

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

acadêmico, de investigação e da prática clínica, na sua conjugação com os pressupostos teóricos defendidos para uma prática pedagógica humanizada e ser considerada uma teoria centrada nos processos de desenvolvimento pessoal dos enfermeiros. A utilização desta teoria em estudos de investigação em Enfermagem, a nível nacional, é inexistente. Noutros países, onde a investigação em Enfermagem tem tradição, tem-se observado a sua utilização, nomeadamente no trabalho realizado por Susan Kleiman (Estados Unidos da América), na área da enfermagem centrada no ser humano e no Brasil, as evidências científicas estão relacionadas com a prática clínica de enfermagem, especificamente com a área pediátrica e os cuidados intensivos.

Palavras-chave:

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

Introdução

A formação em enfermagem pela dupla filiação científicidade e essência humana necessita de uma opção pedagógica clara que abranja essas mesmas dimensões. A condição humana questiona os processos de educação-aprendizagem, pelo que a sua prática deve rodear-se de algumas pressuposições tais como: coerência no interior das narrativas e das práticas pedagógicas, abandono das verdades absolutas, mudança do pensamento fragmentado para o complexo e a demonstração da singularidade humana (Fernandes, 2011).

Aprender a cuidar, nesta perspetiva, resulta da capacidade de abstração e de reflexão com função autorreguladora, que se concretiza e/ou atualiza nas e sobre as situações de aprendizagem. A aprendizagem torna-se, assim, em produtora de símbolos, potenciada pelas exigências cognitivas, sociais e emocionais de cada estudante e professores. É, ainda, um ato dependente do nível de empenho, de saber e da experiência anterior, fatores que sustentam a interpretação e a assimilação de um novo conhecimento (Fernandes, 2011; Giordan, 2007; Le Moigne, 1999).

Esta abordagem de aprender a cuidar permite “compreender a indispensabilidade do desenvolvimento do estudante” (Fernandes, 2011, p.69), num processo de educação-aprendizagem holístico, onde se coadjuva o desenvolvimento individual e interpessoal do estudante e, simultaneamente, torna emergente a necessidade de desenvolver a capacidade de reflexão em cada um deles.

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 heterogêneos 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 abstração de valores da vida. Esta problemática enquadra o fenómeno em estudo, vivência de ‘aprender a cuidar sendo cuidado’ na formação inicial em enfermagem, na perspetiva dos estudantes que importa compreender.

Metodologia

Este estudo qualitativo é de natureza fenomenológica e estruturou-se em torno das cinco fases propostas pelo Método Fenomenológico de Enfermagem de Paterson & Zderad (1976): preparar para vir-a-conhecer, conhecer intuitivamente o outro, conhecer cientificamente o outro, sintetizar as realidades conhecidas e a configuração do constructo. Nele participaram 12 sujeitos paradigmáticos oriundos das três comunidades de aprender, a Floresta mágica, a Pradaria e o Jardim dos sentidos designação estabelecida a partir da relação ano letivo/turma. Estes sujeitos frequentaram uma Escola Superior de Enfermagem da zona Norte de Portugal, o 3.º ano curricular a unidade curricular de enfermagem pediátrica. Os sujeitos deste grupo eram maioritariamente solteiros, do género feminino e com a idade média de 20 anos. Estas características estão de acordo com a juvenilidade e a feminização dos estudantes do ensino superior e da profissão de enfermagem (Leão, 2007; Carvalho, 2004; Fernandes, 2001; Conesa, 1995; Collière, 1989; Donahue, 1985).

As questões éticas da investigação salvaguardaram os direitos dos sujeitos, como por exemplo, evitar causar qualquer dano, problema ou dificuldade ao estudante; construir um “protocolo de colaboração” com a instituição e professoras envolvidas no acompanhamento do processo de avaliação do estudante desde a teoria ao ensino clínico; efetuar a adequação metodológica em função das características individuais do estudante; 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, por este facto, sido atribuídos nomes de flores e/ou plantas aos sujeitos paradigmáticos (Fortin et al., 2009; Strauss & Corbin, 2008; Flick, 2005; Sousa, 2005).

