso, pois o paciente estava com um cateter curto para medicação, desse modo, foram previamente orientados sobre como encaminhar e que cuidados deveriam ser tomados. No retorno, porém, o cateter já não estava mais no paciente e sim nas mãos do aluno, este aluno estava tenso sem saber como se portar diante da situação e do professor. Acomodamos o paciente com calma e segurança, para que, naquele momento, tanto o paciente quanto o aluno ficassem mais tranquilos. Recolocamos o cateter e, depois de algum tempo, fomos até uma sala e discutimos o ocorrido. Os alunos foram indagados sobre o que sentiram durante a ação e assim responderam:

*Ficamos com medo de que acontecesse algo com o paciente.*

*Medo também do que a senhora iria falar.*

*Não sabíamos o que fazer.*

Iniciamos a conversa abordando a preocupação com o paciente e, por meio das falas, percebemos que o paciente é a maior preocupação dos alunos, o que é bastante importante, pois a humanização já está sendo vivenciada. Desse modo, discutimos sobre este item naquele momento e depois passamos a discutir sobre o proceder diante da situação de forma calma, a fim de que eles pudessem pensar em soluções para o problema vivenciado.

Conversamos, ainda, sobre o porquê do medo de cuidar do paciente. Será que este paciente é tão frágil que possa sofrer por qualquer tipo de ação que fazemos com ele?

A conscientização de que este paciente não será “machucado” facilmente quando lhe damos assistência deve ser bem trabalhada junto aos alunos, para que eles possam assistir ao paciente de forma completa e, principalmente, manter a calma durante momentos em que se necessita refletir. Comentamos sobre o posicionamento do professor, que o professor é um mediador, um orientador, uma pessoa com o objetivo de, junto dos seus alunos, refletir na busca de respostas.

Um dos alunos levantou a questão do não saber o que fazer diante da situação. Neste caso, apropriamo-nos, mais uma vez, dos ensinamentos de Freire (1996) sobre “sermos conscientes do nosso inacabamento”, esclarecendo para os alunos que todos nós estamos aprendendo todos os dias, e que as respostas acontecem não só pelo conhecimento teórico, mas, sobretudo, pela reflexão durante a ação.

A esse respeito, Schön (2000) pondera que podemos refletir sobre a ação, depois do ocorrido num ambiente tranquilo, para que consigamos enxergar com mais clareza as dificuldades, os erros, e já ir se exercitando para novas experiências.

Freire (1996), em sua *Pedagogia da autonomia*, propõe que se respeite o aluno, que sejamos humildes nas colocações, pois muitas vezes nos distanciamos ainda mais dos alunos ao tratá-los com superioridade e prepotência.

Durante o estágio, normalmente antes de qualquer atividade, solicitamos que o aluno pense no material necessário que será utilizado, pense sobre a forma de se fazer e, finalmente, com o material em mãos inicie a assistência ao paciente. O aluno é orientado, também, a ir refletindo durante a execução da técnica, de acordo com o seguimento da mesma e com as possíveis intercorrências.

Uma aluna preparou o material para fazer um curativo no paciente, ao se aproximar do paciente explicou o que seria feito e começou a dispor o material do curativo na mesinha, entretanto, o material foi posicionado de forma errada, incentivamos, então, que ela repensasse a técnica. Assim, a aluna percebeu seu erro e reiniciou o posicionamento das pinças, desta vez com acerto. Ao dar continuidade à técnica surgiram algumas dúvidas quanto à ferida estar suficientemente limpa, o tipo de antisséptico utilizado e o tipo de cobertura necessária, fomos trocando informações na busca das melhores alternativas e, juntas, terminamos o curativo.

Percebemos que os alunos necessitam de incentivos e desafios para o exercício da reflexão. Ao serem questionados sobre isso, comentam não estarem habituados a pensar detidamente diante de situações-problema e que, normalmente, isso não era necessário nas matérias anteriores.

Dois alunos com experiência na área de saúde, técnicos de Enfermagem, ao prepararem medicações para serem administradas ao paciente, fizeram a preparação de forma extremamente rápida, porém, sem a técnica correta e sem reflexão durante a ação. Foram abordados sobre o fato e se justificaram alegando que estavam tão habituados a proceder daquela forma que acabaram cometendo erros. Esta é uma situação muito frequente, quando se ensina alunos que já trabalham na área, pois possuem hábitos que muitas vezes estão acompanhados de erros, sendo necessário que passem a refletir sobre a ação e evitando assistência inadequada ao paciente.

Durante a assistência a um paciente com ambos os membros inferiores amputados, os alunos já preparavam o carrinho de banho no leito, quando foram questionados se realmente esse paciente deveria tomar seu banho na cama, justificaram que ele não conseguiria chegar ao banheiro e para o próprio conforto do paciente decidiram pelo banho no leito. Começamos a questionar se essa seria a melhor forma de assistir ao paciente, e se o banho de chuveiro traria mais vantagens a este paciente, pois o mesmo já estava se banhando no leito há alguns dias e a sua higiene estava deficiente, pensamos, então, em uma forma de transportá-lo até o chuveiro, solicitamos ajuda dos companheiros e fizemos seu transporte, o paciente ficou feliz com o banho e os alunos perceberam a importância de refletir e tomar decisões adequadas. Conversamos a respeito no final das atividades daquele dia, e mais uma vez foi verificada a necessidade da reflexão antes de se iniciar a ação. O

pensamento crítico reflexivo deve estar presente durante as atividades melhorando a qualidade da assistência ao paciente.

Como vimos anteriormente, nossa prática tem que favorecer a construção de competências e habilidades pelo aluno, entre as quais destacamos: tomada de decisões; liderança; administração e gerenciamento do ambiente em que está inserido. E para que o aluno consiga adquirir tais competências, ele necessita ser crítico-reflexivo.

Ide e Domênico (2001, p. 120) alertam sobre a importância do amadurecimento destes alunos em campo de estágio, a importância do discente trabalhar com os alunos e ter uma relação interpessoal que possibilite o crescimento do enfermeiro em processo de formação, “ampliando” sua consciência e proporcionando uma “vivência plena de significados”. As autoras advertem, ainda, que nós, docentes, não devemos dar soluções para os alunos e sim criar um cenário de alternativas que lhes possibilite encontrar seus próprios caminhos, já se preparando para o seu futuro campo profissional.

Schön (2000) aponta a importância de se levar em conta as diferenças entre os alunos, quando as nossas atitudes devem se adequar à diversidade de posturas. Nesse caso, a forma de abordar deve ser individualizada, porém, com o mesmo objetivo – de se explorar a capacidade reflexiva de cada discente.

Percebemos que alguns deles se sentem desconfortáveis quando, ao formularem uma pergunta, solicitamos que eles mesmos busquem as respostas. Inclusive, em muitas falas, os alunos deixam claro não gostar desse tipo de comportamento, sendo constantemente necessário explicar que se trata apenas de mais um caminho didático na busca da formação crítica-reflexiva.

No início do estágio, percebemos que a reflexão durante as atividades não acontece com a maior parte dos alunos, pois eles ainda estão num processo de reconhecimento, tanto do ambiente quanto do professor. A esse respeito, Schön (2000) comenta que entre as condições iniciais do ensino prático-reflexivo está presente esta transição, além disso, constatamos nesta pesquisa que quando o aluno já está mais familiarizado com todo o cenário, a reflexão acontece com muito mais tranquilidade.

No decorrer do estágio percebemos, também, que o aluno passava a acreditar muito mais na sua capacidade quando participava das decisões junto ao professor. Notamos, também, o quanto é importante mostrarmos os acertos para

esse aluno, apontando o quanto ele evoluiu, deixando-o ciente do seu potencial. O contrário se faz necessário, também, para que ele possa reverter o quadro a seu favor, buscando mais reflexão durante suas atividades.

#### **4.4 Aplicação de Conteúdos Teóricos em Situações Práticas**

Os conteúdos teóricos são transmitidos aos alunos em sala de aula e em laboratório. Em sala são explicadas as práticas, apresentamos a História da Enfermagem e suas transformações até os tempos atuais, e discutimos, ainda, sobre a necessidade de uma atuação com responsabilidade e pensamento crítico-reflexivo.

Em laboratório são realizadas técnicas de assistência ao paciente, só que o paciente é, na realidade, um boneco que não se manifesta e tudo fica previsível. No laboratório tudo é mais tranquilo, a preocupação dos alunos fica centrada somente no acerto das técnicas, se distanciando da realidade prática dentro do ambiente hospitalar.

