

- Therrien, Jacques & Loiola, Francisco Antônio (2001) Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, 74, 143-162.
- Therrien, Jacques & Carvalho, Antônia Dalva França (2009) O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada – elementos para a análise da práxis pedagógica. *Revista Brasileira de formação de professores*. 1(1), 129-147.
- Zabalza, M. A. (2002) *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zeichner, Kenneth (2008) Uma análise crítica sobre a ‘reflexão’ como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, 29 (103), 535-554.

8.36.

Título:

As dinâmicas de grupo: estratégia pedagógica na formação em Enfermagem

Autor/a (es/as):

Fernandes, Henriqueta Ilda Verganista Martins [Escola Superior de Enfermagem do Porto]

Resumo:

Problemática: A estratégia pedagógica, dinâmicas de grupo, desenvolve a capacidade de reflexão na e sobre a situação de aprendizagem e proporciona a interiorização do significado do cuidar. Esta problemática enquadra a compreensão do fenómeno em estudo a “vivência de aprender a cuidar sendo cuidado” na formação inicial em enfermagem, na perspectiva dos estudantes.

Metodologia: O estudo de investigação realizado enquadra-se na abordagem qualitativa e de natureza fenomenológica foi elaborado a partir da participação de 12 sujeitos paradigmáticos que realizaram reflexões individuais após as dinâmicas de grupo, estratégia pedagógica transversal às três comunidades de aprender e que foram antecedidas por um momento de reflexão intrapessoal, após o que descreveram num discurso livre o que pensaram e sentiram no “aqui e agora”. O intuito foi desocultar os significados da vivência e a sua relação com a transição tornar-se enfermeiro. Os dados obtidos foram submetidos a análise qualitativa, com os critérios propostos pelo Método Fenomenológico de Enfermagem de Paterson & Zderad (1976) conjugados com os de Van Manen (1997).

Relevância e pertinência: As dinâmicas de grupo interligadas com outras estratégias como a

exposição – leitura de histórias de vida e conto infantil – mantêm presente a narrativa construtivista, ou seja, a comunicação e a compreensão do mundo através da construção interpretativa do estudante, da sua vivência, do saber, da experiência e das representações sociais. E, ainda, quando integradas no estágio clínico contribuem para o estudante relacionar e obter a consciência do Outro a partir do simbólico, da dialéctica entre o seu imaginário, o do autor e das personagens reais ou fictícias e as situações de aprendizagem vividas.

Relação com a produção da área: A opção pedagógica pela Teoria de Enfermagem Humanista de Paterson & Zderad (1976) fundamenta a selecção da estratégia: dinâmicas de grupo. Esta promove a interacção, a cooperação e a coesão; amplia as relações nas áreas intra e interpessoal do estudante e constitui uma experiência particular de aprender, concretizada pela estimulação do seu potencial humano. E desenvolve, ainda, a capacidade dos educadores para prestar atenção à comunicação – ao corpo que fala – valorizando os sinais de vivacidade, interesse e desagregação – tom e timbre de voz, silêncios entre frases, cruzar de braços, o olhar e permanecer sentado no final da actividade.

Palavras-chave:

Educação em Enfermagem; Teoria Humanista de Enfermagem; Fenomenologia; Estratégias pedagógicas.

Introdução

O processo formativo em enfermagem organiza-se em duas componentes: a teórica e a prática. A primeira conceptualiza o cliente de cuidados como um ser multidimensional – físico, emocional, espiritual... – devendo o estudante reconhecer o Outro como seu semelhante. A segunda coloca o estudante em situação de aprendizagem contextualizada, estágio clínico, na qual tem que mobilizar, transformar e transferir os recursos cognitivos, ambientais e pessoais (Le Boterf, 2005).

Este processo de educação-aprendizagem confronta o estudante com a imprevisibilidade do ser humano, sendo que cada um a gere o melhor possível, enfrentando em cada circunstância a dualidade dependência /independência e subjetividade/objetividade, e ainda, com o ato de cuidar que expõe o corpo de quem é cuidado invadido na sua individualidade e identidade pelo cuidador, o estudante (Kleiman, 2009, 2004d; Buber, 2006; Morin, 2003a,b, 2002a,c; Paterson & Zderad, 1976).

