



INTEGRALIDADE NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA: UM NOVO OLHAR PARA A FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO

COMPLETENESS IN EDUCATIONAL RELATIONSHIP: A NEW LOOK FOR NURSE'S TRAINING INTEGRIDAD EN RELACIÓN EDUCATIVA: UNA NUEVA MIRADA PARA LA FORMACIÓN DE ENFERMERÍA

Margarete Maria de Lima¹, Daiana Kloh², Kenya Schmidt Reibnitz³

RESUMO

Objetivo: refletir acerca da relação pedagógica na formação do enfermeiro tendo como pano de fundo o ensino prático reflexivo proposto por Donald Schön e o princípio da integralidade no cuidado. **Método:** reflexão teórica a partir da análise de livros e artigos disponíveis na base de dados LILACS e biblioteca virtual SCIELO. Critérios de inclusão: artigos na íntegra, publicados entre 2004 e 2014, nos idiomas português, inglês e espanhol. Os livros foram selecionados por aderência à temática, sem considerar os aspectos cronológicos. **Resultados:** apresentados em duas categorias teóricas: Ensino prático reflexivo e o princípio da integralidade; Relação pedagógica pautada na integralidade. **Conclusão:** a formação do enfermeiro ancorada no ensino prático reflexivo e na integralidade estimula a criatividade, o exercício da pergunta e o diálogo. Contribui significativamente, para que tenhamos profissionais mais qualificados para consolidarem as práticas de saúde almejadas em nosso sistema público de saúde. **Descritores:** Ensino; Docentes; Enfermagem.

ABSTRACT

Objective: to reflect on the pedagogical relationship in nursing education with the background of reflective practical education proposed by Donald Schön and the principle of comprehensiveness in care. **Method:** theoretical reflection from the analysis of books and articles available in LILACS database and SCIELO virtual library. Inclusion criteria: full articles, published between 2004 and 2014, in Portuguese, English and Spanish. The books were selected by adherence to the theme, without considering chronological aspects. **Results:** presented in two theoretical categories: reflective practical education and the principle of integrity, and pedagogical relationship fully guided. **Conclusion:** the training of nurses anchored in reflective practical teaching and comprehensiveness stimulates creativity, the question and dialogue exercise. It contributes significantly to have more qualified professionals to consolidate the desired health practices in our public health system. **Descriptors:** Teaching; Faculty; Nursing.

RESUMEN

Objetivo: reflexionar sobre la relación pedagógica en la educación de enfermería con el fondo de la educación práctica reflexiva propuesto por Donald Schön y el principio de la integralidad en la atención. **Método:** reflexión teórica a partir del análisis de libros y artículos disponibles en la base de datos LILACS y SCIELO biblioteca virtual. Criterios de inclusión: artículos completos, publicados entre 2004 y 2014, en portugués, Inglés y Español. Los libros fueron seleccionados por la adhesión al tema, sin tener en cuenta los aspectos cronológicos. **Resultados:** se presentan en dos categorías teóricas: la educación práctica reflexiva y el principio de integridad; relación pedagógica guiado en su totalidad. **Conclusión:** la formación de enfermero anclada en la enseñanza práctica reflexiva y la exhaustividad estimula la creatividad, el ejercicio de preguntas y diálogo. Que contribuye significativamente a tener los profesionales más cualificados para consolidar acerca de las prácticas de salud deseados en nuestro sistema de salud pública. **Descriptor:** Enseñanza; Docentes; Enfermería.

