

Diálogo: rede que entrelaça a relação pedagógica no ensino prático-reflexivo

Dialogue: network that intertwines the pedagogical relationship into the practical-reflective teaching
El diálogo: una red que entrama la relación pedagógica en la enseñanza práctica-reflexiva

Margarete Maria de Lima^{I,II}, Kenya Schmidt Reibnitz^{I,III},
Daiana Kloh^{I,II}, Carine Vendruscolo^{I,IV}, Aline Bússolo Corrêa^I

^I Universidade Federal de Santa Catarina, Laboratório de Pesquisa e Tecnologia em Educação em Enfermagem e Saúde. Florianópolis-SC, Brasil.

^{II} Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Graduação em Enfermagem. Florianópolis-SC, Brasil.

^{III} Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Florianópolis-SC, Brasil.

^{IV} Universidade do Estado de Santa Catarina, Departamento de Enfermagem. Chapecó-SC, Brasil

Como citar este artigo:

Lima MM, Reibnitz KS, Kloh D, Vendruscolo C, Corrêa AB. Dialogue: network that intertwines the pedagogical relationship into the practical-reflective teaching. Rev Bras Enferm [Internet]. 2016;69(4):610-7. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2016690406i>

Submissão: 14-08-2015

Aprovação: 02-03-2016

RESUMO

Objetivo: compreender como ocorre o diálogo na relação pedagógica no ensino prático reflexivo em um curso de graduação em Enfermagem. **Método:** pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. Coleta de dados realizada de maio de 2013 a setembro de 2014 com oito docentes de enfermagem, mediante observação e entrevistas. A análise de dados guiou-se pela proposta operativa constituída pela etapa exploratória e a interpretativa. **Resultados:** apontam o diálogo estabelecido na relação pedagógica como um desafio a ser enfrentado no ensino prático-reflexivo, para que professor e estudante construam uma relação que estimule o pensar e o agir no contexto teórico e no campo da prática. **Conclusão:** Ao imprimir um tom dialógico-reflexivo na relação pedagógica, o docente abre caminhos para novas descobertas, o que possibilita a criação de espaços de ensino-aprendizagem estimuladores da autonomia, das habilidades e das atitudes críticas e reflexivas dos estudantes no decorrer de sua formação.

Descritores: Enfermagem; Ensino Superior; Educação; Docentes; Estudantes.

ABSTRACT

Objective: to understand how dialogue occurs in the pedagogical relation in the practical reflective teaching in an undergraduate program in nursing. **Method:** qualitative research, case study. Data collection was conducted from May 2013 to September 2014 with eight professors of Nursing, by means of observation and interviews. Data analysis followed the operational proposal constituted by the exploratory stage and the interpretive stage. **Results:** point the dialogue established within the pedagogical relation as a challenge to be faced in practical-reflective teaching, so professor and student build a relationship that foster thought and action in the theoretical context and in the field of practice. **Conclusion:** in establishing a dialogic-reflective tone in the pedagogical relationship, the professor opens paths to new discoveries, enabling the creation of teaching-learning spaces that stimulate autonomy, abilities, and critical and reflective attitudes of students along their education.

Descriptors: Nursing; Higher Education; Education; Professors; Students.

RESUMEN

Objetivo: comprender de qué manera ocurre el diálogo en la relación pedagógica en la enseñanza práctica-reflexiva en una carrera de enfermería. **Método:** estudio cualitativo, de tipo estudio de caso. Se llevó a cabo la recolección de datos de mayo de 2013 hasta septiembre de 2014, con ocho docentes de enfermería, por intermedio de observación y entrevistas. En el análisis de datos se empleó la propuesta operativa constituída en la fase exploratoria e interpretativa. **Resultados:** el diálogo establecido

em la relación pedagógica es el reto a enfrentarse en la enseñanza práctica-reflexiva, de modo que profesor y estudiante puedan construir una relación que les estimule el pensar y actuar en el contexto teórico y práctico. **Consideraciones finales:** al emplear el diálogo y la reflexión en la relación pedagógica, el docente establece nuevos descubrimientos, lo que promueve la creación de espacios de enseñanza-aprendizaje que les estimule la autonomía, las habilidades y acciones críticas, reflexivas a los estudiantes durante su formación educativa.

Descritores: Enfermería; Enseñanza Superior; Educación; Docentes; Estudiantes.

AUTOR CORRESPONDENTE Margarete Maria de Lima E-mail: margaretelima2@gmail.com

INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem é complexo e, ao longo dos anos, vem sofrendo a influência de diversos aspectos relacionados a fatores institucionais, ao docente e ao estudante. Tal complexidade tem instigado o desenvolvimento de estudos com a intenção de tornar esse processo efetivo⁽¹⁾. Nessa direção, as instituições de ensino precisam repensar a epistemologia da prática e os pressupostos pedagógicos que ancoram os currículos, para que possam formar profissionais na perspectiva de um ensino prático-reflexivo e comprometidos com as demandas dos serviços⁽²⁾.

Atualmente, percebe-se a necessidade de transformação no ensino de enfermagem para que o estudante participe do seu processo formativo como um sujeito que constrói e reconstrói os seus conhecimentos e não mais como mero receptor de informações. Ao mesmo tempo, estimula-se a reflexão do estudante sobre o perfil do profissional que deseja ser, ao vivenciar as atividades de ensino-aprendizagem no contexto da prática. Este movimento contribui para a formação de profissionais críticos, reflexivos, capazes de propor mudanças para os problemas da prática⁽³⁻⁴⁾.