No estágio podemos observar a preocupação desse aluno com o paciente e, ao dar os primeiros cuidados, o medo de errar com o paciente acaba dificultando a associação da teoria à prática. Nesse sentido, algumas falas nos revelaram que o medo de ferir o paciente, juntamente com o medo do professor, dificulta o desenvolvimento das habilidades desse aluno, não conseguindo, muitas vezes, se lembrar do que foi visto em sala ou em laboratório.

Ao fazer um curativo, um aluno ficou em dúvida quanto à posição das pinças, questionando-nos com um olhar. Pedimos, então, que com calma pensasse a respeito e, em seguida, ajudamos nos procedimentos do curativo. Ao término dos cuidados com o paciente, fomos conversar e o aluno salientou que tinha bastante dificuldade para lembrar da teoria durante a assistência ao paciente, disse-nos, ainda, que sempre foi mal na teoria e que tinha dificuldade de memorização. Entretanto, esse mesmo aluno se mostrara interessado e com iniciativas em momentos anteriores, desse modo, conversamos sobre seus pontos fortes já demonstrados no estágio e orientamos para que, todos os dias, ele revisasse os fundamentos teóricos utilizados durante as atividades, para que fosse associando,

com calma, a teoria à prática durante as atividades. Esse aluno chegou ao final do estágio mais tranquilo e conseguiu trazer a teoria para suas atividades, a sua superação foi gratificante, especialmente para ele, segundo suas próprias palavras na avaliação final.

Notamos que os alunos apresentam muita dificuldade para fazerem aspiração de medicamentos durante o estágio, parece que se esquecem totalmente do que aprenderam em laboratório. Conversamos bastante sobre esta técnica, e uma solução que temos encontrado é pedir que eles treinem o preparo da medicação em casa. Dessa forma, são orientados a comprar seringas, agulhas, ampolas de água e para desprezar o material de forma adequada. Verificamos, então, que aqueles que realmente treinam em casa desenvolvem a técnica com mais facilidade. Assim, percebemos que as habilidades também são desenvolvidas se esse aluno, além de associar a teoria à prática, treinar algumas técnicas em casa.

Segundo Demo (apud FERREIRA, 2001, p. 109), o professor não pode ser apenas um “simples repassador de conhecimentos”, o conhecimento deve se adequar a cada aluno e ser trabalhado de forma a possibilitar uma real aprendizagem, além disso, as estratégias utilizadas precisam ter o objetivo de motivar e transformar esse aluno. O autor salienta, ainda, que o professor instrutor oferece meios para que o aluno busque sua autonomia e faça seus próprios julgamentos críticos-reflexivos.

Nesse sentido, Ferreira (2001, p. 109) considera que o professor, muitas vezes, toma a frente na resolução de problemas, “[...] tolhendo, assim, possíveis e espontâneas contribuições [...]” que os alunos podem fazer, complicando ainda mais a formação de um aluno crítico-reflexivo.

Durante o estágio, uma aluna questionou sobre a execução de uma técnica de curativo, pois na teoria aprendeu de uma forma e na prática estava com dificuldade para a execução desta técnica da maneira como havia aprendido, então apresentou uma forma diferente de fazê-la, respeitando as normas de assepsia. Percebemos, então, que não haveria problemas se a aluna fizesse daquele modo, o bom senso nos levou a considerar a individualidade e a criatividade desta aluna.

O educador Paulo Freire (1996) nos alerta para o bom senso ao lidarmos com alunos e situações vivenciadas, não deixando que nossa “autoridade” dificulte o crescimento e o desempenho deste aluno. Devemos respeitar a

individualidade de cada aluno, discutir novas possibilidades e, sobretudo, ser coerente nas tomadas de decisões e avaliações.

No espaço de aprendizagem “[...] o aluno e o professor tornam-se sujeitos ativos na construção do saber” (FERREIRA, 2001, p. 109). É importante, portanto, que o discente se manifeste de forma reflexiva, crítica e com liberdade para discordâncias e sugestões.

Pensando agora, em relação ao início – quando esse aluno estava aprendendo a teoria –, acreditamos que a reflexão deva começar ali, em sala de aula, onde exemplos podem colaborar com a prática real dentro do ambiente hospitalar. Além disso, grande parte dos professores que ministram essas aulas já teve uma vivência dentro do ambiente hospitalar, estando capacitados para falar de intercorrências, de dificuldades com materiais, lençóis, situações em que o paciente não quer se submeter a um cuidado, enfim, podemos criar momentos de discussão que levem o aluno a ir se acostumando com a reflexão na ação, ao mesmo tempo em que se familiariza com problemas frequentes no ambiente hospitalar.

Outro dado importante, é que devemos estar cientes de que cada aluno tem seu tempo de aprendizado e de associação da teoria à prática, a sua experiência pessoal, a sua vida particular e o seu modo de lidar com situações difíceis acabam refletindo na sua prática. Também percebemos que alunos com elevada autoestima apresentam desempenho mais favorável; ao passo que, quando percebemos que o aluno não acredita na sua capacidade, tentamos fazê-lo mudar de opinião para que consiga ter mais iniciativas e, assim, possa trabalhar num tempo melhor e consiga associar teoria à prática com mais facilidade.

Observamos alunos que não tiveram um bom desempenho na avaliação teórica e foram muito bem na prática, conseguindo associar a teoria à prática dentro do ambiente de Estágio. Notamos que esses alunos possuem dificuldade para escrever, sentem-se desconfortáveis e pressionados nas avaliações teóricas e acabam fazendo as provas teóricas acreditando serem incapazes de se sair bem. Acreditamos, entretanto, que alunos e professores poderiam discutir sobre essas dificuldades e descobrir uma estratégia de ensino direcionada para facilitar o desempenho deste aluno em sala de aula.

#### 4.5 Modificações Sugeridas pelos Alunos durante os Trabalhos

Pela nossa experiência como educadores, percebemos que os alunos não fazem sugestões ou críticas espontaneamente, necessitam se sentir seguros em relação à conduta do professor diante de suas manifestações. Portanto, no início da pesquisa, explicamos sobre a importância deste item, salientando que o maior objetivo das pesquisas em educação é a busca da melhor forma de ensinar e, como consequência, favorecer o aprendizado do aluno. Enfatizamos, ainda, que as colocações não influenciariam a avaliação final do estágio, pois o professor está em constante aprendizado e, desse modo, o aluno é parte integrante e necessária para que possamos errar menos.

A seguir, selecionamos algumas argumentações quanto à adaptação ao ambiente hospitalar na percepção do aluno:

*Acho que o professor deveria se preocupar mais com o aspecto emocional dos alunos, pois quando entramos no hospital temos medo de tudo...*

*Pra mim foi estressante cuidar do paciente sem antes estar mais adaptada ao hospital.*

*O impacto de levar o paciente ao banho com todos aqueles apetrechos foi difícil, acho que o professor da teoria devia nos preparar emocionalmente...*

*Acho que as técnicas com os bonecos são distantes da realidade vivenciada no ambiente hospitalar, quando a gente lida com pessoas de verdade dá muito medo.*

*Temos medo, pois quem já passou pelo estágio fala que é muito difícil e os professores não gostam de perguntas...*

*Senti medo de o paciente não aceitar que eu cuidasse dele, pois iria perceber que eu era aluno.*

*É importante que o professor acredite que somos capazes, assim poderemos acreditar em nós.*

*O ambiente Hospitalar é assustador... Preciso de tempo para absorver o espaço antes de olhar para o paciente.*

*No primeiro momento de chegada no hospital parece que vai ser muito difícil, pois vamos cuidar de pessoas de verdade, a gente só percebe quando estamos lá, de frente para o paciente...*

*Na segunda e terceira fase do estágio já estamos mais preparados para pensar durante as técnicas.*

*Acho que se o professor da teoria fosse o mesmo do hospital seria mais fácil para entender o que sentimos e ver o nosso preparo.*

*Penso que é muito importante que o professor não chame a atenção do aluno quando o paciente está junto, pois a gente perde o jeito e não consegue pensar.*

*Quando fazemos teoria não conseguimos associá-la à prática e aqui temos que ter calma para poder pensar.*

Essas falas nos levam a verificar o quanto é importante que o professor se posicione, desde o início, como um ser humano igual, apenas com mais experiências na área estudada, evidenciando que todos – professor e alunos – estão aprendendo. De um lado, o aluno tem que perceber a real posição do professor como um mediador do aprendizado e não como complicador. De outro lado, o professor-orientador deve estar atento às necessidades de cada aluno e às suas particularidades, precisa manter um ambiente calmo e, principalmente, saber como e quando fazer colocações sobre erros ou dificuldades de associação da teoria e com a prática.