¹Enfermeira, Professora Doutora em Enfermagem, Curso de Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Florianópolis (SC), Brasil. E-mail: margarete2@gmail.com; ²Enfermeira, Professora Mestre, Curso de Graduação em Enfermagem, Universidade do Estado de Santa Catarina/UESC. Doutoranda, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina/PPFENF/UFSC. Florianópolis (SC), Brasil. E-mail: daianakloh@gmail.com; ³Enfermeira, Professora Doutora em Enfermagem, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina/PPFENF/UFSC. Florianópolis (SC), Brasil. E-mail: kenyasrei@gmail.com

INTRODUÇÃO

O processo de formação do enfermeiro prioriza a construção de espaços dialógicos pautados em reflexões sobre a realidade vivenciada nos serviços de saúde e durante a formação em si. Opta-se assim, pela formação que articula conhecimentos e habilidades capazes de gerar transformação, e ao mesmo tempo, habilitar profissionais para lidarem com as incertezas do processo de viver.¹

Neste contexto de complexidade e mudanças constantes, a relação pedagógica tem papel fundamental para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes que irão embasar a prática do futuro enfermeiro frente às demandas encontradas durante seu processo formativo, e posteriormente em seu cotidiano pessoal e profissional. A formação do enfermeiro precisa estar alicerçada aos princípios do Sistema Único de Saúde Brasileiro (SUS) para que durante este processo o acadêmico consiga identificar e refletir sobre as situações reais e complexas encontradas no cotidiano do trabalho em saúde. A partir do olhar ancorado nos princípios do SUS e de uma relação pedagógica que estimule a reflexão nos diferentes contextos do ensino torna-se possível que tenhamos enfermeiros que transformem a prática nos serviços e respondam as demandas de saúde de uma população.

Entende-se por relação pedagógica toda relação estabelecida nos espaços de ensino-aprendizagem entre professor e aluno com a intencionalidade de ensinar e aprender. Esta relação é fundamentada pelas diretrizes da instituição de ensino, pelo respeito mútuo, cumplicidade, reciprocidade e liberdade de expressão de sentimentos e conhecimentos tanto por parte do aluno como do professor. No espaço da relação pedagógica cria-se a possibilidade do trabalho coletivo na busca de conhecimentos para pesquisar, compreender, duvidar e reconstruir conhecimentos tanto relacionados à formação profissional como pessoal dos sujeitos envolvidos.^{2,3}

A relação pedagógica precisa ser entendida como um espaço de autonomia e liberdade, que propicia a transformação do docente e discente, transformando suas relações com o conhecimento, com o ensino-aprendizagem e com a realidade na qual estão inseridos.⁴ Quando associada ao ensino prático reflexivo, isto é um ensino que explore questões de “competência, aprendizagem, confiança e identidade que estão na base das movimentações autônomas anteriores dos estudantes, entre carreira acadêmica e de

campo”,⁵ torna-se um instrumento que possibilita o educar, o refletir criticamente sobre a realidade e perante as decisões a serem tomadas e o resgate da educação à cidadania.

Este processo de transformação que envolve sujeitos, conhecimentos e relações, quando ancorado em uma prática reflexiva, propiciam o desenvolvimento de novos olhares sobre os diferentes contextos vivenciados ao longo da formação. Ao mesmo tempo, o ensino do princípio da integralidade precisa acompanhar este movimento, modificando-se e adequando-se as singularidades e complexidades dos sujeitos e dos contextos que estão envolvidos na formação.

Para que ocorra a consolidação do princípio da integralidade torna-se necessário que os sujeitos envolvidos reconheçam-na como um princípio norteador das práticas de saúde e também das relações estabelecidas no processo pedagógico. E, partindo desta concepção criem possibilidades e sensibilizem-se para que esta prática seja algo cotidiano, estabelecida no processo formativo dinâmico, criativo e reflexivo.⁶

Assim, para aprofundar esta reflexão lançamos alguns questionamentos que nos mobilizaram para este estudo: quais as possibilidades de aplicação do princípio da integralidade na relação pedagógica? Como estabelecemos uma relação pedagógica pautada na integralidade? Como o ensino prático reflexivo fomenta a relação pedagógica ancorada na integralidade?