Estabelecer uma relação pedagógica pautada no diálogo reflexivo favorece o processo de ensino-aprendizagem com resultados satisfatórios para professores, estudantes e, sobretudo, para as pessoas que são por eles cuidadas.

O referencial teórico da epistemologia da prática reflexiva de Donald A. Schon⁽²⁾ adotado neste estudo sustenta que o diálogo é realizado por meio de palavras e ações, propiciando que docente e estudante desenvolvam a reflexão-na-ação recíproca. A reflexão-na-ação ocorre no momento da execução da ação, sem interrompê-la, mesmo com breves instantes de distanciamento que permitem a reformulação da ação. A reflexão sobre a ação ocorre retrospectivamente, quando reconstruímos mentalmente a ação para tentar analisá-la. A reflexão sobre a reflexão na ação contribui para que o profissional progrida no seu desenvolvimento e construa sua forma pessoal de conhecer, assim contribuindo para compreensão de problemas futuros ou descoberta de novas soluções⁽²⁾.

Na formação do enfermeiro, a relação pedagógica está balizada por elementos que envolvem comportamentos, interação, valores, estratégias e pressupostos, modos de dizer e ouvir, pensar e agir. Nessa perspectiva, tanto professor quanto estudante desenvolvem teorias de ação, oriundas de um determinado tipo de comportamento, adquirido nas vivências e interação com outras pessoas⁽²⁾. Nesse contexto, objetivou-se

compreender como ocorre o diálogo na relação pedagógica no ensino prático-reflexivo em um curso de graduação em Enfermagem.

MÉTODO

Tipo de estudo

Pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso único, desenvolvida em um Curso de Graduação em Enfermagem. O caso pesquisado foi o curso de graduação em enfermagem de uma universidade pública do Sul do Brasil, o qual busca desenvolver educação crítica, criativa e reflexiva dos discentes.

Cenário e participantes do estudo

Participaram do estudo oito docentes de enfermagem que desenvolviam atividades no contexto teórico e no campo da prática, nas disciplinas do eixo integrador (ações educativas voltadas ao desenvolvimento de competências específicas do enfermeiro) dos quatro últimos semestres do currículo de 2004. A escolha por tais disciplinas justifica-se pela presença de dois currículos em andamento no curso e, nesse sentido, a relação pedagógica no atual currículo (ainda nos primeiros semestres do curso) poderia não estar bem consolidada com as mudanças ocorridas na matriz curricular.

Após a escolha das disciplinas, foram selecionados os participantes por meio do sorteio de dois docentes de cada disciplina. O número de participantes foi pré-estabelecido por entender que a compreensão do caso reside na sua singularidade, e relaciona-se à profundidade de compreensão exigida por um estudo de caso⁽⁵⁾, e na visão ampla e integrada da relação pedagógica, podendo ser obtida com os oito docentes. Constituíram critérios de inclusão dos docentes: presença de vínculo docente efetivo na instituição de ensino escolhida; mais de dois anos de exercício na docência; e vivência institucional em atividades teóricas e teórico-práticas.

Coleta e organização dos dados

A coleta de dados foi realizada por meio de observação não participante dos contextos de ensino-aprendizagem e entrevistas individuais com os docentes. Iniciou-se em maio de 2013 com a observação e, posteriormente, realizaram-se entrevistas, finalizando em setembro de 2014. Foram construídos dois instrumentos: um roteiro para guiar as observações das atividades pedagógicas desenvolvidas no curso e outro para as entrevistas. Realizaram-se 85 horas de observação distribuídas em 28 momentos de ensino-aprendizagem,

compreendendo atividades teóricas, atividades teórico-práticas, estágio supervisionado e orientação de trabalho de conclusão de curso. As observações foram identificadas pela letra O de observação, seguida pela letra D de docente e pelo número destinado a cada participante, acrescidas pelas letras CT de contexto teórico e CP de contexto da prática (OD1CT, OD1CP ... OD8CT, OD8CP).

Finalizadas as observações, os docentes foram entrevistados para complementar as informações das observações. As entrevistas ocorreram no ambiente de trabalho dos participantes, agendadas por e-mail, com data e horário pré-estabelecidos. Foram gravadas em mídia digital e transcritas na íntegra. Optou-se por identificar os depoimentos com as letras E de entrevista e D de docente, seguidas por número de identificação de cada participante.

Análise de dados

Processo orientado pela proposta operativa⁽⁶⁾, constituída por dois momentos operacionais. O primeiro relacionado às determinações fundamentais da pesquisa, mapeado na fase exploratória da investigação; o segundo, denominado de interpretativo, é o ponto de partida e o ponto de chegada da investigação, representado pelo encontro com os fatos empíricos. O momento interpretativo é constituído por ordenação e classificação de dados, análise final e relatório.

Na ordenação dos dados, as informações provenientes das observações e entrevistas foram organizadas em determinada ordem para iniciar uma primeira releitura dos materiais, de modo a propiciar a elaboração de um mapa horizontal das descobertas encontradas no contexto pesquisado.

Na classificação dos dados, a leitura flutuante do material permitiu apreender as estruturas de relevância e ideias centrais que gradativamente foram construindo as categorias empíricas da pesquisa. Posteriormente, procedeu-se à leitura transversal de cada subconjunto e do conjunto em sua totalidade. Realizou-se o processo de recorte das informações provenientes das observações e de cada entrevista em unidades de sentido, por estrutura de relevância e tópicos de informação.