Os alunos demonstraram um profundo descontentamento ao serem corrigidos na presença dos pacientes ou de outras pessoas (funcionários, colegas, profissionais da área hospitalar), situação esta que deve ser revista por nós, professores, de modo a buscarmos alternativas ou posturas mais adequadas junto aos alunos.

Com vistas a um determinado fechamento da análise e discussão, apresentaremos, a seguir, um enfoque que leva em consideração a evolução percebida na sequência das sessões, do momento inicial ao complemento das atividades.

#### **4.6 Considerações sobre os Dados Coletados e Analisados nas Observações e Conversações**

A observação e a análise das falas registradas permitiram-nos constatar que é necessário abordarmos dois momentos vivenciados pelo aluno

durante o estágio supervisionado, visto que, em cada momento houve diferenças de comportamento e de natureza da conversação.

O primeiro momento – aquele em que o aluno entra no hospital e se depara com um contexto totalmente desconhecido, pelo menos para a maioria deles – se torna tenso e muitos têm medo do que está por vir, pois acreditam não estar preparados para a responsabilidade de cuidar de um paciente e ainda se saírem bem na avaliação final dos professores.

Neste primeiro momento, percebemos que falar de sensações e sentimentos se torna muito importante, visto que o aluno precisa acreditar que vai superar seu medo e sua ansiedade, saber que o professor considera esses sentimentos como parte do crescimento como futuro profissional e, talvez o mais importante seja mostrar que esses sentimentos os levam à busca de atitudes positivas geradas com responsabilidade e respeito pelo paciente que irá cuidar.

Boff (2008, p. 160) acredita que “[...] sempre é possível crescer na prática do cuidado em cada circunstância, no tempo e no contratempo [...]”. O autor destaca a importância da experiência do cuidar junto a conflitos internos e externos. Os internos são aqueles relacionados à própria existência e à fragilidade do ser humano e os externos dizem respeito, por exemplo, ao amparo ou cuidado oferecido a uma outra pessoa num ambiente que, por si só, gera uma insegurança e onde as atitudes do cuidador irão refletir não só sobre ele próprio, mas principalmente sobre a pessoa que está sob sua responsabilidade.

A busca do equilíbrio, descrita por Boff (2008), deverá acontecer de forma gradual, conforme nos habituamos ao processo de cuidar e ao ambiente no qual estamos trabalhando. cremos que essa adaptação deve ser facilitada pelo professor, pois ele participa do processo e, à medida que percebe a insegurança, deve estar próximo ao aluno e ajudá-lo a enfrentar esta dificuldade, facilitando seu desempenho no decorrer do estágio.

Durante uma conversa com esse grupo de alunos, no final da primeira etapa, perguntamos o que acharam desse período de adaptação. Os alunos disseram que a ansiedade dos primeiros dias só melhora quando sentem que não estão sozinhos, que seus colegas também estão passando pela mesma experiência e que o professor tem que estar ao lado deles para que se sintam mais seguros e não abandonados e, ainda por cima, sendo avaliados nestas condições.

Rogers (1977) salienta que temos que ter respeito e apreço pelo aprendiz, que devemos levar em conta seus sentimentos, suas opiniões, sua pessoa, e acreditar que esta pessoa é merecedora de crédito. O autor aponta, ainda, que o professor mediador deve considerar o temor e a hesitação do aluno diante de situações e problemas, a fim de, em outro momento, trabalhar esses sentimentos junto aos alunos e levá-los a ter mais confiança em si mesmos.

Na primeira etapa percebemos que, à medida que conversávamos com os alunos sobre suas dificuldades e expressávamos o quanto era natural a ansiedade do primeiro encontro, criávamos uma abertura para colocações importantes e esclarecedoras, como por exemplo, de sonhos que alguns tinham com pacientes ou de relatos de que quando estavam sentados à mesa do almoço, lembravam-se dos pacientes que por algum problema não podiam se alimentar. Situações naturais, visto que somos humanos e temos medo, ademais, nos afeiçoamos por alguns pacientes, participamos com ele dessa etapa de sua vida e temos a necessidade de acompanhar o seu restabelecimento.

Nos primeiros dias de estágio, observamos também que quando solicitávamos que o aluno prestasse assistência a um paciente mais grave, ficava mais temeroso de atendê-lo, pois ainda não estava habituado a esse novo ambiente e se sentia despreparado para atender um paciente mais fragilizado e mais dependente de cuidados, muitas vezes, dificultando o processo de aprendizagem. Concluímos, então, que neste primeiro momento, devemos pedir aos alunos que deem assistência a pacientes que apresentam patologias mais leves e que necessitem de cuidados menos complexos.

Outro ponto mencionado pelos alunos refere-se à escolha dos pacientes que deveriam estar sob os seus cuidados, o porquê de ser o professor a escolhê-los e não eles próprios, de acordo com suas próprias empatias e também de acordo com o seu preparo interior. Apontaram, ainda, que se pudessem fazer suas escolhas se sentiram mais confiantes.

Enfim, por meio dos diálogos, percebemos que no primeiro momento é necessário dar uma atenção especial quanto à adaptação do aluno ao ambiente, ao paciente e ao professor. Os alunos demonstraram sentimentos que se não forem trabalhados desde o início, poderão atrapalhar o seu desempenho nas próximas

etapas, inclusive para que possam, com mais tranqüilidade, fazer a prática com reflexão.

Após os primeiros dez dias, eles foram para outra clínica, acompanhados de outro professor, a fim de realizarem as mesmas atividades de assistência ao paciente. Esses momentos foram vivenciados longe do pesquisador. Na última etapa, voltaram para a clínica de origem e, então, continuamos a pesquisa.

Na segunda etapa da pesquisa, os alunos retornam bem mais ambientados e conseguindo pensar durante a execução das técnicas. Cabe ressaltarmos que, quando eles percebem que estão sendo observados, ficam mais nervosos, então, é importante que o professor faça sua observação da maneira mais discreta possível.

Essa primeira análise com relação às etapas vivenciadas nos chamou a atenção, sobretudo na questão dos sentimentos, verificada durante nossa pesquisa. Segundo os próprios alunos mencionaram, quando eles começam o estágio passam por momentos de muita apreensão – medo de o professor não estar próximo; medo de o professor chamar a atenção na frente do paciente; insegurança porque acreditam não serem capazes de prestar os cuidados corretos ao paciente, por acharem seus colegas mais preparados; receio de andar no hospital e se perder, de estarem cuidando de um ser humano que se manifesta diante das suas vulnerabilidades – enfim, muitos se perguntam se serão capazes de acertar em seus atos e pensamentos.

Rogers (1977) discorre com entusiasmo sobre ser um mediador da aprendizagem, sobre como é importante estar num grupo e mostrar que todos têm condições de se adaptarem e de buscar direções e interesses próprios e que cada um tem sua própria capacidade criadora e, ainda, é capaz de superar medos e frustrações. Nesse contexto, o autor explica como nós, professores e pesquisadores, devemos nos portar junto ao nosso aluno: “[...] o professor é um ser real com suas fraquezas, alegrias, tristezas... não deve ostentar uma fachada de eficiência e perfeição [...]” (ROGERS, 1969, p. 111). Muitas vezes, nos distanciamos dos alunos quando nos mostramos donos da verdade e prepotentes em todas decisões e situações. O aluno tem que perceber e entender que todos estão num processo de constante mudança e aprendizado, e que nós, docentes, também aprendemos quando ensinamos.

Nessa esteira de reflexões, Freire (2005) pergunta como podemos dialogar nos comportando de forma arrogante junto aos nossos alunos, como dialogar se nos consideramos superior aos outros. Sem humildade não existe espaço para conversas verdadeiras que levem à construção de um aprendizado crítico-reflexivo. Em nossa área hospitalar, se torna fundamental exercitar o diálogo com os alunos e, mais que isso, por meio das nossas próprias atitudes, temos que ganhar espaço para esse diálogo, ao fazer o uso das palavras entender que elas têm tempo e lugar certo para acontecer, um exemplo disso é quando estamos diante do paciente e do aluno e fazemos comentários ou correções que podem constranger qualquer um deles.

As palavras desse grande educador nos mostram a importância das relações dialógicas entre alunos e professores:

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo ao outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre os sujeitos. (FREIRE, 2005, p. 94).

A partir do momento que se estabelece um relacionamento de confiança e respeito entre professor e aluno, o aprendizado se torna favorável para ambos. Assim, o aluno vai aprender e o professor vai atingir seu objetivo principal de preparar este aluno com competências e saberes necessários para seu futuro profissional.