O ato de aprender a cuidar implica a apreensão das dimensões científica e a humana da profissão pelo que o estudante deve adquirir a sensibilidade necessária para a sua prática. Então, essa aprendizagem transforma-se numa construção individual oriunda das experiências vividas e

dos saberes profissionais já adquiridos (Fernandes, 2011; Kleiman, 2009, 2004d; Pupulim & Sawada, 2002; Paterson & Zderad, 1976).

As dinâmicas de grupo, no contexto de aprender a ser enfermeiro, transformam-se numa estratégia pedagógica promotoras da interação, cooperação e coesão; da ampliação das áreas intra e interpessoais; constituem uma experiência particular de aprender, concretizada pela estimulação do potencial humano; desenvolvem a capacidade de prestar atenção ao ‘corpo que fala’: aos sinais de vivacidade, interesse e desagregação, tom e timbre de voz, silêncios entre frases, cruzar de braços, o olhar e permanecer sentado, entre outros (Fernandes, 2011; Motta, Munari, Leal, Medeiros & Nunes, 2007; Vieira & Vieira, 2005; Trindade, 2001).

É nesta âmbito que se consubstancia o fenómeno em estudo, a vivência de ‘aprender a cuidar sendo cuidado’, na perspectiva do estudante de enfermagem, com a finalidade de compreender em que medida a estratégia pedagógica, dinâmicas de grupo contribuiu para essa vivência.

Descrição metodológica

O estudo de investigação inseriu-se no paradigma qualitativo e a sua natureza foi fenomenológica. Esta alicerçou-se nas experiências vividas pelo estudante, enquanto ser humano durante o ato de aprender a cuidar em pediatria, vinculou-se ao fenómeno, vivência de ‘aprender a cuidar sendo cuidado’ em pediatria e à utilização do pensamento indutivo (Dartigues, 2005; Moreira, 2002). Deste modo, desenvolveu-se um estudo sistemático, explícito, autocrítico e intersubjetivo (Van Manen, 1997). O Método Fenomenológico de Enfermagem de Paterson & Zderad (1976) estruturou toda a investigação desenvolvida em cinco fases inter-relacionadas em torno do fenómeno em estudo: preparar para vir-a-conhecer, conhecer intuitivamente o outro, conhecer cientificamente o outro, sintetizar as realidades conhecidas e a configuração do constructo.

Os sujeitos paradigmáticos foram 12 estudantes da licenciatura em enfermagem, do 3.º ano curricular, que frequentavam a unidade curricular de enfermagem pediátrica, numa Escola Superior da zona Norte de Portugal. Eram maioritariamente solteiros e do género feminino – coerente com as teses que afirmam a feminização do ensino superior e a história de enfermagem – e de 20 anos de idade média, a qual é compatível com a juvenildade dos estudantes do ensino superior (Leão, 2007; Carvalho, 2004; Fernandes, 2001; Conesa, 1995; Collière, 1989; Donahue, 1985).

As questões éticas da investigação salvaguardaram os direitos dos sujeitos, sendo exemplo, evitar causar qualquer dano, problema ou dificuldade; colocar o cuidado necessário ao longo da investigação para que a utilização do seu conteúdo não prejudicasse; construir um “protocolo de colaboração” com a instituição e professoras envolvidas no acompanhamento do processo de

avaliação dos estudantes desde a teoria ao ensino clínico; facilitar a adequação metodológica às suas características individuais; respeitar a decisão de prosseguir ou não na participação do estudo, demonstrar acessibilidade ao documento final e garantir a confidencialidade e a proteção do anonimato – tendo os sujeitos sido codificados com nomes de flores e/ou plantas – e.g. Hortênsia, Jarro, Narciso, Violeta, entre outros (Fortin et al., 2009; Strauss & Corbin, 2008; Flick, 2005; Sousa, 2005).