As descrições significativas foram oriundas de três produtos pedagógicos: reflexões individuais realizadas após as dinâmicas de grupo (44), portefólios formativos (8) e diários de aprendizagem (12) realizados transversalmente nas três comunidades de aprender. Estes produtos tinham como finalidade desocultar os significados da vivência de ‘aprender a cuidar sendo cuidado’ em pediatria, pelo que as orientações de elaboração foram genéricas, para o estudante explicitar livremente o seu pensamento e ação (Zabalza, 2002) e para obtermos a “natureza, a lógica, a organização e os processos” de aprender (Sá-Chaves, 2007, p.15).

Os dados obtidos foram submetidos a análise qualitativa, com os critérios propostos pelo Método Fenomenológico de Enfermagem de Paterson & Zderad (1976): analisar, classificar, comparar, contrastar, relacionar atribuir um nome e categorizar o conteúdo das descrições significativas. Uma vez que esta orientação é muito ampla associamos os pressupostos de Van Manen (1997), os quais nos mantiveram focados no fenómeno em estudo e na circularidade do processo de análise. Esta circularidade iniciou-se pela indagação do fenómeno e progressivamente pela intuição eidética, pela apreensão das relações, pela observação dos fenómenos, pela suspensão das crenças e pela interpretação dos sentidos. Este processo foi retomado as vezes necessárias até alcançarmos o significado da vivência de aprender a cuidar sendo cuidado em pediatria (Flick, 2005; Moreira, 2002; Van Manen, 1997; Paterson & Zderad, 1976). Da análise das descrições significativas emergiram as dimensões, autoconhecimento e a reflexão.

O autoconhecimento, um meio para o desenvolvimento pessoal

O autoconhecimento é uma das capacidades necessárias para o estudante alcançar o desenvolvimento pessoal, pela reflexão sobre:

O sentido da vida que lhe permite encontrar e/ou elevar o valor que atribui à sua existência, à do Outro e ao mundo;

*A relação dialógica e interpessoal no processo educação-aprendizagem de enfermagem
E o significado de cuidar.*

Estas condições contribuem para “um universo mais cuidador” (Hesbeen, 2004 p. 26), cuja primeira manifestação é cuidar de si próprio. Mas o estudante para a desenvolver precisa de refletir sobre o seu interesse, o seu comportamento, as fontes de prazer e as dificuldades (Kraus, Rodrigues & Dixe, 2009; Kestenber, Reis, Motta, Caldas & Rodrigues, 2006; Campoy et al., 2005; Hesbeen, 2004, 2000; Boff & Müller, 2001).

O autoconhecimento permite ao estudante reconhecer a sua condição humana a partir das suas “experiências anteriores, tudo o que é naquele momento e toda a sua esperança, sonho e receio do futuro” (Fernandes, 20011, p.170). No percurso de ‘aprender a cuidar sendo cuidado’ mediado pelas estratégias pedagógicas baseadas no princípio da realidade (Vieira & Vieira, 2005) o estudante encontrou o lugar e o tempo para a compreensão de si mesmo, conhecer-se a si mesmo, pensar por si próprio e imagem de si mesmo

Compreensão de si mesmo

A compreensão de si mesmo possibilitou ao estudante a aquisição da consciência das experiências vividas, dos significados e das suas potencialidades (Kleiman, 2009, 2004d; Meleis, 2007; Hesbeen, 2004, 2000, 2001; Boff & Müller, 2001; Paterson & Zderad, 1976). Neste sentido, o estudante expressou a sua consciência sobre:

A vida e a profissão decorrente do grau de consonância entre o saber do estudante sobre o processo e as respostas e as experiências semelhantes face às quais desenvolveu as expectativas e a representação social do Outro. Circunstâncias que lhe permitiram “a consciencialização do que é a Enfermagem, quer pelo lado de quem é cuidado quer pelo lado do cuidador, pelo nosso autoconhecimento com reflexo na vida” (Jarro).

O ser estudante adveio pelo seu desempenho no estágio clínico de um papel colaborativo, ao auxiliar nas intervenções interdependentes e procedimentos técnicos, como “na realização de punções venosas, quer para colheitas, quer para a colocação de cateteres” (Amor perfeito); de entre ajuda das “colegas de ensino clínico” (Antúrio) e dos “profissionais” (Gypsophila) em lugares específicos como a “sala de pensos” (Margarida) e ainda, de dependência “em muitas situações dos pais e dos conhecimentos que estes têm sobre a criança e a forma como se deve articular os cuidados a prestar” (Violeta).