Freire (2005) adverte, ainda, que não podemos esquecer que cada um tem uma visão do mundo, e essa forma de ver de cada um nos leva a tomada de decisões e visões diferentes e isto tem que ser respeitado. Dentro da nossa prática acontece, frequentemente, de acreditarmos na nossa primeira visão, mas ao conversarmos com os alunos, descobrimos outras formas de se ver situações, que poderiam ser encaminhadas de outras maneiras, ou seja, também aprendemos neste percurso. Aqui cabe citarmos um ponto importante indicado por Freire (2005, p. 101), de que a “prática libertadora” necessária para o bom desempenho do aprendizado, uma metodologia com ênfase no diálogo, com liberdade de escolhas e espaço para críticas e sugestões.

Com relação ao comportamento dos alunos diante de situações-problema, percebemos o quanto é importante dar espaço para que possam construir

seus pensamentos, fazerem análises sem pressão; permitir que acreditem no seu potencial e na capacidade de tomar decisões. Sobre esse aspecto, Schön (2000) salienta a necessidade de adaptação do aluno ao ambiente da prática, assim, deve-se deixar que ele conheça o local, a forma de se trabalhar, as pessoas que lá estão inseridas, as rotinas. E nós, professores, disponibilizamos algumas ferramentas nas mãos destes alunos e noções claras de como devem proceder de forma a seguir caminhos científicos dentro desta prática, porém, eles devem ser estimulados a resolver situações diversas e imprevistas.

É importante que seja explicitado aqui, que estes alunos fizeram, anteriormente, uma prática em laboratório, com um boneco, aplicando as técnicas de curativo, banho, alimentação, passagem de sonda vesical, de sonda nasogástrica e outras técnicas. Vale lembrar, também, que neste ambiente não há falta de material e o “paciente não reclama de nada”, ao passo que no hospital, se vivencia outra realidade, pois além deste paciente falar, faltam materiais e, muitas vezes, os alunos têm que esperar a chegada deste material ou fazer algumas adaptações.

Muitas das falas surgiram por problemas de materiais, contudo, à medida que foram orientados sobre esta dificuldade, foram se adaptando, e as dúvidas nesse sentido acabaram, pois os alunos perceberam que nem tudo o que aprendemos durante a prática em laboratório pode ser aplicado na vida real. O que sempre procuramos transmitir e lembrar os alunos é que eles podem e devem ajustar sua assistência à realidade em que se encontram, porém, sempre embasando suas ações no conhecimento científico.

Alguns alunos têm dúvidas quando surgem situações que não foram discutidas anteriormente em sala de aula, como por exemplo, quando o paciente não quer tomar banho ou tomar remédios. Nesses casos, primeiro lembramos com eles as aulas de ética, para que eles mesmos cheguem às respostas, desse modo, procuramos caminhos que os levem a encontrar respostas por eles mesmos. Para que isso ocorra, oferecemos um caminho que facilite chegar às próprias respostas, muitas vezes propomos algumas soluções, para que possam se acostumar a pensar e refletir sobre o melhor caminho a seguir. A esse respeito Schön (2000, p. 41) assevera que “Os instrutores podem enfatizar tanto as regras da investigação quanto a reflexão na ação através da qual, ocasionalmente, os estudantes têm que desenvolver novas regras e métodos próprios”.

As práticas realizadas no hospital junto ao paciente são acompanhadas de fatores complicadores que se tornam situações-problema para os alunos, tais

como: pacientes que não podem se alimentar via oral por estarem com uma sonda nasogástrica, mas o médico prescreveu um comprimido e o aluno se pergunta o que fazer; ou, o paciente tem diversas feridas, exigindo vários curativos e o aluno se pergunta qual deles deve fazer primeiro. Situações como estas talvez já tenham até sido discutidas em sala de aula, porém, quando vivenciadas na prática podem gerar dúvidas. Percebemos, aqui, o quanto são essenciais certas discussões em sala de aula e como é importante estimularmos esses alunos a pensar, a fim de que, quando vivenciarem a prática, eles já estejam acostumados ao exercício reflexivo.

Ide e Domênico (2001, p. 3) reconhecem que, “Enquanto docentes, esquecemo-nos de que devemos avaliar a qualidade do trabalho, ou seja, interpretar o que acontece em aula, pois, só assim, estaríamos conduzindo uma prática reflexiva”. Será que nós, professores, estamos incentivando o aluno a pensar quando está fora da prática?

Os alunos vivem, ainda, problemas que resolveriam com mais facilidade se já estivessem habituados a pensar diante de situações-problema, que podem ser exemplificadas em sala de aula, especialmente porque as aulas são ministradas por profissionais que já estiveram inseridos dentro desta prática em algum momento de suas vidas. Um método – ou seria uma estratégia pedagógica – aplicado por nós durante o estágio consistiu em levá-los à sala de aula e discutirmos sobre situações-problema e problemas encontrados nos próprios pacientes como, por exemplo, aqueles que estavam com sonda nasogástrica. Desse modo, discutíamos o que poderíamos fazer com eles em termos de cuidados, deixando que os alunos pensassem a respeito e elaborassem a assistência que considerassem necessárias, fazendo um plano de cuidados e estabelecendo prioridades.

Dúvidas como aquelas questionadas a respeito de condutas que deveriam ser tomadas com relação a contaminações de materiais na aplicação das técnicas, por exemplo, foram discutidas e eles mesmos chegaram à conclusão de que, diante de qualquer dúvida, e já que temos que nos amparar nos conhecimentos científicos, se faz necessário reiniciar a técnica com novos materiais.

Nesse contexto, Schön (2000) também considera que situações-problema são grandes oportunidades de ensino e aprendizado, pois são momentos de incerteza, que fogem aos padrões esperados e, portanto, exigem que, por meio do pensamento crítico-reflexivo, se encontrem respostas para construções de novos conhecimentos e atitudes. O professor deve trabalhar com o aluno na busca de

soluções para os problemas encontrados, tem que oferecer ferramentas para que possa estimulá-lo a encontrar suas próprias respostas. Este recurso pedagógico de ensinar, com busca de formação crítica e reflexiva, exige um maior preparo profissional e, principalmente, maior tempo disponível de ensino-aprendizado. Percebemos, contudo, que nem todo profissional está disposto a se dedicar a essa prática, pois considera mais fácil dar as respostas corretas a esperar que o aluno as encontre.

Ide e Domênico (2001) ponderam que nós, professores em campo da prática, devemos orientar, direcionar, dar exemplo, ser exemplo, dar acolhimento, porém, as soluções para situações-problema devem vir do próprio aluno.

Durante a execução de uma assistência ao paciente, podemos aproveitar e incluir exemplos de intercorrências que poderiam acontecer durante o procedimento e, então, investigar junto ao aluno quais os encaminhamentos que poderiam ser dados nestas condições não esperadas.

Estas situações-problema promovem a reflexão na ação, à medida que os alunos vão fazendo sua prática e que surge algo inesperado, se torna necessário buscar uma solução, para que assim possam dar continuidade aos procedimentos já iniciados, como foi o caso dos alunos que levaram o paciente ao banho e, ao retornar com o paciente, a sonda nasogástrica se deslocou para fora. No primeiro momento foi um susto para os alunos, depois, junto a eles, decidimos pelo início de uma alimentação via oral e esperamos para ver a aceitação desse paciente.

Percebemos que, muitas vezes, o que atrapalha o pensar do aluno é o seu medo tanto do professor quanto das consequências acarretadas aos pacientes. A tranquilidade e o pensar na ação passam a acontecer naturalmente a partir do momento em que esclarecemos ao aluno que estamos ao seu lado para juntos resolvermos qualquer problema e que o paciente não é tão frágil a ponto de ser lesado facilmente por um ato do estagiário em Enfermagem. A esse respeito Ferreira (2001, p. 110) argumenta que:

A partir do momento em que professor e aluno tornam-se sujeitos ativos na construção do saber, a noção de conhecimento também é reestruturada, uma vez que este passa a ser entendido como uma construção social, e não mais como um atributo que é passado de geração a geração, para os indivíduos, sem o menor questionamento ou reflexão. A noção de conhecimento não é, contudo, a única que passa por um processo de revisão [...] é importante que o espaço de aprendizagem não seja mais de certezas e verdades preconcebidas.

A autora insiste na importância do processo interacional adequado, pois, assim, o professor trará benefícios a si mesmo e ao aluno, o professor deixa de ser um simples repassador de conhecimentos e o aluno passa a ser questionador e participativo.

Outra situação vivenciada por uma aluna foi no momento de se fazer um curativo. Ela recorreu a uma técnica errada, então, pedimos que repensasse sobre a técnica e avaliasse o que estava fazendo; ela começou a reposicionar as pinças e conseguiu colocá-las adequadamente. Aqui percebemos que a forma de se falar com este aluno é de suma importância, uma fala autoritária e arrogante pode bloquear a reflexão, pois ele terá medo e se sentirá humilhado. Salientamos, ainda, que o espaço de aprendizagem tem que ser tranquilo, para que o aluno se sinta bem acolhido e, dessa forma, possa construir seu conhecimento crítico-reflexivo.