As descrições significativas foram 44 reflexões individuais realizadas após as dinâmicas de grupo, estratégia pedagógica transversal às três comunidades de aprender – Floresta Mágica, Pradaria e Jardim dos Sentidos, cuja designação foi estabelecida considerando a relação ano letivo/turma. Essas dinâmicas foram antecedidas por um momento de reflexão intrapessoal, após o qual o estudante descreveu em discurso livre o que pensaram e sentiram no “aqui e agora”, com a intenção de desocultar os significados da vivência de ‘aprender a cuidar sendo cuidado’. Antes da sua elaboração explicitámos o desejo que a descrição fosse profunda e abordasse a natureza e/ou o significado do vivido e, se possível, representasse o primeiro pensamento, ainda antes da sua classificação pela mente (Moreira, 2002; Van Manen, 1997; Paterson & Zderad, 1976).

O processo de análise dos dados seguiu as orientações do Método Fenomenológico de Enfermagem: analisar, classificar, comparar, contrastar, relacionar, atribuir um nome e categorizar o conteúdo das descrições significativas. A estas indicações, pela sua amplitude, associaram-se os pressupostos de Van Manen (1997), que permitiram a focalização no fenómeno em estudo desprovida de pré-conceitos e a manutenção da circularidade do processo de análise (Fortin et al., 2009; Dartigues, 2005; Moreira, 2002).

As dinâmicas de grupo: do pensamento à ação pedagógica

A estratégia pedagógica, dinâmicas de grupo, desenvolve a capacidade de reflexão na e sobre as situações de aprendizagem e proporciona a interiorização do significado do cuidar pela interatividade que possui permitindo a exploração de factos, de sentimentos e de ideias e ainda, constitui um desafio pessoal. Na sua conceção e desenvolvimento das dinâmicas de grupo consideraram-se os fatores operacionais e funcionais e os fatores de coesão extrínsecos e intrínsecos – socio-operatórios e socio afetivos (Manes, 2004; Maisonneuve, 2004).

Os fatores operacionais e funcionais incluíram:

- ✓ A composição do grupo que variou entre oito a dez estudantes; o equilíbrio entre a homo e a heterogeneidade do grupo;
- ✓ As regras utilizadas que facilitaram a ativação dos processos socio-operacionais;

- ✓ O lugar incluiu as condições gerais (luz, decoração, música ambiente) e estruturais (dois espaços, um simulando o ambiente hospitalar e um outro o ambiente de convívio);
- ✓ O tempo determinado em função do objetivo e do tema, variando entre 90 a 120 minutos;
- ✓ Os participantes apenas os professores e os estudantes envolvidos naquele processo de aprendizagem para reduzirem as defesas individuais;
- ✓ A organização do grupo considerou a distribuição e articulação de papéis interdependentes e complementares, a segurança dos intervenientes e a seleção de dinâmicas desencadeadoras de baixos níveis de ansiedade na sua execução (Fernandes, 2011).

Os fatores de coesão extrínsecos incluíram as questões organizativas, sendo que o número de estudantes por local de estágio clínico limitou a liberdade de escolha do grupo de pertença. No entanto, prevaleceram as características comuns e facilitadoras da comunicação como a proximidade etária, a vivência do mesmo papel e dos ideais profissionais. E os fatores de coesão intrínsecos envolveram a dimensão socio-afetivos, relacionados com o equilíbrio e a homogeneidade, a natureza do grupo com afinidades interpessoais e a pertença a um grupo pela comunicação, união e partilha e fuga da vivência solitária (Fernandes, 2011).

Os fatores socio-afetivos permitiram ultrapassar a metodologia pois relacionaram-se com o clima pedagógico e a relação dialógica estabelecida e/ou reforçada pelos processos de comunicação entre os estudantes, através da expressão criativa do cuidar, dos seus interesses, desejos e perspetivas sobre a profissão. Estes fatores também foram influenciados pelo processo de acolhimento na sala de aula, o estado de alerta para os níveis de tensão como a ansiedade, o envolvimento, a motivação individual e coletiva, os níveis de satisfação, a estimulação da gratificação positiva e do esforço individual para o aprender coletivo do ato de cuidar.