No intuito de contribuir com reflexões que nos apontem indicativos de possibilidades para o estabelecimento de uma relação pedagógica ancorada na integralidade, objetiva-se realizar uma reflexão teórica acerca da relação pedagógica estabelecidas na formação do enfermeiro tendo como pano de fundo o ensino prático reflexivo e o princípio da integralidade.

Esta reflexão acerca da relação pedagógica é de grande importância para que possamos olhar a integralidade em sua polissemia, dialogando com ela também nas relações estabelecidas durante a formação do enfermeiro. Esta perspectiva cria possibilidades de repensarmos as práticas pedagógicas, e nos propicia colocar óculos diferentes, para olharmos a integralidade numa outra perspectiva, ancorada em um ensino prático reflexivo. Ao acreditarmos nesta possibilidade de aplicação do princípio da integralidade na relação pedagógica ancorando-a em um ensino prático reflexivo iniciamos um processo de reflexão sobre as práticas desenvolvidas durante a formação,

identificando lacunas e potencialidades de um ensino que reflete sobre a prática e no qual a prática é um instrumento que instiga a reflexão sobre o ensino. Esse exercício reflexivo torna-se um elemento diferenciado a partir do momento em que a relação pedagógica está imbricada em constructos que não desconecte ação e prática, reflexão e ação.

MÉTODO

Estudo reflexivo sobre a relação pedagógica ancorada no referencial teórico da prática reflexiva de Donald Schon e na integralidade como um princípio pedagógico. Foi realizada consulta na base de dados LILACS e na biblioteca virtual SCIELO com os descritores: Ensino; Enfermagem; Educação Superior; Docentes, Estudantes de enfermagem; Integralidade em Saúde; também foram consultados livros impressos e disponíveis online com aderência a temática pesquisada. A busca foi realizada no ano de 2014, e limitou-se a artigos completos publicados disponíveis online, entre 2004 e 2014, nos idiomas português, inglês e espanhol. Os livros foram selecionados por aderência à temática, sem considerar os aspectos cronológicos.

Para realizar esta reflexão foram construídas duas categorias teóricas: Ensino prático reflexivo e o princípio da integralidade; Relação pedagógica pautada na integralidade.

RESULTADOS

♦ Ensino prático reflexivo e o princípio da integralidade

Ensino prático reflexivo é aquele que instiga o aprender fazendo, conecta o mundo do ensino ao do trabalho e vice-versa, permeado pelo diálogo, pela reflexão na ação entre preceptor/docente e estudante.⁵ Ao mesmo tempo, busca durante o processo formativo atender as demandas existentes no processo de ensino-aprendizagem, nos diferentes contextos onde ocorre a prática educativa, seja em sala de aula, em laboratório de práticas ou no cotidiano dos serviços de saúde.

Nesta ótica, em um ensino prático reflexivo pautado na integralidade tem como ponto de partida um dos princípios filosóficos do SUS, abrindo horizontes para que esta seja percebida em sua polissemia, e nos diferentes contextos da formação do enfermeiro. Deste modo, vamos de encontro, a definição da integralidade⁷ como um preceito abstrato iluminador das práticas que pode ser transmitido como uma ferramenta técnica.

Ensinar a integralidade é um desafio para os envolvidos na formação, uma vez que este princípio tem sido apontado como o mais difícil de ser aplicado e consolidado no Sistema Único de Saúde (SUS). Esta dificuldade está relacionada a diversos fatores que envolvem tanto questões referentes ao comprometimento e envolvimento dos profissionais dos serviços, quanto a processos de gestão e políticas de saúde e ao próprio processo de formação profissional.

A integralidade como dimensão das práticas em saúde exige uma reflexão sobre o modo como as relações são estabelecidas, entre profissionais e usuários, entre os próprios profissionais,⁸ entre docentes e discentes, docentes e profissionais, discentes e profissionais.