As ideias centrais foram agrupadas em cinco grandes temas, o que originou a primeira codificação. Posteriormente, a segunda codificação originou-se da imersão e do aprofundamento das informações obtidas na primeira codificação, buscando coerências e incoerências das informações e recorrendo novamente os dados, para estruturar as categorias de análise.

Os dados encontrados foram construindo as categorias iniciais, aprimoradas mediante processo de reflexão e agrupadas em três categorias: Relação pedagógica: as diferentes maneiras de dizer e ouvir, demonstrar e imitar no contexto da formação do enfermeiro; Combinando o dizer/ouvir e demonstrar/imitar na relação pedagógica; Relação pedagógica e as ferramentas tecnológicas na formação do enfermeiro: universos comportamentais e impasses no ensino-aprendizagem.

Aspectos éticos

O projeto foi aprovado no Comitê Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina.

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visando atender aos princípios éticos da pesquisa preconizados pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde.

RESULTADO

Relação pedagógica: as diferentes maneiras de dizer e ouvir, demonstrar e imitar no contexto da formação do enfermeiro

Esta categoria aborda as diferentes maneiras de se comunicar presentes na relação pedagógica do curso de graduação pesquisado. Por meio do diálogo, os docentes transmitem orientações específicas sobre determinado procedimento a ser realizado pelo estudante no campo da prática, criticam o cuidado prestado e propõem sugestões em relação a como ele pode aperfeiçoar seus conhecimentos, mostrando como definir prioridades.

Estabelecido o diálogo na relação pedagógica pelo qual docente e estudantes discutem as orientações pontuais e prioridades relacionadas às atividades na unidade e à finalização do TCC. (OD7CT)

Professora critica tabela e cronograma feitos pelas estudantes e dá sugestão desenhando um esboço do ideal. (OD6CT)

Na atividade teórico-prática, professora dá instruções pontuais aos estudantes, aponta prioridades no cuidado, faz apontamentos e críticas sobre o cuidado prestado pelo estudante, após finalização do procedimento, sugerindo o que ele pode fazer para melhorar seu desempenho. (OD2CP)

Os docentes declararam que procuravam orientar o estudante antes da realização de determinado procedimento, e jamais o faziam na frente do paciente, para que não transmitisse insegurança no cuidado prestado. No entanto, após, conversavam com o estudante sobre o procedimento por ele realizado.

Eu sempre friso para o estudante: nunca diga na frente da mãe ou da criança que você não sabe fazer ou que você nunca fez. [...] Mesmo que a gente tenha conversado, na hora de realizar o cuidado, tá ainda em dúvida, não está seguro, não faz, deixa que eu faço, reveja de novo, eu tento resgatar sempre que o estudante esteja seguro. (ED2)

A estudante não conseguia colocar o espelho, me fez um sinal, pedi licença para a usuária, posicionei e ela fez a coleta, de tal forma que não evidencie para o usuário que ela não teria perícia, competência ou habilidade. (ED4)

Durante visita aos pacientes internados, professora, ao observar a estudante que passa a visita, chama a atenção desta assim que ela sai de um quarto, devido à forma como a estudante conversa com o paciente. Diz que é preciso se situar na internação do adulto, que na pediatria pode falar no diminutivo, mas ali ela está lidando com um adulto. Ao final de todas as visitas professora fala novamente com a estudante sobre a sua postura. Estudante diz que prefere que

fale na hora mesmo, para corrigir, e professora complementa que estudante se saiu bem durante a atividade. (OD7CP)

O diálogo entre professor e estudante sobre determinado cuidado prestado nem sempre ocorre no cotidiano das atividades práticas, pois eles avaliam que o estudante já adquiriu determinada habilidade e autonomia, dispensando essa comunicação antes e após o procedimento. Durante as observações, alguns momentos férteis para a reflexão sobre a ação não foram explorados pelo docente, implicando prejuízo para sua reflexão e, principalmente, ao estudante que poderia ter refletido sobre diferentes possibilidades de cuidar.

A gente faz sempre no final do dia, da manhã, uma reunião pra que eles troquem as experiências que tiveram e se avaliem as questões [...] quando é uma questão específica, falo logo após o procedimento. À medida que o estágio vai andando e que eles vão mais seguros, essas reuniões vão reduzindo, porque já estão com mais habilidade [...] fizemos um fechamento mais rápido. (ED4)

Professora acompanha passagem de plantão da estudante. Após finalização, estudante é dispensada do estágio e professora não faz apontamentos sobre seu desempenho. (OD6CP)

Professor não faz apontamentos sobre desempenho da estudante após a passagem de plantão. (OD5CP)

No campo da prática, alguns momentos ricos para reflexão na e sobre a ação, como a realização da consulta de enfermagem à mulher e correção da evolução de enfermagem feita pela estudante, não são explorados pela professora, que não aponta à estudante como foi seu desempenho durante a atividade. (OD4CP)

Durante as observações das atividades teórico-práticas foi possível identificar apenas um momento de ensino pela demonstração e imitação, que estimulou a reflexão na ação do estudante, como ilustrado no fragmento abaixo:

Professora demonstra a estudante como diluir uma medicação. Estudante tenta fazer como professora demonstrou e reflete na ação, identificando que a forma como colocou seu dedo na ponta da seringa fez com que ela provocasse um desperdício de medicação. (OD2CP)

Diante dessa potencialidade, e considerando que é o docente quem imprime o tom da relação pedagógica, cabe a este estimular o estudante a refletir tanto sobre o cuidado prestado quanto sobre o ouvir/imitar e o demonstrar/dizer do docente.