Schön (2000) e Freire (1996) deixam bastante claro a necessidade de um ambiente caloroso, calmo e tranquilo e com professores humildes que não são donos da verdade, que acreditem no potencial de cada aluno e, principalmente, que tenham consciência de que a falha no aprendizado não é tão somente culpa do aluno.

Observamos alunos que já têm certa experiência na área hospitalar, porém não estão acostumados a pensar durante a execução de suas práticas, são habituados a aplicarem técnicas rápidas e de forma mecânica. Neste contexto, procuramos conversar, mostrando a estes profissionais o lado positivo de se ter experiência, mas que seria importante acrescentar a esta, todo o conhecimento que estão adquirindo durante a graduação e que a reflexão nos permite enxergar possibilidades e formas mais adequadas de se prestar uma assistência mais individualizada ao paciente.

O refletir durante as ações deve acontecer de forma natural, na medida em que nós, professores, entendamos que existem pontos que precisam ser bem estruturados antes, situações a serem esclarecidas, sugestões a serem dadas, conhecimentos a serem lembrados e relação dialogal com confiança e tranquilidade. Por meio da conversação e de nossa observação, percebemos que a ansiedade é companheira constante, quando não trabalhada no início do estágio, e que se estes alunos não se sentirem acreditados, também não acreditarão neles mesmos, o que torna um fator complicador para o aprendizado. A esse respeito,

autores como Schön (2000) e Freire (1996), alertam para a necessidade de um ambiente equilibrado e um professor humilde no ambiente de aprendizado para que todos que estão interagindo possam enxergar com clareza dificuldades e erros e trabalhá-los de forma positiva dentro deste ambiente.

O medo de ocasionar danos ao paciente, muitas vezes complica o pensar durante a assistência, deixando os alunos inseguros quanto à execução de algumas técnicas como, por exemplo, a aplicação de uma medicação injetável. Nesse caso, os alunos manifestam o medo de machucarem o paciente, criando-se um ambiente desfavorável ao pensar durante a ação, o que nos leva a pensar, novamente, no preparo emocional e no equilíbrio que só pode ser conquistado por meio de diálogo e revisão daquilo que foi estudado em sala de aula.

Ferreira (2001) assevera que uma boa interação entre professor e aluno é fundamental para o processo reflexivo, pois ao confiar no professor e acreditar que ele está ao seu lado para quaisquer eventualidades, o faz sentir-se mais seguro e ter tranquilidade para pensar e colocar suas opiniões, seus temores e, principalmente, suas escolhas diante de situações vividas durante o estágio.

A conduta do professor diante deste aluno também é importante, pois o aluno aprende por meio de exemplos do próprio instrutor. Se este professor pensa antes da execução, analisa as atividades durante seu prosseguimento e faz isto junto ao aluno, está trabalhando junto a ele o processo crítico-reflexivo. Schön (2000, p. 128) retoma esta questão explicando que:

Em seu diálogo, instrutor e estudante transmitem mensagens um ao outro não apenas, ou até mesmo não basicamente, em palavras, mas através da performance. A estudante tenta fazer o que busca aprender, revelando, assim, o que ela entende ou não. O instrutor responde com conselho, crítica, explicação, descrições e também com sua própria performance.

O autor destaca, ainda, que a reflexão na ação gira em torno de questões sempre vivas no diálogo. Assim, o professor deve discutir os problemas, dar escolhas para a solução e deve participar do emprego dessas soluções, criar questionamentos e aproveitar as variantes ambientais e comportamentais neste processo. E os estudantes, por sua vez, precisam criar durante este processo, devem refletir durante a execução das tarefas junto aos pacientes não perdendo

nada de vista, ou seja, as respostas dos pacientes, a qualidade da assistência, o tempo de execução e o entendimento de todo o contexto.

Os alunos, com frequência, iniciam uma técnica de forma errada, como foi o caso do aluno que dispôs o material de curativo de forma inadequada. Nesse momento podemos pedir que ele reflita sobre o que pode estar em desacordo, não necessariamente já apontando o seu erro; pois, quando pedimos que pense a respeito estamos dando oportunidade para que ele se antecipe a uma correção, muitas vezes impedindo, assim, que se sinta menos capaz.

Schön (2000, p. 129) explica que etapas são vivenciadas durante o aprendizado:

Estudante e instrutor devem fazer a transição de um estágio anterior de confusão, mistério e incongruência para um estágio mais avançado de convergência de significado, através da forma com que entram na primeira rodada do círculo de aprendizagem.

O professor exerce um papel importante de preparar estes alunos, desde o momento que se inicia a prática, com relação dialógica, com discussões durante o decorrer do aprendizado, para que esse aluno vá se organizando e criando, de forma mais independente, oportunidades em que possa encontrar suas próprias respostas, suas próprias iniciativas e suas próprias reflexões durante as suas práticas dentro do ambiente hospitalar.

Observamos, durante o estágio, um aluno que respondia de forma agressiva, quando questionado, ou se fosse solicitado que pensasse a respeito de alguma técnica, procurava se autodefender, sem ao menos procurar descobrir do que se tratava. Ao conversar com ele, percebemos que por medo de seu desempenho ser considerado inadequado durante o estágio, tornou-se mais agitado e agressivo como uma forma de defesa. Nesse caso, notamos que as dimensões afetivas acabam se manifestando de forma positiva ou negativa.

Quando o professor não consegue transmitir segurança e tranquilidade aos alunos, o medo e a insegurança atrapalham o aprendizado com reflexão. Schön (2000) é defensor de um relacionamento dialogal entre professor e aluno em que haja clareza e honestidade, permitindo que as conversações aconteçam e todos os tipos de dificuldades sejam colocados, não deixando de lado, principalmente, o aspecto emocional do estudante e sua relação com o professor. O autor ressalta, ainda, sobre a interação professor e aluno, que:

A construção de um relacionamento que conduza a aprendizagem começa com o estabelecimento implícito ou explícito de um contrato que coloca expectativas para o diálogo: O que cada um dará e receberá do outro? Do que cada um responsabilizará o outro? Essas perguntas não são respondidas de uma só vez no início (ainda que as interações iniciais possam dar o tom para as posteriores), mas são continuamente levantadas e resolvidas de novas maneiras através da vivência do ensino prático. (SCHÖN, 2000, p. 130).

Enfim, a partir do momento em que se estabelece uma comunicação agradável, honesta e de bom senso, os alunos começam não só a acreditar nas suas potencialidades dentro do ambiente de aprendizado como também conseguem refletir com calma e tomar atitudes que sejam necessárias. Freire (2005, p. 91) assim descreve essa relação dialógica:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples troca de idéias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

O autor assevera que o diálogo é um instrumento a mais que deve ser utilizado no processo de criação de novas ideias, é necessário para que transforme o ensino em algo mais humanizado e individualizado, uma vez que se considera com respeito cada membro participante do ensino-estudo-aprendizagem.

Essa relação dialógica deve estar presente em sala de aula e laboratório, pois, quando a teoria e a prática estão sendo ministradas aos alunos também deve ser trabalhada esta reflexão crítica nesses ambientes, para que esse aluno já esteja habituado a pensar ao entrar no ambiente da prática.

Ao observarmos a associação da teoria à prática durante o estágio, percebemos que, no início, existe certo grau de dificuldade, alguns alunos mencionaram a existência de alguns fatores que podem estar associados a esta dificuldade: a prática real não é igual àquela discutida em sala de aula; o paciente deixa de ser um boneco; os conteúdos nem sempre são lembrados ao fazer as práticas; os professores ensinam de forma diferente; a ansiedade e o medo de errar acabam atrapalhando a associação; as técnicas desenvolvidas em laboratório muitas vezes não são feitas por eles, mas demonstradas pelos professores.

Com base neste levantamento e em nossas observações percebemos que mudanças que já estão ocorrendo na nova grade curricular realmente se fazem necessárias. A partir da nova grade curricular, o professor que ministrará os conteúdos teóricos será o mesmo que fará o acompanhamento destes alunos durante o estágio. Com esta mudança, alguns itens mencionados pelos alunos já ficam resolvidos, uma vez que não existirão falas distintas e as intercorrências vivenciadas no ambiente hospitalar poderão ser discutidas, pois esses professores já têm experiência dentro do ambiente hospitalar e podem antecipar e trabalhar situações que normalmente podem ocorrer. Outra discussão concernente a esta nova grade curricular é sobre a necessidade das aulas teóricas acontecerem ao mesmo tempo em que ocorre a sua prática, ou seja, ao mesmo tempo em que se dá a teoria sobre Semiologia, que são os conteúdos do estágio de Assistência de Enfermagem, será realizada, também, a prática hospitalar em Assistência.