Garantir a integralidade do cuidado requer abertura de espaços para reorganização dos serviços de saúde oferecidos, incluindo no cotidiano a reflexão sobre o processo de aprender da prática. Implica também, no desenvolvimento de ações que vão desde o início da formação profissional até mudanças nas práticas de saúde e de enfermagem, promovendo mudanças no processo formativo. Para tanto se faz necessário a adoção de metodologias de ensino, formação pedagógica docente, efetiva integração entre ensino-serviço; rompimento com a fragmentação do sujeito.⁸

Concretizar a integralidade está vinculado à construção de novas práticas de saúde alicerçadas em um cuidar ampliado, que considere a perspectiva da complexidade dos usuários do SUS. Para tal, precisa existir um movimento articulado entre profissionais e gestores para que viabilizem novos modos de organizar os serviços, ancorados em um processo de educação permanente. Neste processo é imperativo repensar as práticas e concepções de saúde buscando orientá-las para a integralidade e para mudanças que tornem possível sua concretização.⁹

As políticas de educação e de saúde tem impulsionado a academia a envolver-se nestes movimentos ocorridos nos serviços. O Programa Nacional de Reorientação da Formação em Saúde (PRÓ-Saúde) foi o mais recente impulsionador de mudanças institucionais e deslocou a universidade de dentro dos seus muros, para a integração com as demandas comunitárias, sendo este movimento reforçado pelo Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde), o que conferiu maior concretude ao processo mediante projetos de intervenção baseados em diagnósticos situacionais dos territórios.¹⁰

Lima MM de, Kloh D, Reibnitz KS.

Integralidade na relação pedagógica: um novo...

Esta aproximação do mundo do trabalho com a academia é potencialmente positivo para o ensino prático reflexivo, porque nos aproxima das demandas reais dos serviços. Assim, partimos de uma realidade concreta, riquíssima de situações de aprendizagem, na qual docente e discente enfrentam o desafio de buscar alternativas diante de situações que exigem a aplicação de conhecimentos que estão além, daqueles aprendidos na racionalidade técnica. Esta capacidade de refletir sobre os problemas reais e buscar alternativas diante de situações singulares e únicas são denominados por Schön de *talento artístico profissional*. Este tipo de talento é expresso a partir de certas competências que os profissionais demonstram em situações únicas, incertas e conflituosas que surgem na prática.⁵

A formação acadêmica ao ir além da racionalidade técnica instrumentaliza os estudantes a exercitarem a reflexão na ação e sobre a ação, para que construam conhecimentos profissionais que respondam as demandas da prática.⁵ Nesta ótica, o diálogo é o elemento que fundamenta as relações estabelecidas no contexto do ensino, estimulando o exercício da pergunta, da abertura ao outro e ao novo, a cidadania e a aplicação do princípio da integralidade.

Nesta dialética, de que modo podemos identificar estas situações? Como conduzir o processo de ensino-aprendizagem diante de situações incertas? Como desenvolver o processo de reflexão na ação neste contexto? Certamente não teremos respostas prontas para estas questões, mas sim possibilidades que possam nos conduzir para que possamos refletir sobre os diferentes modos de ensinar.

Algumas estratégias mais utilizadas para fomentar a prática reflexiva no contexto da formação são: o diálogo reflexivo, a interrogação didática e a tradução dialógica. No diálogo reflexivo o professor ao explicar determinado conteúdo ou procedimento comunica ao discente o que está fazendo, como está fazendo e porque está fazendo (justifica as decisões que orientam sua intervenção), dando voz como faz o que faz e porque faz.¹¹

A interrogação didática é constituída por perguntas que respondem a diferentes propósitos, que vão desde a valorização de conhecimentos elaborados pelos discentes até a construção de significados compartilhados em sala de aula. A tradução dialógica ocorre mediante a condução da conversação por parte do docente de modo que vai se progredindo desde as primeiras concepções elaboradas pelos discentes até as elaboradas

pelo docente construídas a partir das primeiras. Pode-se dizer que mediante uma relação dialógica o docente traduz o que o discente elaborou numa relação interativa e participativa entre estes sujeitos.¹¹