Conhecer-se a si mesmo

O conhecer-se a si mesmo na vivência de aprender a cuidar levou o estudante à compreensão do Outro, naquilo que o torna único e singular e transforma a prática clínica em mais humanizada, num lugar e num tempo onde se encontram o corpo do ser cuidador e do ser cuidado (Ayres, 2004; Hoga, 2004; Paterson & Zderad, 1976). O seu conteúdo integrou a consciência sobre:

a competência profissional adquirida que surgiu quando o estudante afirmou que “durante esta semana percebi o quanto são importantes as competências na prestação de cuidados. É muito importante saber fazer, saber ser e estar, saber organizar” (Aloé Vera).

A compreensão do nível de autoconfiança que o estudante necessita pois “é muito mais fácil sermos nós próprios na relação, porque depois tudo corre na perfeição. A equipa confia, este voto não poderia ter vindo em melhor altura, uma vez que intimamente estava a necessitar dele” (Jarro).

A eleição da área profissional surgiu enraizada num desejo construído ao longo da vida: “a Pediatria é desde que me conheço, uma especialidade que me seduz. O contacto com as crianças, com todo o processo de promoção da saúde, prevenção da doença e mesmo de cura de uma criança fascina-me” (Begónia).

Pensar por si próprio

O estudante desenvolveu a capacidade de pensar por si próprio, na procura de adquirir saber através do seu esforço mental; nesta perspetiva ele teve consciência da oportunidade para pensar sobre:

A tomada de decisão sobre o aprender foi percecionada pelo estudante como o processo de análise e escolha entre várias alternativas disponíveis da ação que deve seguir. Esta competência ocorre sob a forma de uma solicitação: “fui convidado a refletir sobre a perspetiva que eu entendesse. E pela primeira vez senti que podia tomar decisões sobre “o que aprender, o que estudar” (Rosa).

A atitude reflexiva aparece como natural: “uma maneira de estar na vida que induz a um verdadeiro olhar para o outro e para o mundo” (Hesbeen, 2004, p. 87), surgiu como um momento para “pensar na nossa atitude enquanto futuros profissionais e naqueles que vão precisar de nós” (Jarro) e ainda, como “muitas vezes fazemos o que não queremos, precisamos destes momentos para refletir sobre a nossa atitude perante os outros, aqueles que cuidamos” (Narciso).

As competências adquiridas nas experiências vividas levaram o estudante a pensar “que tinha capacidades para o fazer por isso pedi à enfermeira que me estava a orientar para receber a criança que iria ser submetida a uma operação no dia seguinte” (Jardim dos Sentidos, Begónia, Diário de Aprendizagem).

Imagem de si mesmo

A imagem de si mesmo é uma dimensão de construção individual, influenciada pelas expectativas de autoeficácia, pelas representações sociais, pelo auto conceito e pela autoestima (Le Boterf, 2005, 1997, 1995; Bandura, 1993, 1989) e relaciona-se com o “conjunto de atitudes e conhecimento acerca das capacidades, competências, aparência e aceitabilidade social do indivíduo” (Simões, 2008, p. 29). Neste sentido, a vivência de aprender a cuidar, na imagem de si mesmo, organizou-se em atitudes oriundas do Eu-Tu e da situação de aprendizagem.

As atitudes, enquanto “sensação, perceção, ideia, convicção, sentimento, preconceito...” (Saint-Pierre, 2001, p. 31) são construídas ao longo da vida e sobrevieram na confrontação Eu-Tu em duas perspetivas:

Uma de natureza altruísta: “é tão fácil colocar um pouco de nós na interpretação que fazemos dos outros e daquilo que nos transmitem” (Estrelícia);

E outra, reveladora dos níveis de autoestima associados ao “receio que me achassem pouco realista ou convencida” (Violeta); à valorização de si pelo “reconhecimento, trabalho e paciência [como] reforços para ganhar a autoestima e força para continuar este caminho para ser enfermeira” (Begónia), e ainda ao “apoio que recebi que indubitavelmente, contribuiu para aumentar a minha autoestima” (Margarida).