Combinando o dizer/ouvir e demonstrar/imitar na relação pedagógica

Esta categoria aborda os diferentes modos de diálogo na relação pedagógica, na perspectiva de um ensino prático e reflexivo, combinando dizer e ouvir e demonstrar e imitar. O docente, ao ter clareza do seu papel de estimulador do diálogo nos contextos da formação, reflete sobre a condução

do processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, estimula a reflexão do estudante sobre seu desempenho nas atividades acadêmicas.

Minha volta do estágio é pensando, venho dirigindo e pensando o que aconteceu naquela manhã, o que poderia ser feito diferente, melhorado, a forma como conduzi ou não conduzi, qual estudante que tá precisando de mais alguma coisa, o que eu não vi e o que precisava ser visto. (ED4)

Professora elogia desempenho das estudantes na escrita do trabalho de conclusão de curso. A relação estabelecida entre professora e estudantes estimula a reflexão na ação recíproca, onde professora e estudantes refletem sobre o que escreveram. Professora utiliza palavras e ações quando escreve junto com as estudantes. (OD8CT)

Diante dessa relação dialógica, o professor assume o papel de reconhecer as particularidades e fragilidades de cada estudante, procurando estimular a reflexão sobre o processo de formação. Nesse sentido, vale destacar que estas descobertas são possíveis quando professor e estudante estão relativamente seguros de terem construído uma visão adequada dos significados do outro.

O diálogo é troca, relações horizontais, escuta, onde as pessoas participam e contribuem, se sentem corresponsáveis, protagonistas do seu conhecimento. (ED3)

Muitas vezes o professor acha que o estudante tá entendendo e ele não está, é preciso usar estratégias para identificar o momento que o estudante está no processo de ensino-aprendizagem. O docente deve trabalhar com as facilidades e dificuldades do estudante porque cada estudante é diferente do outro. (ED8)

O diálogo estabelecido na relação pedagógica entrelaça o dizer e o demonstrar do docente ao ouvir e imitar do estudante, gerando ações e reflexões recíprocas que estimulam o agir diante das demandas encontradas nos serviços de saúde e nos demais contextos de formação do enfermeiro.

A relação pedagógica e as ferramentas tecnológicas na formação do enfermeiro: universos comportamentais e impasses no ensino-aprendizagem

Os resultados apontam que os impasses comportamentais encontrados estão relacionados às ferramentas tecnológicas adotadas pelos estudantes durante a formação. O computador e o celular, embora indispensáveis na atualidade, também contribuem para que os estudantes se dispersem durante as atividades desenvolvidas no contexto da sala de aula e no campo da prática. Assim, os docentes participantes buscam alternativas metodológicas que despertem o interesse do estudante para o conteúdo a ser ministrado e estabelecem acordos pedagógicos para uso do celular durante as atividades teórico-práticas nos serviços de saúde.

As estratégias pedagógicas podem não ser as mais adequadas, já se trabalhou com diferentes metodologias de ensino, com diferentes questões, e o inferno é o tal do telefone, o

tempo inteiro no celular teclando [...] então eles têm o tempo inteiro naquilo, o tempo inteiro no laptop. (ED4)

Uma coisa que me incomoda muito, principalmente na atividade em campo de estágio, é o uso de celular. [...] dispersa muito e essa geração é totalmente presa à tecnologia. Estabeleço um contrato pedagógico [...] celular no bolso do jaleco, no silencioso. Atender somente se for uma emergência. Estudante precisa aprender a negociar o uso do celular. [...] às vezes a gente prepara “aquela” aula e estuda, e os estudantes não estão interessados, estão com os notebooks, celulares, e aí você, às vezes se sente frustrada [...]. (ED2)

Foi possível identificar um movimento reflexivo por parte do docente sobre o uso das tecnologias durante a formação, evidenciado durante um momento de observação de um docente no campo da prática, como apresentado no fragmento abaixo:

Durante discussão teórica no campo da prática, professor fala da provocação do uso do celular realizada no dia anterior e diz que ficou refletindo sobre a conversa que teve com as estudantes. Questiona sobre o que nós podemos fazer para potencializar e para relacionar essa tecnologia da comunicação no processo pedagógico, de modo que o celular não interfira ou não desfoque o próprio processo pedagógico. Explica que o docente se incomoda porque tem a impressão que o estudante não está atento. Estudantes colocam a questão das ferramentas de que o celular dispõe (cronômetro, programas, textos) e que auxiliam durante as aulas. Como incluir a ferramenta tecnológica dentro do processo pedagógico? Então é mais no sentido de provocar, de trazer à discussão, mas não no sentido de punir. É para refletir. (OD3CP)

Em síntese, a reflexão instigada pelo docente partiu de uma demanda do contexto da formação em que o docente refletiu sobre a provocação ocorrida no dia anterior e estimulou os estudantes a continuarem a refletir sobre o uso do celular.

DISCUSSÃO

O diálogo estabelecido na relação pedagógica é um desafio a ser enfrentado no ensino prático-reflexivo, para que professor e estudante construam uma relação estimuladora do pensar e do agir, no contexto teórico e no campo da prática. Essa relação deve propiciar a reflexão diante de impasses comportamentais que permeiam o processo de ensino aprendizagem.