As dinâmicas de grupo conjugaram-se com outras estratégias, a exposição e o estágio clínico. A exposição manteve presente a narrativa construtivista pela associação da leitura e escrita. A leitura de textos literários – conto infantil, histórias de vida – possibilita o reviver e questionar a relação Eu-Tu desde a criança que o estudante foi, e desenvolver a criatividade pela riqueza do ato de comunicar oralmente (Fernandes, 2011; Coelho, 2006; Cavalcanti, 2004). A escrita proporciona a construção interpretativa do estudante, da sua vivência, do saber, da experiência e das representações sociais.

O estágio clínico constitui uma experiência de trabalho que aproxima o estudante das situações da vida real, onde tem a oportunidade de conjugar os saberes, a ação e a reflexão. Esta conjugação harmoniza no processo de educação-aprendizagem: a formação, a intervenção e a investigação. É neste caminho de natureza construtivista que o estudante constrói a competência

profissional a partir das situações de aprendizagem vividas (Fernandes, 2011,2006; Le Boterf, 2005; Vieira & Vieira, 2005;Carvalho, 2004; Trindade, 2002; OE, 2001).

O desvendar dos significados

O desvendar dos significados corresponde ao estado de análise, interpretação e transcrição do ponto de vista do investigador sobre as descrições significativas que manifestaram os processos de compreensão da aprendizagem pela construção interpretativa que o estudante realizou do saber, experiência e representações sociais. Neste sentido, as dimensões que emergiram centradas nas dinâmicas de grupo foram: espaço transformativo e de encantamento, espaço motivacional e espaço de mudança.

As dinâmicas de grupo, espaço transformativo e de encantamento

As dinâmicas de grupo basearam-se na leitura do mundo pediátrico cujo recurso à palavra oral e escrita permitiram alcançar a continuidade do ato de aprender a cuidar, desde a teoria à prática clínica. O estudante remodelou o texto e este abandonou o estatuto de material pedagógico e adquiriu significado pela reflexão crítica e pela interação verbal (Schön, 2007, 1992, 1987; Freire, 2006; Manoel, 2003), levando-o a considerar:

“uma aula diferente: mais conhecimentos, mais vontade de aprender, um momento para refletir e viver. Uma parte destinou-se à visualização de um vídeo sobre o Método Mãe-Canguru, a outra à troca de ideias e impressões, e em simultâneo, vivi o método, tive o prematuro enfaixado em mim (...). Foi único pude cuidar dele” (Violeta).

Aula transformou-se “num momento acolhedor de grande interioridade” (Amor-perfeito), ao associar-se a exposição, a outros materiais pedagógicos como a música. E no final, a leitura encantou o estudante pois:

- ✓ Guiou-o para o mundo da criança (Cavalcanti, 2004) em situação de fragilidade em que “a dor e o cansaço se tornam, por vezes, num sorrir muito árduo. Mas, um sorriso pode significar esperança e força de vontade pois segundo Maria Fernanda Barroca se há força interior, então, há um sorriso” (Jarro).
- ✓ Proporcionou-lhe o significado da associação do saber-fazer procedimental e do saber-fazer social, pois “a relação é bastante importante. Um sorriso pode dissipar a angústia,

pode criar a sinceridade e transparência (...) na hora da medicação, um sorriso pode dissipar o medo” (Hortência).

- ✓ E consciencializou-o da dimensão humana do cuidador e do ser que é cuidado, pois “o poder do sorriso é grande, e saber sorrir é algo muito importante. Antoine de Saint-Exupéry diz: "No momento em que sorrimos para alguém, descobrimos-te como pessoa, e a resposta do seu sorriso quer dizer que nós, também, somos pessoa para ele" (Jarro).

As reflexões individuais foram realizadas no final de cada dinâmica de grupo e constituíram produtos pedagógicos inacabados, pois o seu conteúdo revelou um potencial transformativo contínuo, pela expressão de sentimentos facilitadora da autorreflexão, do autoconhecimento e da sensação de bem-estar e estar melhor (Paterson & Zderad, 1976) como descreveu, a Margarida:

“A minha viagem levou-me a um lugar confortável porque as pessoas que me fazem sentir bem. Desde que não me sinta só e que esteja junto de quem gosto posso ir a qualquer lado e sentir-me sempre bem! Neste caso fui a um lugar quente e com mar!