As atitudes oriundas das situações de aprendizagem proporcionaram ao estudante o confronto consigo próprio em duas perspectivas: na condição de ser cuidado e na sua relação com a representação que tem si na condição de cuidador. A primeira conduziu à vivência de sensações ou percepções de:

Vulnerabilidade e exposição por “dizer o que não gostava (...) gostaria que de mim ficasse uma boa imagem” (Margarida) e, além disso, “senti-me exposta na minha privacidade e vulnerável por estar entregue a outrem” (Gypsophila).

Invasão do espaço, pois “quando chegou a minha vez de ser imitada vi-me numa situação de intimidação. Senti-me observada sem saber muito bem o que fazer e senti que o que fazia estava a ser avaliado como positivo ou negativo” (Begónia).

Plenitude, sentida como “tudo estava bem e em harmonia” (Margarida) e “senti-me bastante bem comigo mesma, com os outros, o mundo, estava plena” (Estrelícia).

Inquietação, oriunda da leitura de uma história de vida “frases ficaram retidas no meu pensamento e uma cascata de perguntas fluiu até ao meu coração, deixando-me inquieta (Gypsophila).

O estudante nas situações de aprendizagem confrontou-se consigo próprio e com a representação que tem de si ao ser cuidador, o que lhe possibilitou a percepção de:

Satisfação, após os cuidados prestados ao corpo daquela “criança [toda ela ficou] cheirosa, satisfeita e acarinhada no meu colo, foi uma sensação indescritível” (Jardim dos Sentidos, Estrelícia, Diário de Aprendizagem).

Gratificação, oriunda da autoconfiança, da recompensa pelo trabalho realizado pois “os próprios pais vão ao longo do tempo confiando mais no nosso trabalho (...). Eles mostraram-

-se recetivos, atentos e apoiaram o nosso trabalho, o que nos recompensou” (Pradaria, Amor perfeito, Diário de Aprendizagem).

O desenvolvimento pessoal intrincado no autoconhecimento transforma o processo aprender a cuidar de cada estudante único pela influência dos processos de autoapreciação, apesar das linhas orientadoras serem iguais para todos (Fernandes, 2011).

A reflexão, uma estratégia para o desenvolvimento pessoal

O desenvolvimento pessoal permitiu ao estudante cuidar de si mesmo, a prestar uma atenção especial aos seus limites para otimizar os seus recursos e a dar sentido à vida (Bonino, 2007; Hesbeen, 2004, 2000, 2001), pois se “não cuida de si, não pode descontraí-lo e oferecer serenidade, calor e compreensão àqueles de quem cuida” (Hesbeen, 2001, p. 71). Além disso, proporcionou-lhe a procura de si através da reflexão sobre as suas capacidades, talentos,

dificuldades e bloqueios exposto no confronto entre Eu-Eu, Eu-Tu e objetividade/subjetividade (Buber, 2006; Morin, 2003a,b, 2002a,c). Esse “encontro” foi mediado pelas estratégias pedagógicas, nas quais reconheceu que “se relacionou com a confiança e a vulnerabilidade que necessitamos enquanto profissionais e pessoas – a confiança de seguir e fazer seguir alguém e a vulnerabilidade de..., de olhos fechados seguir alguém mesmo sem que ele se relacionasse conosco” (Gypsophila).

A reflexão estratégia pedagógica transversal ao processo ensino-aprendizagem, permitiu ao estudante atribuir um sentido à vida (Kraus et. al., 2009):

“o mundo em que vivemos é aquele que construímos a partir das nossas percepções que vêm da nossa estrutura cognitiva, afetiva e comportamental. Por conseguinte, o nosso mundo é a nossa visão do mundo. Se a realidade que percebemos depende da nossa estrutura, que é individual, existem tantas realidades quantas pessoas existentes. (...) Mas, no mundo procura a felicidade...todo o esforço do Homem, todo o seu engenho é para esse fim...todavia o ser humano, só evolui, só se torna mais completo na vivência do quotidiano, pois é em sociedade, no contacto com o outro que engrandecemos. (...) Neste mundo “light” torna-se muito complicado o estabelecer a relação empática pura e verdadeira, de nos preocuparmos com o outro, de nos colocarmos no seu lugar... Mas temos de estar conscientes dessa dificuldade para a ultrapassarmos, enquanto futuros enfermeiros e pessoas” (Margarida).