Nesta perspectiva, o professor tem muitas maneiras de “dizer” aos seus estudantes. Ele pode dar instruções específicas sobre como deve ser realizada determinada tarefa, pode criticar o produto ou processo de um estudante, sugerindo como este pode aperfeiçoar seu fazer. Pode, ainda, orientá-los sobre como definir prioridades e propor experimentos em que seja possível fazer, analisar e reformular problemas ou refletir sobre o processo demonstrado pelo docente⁽²⁾.

As diferentes maneiras de se comunicar estão presentes na relação pedagógica do curso de graduação. Os docentes, por meio do diálogo, fornecem orientações específicas sobre determinado procedimento a ser realizado no campo da prática,

criticam o cuidado prestado, dando sugestões de como o estudante pode aperfeiçoar seus conhecimentos, e demonstram como definir prioridades.

Independentemente do que o docente irá dizer ao estudante, é importante que este diálogo ocorra no contexto do fazer, enquanto o discente está realizando determinada tarefa ou prestes a começar uma nova, fazendo-o refletir sobre esta ou, ainda, instigando-o a imaginar tarefas que poderá desempenhar no futuro⁽²⁾. Esse movimento de reflexão recíproca entre professor e estudante é uma rede que entrelaça o diálogo na relação pedagógica e possibilita a quebra de impasses no ensino-aprendizagem.

No contexto da relação pedagógica cabe ao docente encontrar alternativas e sensibilizar-se para a realização do processo reflexivo, fazendo das oportunidades da formação e do serviço um solo fértil para a aquisição de habilidades para a reflexão recíproca na formação do enfermeiro. Trazer para o cotidiano do processo de formação a reflexão sobre os impasses gerados, como por exemplo as ferramentas tecnológicas, propicia que docentes e estudantes encontrem alternativas para que tais impasses se transformem em terreno fértil para o processo de ensino-aprendizagem e em reflexão-na-ação recíproca.

É inegável que as mudanças no mundo contemporâneo têm gerado transformações nas relações entre os indivíduos, principalmente pelo uso da informática, que provocou alterações nos hábitos de vida das pessoas e, conseqüentemente, nas relações humanas estabelecidas no contexto social e de trabalho⁽⁷⁾. Dos dados apresentados emergem questionamentos sobre como a formação de um profissional crítico e reflexivo pode contribuir para a resolução dos problemas da prática, tomando-se como exemplo o uso do celular durante as atividades de ensino-aprendizagem, que deve ser coerente com a proposta curricular e, conseqüentemente, com o conhecimento gerado e voltado para as necessidades da sociedade⁽⁸⁾.

Estudo desenvolvido com objetivo de conhecer a concepção dos acadêmicos de graduação em enfermagem acerca de sua formação aponta que é preciso considerar também a importância dos aspectos humanistas na formação do enfermeiro, pois este profissional irá desenvolver na sociedade não só um papel de executor, mas de proponente de políticas e práticas humanizadas⁽⁹⁾. À medida que o estudante vai se aproximando de sua trajetória profissional como enfermeiro, é importante que vislumbre a enfermagem como uma profissão que se preocupa com os aspectos que vão além da técnica, considerando também o contexto histórico, social, cultural, e econômico, a família e comunidade, com ações baseadas na solidariedade, sensibilidade e respeito⁽¹⁰⁾.

Essas práticas devem ser vivenciadas no diálogo estabelecido na relação pedagógica durante o processo de ensino-aprendizagem e, para tal, a formação deve enfatizar a busca de conhecimentos e não apenas a transmissão de informação. Nesse sentido, acredita-se que a concepção de conhecimento pressuponha, entre diversos fatores, a relação sujeito-objeto (estudante-conteúdo), num intercâmbio dinâmico e permanente, que se torna mais rico e efetivo de acordo com a postura mediadora do docente⁽¹¹⁾.

Observa-se que a relação pedagógica no ensino prático-reflexivo parte da premissa de que o campo da prática é um terreno fértil para que se realize a reflexão-na-ação e sobre a ação. Nessa perspectiva, o docente, ao estar atento ao leque de situações do contexto real dos serviços de saúde e da própria formação, cria oportunidades para que o estudante exercite a reflexão sobre seu próprio processo de formação, construindo, assim, uma bagagem de conhecimentos que responda aos problemas reais do contexto da prática.

O estímulo para a reflexão está diretamente relacionado ao papel e motivação do docente para orientar o processo pedagógico. Todavia, o estudante precisa estar aberto ao processo dialógico-reflexivo, agindo com responsabilidade, autonomia e refletindo sobre as potencialidades e fragilidades na formação.

Ao analisar a relação pedagógica, foi possível perceber que o desenvolvimento das atividades teórico-práticas e estágios supervisionados está permeado por momentos de demonstração do docente e imitação do estudante. O ensinar e o aprender, presentes na relação pedagógica, ocorrem naturalmente no cotidiano da formação, sem que professor e estudante possam se dar conta de que estão desenvolvendo uma forma de reflexão-na-ação.