Ide e Domênico (2001, p. 113) relatam que:

Na enfermagem, a responsabilidade de ensinar a prática profissional impulsionou os docentes a discutirem, por várias ocasiões, a conformação curricular, porém sempre com relação aos conteúdos, denominações de disciplina e carga horária; excluindo-se os referenciais psicopedagógicos que possibilitariam o desenvolvimento cognitivo, atitudinal e procedimental dentro de um contexto de criticidade permanente. Enquanto docentes, esquecemo-nos de que devemos avaliar a qualidade do trabalho, ou seja, interpretar o que acontece em sala de aula, pois, só assim, estaríamos conduzindo uma prática reflexiva.

As autoras mostram-se preocupadas com as mudanças comportamentais dos professores, pois o professor que não conseguir desenvolver um ensino com busca da reflexão crítica, ficará fora do contexto exigido para a formação do aluno competente, apto para as reais necessidades no campo de trabalho atual. As mudanças na grade curricular visam, também, a qualificação do novo professor exigido, um professor que desde o início do curso utilize ferramentas e procedimentos didáticos que facilitem o aprendizado destes alunos ao iniciarem os estágios em ambiente hospitalar, facilitando, assim, o processo de associação teórico-prática.

O medo de errar também foi mencionado pelos alunos, e mais uma vez percebemos a necessidade de trabalharmos as emoções do aluno que inicia o estágio hospitalar. O equilíbrio de suas emoções acontece, normalmente, depois de

muito diálogo a respeito de suas inseguranças, mas isso só vai acontecer se o aluno tiver espaço e confiança no seu professor.

Notamos, também, que para uma associação da teoria à prática é necessário que o aluno esteja sempre revendo os conteúdos já discutidos durante as aulas teóricas. Ele deve continuar buscando conhecimentos, pois toda a prática é embasada nos conhecimentos científicos, e essa orientação é realizada no início do estágio. Orientamos e revemos algumas técnicas no início do estágio, e antes da execução da prática junto ao paciente discutimos novamente os conteúdos, mas é fundamental o estudo estar acontecendo no decorrer de toda a prática assistencial.

Ressaltamos, ainda, que os alunos fizeram algumas sugestões durante a pesquisa, a maioria delas ligada a receios quanto a lidar com o paciente e quanto à necessidade de um maior apoio emocional dos professores. O aluno se sente inseguro, com medo de lidar com o paciente, de trabalhar com um professor que ele não conhece, medo da avaliação. Nesse contexto, esperamos que o professor esteja atento a estas considerações, que converse mais sobre estes sentimentos e que, principalmente, entenda que para o aluno tudo é novo, e dependendo de como ele for tratado, poderá guardar boas ou más lembranças deste estágio.

Por meio das nossas observações, percebemos que quando são trabalhadas estas inseguranças e esses medos, o aluno apresenta um melhor desempenho nas suas atividades e consegue fazer a prática com reflexão.

Todas essas observações nos levaram a verificar a importância da relação professor-aluno e também nos trouxeram um novo questionamento: Para que esse aluno tenha um bom desempenho no pensar e refletir, o que pode facilitar esse processo são as práticas pedagógicas utilizadas ou o estabelecimento de uma relação de confiança e estima entre professor e aluno?

Os alunos refletem, pensam as suas atividades junto aos pacientes, o tempo é diferente, as formas de buscar soluções também, mas todos chegam a encontrá-las, independente de serem aquelas escolhidas pelos professores como as mais corretas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar e estudar a prática pedagógica durante o Estágio de Assistência de Enfermagem foi extremamente gratificante e produtivo e, à medida que a pesquisa caminhava, tornava-se muito importante atingir os objetivos propostos, pois foram surgindo dúvidas quanto a formas de se lidar com o problema proposto no início da pesquisa. Trata-se de um estudo que poderá trazer benefícios aos alunos e professores, portanto, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para consulta e desenvolvimento de muitas outras, pois todos nós, ora estamos na posição de professores ora na de alunos, o que nos remete à procura incessante de fazermos direito o nosso ofício de ensinar e de aprender a aprender.

Apesar de o pesquisador ter que manter certa distância dos dados coletados, sem que uma interferência maior aconteça nos resultados, este estudo nos levou várias vezes ao questionamento sobre a prática docente e de que forma nos comportamos para a formação desse futuro profissional que deve estar preparado para que possa realmente ter oportunidades justas e reais ao sair da universidade. A introspecção surge de forma natural e começamos a levantar questionamentos inquietantes e até angustiantes, em alguns momentos, pela importância da nossa contribuição a estes jovens que desejam ter um emprego e ser feliz.

Cabe destacar que alcançamos o objetivo geral deste trabalho, que propôs analisar situações em que o aluno age de forma reflexiva durante o estágio supervisionado. Acompanhar o grupo pesquisado nos proporcionou verificar comportamentos reflexivos em todos os alunos durante a execução de suas atividades do estágio. Alguns padrões de comportamento também foram verificados, tais como tempo de execução, tempo de respostas, formas de se fazer a reflexão; enfim, padrões individualizados visto que cada um tem um modo de se comportar diante de situações-problema.

Da mesma forma, os objetivos específicos também foram identificados e analisados, relacionados às dificuldades do aluno na associação da teoria à prática, situações favoráveis à reflexão na ação e relacionamento dialógico entre professor e aluno. Por meio do diálogo franco, a partir de situações-problema, constatamos que os alunos assumem posturas reflexivas antes, durante e depois da ação.

A pesquisa nos permitiu organizar algumas considerações, as quais discorreremos neste fechamento da dissertação. Forneceu-nos, também, material para próximas pesquisas, pois nos obriga a provocar mudanças comportamentais dentro da docência e só a pesquisa nos permite compreensão para novos caminhos a serem percorridos, o que nos remete às palavras de Lavee e Dionne (1999, p. 11) em sua obra *A construção do saber*: “Chegar a possíveis explicações ou soluções para um problema pode significar não apenas aquisição de novos conhecimentos, mas, também, favorecer uma determinada intervenção. Um problema é sempre falta de conhecimentos”.

A nossa preocupação pelo tema, como já dissemos na introdução, aconteceu, principalmente, pela necessidade da formação de profissionais crítico-reflexivos que possam estar qualificados para o novo perfil mundial. Aconteceram mudanças em todos os setores, desse modo, o novo profissional deve conhecer políticas institucionais, de saúde, econômicas, sociais; também precisa estar atualizado com a área informatizada, e além de estar informado, deve ser capaz de provocar mudanças dentro do seu ambiente de trabalho.

As mudanças só podem ser conduzidas por profissionais capazes de se envolver com as dificuldades e de fazer diagnósticos de possíveis alterações, podendo, assim, atuar de diversas formas, visando ao equilíbrio e à busca do melhor desempenho dentro do seu espaço de trabalho.

Diante da atual situação, fica claro o compromisso que temos como cidadãos de sermos formadores de competentes profissionais críticos e reflexivos que possam transformar para melhor a sociedade em que vivemos e, em especial, se tornar agentes de humanização na área hospitalar.

Ao longo da investigação, observamos que para atingirmos metas que facilitem o pensamento crítico-reflexivo de nossos alunos, temos que romper com algumas condutas adotadas anteriormente, ou seja, segundo as palavras de Baptista e Barreira (2006, p. 415):

É importante ressaltar que do presente, não faz parte apenas o passado próximo ou remoto, mas também o futuro, próximo ou distante. Por conseguinte o que somos agora é resultante do que fomos, do que temos lutado para ser, mas também daquilo que pretendemos vir a ser, pois a concepção e a formulação de uma representação, mais ou menos, elaborada de um futuro coletivo impõe um esforço crítico e reflexivo, sobre os caminhos que nos trouxeram à realidade presente, e sobre as possibilidades de ruptura com os modelos vigentes de visão e de classificação do espaço social, em que trabalhamos e convivemos, o que inclui a produção de novas categorias de percepção e apreciação.

Percebemos, durante a pesquisa, que a conduta do docente frente ao aluno pode ou não desafiá-lo à reflexão durante o estágio, e isso acontece desde o primeiro encontro. Assim, posturas prepotentes ou de autoritarismo acabam dificultando a interação tão importante para um ensino crítico-reflexivo, o que nos leva a considerar as palavras do educador Paulo Freire (1996, p. 67):

O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e tolerância. Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?