Estas estratégias podem contribuir significativamente para conduzir o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de enfermagem, pois esta profissão por ter seu saber caracterizado epistemologicamente como um conhecimento prático, pode apresentar certa dificuldade em explicá-lo verbalmente, necessitando ser demonstrado.¹¹

Partindo desta concepção, identificamos o quanto é importante a reflexão por parte do docente sobre a sua prática pedagógica, pois é a partir desse exercício reflexivo que se torna possível analisar como as práticas pedagógicas adotadas têm respondido as demandas encontradas na formação e de que modo se tem conduzido o processo formativo.

É necessário também que se busque uma prática docente que propicie aos discentes o desenvolvimento do pensamento crítico, valorizando a criatividade, a reflexão e a participação, condições estas indispensáveis para a inserção social e a construção da cidadania.¹² Esta prática precisa ser contextualizada, comprometida com o contexto sócio-político-cultural, que gere transformações sociais necessárias e que vá ao encontro ao preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Enfermagem e as demandas do SUS.¹³

A relação pedagógica que estimule o exercício da pergunta, da cidadania, do diálogo, da criatividade, da criticidade, da reflexão e está atenta aos elementos surpresas encontrados durante a formação possibilita o aprendizado ancorado em um ensino prático reflexivo. Nesta proposta, de acordo com Schön,⁵ os estudantes concentram-se na reflexão durante o processo de ação, buscando respostas para situações, incertas, conflituosas e únicas que surgem no cotidiano da prática, tendo clareza de que a resolução destas situações vai requerer habilidades que vão além dos conhecimentos da racionalidade técnica.

Pensar no processo de ensino aprendizagem convida a este exercício, uma vez que não sabemos de antemão quais demandas cada sujeito que procura os serviços de saúde nos apresenta. Assim como também, não conseguimos identificar previamente quais serão as demandas da formação. Desse modo, precisamos estabelecer conjuntamente com os atores envolvidos na formação estratégias que estimulem o ensino prático reflexivo na formação do enfermeiro, para que esses

Lima MM de, Kloh D, Reibnitz KS.

futuros profissionais estejam mais preparados para as demandas da prática profissional e para cuidar na perspectiva da integralidade.

Na formação em saúde a centralidade da presença de questionamento que surgem a partir do cotidiano das práticas profissionais torna-se imperativo para as atividades curriculares. A utilização dos diversos cenários do cotidiano dos serviços de saúde como cenários de ensino-aprendizagem possibilita a vivência da problematização surgida no cotidiano da prática profissional. As possíveis resoluções para essas questões se aproximam de modo concreto e funcional às situações reais, deste modo o conhecimento passa a ser construído de forma significativa partindo destas situações. Neste cenário nos distanciamos da aprendizagem baseada na memorização de conceitos e valores.¹⁴

A riqueza das experiências práticas vivenciadas no cotidiano dos serviços, dificilmente consegue ser obtida em aulas expositivas, por mais que se utilizem tecnologias e propostas pedagógicas inovadoras. Na sala de aula o sujeito é visto em sua maioria das vezes de forma abstrata, não ocorrendo o reconhecimento mútuo dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.¹⁵

A prática dialógica reflexiva entre os sujeitos nos diversos cenários onde ocorre a formação abre caminhos para a busca de possibilidades que atendam as demandas pedagógicas, para além dos conteúdos, na perspectiva do fortalecimento do SUS, especificamente da integralidade em saúde.⁶

Estas demandas de uma formação ancorada no princípio da integralidade quando respaldadas em um ensino prático reflexivo, contribuirão para que discentes, docentes e profissionais desenvolvam o processo de reflexão na ação e a reflexão sobre a ação como preconiza.⁵ Assim, esses atores ao refletirem enquanto fazem a ação e após a sua finalização, podem encontrar alternativas que respondam aos problemas das práticas de forma integral, indo ao encontro das necessidades de cada sujeito que necessita de cuidado, e, principalmente aprendendo a encontrar soluções que fogem daquelas indicadas pela racionalidade técnica, pontuais.