O processo de cuidar do Outro envolve o aprender a cuidar de si mesmo através da autognose, oportunidade que aconteceu no aprender a cuidar sendo cuidado em pediatria e nas três comunidades de aprender. A ocasião, quando sobrevém, (des)constrói sistemas educacionais enraizados, resistentes ao confrontarem-se com a rutura de princípios e pressupostos aparecendo novas posturas e atitudes face à realidade. Esta mudança sucede pela insatisfação vivida pelo estudante que se indisciplina face à percepção que tem da situação real que vivencia (Backes et al., 2006a,b; Esperidião, Munari & Stacciarin, 2002).

Conclusões

Teoria de Enfermagem Humanista de Paterson & Zderad (1976) surgiu como uma opção para aprender a cuidar, considerando o desenvolvimento do estudante proporcionando-lhe a oportunidade de se envolver no processo de educação-aprendizagem conjugando o pensamento científico, experiencial e indutivo. Estes pressupostos fundamentam uma prática pedagógica humanizada valorizadora dos processos de desenvolvimento pessoal. Aspeto relevante na investigação do fenómeno vivência de ‘aprender a cuidar sendo cuidado’ em pediatria que adquiriu importância pela possibilidade de se 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 refletindo-se na formação de profissionais pró-ativos e com competências nos domínios da prática profissional, ética e legal, prestação e gestão de cuidados.

Referências Bibliográficas

- Ayres, José Ricardo (2004). Cuidado e reconstrução das práticas de Saúde [Versão electrónica]. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, 8(14), 73-92.
- Backes, Dirce, Sousa, Francisca, Mello, Ana Lúcia, Erdman, Alacoque, Nascimento, Keyla & Lessmann, Juliana (2006b) Concepções do cuidado: Uma análise das teses apresentadas para um programa de pós graduação em enfermagem [Versão electrónica]. *Texto e Contexto & Enfermagem*, 15 (esp.), 71-78.
- Backes, Dirce; Lunardi, Valéria; Lunardi Filho, Wilson (2006a). A Humanização hospitalar como expressão da ética [Versão electrónica]. *Revista Latino-Americana Enfermagem*, 14(1): 132-135.
- Bandura, Albert (1977). Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215
- Bandura, Albert (1982). Self efficacy mechanism in woman agency. *American Psychologist*, 32(2), 122-147.
- Bandura, Albert (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, Albert (1993). Perceived self efficacy in cognitive development and functioning. *Education Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Boff, Leonardo, & Müller, Werner (2001). *Princípios de compaixão e cuidado*. (C. Pereira, Trad.). Petrópolis, RJ: Editorial Vozes, Lda. (Original publicado em 1999).
- Bonino, Silvia (2007). *Mil amarras me prendem à vida. (Con)viver com a doença* (A. Monteiro, E. Zagar, & J. Galvão, Trad.). Coimbra: Quarteto
- Buber, Martin (2006). *Eu e tu* (N. Von Zuben, Trad., 10ª ed.). São Paulo: Centauro. (Original publicado em 1923).
- Campoy, Marcus, Merighi, Miriam, & Stefanelli, Maguida (2005). O ensino de enfermagem em saúde mental e psiquiátrica: Visão do professor e do aluno na perspectiva da fenomenologia social [Versão electrónica]. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 13(2), 165-172.
- Carvalho, António (2004). *Avaliação da aprendizagem em ensino clínico no Curso de Licenciatura em Enfermagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- 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 enfermería*. Madrid: Interamericana McGraw-Hill.