Se não houver uma postura humilde do professor, além de uma relação dialogal com liberdade – para que esses alunos sintam-se à vontade e dispostos a colocar suas dificuldades e temores que surgem durante o estágio –, o ensino crítico-reflexivo fica prejudicado e torna-se mais difícil de acontecer.

Durante o encaminhamento da pesquisa, percebemos que aqueles alunos que tinham mais facilidade para falar ou quando existia uma empatia quase que instantânea com o professor, acabavam evoluindo num tempo menor e, desse modo, conseguiam resolver melhor os problemas que surgiam, além disso, não tinham receio de colocar suas dúvidas e dificuldades que surgiam no decorrer do processo. Os professores que não conseguem cultivar um relacionamento dialógico e de confiança com os alunos acabam deixando de contribuir na construção de conhecimentos junto a eles.

Alunos que, no início, ficavam sem ação diante da falta de materiais, depois de orientados, já passavam a resolver os problemas sozinhos, indo atrás dos materiais nos setores responsáveis. Constatamos, então, que muda aqui, é o fato de que alguns alunos possuem um tempo de percepção diferente de outros, conseqüentemente, a busca se torna mais lenta para uns do que para outros.

No início do estágio notamos a dificuldade na execução de algumas técnicas como a do curativo, do encaminhamento do paciente ao banho, da limpeza da unidade; sendo assim, estabelecemos momentos em que conversávamos sobre

a teoria e a importância desta ser revisada, e enfatizamos que além da parte teórica, a calma e o pensar durante a execução devem estar presentes.

Sempre que existiam dificuldades durante a realização das técnicas, procuramos buscar o porquê desta dificuldade, e percebíamos que as falas variavam desde a insegurança de aplicá-las pela primeira vez, de aplicar no paciente e não no boneco, muitas vezes porque o professor estava observando a execução destas técnicas ou pela falta de conhecimento teórico, como já falamos, também dificultava o desempenho.

Com o passar do tempo, a maioria dos alunos começou a realizar as técnicas sem problemas, quando surgiam intercorrências (uma pinça que cai ao chão, ou uma sonda que se desloca do local de origem, o paciente que não queria tomar banho...) os alunos já procuravam com os olhos e com as palavras solucionar os problemas. Neste momento, é importante dizer que o pensamento reflexivo acontecia antes, durante e depois da ação, pois com o aparecimento das intercorrências os próprios alunos buscavam conversar sobre as dúvidas ou possíveis alternativas para o acontecido.

As medicações também causaram certo temor aos alunos, pois são orientados já em sala de aula a respeito da responsabilidade ao se medicar o paciente, do cuidado relacionado à própria medicação, da via a ser administrada, da dose e outros itens de segurança. Quando começam a fazer medicações, é necessário estabelecer um diálogo em que se mostre a importância desse cuidado; porém, é preciso atentar para que esta responsabilidade do cuidado não cause insegurança a ponto de atrapalhar a execução da administração destes medicamentos, ou seja, não se pode descuidar deste zelo, mas estar atento sem medo de errar.

Alguns alunos apresentaram receio quanto a administrar medicações que são injetáveis, com receio de ferir o paciente. Nesse caso, optamos mais uma vez pelo diálogo e reflexão junto aos alunos antes da ação, com simulações, perguntas e orientações, para que se sentissem aptos a administrarem as medicações. Percebemos, então, que após a conversa, o medo diminuía. Entretanto, uma aluna teve mais dificuldade mesmo após a conversa com o professor, desse modo, pedimos que fizesse um acompanhamento de outros alunos juntamente com o professor na execução das administrações e, quando se sentisse segura, poderia fazer a técnica no seu tempo.

Schön (2000) discorre sobre o tempo de cada aluno e a necessidade de muitas vezes acompanhar o desempenho de seus colegas e professor, pois o material fornecido pelas comparações e descrições será utilizado na reflexão deste aluno e, posteriormente, fará parte de sua própria reflexão na ação.

Assim como este caso, existem outros em que o aluno tem um tempo diferente, mas todos, após observarem e refletirem sobre a ação, encontram o seu tempo, o que nos pareceu bastante favorável, visto que no caso de uma aluna, especificamente, quando esta foi administrar a medicação, o paciente estava com medo e foi necessário conversar bastante com ele antes da administração, a aluna argumentou de forma clara e convincente e fez a administração com segurança, foi necessária a reflexão antes da ação e durante a ação, o que ela realizou com equilíbrio e tranquilidade no seu tempo.

Outra situação observada foi que os alunos não gostam da mudança de professores. Eles preferiam que o professor que ministrasse aulas teóricas fosse o mesmo que os acompanhasse durante o estágio, ou até mesmo a troca de professores durante as etapas do estágio não os agradava. A justificativa para isso era que as falas e as orientações de cada professor eram diferentes. Mais uma vez apoiados nas próprias referências teóricas de Paulo Freire (1996), foi colocado que temos que saber lidar com as individualizações, os discursos e comportamentos podem ser distintos, de acordo com a formação e experiência de cada um, mas que devemos sempre nos embasar na teoria científica com relação às técnicas e quanto aos comportamentos pessoais de se lidar com situações e pessoas, os alunos poderão fazer suas escolhas.

Percebemos, com base nas leituras dos autores utilizados para construir nosso referencial teórico, que procedimentos pedagógicos como discussão, enfrentamento de inseguranças, bom suporte teórico, conversação sobre dificuldades no momento em que elas aparecem, facilitam a reflexão na ação. Reflexão que, respondendo ao objetivo geral deste trabalho, acontece, mas que muito podemos fazer para facilitá-la. Os objetivos específicos também foram atingidos, pois nos trouxeram informações de como podemos lidar com as dificuldades que interferem no bom aprendizado de nossos alunos. Ainda há muito o quê fazer para levarmos este aluno a refletir de forma quase natural, e para isso nós, professores, temos que refletir sobre nossa docência e sobre o que queremos dela.

Constatamos que os alunos apresentam muita expectativa em relação ao professor; além disso, o medo de enfrentar o ambiente hospitalar e de lidar com a doença os leva a uma dependência maior de apoio, e a confiança que poderá acontecer é extremamente importante para a sua tranquilidade dentro do hospital.

A esse respeito, Rogers (1977, p. 85) acrescenta:

A meu ver, o ingrediente importante proporcionado pelo facilitador é a confiança. Ele pode ser também sensitivamente empático. Participará com seus próprios sentimentos (admitidos como seus sentimentos, não projetados sobre outra pessoa). Pode aventurar-se a exprimir os seus problemas e as suas deficiências. Sugerir ao grupo processos que acredita serem úteis. Subjacente, entretanto, a todos esses comportamentos, está sua confiança na capacidade do grupo de desenvolver o potencial humano que há, no próprio grupo, e em cada um dos seus membros separadamente. A confiança não é susceptível de ser fingida [...].

Se o aluno tomar consciência de que o professor acredita no seu potencial, ele buscará o aprender com mais determinação. E se ele tiver liberdade de colocações, também terá tempo de reverter uma situação ou uma dificuldade que o deixa angustiado e que pode atrapalhar seu desempenho.

Quando nos apresentamos para os alunos, no primeiro dia de estágio, percebemos e suas falas nos confirmam que estão adentrando o ambiente hospitalar inseguros do que está por vir. Quando nos apresentamos e já fazemos algumas colocações para que eles relaxem, perguntando, por exemplo, o que eles esperam aprender e quais são suas dúvidas, já estabelecemos uma interação e, assim, muitos dos alunos conseguem expor seus medos e inseguranças, outros se mantêm quietos e introspectivos, outros ainda têm uma empatia quase que instantânea com o professor e outros, porém, não apresentam esta aceitação de imediato. Nesse contexto, o professor não pode se esquecer de que cada um é diferente do outro, mas a conquista tem que ser para todos, desse modo, o trabalho de interação precisa começar neste momento, pois se não ocorrer um bom relacionamento professor-aluno, o processo ensino-estudo-aprendizado não terá sucesso.

Quando iniciamos esta pesquisa, nosso objetivo geral era saber se os alunos faziam reflexão durante a ação; verificamos que fazem, e o fazem de formas e tempos diferentes. Percebemos, entretanto, mudanças que foram acontecendo conosco durante o processo, e apesar de o pesquisador ter que se manter distante, tornou-se difícil não nos deixarmos influenciar pelas descobertas que iam

acontecendo durante as conversações com os alunos, pois como cuidar dos pacientes se nós, professores, não cuidarmos dos nossos alunos, como mostrar a importância de um tratamento humanizado dentro do hospital se não formos humildes e carinhosos com nossos alunos?