A formação, quando focada em um ensino reflexivo, desafia, estimula e ajuda os estudantes na construção de habilidades e competências que fortaleçam o compromisso profissional⁽¹²⁾. Nesse sentido, despertar no estudante a curiosidade, o questionamento e as dúvidas ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos e avança para o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem e permitindo a construção de conhecimentos por meio de experiências significativas, ancoradas na relação professor/estudante⁽¹³⁻¹⁴⁾. Além disso, o fortalecimento do diálogo estimula a construção de uma relação de confiança entre profissional e usuário, mediante uma atitude tranquila, receptiva e dialógica⁽¹⁵⁾.

Pesquisa desenvolvida com docentes sobre o significado do processo de ensino-aprendizagem aponta que ensinar e aprender é complexo e não depende exclusivamente da vontade do docente, pois envolve a construção de conhecimentos necessários para a formação do futuro profissional. É um processo de responsabilidades compartilhadas, guiado por concepções pedagógicas dos docentes e compromisso do estudante com sua formação⁽¹⁶⁾.

O docente, diante das situações ocorridas na formação do enfermeiro, irá determinar o tipo de relação estabelecida com o estudante. Assim, tem a possibilidade de construir uma relação pedagógica de confiança, que permite a abertura ao diálogo, a aproximação com a realidade do estudante, a escuta de suas vivências pessoais e acadêmicas. Essa atitude do docente também é corroborada por outros autores defensores de que o fortalecimento da sua prática pedagógica estimula a autonomia, liderança, comunicação e prepara o estudante para o trabalho em equipe⁽¹⁷⁻¹⁸⁾.

Os dados apontam que o professor necessita estar atento à validade da aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, ou seja, a sua relação com as competências necessárias,

seu valor prático, sua possibilidade de aplicação e sua conexão com conhecimentos adquiridos anteriormente pelo estudante. Destarte que esses aspectos permitem a construção sólida de conhecimentos. No entanto, o olhar do docente não pode estar centrado somente nos conteúdos programáticos, mas deve caminhar também na direção do despertar do estudante para os valores humanos⁽¹⁰⁾.

O professor, ao demonstrar partes ou aspectos de determinado procedimento para ajudar o estudante a entender o que ele acredita ser necessário, atribui ao estudante uma capacidade de imitação. Este processo de demonstração e imitação pode, num primeiro momento, não merecer atenção extraordinária, mas a reconstrução pela imitação é um tipo de processo para solução de determinado problema ou situação. O imitador, no caso o estudante, constrói e testa, em suas próprias ações, as características essenciais da ação que observou, desenvolvendo assim a reflexão na ação. A reflexão ocorre no instante em que ele procura executar a ação demonstrada pelo docente, refletindo na ação tanto sobre o processo que observou quanto sobre suas tentativas de reproduzir⁽²⁾.

Durante as atividades acadêmicas desenvolvidas no cotidiano dos serviços de saúde, professor e estudante estão mais próximos um do outro do que em uma aula teórica, pois o grupo de estudante está mais reduzido⁽¹⁾. Neste contexto de formação, ambos têm a oportunidade de estabelecer um diálogo partindo de uma realidade concreta de cuidados, o que favorece a formação de um profissional crítico e reflexivo, capaz de refletir sobre sua prática para transformá-la⁽¹⁶⁾.

No ensino prático-reflexivo o mostrar e o dizer do docente estão entrelaçados da mesma forma que o ouvir e o imitar do estudante. Por esta combinação o estudante pode aprender o que não aprenderia apenas pela imitação ou seguindo instruções do docente. Cada processo pode ajudar a preencher espaços de comunicação inerentes ao outro⁽²⁾.

Combinar dizer/ouvir e demonstrar/imitar oferece uma grande diversidade de objetos e modos de reflexão possíveis que podem ser combinados para preencher os espaços inerentes em cada subprocesso. Estes são conectados de forma que uma intervenção ou resposta propicia o desencadeamento ou construção de outra, conectando perguntar, responder, aconselhar, demonstrar, observar, imitar e criticar⁽²⁾.

O diálogo estabelecido entre professor e estudante pode ser edificado por uma corrente de ações e reflexões recíprocas, na qual o professor tem a possibilidade de refletir sobre a mensagem implícita em seu próprio desempenho. O estudante, por sua vez, também pode refletir sobre os problemas decorrentes de seu desempenho. Essa reflexão sobre um desempenho anterior instiga o professor a oferecer uma nova demonstração, e propicia ao estudante encontrar um novo modo de executar determinada ação⁽²⁾.

No contexto da formação o estudante pode refletir sobre a sua construção de conhecimentos e o processo de cuidar. O momento dialógico entre os envolvidos no cuidado incentiva o estudante a agir com responsabilidade, avaliando e modificando sua prática, exercitando na academia sua capacidade de exercer a profissão de enfermagem com qualidade e respeito ao usuário dos serviços de saúde⁽¹⁹⁾.

Um diálogo bem sucedido na relação pedagógica necessariamente não significa que o estudante irá aceitar e concordar com todas as intenções do professor. Quanto mais ele entende o que o docente está dizendo, maiores são as condições de definir se deseja ou não aprender o que o professor quer ensinar. Quando um estudante apresenta dificuldade em entender por uma aparente incapacidade ou falta de vontade, o professor deve considerar que este insucesso pode não estar relacionado às limitações do estudante ou às suas orientações, mas à recusa em abrir mão de algo que ele valoriza⁽²⁾.