A viagem dos sentidos... os sentidos guiam toda a nossa vida... é através da visão, do olfato, tato, paladar e audição que interagimos com o mundo e com os outros. Estes cinco sentidos dão-nos experiências positivas e menos positivas, o importante é aprender a viver com elas, da melhor forma para criarmos um equilíbrio. Se o sabor hoje é amargo, será doce amanhã (...) muitas vezes é esse amargo que nos desperta e faz-nos dar valor ao menos amargo e ao doce. É com as dificuldades que crescemos e aprendemos a desfrutar os bons momentos”.

A reflexão do estudante sobre as dinâmicas de grupo, enquanto espaço transformativo e de encantamento, permitiu-lhe a consciência do significado das situações de aprendizagem vividas, mesmo que esta seja individual e por isso diferente para cada um deles.

As dinâmicas de grupo, espaço motivacional

O estudante nas reflexões individuais após as dinâmicas de grupo considerou-as como desencadeadoras dos seus recursos motivacionais que o mantiveram no “aqui e agora” (Paterson & Zderad, 1976) e o afastaram da resolução de se manter ausente da sala de aula (Jesus, 2000):

“A sessão de relaxamento, a estimulação dos sentidos permitiu-me um momento de libertação de stress (...) que tenho vivido nos últimos tempos face ao fluxo curricular que tanto exige de nós (...) estes momentos fazem-nos ver e sentir do que o dia é feito, que vale a pena vir às aulas... que estas podem ser muito motivadoras mesmo nesta

altura, em que a motivação, a força de vontade tende a diminuir devido às circunstâncias” (Jacinto).

As dinâmicas de grupo, como espaço motivacional, permitiram-lhe a proximidade com a sala de aula, e conseqüentemente com o saber necessário para o desenvolvimento da saber-fazer e saber estar profissional.

As dinâmicas de grupo, espaço de mudança

A mudança oriunda das dinâmicas de grupo envolveu mais do que «fazer as mesmas coisas» e facilitou a rutura com a lógica clássica de aprender a cuidar. Esta estratégia pedagógica ao mesclar-se com a exposição e o estágio clínico permitiu a atribuição de outra textura à aprendizagem pela transformação, interatividade e iteratividade. Mudança que se configurou na sala de aula e prolongou nas unidades de saúde pediátricas e o estudante teve consciência desses locais:

- ✓ Como “mais do que simples lugares onde memorizamos coisas e fazemos procedimentos” (Hortênsia) reconhecendo a relação de ajuda como instrumento profissional, pois
- ✓ “é aquele toque que caracteriza a nossa profissão (...) vai além da técnica. Temos algo que parte de dentro de nós e que se revela de extrema importância para a cura, a reabilitação e a melhoria do utente. É algo que vai muito para além do simples ato de curar feridas ... e é por isso, que primeiro devemos conhecer as nossas verdadeiras convicções e crenças para sermos congruentes no agir como enfermeiros” (Estrelícia)
- ✓ Para desenvolver a capacidade “de nos colocarmos no lugar do outro, de deixarmos de ser meros autómatos dominados pela rotina” (Tulipa)
- ✓ De aquisição do “sentido crítico das situações, pois aqui adquirimos a consciência que por detrás do cliente, está uma história, uma família, um contexto que o envolve e que o condiciona” (Rosa)
- ✓ De “um esforço, um investimento para o autoconhecimento e aprendermos a lidar com os nossos sentimentos, para melhor o fazermos com os sentimentos dos outros” (Flor de Cera).
- ✓ De reflexão sobre as experiências de aprendizagem anteriores e de autoavaliação:
- ✓ “Apesar das minhas boas intenções quando cuido do doente, a minha prática ainda, é muito pouco pensadas: não me coloco verdadeiramente no lugar do doente e da família (...) quando chego junto do cliente e o julgo sem tentar compreendê-lo, o que está na

origem das suas atitudes. Estou a fazer o inverso do esperado. É uma violação da dignidade do ser humano” (Cravo).