- Dartigues, André (2005). *O que é a fenomenologia?* (M. Almeida, Trad., 9ª ed.). São Paulo: Centauro Editora. (3ª Edição publicada em 1992).
- Donahue, M. Patricia (1985). *Historia de la enfermeria*. Madrid: Ediciones Doyma.
- Esperidião, Munari & Stacciarin, 2002
- 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.
- Flick, Urick (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica* (A. Parreira, Trad.). Lisboa: Monitor. (Original publicado em 2002).
- Fortin, Marie-Fabienne, Côté, José, & Filion, 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).
- Giordan, Andre (2007). *Aprender* (T. Katzenstein, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Hesbeen, Walter (2000). *Cuidar no hospital: Enquadrar os cuidados de enfermagem numa perspectiva de cuidar* (M. Ferreira, Trad.). Lisboa: Lusociência. (Original publicado em 1997).
- Hesbeen, Walter (2001). *Qualidade em enfermagem. Pensamento e acção na perspectiva do cuidar* (M. Martins, Trad.). Loures: Lusociência. (Original publicado em 1998).
- Hesbeen, Walter (2004). *Cuidar neste mundo* (M. Ferreira, Trad.). Loures: Lusociência. (Original publicado em 2000).
- Hoga, Luiza (2004). A dimensão subjectiva do profissional na humanização da assistência à saúde: uma reflexão. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 38(1), 13-20.
- Kestenberg, Célia, Reis, Márcia, Motta, Wanessa, Caldas, Mariana & Rodrigues, Daniela (2006). Cuidando do estudante e ensinando relações de cuidado de enfermagem [Versão electrónica]. *Texto & Contexto Enfermagem*, 15(esp.), 193-200.
- 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>.
- Kleiman, Susan (2009). *Human centered nursing*. Philadelphia: Davis Company.
- Kraus, Teresa, Rodrigues, Manuel, & Dixe, Maria dos Anjos. (2009). Sentido de vida, saúde e desenvolvimento humano [Versão electrónica]. *Revista Referência*, 2(10), 77-88.

- Le Boterf, Guy (1995). *De la compétence – Essai sur un attracteur étrange* (3.^a ed.). Paris: Les Éditions D^o Organisation. (Original publicado em 1994).
- Le Boterf, Guy (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions D^o Organization.
- Le Boterf, Guy (2005). *Construir as competências individuais e colectivas. Resposta a 40 questões*. Porto: Edições ASA.
- Le Moigne, Jean-Louis (1999). *O construtivismo, Volume II: Das epistemologias* (M. Mascarenhas, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget. (Original publicado em 1995).
- Leão, Maria Teresa (2007). *O ensino superior politécnico em Portugal: Um paradigma de formação alternativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Meleis, Afaf (2007). *Theoretical nursing: Development and progress* (4^a ed.). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins. (Original publicado em 1985).
- Moreira, Daniel Augusto (2002). *O Método fenomenológico da pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson Ltda.
- 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.
- 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).
- 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>.
- Paterson, Josephine & Zderad, Loreta (1976). *Humanistic nursing*. New York: Wiley Biomedical Publication.
- Sá-Chaves, Idália (2007). *Portfolios reflexivos: Estratégias de formação e de supervisão* (3.^a ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro. (Original publicado em 2000).
- Saint-Pierre, Louise Lafortune (2001). *A afectividade e a metacognição na sala de aula*. (J. Chaves, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget. (Original publicado em 1996).

- Simões, Rosa Maria (2008). *Competências de relação de ajuda no desempenho dos cuidados de enfermagem*. Dissertação apresentada no Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar, Universidade do Porto, para a obtenção do Grau de Mestre orientada por Manuel Alves Rodrigues. Porto
- 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., 2ª ed.). Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 1994).
- 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.
- Zabalza, Miguel (2002). *Diários de aula* (J. Pacheco & J. Machado, Trad.). Porto: Porto Editora. (Original publicado em 1994).

8.38.

Título:

Prática pedagógica no Ensino Superior privado: racionalidade técnica e possibilidades da perspectiva crítico-reflexiva

Autor/a (es/as):

Fernandes, Maria Cristina da Silveira Galan [Universidade Federal de São Carlos – UFSCar]

Resumo:

A presente comunicação tem como objetivo discutir a prática pedagógica de professores do Ensino Superior privado, partindo da apresentação de dados e discussão de resultados alcançados em pesquisas de mestrado desenvolvidas no projeto integrado *Práticas curriculares e qualidade de ensino*. Tais estudos focalizam em particular a docência em cursos de Pedagogia e Ciências Contábeis, tendo sido realizados no período de 2006 a 2010. No recorte definido para esta comunicação propõe-se a reflexão sobre as práticas pedagógicas evidenciadas pelos professores, buscando compreender como atuam os sujeitos que participam do processo educativo no Ensino Superior privado e em que medida suas concepções de qualidade de ensino influenciam suas práticas pedagógicas. Considera-se necessária a ampliação de estudos sobre a prática docente no Ensino Superior privado, uma vez que tais profissionais exercem impacto direto na formação de estudantes e cidadãos sem terem, necessariamente, uma formação adequada para a docência, o que acontece, em particular com profissionais liberais que se dedicam ao ensino. Entende-se que a prática pedagógica centrada no ensino tradicional e em