O docente, diante dessas dificuldades, pode buscar estratégias de ensino-aprendizagem mais apropriadas às necessidades e particularidades de determinado grupo ou de um estudante e da sociedade em geral⁽²⁰⁻²¹⁾. O *feedback* do docente para o estudante, apontando seus pontos fortes e frágeis, bem como a inserção de estudantes com maior rendimento juntamente àqueles que apresentam alguma dificuldade contribuem também para que o processo de formação se torne de excelência⁽²⁰⁾.

O ensino-aprendizagem, durante a formação do enfermeiro, tem o objetivo de formar profissionais não apenas capacitados cientificamente, mas prima por uma formação de enfermeiros enquanto seres humanos, mediante uma abordagem em que professor e estudantes estejam cada vez mais próximos, com elevado grau de satisfação, tranquilidade e segurança em relação à formação profissional⁽¹⁴⁾.

A diversidade de opções metodológicas a que o professor tem acesso na atualidade possibilita que organize sua comunicação com os estudantes, de modo a introduzir determinado tema. Assim, cada docente pode encontrar maneiras adequadas às suas necessidades e às dos estudantes, buscando integrar várias tecnologias e procedimentos metodológicos, por meio do planejamento pedagógico⁽¹⁴⁾. Esta organização envolve também a percepção do estudante como pessoa em formação, suas dificuldades, facilidades e superações no cotidiano da sala de aula e nos serviços de saúde⁽²¹⁾.

O estabelecimento de acordo pedagógico é uma alternativa encontrada pelo docente para que ferramentas tecnológicas sejam utilizadas de maneira consciente. No entanto, isto, por si só, não contempla a complexidade de fatores que podem contribuir ou dificultar o estabelecimento da relação pedagógica diante destas tecnologias. É preciso ir além do contrato, estabelecer um diálogo reflexivo com os estudantes para que estes, juntamente com o docente, possam encontrar maneiras de potencializar o uso destas ferramentas na relação pedagógica.

No processo de ensino-aprendizagem do cuidado em enfermagem faz-se necessária a atuação conjunta entre professor e estudante, buscando, definindo e efetivando novas formas de ensinar para que, juntos, concretizem a ação de aprender⁽¹⁰⁾. Quando o diálogo entre professor e estudante é efetivo, transforma-se em reflexão-na-ação e sobre a ação recíproca⁽²⁾. A capacitação do docente favorece uma revitalização constante no contexto formativo, buscando estratégias metodológicas de ensinar e aprender que possibilitem a transformação das práticas educativas, do desenvolvimento de competências

e habilidades para que o futuro enfermeiro se torne crítico e reflexivo para atuar nos serviços de saúde⁽²²⁾.

As estratégias de ensino são um aspecto fundamental da ação docente no processo de ensino-aprendizagem, porém o sucesso de cada estratégia depende de fatores relacionados tanto ao docente quanto ao estudante, implicando motivação, conhecimento e persistência no ato de ensinar e aprender⁽¹⁴⁾.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa possibilitou a identificação de elementos significativos para o estabelecimento da relação pedagógica no ensino prático-reflexivo. O diálogo entre professor e estudante é o guia fundamental para estimular a reflexão tanto no contexto teórico como no campo da prática. As atividades desenvolvidas no cotidiano dos serviços tornam-se mais desafiadoras para a relação pedagógica, ao passo que as demandas nascem de necessidades reais e concretas. Docente e estudante necessitam refletir sobre esta demanda para que as respostas oferecidas aos usuários dos serviços possam satisfazer suas necessidades de cuidado. Contudo, a proximidade do docente com os estudantes promove uma relação pedagógica mais efetiva e permite ao docente a prática pedagógica e reflexiva.

O processo de ensino-aprendizagem no curso está ancorado no dizer e demonstrar do docente e no ouvir e imitar do estudante, no entanto, esses processos necessitam ser mais articulados para que a reflexão ocorra nos quatro momentos, e, principalmente, seja formada por uma cadeia de ações e reflexões recíprocas.

Outro aspecto relevante na relação pedagógica são os impasses gerados pelo uso de tecnologias, tanto no contexto teórico quanto no campo da prática. Nesse sentido, docentes e estudantes, ao se abrirem para o processo de reflexão-na-ação e sobre a ação recíproca, podem eliminar os impasses pedagógicos e encontrar possibilidades de negociação e potencialização destas ferramentas na formação do enfermeiro.

Destaca-se que o docente, ao imprimir um tom dialógico-reflexivo na relação pedagógica, abre caminhos para novas descobertas e possibilita a criação de espaços de ensino-aprendizagem estimuladores da autonomia, das habilidades e das atitudes críticas e reflexivas do estudante, ao longo de sua formação.

A relação pedagógica entrelaçada por um diálogo reflexivo cria oportunidades para que as situações reais e concretas dos serviços de saúde e da própria formação sejam elementos estimuladores da reflexão na formação do enfermeiro. Nesse sentido, o docente deve buscar estratégias que melhor atendam às necessidades dos diferentes momentos, contextos e sujeitos envolvidos no processo formativo.

FOMENTO

CNPq - auxílio financeiro por meio de bolsa de doutorado no período de realização deste estudo.