- ✓ Para considerar a sua conceção de humanização dos cuidados como “tornar humano, dar condição humana, agir com bondade natural, tornar-se benévolo, afável, fazer e adquirir hábitos sociais polidos, civilizar” (Jacinto).

As dinâmicas de grupo, como espaço de mudança, permitiram o desenvolvimento da capacidade reflexiva do estudante na e sobre a situação de aprendizagem desde a teoria à prática clínica constituindo a mediação para a descoberta do saber, o reconhecimento dos seus limites e a interiorização do significado do cuidar.

Conclusões

A estratégia pedagógica, dinâmicas de grupo, possibilitou ao estudante a aquisição a partir do simbólico da consciência do Outro, o estabelecer da dialética entre o seu imaginário, o do autor e das personagens reais ou fictícias e o confronto com as situações de aprendizagem vividas facilitando-lhe a interiorização do significado do cuidar (Fernandes, 2011). Das dinâmicas de grupo destacamos o domínio afetivo revelado pelos estudantes, como os seus sentimentos, valores, crenças, necessidades e opiniões permitindo-lhe analisar e interpretar as experiências vivenciadas sobre outros olhares sobre a natureza humana (Araújo, 2004; Martínez-Otero, 2003; Lancaster, 1999).

Os significados expressos na vivência de ‘aprender a cuidar sendo cuidado em pediatria’ relacionaram-se com as dinâmicas de grupo, a partir das reflexões individuais onde os significados essenciais do cuidar como lugar, consciência do Outro, autoconhecimento, respeito e compreensão expressos por Paterson & Zderad (1976) na Teoria de Enfermagem Humanista emergiram nas dimensões centradas nas dinâmicas de grupo: espaço transformativo e de encantamento, espaço motivacional e espaço de mudança. Desta forma, essa estratégia pedagógica manifestou-se facilitadora da aquisição do cuidar sensível, atribuindo coerência e congruência desde a teoria à prática clínica de enfermagem pediátrica.

Referências Bibliográficas

- Araújo, Isabel (2004). *Aprendem doença, educam para a saúde*. Dissertação apresentada no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho para a obtenção do Grau de Mestre orientada por Clara Costa Oliveira, Braga, Portugal.
- Buber, Martin (2006). *Eu e tu* (N. Von Zuben, Trad., 10ª ed.). São Paulo: Centauro. (Original publicado em 1923).

- Carvalho, António (2004). Avaliação da aprendizagem em ensino clínico no Curso de Licenciatura em Enfermagem. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cavalcanti, Joana (2004). Caminhos da literatura infantil e juvenil (2.^a ed.). São Paulo: Paulus. (Original publicado em 2002).
- Coelho, Betty (2006). Contar histórias, uma arte sem idade (10.^a ed.). São Paulo: Editora Ática. (Original publicado em 1989).
- Collière, Marie-Francoise (1989). Promover a vida: Da prática das mulheres de virtude aos cuidados de enfermagem. Lisboa: Sindicato dos Enfermeiros Portugueses
- Conesa, Joana (1995). História de la enfermeria. Madrid: Interamericana McGraw-Hill.
- Dartigues, André (2005). O que é a fenomenologia? (M. Almeida, Trad., 9^a ed.). São Paulo: Centauro Editora. (3^a Edição publicada em 1992).
- Donahue, M. Patricia (1985). Historia de la enfermeria. Madrid: Ediciones Doyma.
- Fernandes, António Teixeira (org.). (2001). Estudantes do Ensino Superior do Porto. Representações e práticas culturais. Porto: Edições Afrontamento.
- Fernandes, Henriqueta (2011). Aprender a cuidar em enfermagem: Do diálogo reflexivo aos significados, na perspectiva dos estudantes. Dissertação apresentada no Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para a obtenção do Grau de Doutor orientada por Maria do Céu Aguiar Barbieri Figueiredo, Lisboa, Portugal, ISBN:978-989-20-2466-0.
- Fernandes, Henriqueta Ilda (2006). A competência no ensino clínico de enfermagem pediátrica: Perspectiva dos estudantes do CLE. Provas Públicas para Professor Coordenador. Escola Superior de Enfermagem D. Ana Guedes. Porto
- Flick, Urick (2005). Métodos qualitativos na investigação científica (A. Parreira, Trad.). Lisboa: Monitor. (Original publicado em 2002).
- Fortin, Marie-Fabienne, Côté, José, & Fillion, Françoise (2009). Fundamentos e etapas do processo de investigação (N. Salgueiro, Trad.). Loures: Lusodidacta.
- Freire, Paulo (2006). A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam (48.^a ed.). São Paulo: Cortez Editora. (Original publicado em 1989).
- Jesus, Saul Neves (2000). Motivação e formação de professores. Coimbra: Quarteto
- Kleiman, Susan (2009). Human centered nursing. Philadelphia: Davis Company.