Schön (2000) nos orienta com procedimentos didáticos que permitem que o aluno se torne reflexivo, seus estudos contribuíram, também, para valorizarmos cada vez mais a reflexão tanto nossa quanto do nosso aluno. O autor nos revelou que, como professores, devemos mostrar, por meio de posturas e ações, o que é agir de forma reflexiva e que a reflexão na ação é possível, sendo alcançada por alunos que são desafiados e respeitados como competentes para aprender e criar soluções.

Rogers (1997) reitera a importância de tratarmos o aluno de forma humana, carinhosa. Não podemos ter medo de acreditar no aluno e no seu potencial, na sua capacidade como ser inteligente e apto a amar ao próximo. O autor relata, ainda, que se ensina não só pelas palavras, mas pelo exemplo, como querer formar profissionais críticos-reflexivos e amorosos se não nos comportarmos assim?

Paulo Freire, em suas produções, enfatiza continuamente sobre as diferenças entre as pessoas, diferentes tempos de aprendizado, diferentes formas de abordagem, soluções diversas para problemas semelhantes, professor humilde, inacabamento de formação e muita amorosidade em qualquer contexto de aprendizagem.

Leonardo Boff (2008) destaca a essência humana, a ética ao tratar o humano, o cuidado necessário ao cuidar das vidas que estão junto a nós, do respeito à alma, ao coração e à vida.

Salientamos que esta dissertação foi um aprendizado pessoal intenso e para aqueles que trabalharam conosco, pois o ambiente hospitalar pode ser lindo quando vemos nossos alunos aprendendo, fazendo a diferença, crescendo a cada dia; mas, pode ser triste quando percebemos pessoas vendo o sol brilhar pela janela, pessoas que produziam e que, diante da atual dificuldade, não estão produzindo e, por isto, estão infelizes.

Nós, professores, estamos produzindo neste momento. E esta produção nos trouxe ensinamentos de que podemos cuidar melhor dos nossos alunos, que não podemos parar de produzir, que se queremos nossos alunos refletindo e preparados

para cuidar das vidas que chegarem às suas mãos, deveremos facilitar o seu aprender, ensinando-os o respeito pelas pessoas e o amor.

Cabe ressaltarmos, também, que esta dissertação pode contribuir para a Enfermagem no sentido de conhecer as dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o estágio, o processo reflexivo com uma abordagem em estudo de caso, visto que não há muitos artigos escritos a esse respeito.

Esperamos, enfim, que esta pesquisa possa acrescentar àqueles que a lerem uma maior compreensão dos desafios que envolvem a formação do profissional reflexivo, voltado à humanização da Enfermagem. Assim, teremos contribuído de forma concreta para a área da educação.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ALMEIDA, M. **As novas diretrizes curriculares para os cursos da área da saúde**. Londrina: Rede Unida, 2003.
- BACKES, D. S.; LUNARD FILHO, V. L. A construção de um Processo Interdisciplinar de Humanização à Luz de Paulo Freire. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 427-434, jul./set. 2005.
- BAPTISTA, S. S.; BARREIRA, I. A. Enfermagem de nível superior e vida associativa. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 59, p. 411-416, 2006. (edição especial).
- BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1997.
- BOFF, L. **Saber cuidar. Ética do humano : compaixão pela terra**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 3, de 07 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Enfermagem. Brasília: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 2001. p. 1-37.
- DEMO, P. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1996.
- FERNANDES, J. D. et al. Diretrizes Curriculares e Estratégias para implantação de uma Nova Proposta Pedagógica. **Revista Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 443-449, maio/jul. 2005.
- FERREIRA, M. de A. A comunicação no cuidado: Uma questão fundamental na Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 59, n. 3, p. 327-330, maio/jun. 2006.

FERREIRA, M. A. G. Aluno domesticado vs aluno reflexivo: a visão do licenciando sobre o papel do aluno em sua futura prática pedagógica. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 4, n. 2, p. 107-122, 2001.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HORTA, W. A. **Processo de Enfermagem**. São Paulo: E.P.U., 1979.

IDE, C. A. C.; DOMÊNICO, E. B. L. **Ensinando e aprendendo um novo estilo de cuidar**. São Paulo: Atheneu, 2001.

IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIMA, J. O. R. et al. Aprendendo o cuidado humanizado: a perspectiva do graduando de enfermagem. **Revista Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 11-20, jan./mar. 2007.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LYON, H. **Aprender a sentir, sentir para aprender**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MATHENS, M. C. C. et al. A percepção do aluno sobre cuidado: reflexões dos pressupostos de Mayeroff. **Acta Paul. Enf.**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 72-78, 2002.  
MAYEROFF, M. **On caring**. New York. EUA: Harper Collins Publishers, 1990.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

NOVASKI, A. J. C. Sala de Aula: Uma Aprendizagem do Humano. In: MORAIS, R. de (Org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** 10. ed. Campinas: Papirus, 1996.

PAULA, C. C. et al. O cuidado como encontro vivido e dialogado na teoria de enfermagem humanística de Paterson e Zderad. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 425-431, 2004.

PERES, A. M.; CIAMPONE, M. H. T. Gerência e Competências Gerais do Enfermeiro. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 492-499, jul./set. 2006.

PESSINE, L. Humanização da dor e do sofrimento humanos na área da saúde. In: PESSINE, L.; BERTACHINI, L. (Orgs.). **Humanização e cuidados paliativos**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 11-28.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

QJEDA, B. S.; SANTOS, B. R. L.; EIDT, O. L. A integração ensino e assistência na enfermagem: delineando possibilidades para uma prática contextualizada. **Acta Paul. Enf.**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 432-438, 2004.

RIOS, I. C. Humanização: A essência da ação técnica e ética nas práticas de saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, p. 253-261, jul./set. 2008.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROGERS, C. R. **Um jeito de ser**. São Paulo: E.P.U., 1983.

SACRISTAN, J. C.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.

SANTOS, C. R.; NORONHA, R. T. S. **Monografias científicas: TCC - Dissertação - Tese**. São Paulo: Avercomp, 2005.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SENGE, P. **Escolas que aprendem**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

VAN MANEN, M. Reflectivity and pedagogical moment: The normativity of pedagogical thinking and acting. **Journal of Curriculum Studies**, v. 23, n. 6, p 507-536, 1991a.

VAN MANEN, M. **The tact of teaching: the meaning of pedagogical thought fullness**. Albany, NY: Suny Press; London, Ontario: Althouse Ress, 1991b.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A – PROTOCOLO DE ACOMPANHAMENTO

No acompanhamento do ambiente vivido no estágio, os seguintes itens serão objetos de registro:

- 1- Manifestações de sentimentos durante o estágio (satisfação, insegurança, entusiasmo...);
- 2- Postura do estagiário diante de situações-problema;
- 3- Reflexão durante a ação;
- 4- Aplicação de conteúdos teóricos em situações práticas;
- 5- Modificações sugeridas pelos alunos durante os trabalhos;
- 6- Encaminhamentos dados a respostas ou soluções consideradas não corretas.

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro aluno \_\_\_\_\_, você está sendo convidado a participar da pesquisa “A prática pedagógica e formação profissional: um estudo em ambiente hospitalar”. Essa pesquisa objetiva investigar situações em que os alunos agem de forma reflexiva na ação, durante o estágio hospitalar.

Durante a prática no Estágio Hospitalar, haverá observação e conversação com os alunos participantes da pesquisa, à medida que a prática acontece. Os quesitos a serem observados ou verificados durante a abordagem estão no protocolo de acompanhamento (Apêndice A).

Os resultados, assim obtidos, serão analisados e relatados em dissertação de mestrado em educação, posteriormente divulgados em eventos científicos e por meio de publicações em periódicos da área de educação.

Sua participação consiste em contribuição espontânea para a pesquisa educacional, sem despesas e sem remuneração.

Celi Cristina Calamita Quiroga  
Mestranda em Educação da Unoeste

### **Manifestação do convidado:**

Sinto-me suficientemente esclarecido e aceito a participar da pesquisa “A prática pedagógica e formação profissional: um estudo em ambiente hospitalar”.

Local e data

Nome do aluno

Assinatura:

### **Dados sobre responsáveis pela pesquisa:**

Adriano Rodrigues Ruiz – professor do Mestrado em Educação da Unoeste  
Telefone (44) 3228-8556, e-mail: [arruiz@uol.com.br](mailto:arruiz@uol.com.br);

Celi Cristina Calamita Quiroga – Mestranda em Educação da Unoeste  
Telefone (18) 3908-7920, e-mail: [vquiroga@terra.com.br](mailto:vquiroga@terra.com.br).

### **Comitê de Ética na Pesquisa – Unoeste**

Telefone: (18) 3229-2077