REFERÊNCIAS

1. Guedes GF, Ohara CV, Silva GT. Intensive care unit: a significant space for the professor-student relationship. *Acta Paul Enferm* [Internet]. 2012[cited 2014 Ago 26];25(2):146-50. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/ape/v25nspe2/23.pdf>
2. Schön DA. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed; 2000. 256 p.
3. Paim AS, Iappe NT, Rocha DLB. [Teaching methods used by teachers of nursing: focus on questionable methodology]. *Enferm Glob* [Internet]. 2015[cited 2016 Mar 02];14(37):136-52. Available from: <http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v14n37/docencia2.pdf> Spanish.
4. Oliveira GFN, Medeiros GR, Nogueira VC, Santos CM, Gurgel CA, Rêgo Pinto DPS. [Factors related to nurses professional identity: overview of students]. *Enferm Glob* [Internet]. 2013[cited 2016 Mar 02];12(29):130-7. Available from: <http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v12n29/docencia1.pdf> Spanish.
5. Ludke M, André MEDA. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU; 2013.
6. Minayo MCS. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª ed. São Paulo: Hucitec; 2014.
7. Palhares GEM, Haueisen MS, Paolinelli RFC. Educação permanente em saúde: reflexões e desafios. *Cienc Enferm* [Internet]. 2010[cited 2016 Feb 17];16(2):25-33. Available from: http://www.scielo.cl/pdf/cienf/v16n2/art_04.pdf
8. Kinsella EA. Professional knowledge and the epistemology of reflective practice. *Nurs Philos* [Internet]. 2010[cited 2016 Feb 25];11(1):3-14. Available from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20017878>
9. Keiser DE, Serbim AK. [National curriculum guidelines: perceptions of academics about their training in nursing]. *Rev Gaúcha Enferm* [Internet]. 2009[cited 2014 Sep 19];30(4):633-40. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/rgenf/v30n4/a08v30n4> Portuguese.
10. Biasi LS, Pedro ENR. [Experiences of learning about nursing care]. *Rev Esc Enferm USP* [Internet]. 2009[cited 2014 Dec 19];43(3):506-11. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43n3/a02v43n3.pdf> Portuguese.
11. Prado C, Leite MM. [Understanding the intentions of actions of a multiprofessional teaching staff at a nursing undergraduate course]. *Rev Bras Enferm* [Internet]. 2010[cited 2014 Nov 15];63(4):548-54. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v63n4/08.pdf> Portuguese.
12. Semim GM, Souza MCBM, Corrêa AK. [Professor as a facilitating agent of the teaching learning process: perspective of the nursing student]. *Rev Gaúcha Enferm* [Internet]. 2009[cited 2014 Nov 27];30(3):484-91. Available from: <http://seer.ufrgs.br/index.php/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/9210/6969> Portuguese.
13. Kempfer SS, Prado ML. Reflecting about assessment by reflective-critical and creative thinking in nursing education in Brazil. *J Nurs Care* [Internet]. 2014[cited 2016 Feb 29];3(6):1-2. Available from: <http://www.omicsgroup.org/journals/reflecting-about-assessment-2167-1168-3-e118.pdf>
14. Moura ECC, Mesquita LFC. Moura ECC, Mesquita LFC. [Education-learning strategies according to nursing students' perception]. *Rev Bras Enferm* [Internet]. 2010[cited 2014 Oct 19];63(5):793-8. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v63n5/16.pdf> Portuguese.
15. Lara JRL, Moral RR, García FG. Teoría en la acción sobre la relación con el paciente. Una perspectiva diferente de representar y entender el comportamiento del médico de familia en la consulta. *Aten Primaria* [Internet]. 2015[cited 2016 Feb 25];47(5):279-86. Available from: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212656714002662>
16. Ramírez MCM, Rivera DCO, Pulido CF, Aguilar LCG. El significado de enseñar y aprender para los docentes. *Invest Educ Enf* [Internet]. 2015[cited 2016 Feb 17];33(1):8-16. Available from: <http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v33n1/v33n1a02.pdf>
17. Menegaz JC, Backes VMS. Education for the unified health system: what do good professors do from the perspective of students? *Invest Educ Enferm* [Internet]. 2015[cited 2016 Feb 15];33(3):500-08. Available from: <http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v33n3/v33n3a14.pdf>
18. Lima MM, Reibnitz KS, Prado ML, Kloh D. Comprehensiveness as a pedagogical principle in nursing education. *Texto Contexto Enferm* [Internet]. 2013[cited 2014 Dec 15];22(1):106-13. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v22n1/13.pdf>
19. Alves EATD, Cogo ALP. Nursing students' perception of the learning process in a hospital setting. *Rev Gaúcha Enferm* [Internet]. 2014 Mar[cited 2014 Oct 10];35(1):102-9. Available from: http://www.scielo.br/pdf/rgenf/v35n1/pt_1983-1447-rgenf-35-01-00102.pdf
20. Johnson-Farmer B, Frenn M. Teaching excellence: what great teachers teach us. *J Prof Nurs* [Internet]. 2009[cited 2014 Ago 20];25(5):267-72. Available from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19751930>
21. Waterkemper R, Prado ML, Prado ML, Medina-Moya JL, Backes VMS. From "being to the self" to "become to be": on development of autonomy construction in nursing students. *Invest Educ Enferm* [Internet]. 2014[cited 2016 Feb 16];32(1):33-40. Available from: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/iee/article/view/18547/15955>
22. Spagnol CA, Monteiro LAS, Paula CL, Bastos JM, Honorato JAG. [Experiencing conflict situations in the context of nursing: the use of sketch as a teaching-learning strategy]. *Esc Anna Nery Rev Enferm* [Internet]. 2013 [cited 2014 Nov 08];17(1):184-9. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/ean/v17n1/26.pdf> Portuguese.