- Kleiman, Susan (2004). Letter to the editor on "The nursing shortage: Is this cycle different?" The Online Journal of Issues in Nursing. Acedido em 12 de Dezembro de 2007, em <http://ANAPeriodicals/OJIN/LetterstotheEditor/SusanKleimanLetter.aspx>.
- Lancaster, Jeanete (1999). História da saúde e da enfermagem comunitária. In M. Stanhope, & J. Lancaster. Enfermagem comunitária: Promoção da saúde de grupos, famílias e indivíduos (pp. 3-19) (M. Negrão, M. Santos, M. Fonseca, M. Guimarães, M. Tojal, & M. Abecasis, Trad., 4.ª ed.). Lisboa: Lusociência. (Original publicado em 1996).
- Le Boterf, Guy (2005). Construir as competências individuais e colectivas. Resposta a 40 questões. Porto: Edições ASA.
- Leão, Maria Teresa (2007). O ensino superior politécnico em Portugal: Um paradigma de formação alternativo. Porto: Edições Afrontamento.
- Maisonneuve, Jean (2004). A dinâmica dos grupos (O. Figueiredo, Trad.). Lisboa: Livros do Brasil. (Original publicado em 1967).
- Manes, Sabina (2004). 83 jogos psicológicos para a dinâmica de grupos (J. Serra, Trad., 5.ª ed.). São Paulo: Paulus. (Original publicado em 1997).
- Manoel, Marise (2003). Sujeitos de linguagem. Revista FAE, 6(01), 65-77. Acedido em 22 de Maio de 2007, em http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/revista_da_fae/fae_v6_n1/06_marise.pdf.
- Martínez-Otero, Valentín (2003). Teoría y práctica de la educación. Madrid: Editorial CCS.
- Moreira, Daniel Augusto (2002). O Método fenomenológico da pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson Ltda.
- Morin, Edgar (2003a). Introdução ao pensamento complexo (D. Matos, Trad., 4.ª ed.) Lisboa: Instituto Piaget. (Original publicado em 1990).
- Morin, Edgar (2003b). O Método V. A humanidade da humanidade. A identidade humana. (J. E. Martins, Trad.). Mem Martins: Publicações Europa-América. (Original publicado em 2001).
- Morin, Edgar (2002a). O método IV. As ideias: A sua natureza, vida, habitat e organização. (E. Lima, Trad.). Mem Martins: Publicações Europa-América. (Original publicado em 1991).
- Morin, Edgar (2002b). Os sete saberes para a educação do futuro. (A. Viveiros, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget. (Original publicado em 1999).
- Morin, Edgar (2002c). O problema epistemológico da complexidade. Mem Martins: Publicações Europa-América Lda.

- Motta, Kátya, Munari, Denize, Leal, Maria, Medeiros, Marcelo, & Nunes, Fernanda (2007). As trilhas essenciais que fundamentam o processo e desenvolvimento da dinâmica grupal. *Revista Electrónica de Enfermagem*, 09(01), 229-241. Acedido em 2 de Junho de 2008, em <http://www.fen.ufg.br/revista/v9/n1/pdf/v9n1a18.pdf>.
- Ordem dos Enfermeiros. (2001). Padrões de qualidade dos cuidados de enfermagem. Enquadramento conceptual. Enunciados descritivos. Lisboa: Ordem dos Enfermeiros.
- Paterson, Josephine. & Zderad, Loreta (1976). *Humanistic nursing*. New York: Wiley Biomedical Publication.
- Pupulim, Jussara & Sawada, Namie (2005). Exposição corporal do cliente no atendimento das necessidades básicas em UTI: Incidentes críticos relatados por enfermeiras [Versão electrónica]. *Revista Latino-Americana*, 13(3).
- Pupulim, Jussara & Sawada, Namie (2002). Reflexões acerca da comunicação enfermeiro-paciente relacionada à invasão da privacidade. Simpósio Brasileiro de Comunicação em Enfermagem. Acedido a 15 de Fevereiro de 2009, em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=msc000000052002000100045&script=sci_arttext&tlng=pt.
- Schön, Donald (2007). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem* (R. Costa, Trad., 3.^a ed.). S. Paulo: Artmed Editora SA. (Original publicado em 1998).
- Schön, Donald (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, Donald (1987). *La Formación de profesionales reflexivos, hacia un nuevo diseño de la enseñanza e el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: Edicion Paidós. (Original publicado em 1992).
- Sousa, Alberto (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet. (2008). *Pesquisa qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada* (L. Rocha, Trad., 2.^a ed.). Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 1994).
- Trindade, Rui (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem: Novas práticas pedagógicas* (2.^a ed.). Porto: Edições ASA. (Original publicado em 1997).
- Van Manen, Max (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2.^a ed.). Ontário: The Althouse Press. (Original publicado em 1990).

Vieira, Rui & Vieira, Celina (2005). Estratégias de ensino/aprendizagem. Lisboa: Instituto Piaget.

8.37.

Título:

Reflexão versus desenvolvimento pessoal do estudante

Autor/a (es/as):

Fernandes, Henriqueta Ilda Verganista Martins [Escola Superior de Enfermagem do Porto, Portugal]

Resumo:

Problemática: Os caminhos educativos que defendemos são o desenvolvimento do pensamento reflexivo no estudante, para maximizar o seu potencial de aprendizagem; a autonomização na tomada de decisão; a capacitação para mobilizar, integrar, transferir, agir, aprender e aprender a aprender e combinar os múltiplos e heterogéneos saberes; o fomento do cuidar sensível baseado na percepção e na corporeidade e o incremento de habilidades para lidar com a incerteza e os problemas associados à abstracção de valores da vida. Esta problemática enquadra o tema central em estudo a “vivência de aprender a cuidar sendo cuidado” na formação inicial em enfermagem, na perspectiva dos estudantes que importa compreender.

Metodologia: O estudo de investigação realizado enquadra-se na abordagem qualitativa e de natureza fenomenológica foi elaborado a partir da participação de 12 sujeitos paradigmáticos oriundos das três comunidades de aprender, que realizaram reflexões individuais, diários de aprendizagem e portefólios, instrumentos nos quais registaram as vivências significativas desde a teoria à prática clínica. Os dados obtidos foram submetidos a análise qualitativa, com os critérios propostos pelo Método Fenomenológico de Enfermagem de Paterson & Zderad (1976) conjugados com os de Van Manen (1997).

Relevância e pertinência da investigação do fenómeno “vivência de aprender a cuidar sendo cuidado em pediatria”, adquiriu importância pela possibilidade de criar um ambiente cuidador, mediado pela relação e estratégias pedagógicas que proporcionem a integração do estudante numa prática pedagógica humanizada consolidadora do valor do cuidar na prática clínica. Este valor será visível pelo desenvolvimento pessoal reflectindo-se na formação de profissionais pro-activos e com competências nos domínios da prática profissional, ética e legal, prestação e gestão de cuidados.

Relação com a produção da área: A opção pedagógica foi a Teoria de Enfermagem Humanista de Paterson & Zderad (1976) que se fundamenta na não projecção a nível nacional no meio