Este processo de conscientização da construção do futuro enfermeiro durante a formação não pode ocorrer sem que se perceba que este é um movimento coletivo e dinâmico, que requer diálogo, aproximação com a realidade do outro, envolvimento de valores pessoais e profissionais e reconstrução de concepções anteriormente estabelecidas.

Integralidade na relação pedagógica: um novo...

Isso perpassa pela ideia de que a integralidade enquanto princípio do SUS seja considerada como um princípio que pode ser adotado nas posturas pedagógicas.¹⁶

Relação pedagógica pautada na integralidade

No processo de transformação dos conceitos e das práticas de saúde cabe a todos o papel de protagonista, para que se formem profissionais capazes de compreender e produzir ações relativas à integralidade nas práticas de saúde. Esta transformação pode iniciar na própria universidade, no colegiado ou no departamento, mas precisa também alcançar a sala de aula e a relação professor-aluno, para que as mudanças almejadas realmente se consolidem nas práticas.¹⁷

Somando-se a isso, precisamos traduzir o cuidado também nas relações estabelecidas no contexto da formação, nas salas de aulas, nos serviços, no espaço interseção da relação professor aluno.¹⁸ Como traduzir este cuidado pautado na integralidade e na perspectiva de um ensino prático reflexivo?

A relação pedagógica precisa ser entendida como um espaço de autonomia e liberdade, que propicia a transformação do docente e discente, transformando suas relações com o conhecimento, com o ensino-aprendizagem e com a realidade na qual estão inseridos.⁴

O fenômeno da aprendizagem em uma relação pedagógica contempla além da informação, o aprender a “re(estabelecer) uma relação entre quem ensina e aquilo que é ensinado”. Neste sentido, o processo de ensino-aprendizagem é permeado pela reflexão sobre a realidade, colocando-se de frente a um conhecimento contextualizado, promovendo mudanças na forma de agir, pensar e sentir. Para formar um profissional que seja agente de mudanças na realidade ele precisa vivenciar na relação pedagógica a prática esperada, tanto por parte do discente quanto do docente, pois deste modo, tem a oportunidade de desenvolver em si mesmo aquilo que lhe foi oportunizado.⁴

Nesta concepção, a relação pedagógica pautada na integralidade precisa ser vivenciada durante a formação do enfermeiro, concretizando-se nos modos de agir do docente e discente, permeada pelo diálogo e aproximação com a realidade destes sujeitos. Como estabelecer esta relação? Quais ações necessitam ser realizadas para sua aplicação?

A condição inicial reside na assertiva que os sujeitos protagonistas desta relação precisam acreditar que a integralidade é um pressuposto da prática pedagógica, compreendendo-a em sua polissemia e inter-

relacionando-a com suas posturas adotadas. Assim, se percebemos que a integralidade é um princípio que requer reconhecer o sujeito em sua totalidade, considerando seu contexto de vida, suas necessidades de saúde, o que impede que esta concepção seja aplicada ao discente e docente? Este é apenas um exemplo de como podemos transportar este princípio filosófico do SUS para a relação pedagógica. A integralidade em saúde em um ensino prático reflexivo também pode ser ensinada pelo exemplo, pela conduta do docente diante de situações incertas e ou complexas da prática profissional. Para tanto, o docente deve ter a sensibilidade de convidar o discente para este exercício, refletindo na ação, sobre a ação e sobre como esta reflexão pode contribuir para aprimorar sua prática pedagógica. A dificuldade¹⁶ em aplicar a integralidade na relação pedagógica pode estar relacionada ao fato de que os atores envolvidos na formação não se dão conta que este princípio pode ser aplicado como um princípio pedagógico.

A atitude docente frente às situações encontradas no processo formativo do enfermeiro define o tipo de relação estabelecida ou que se pretende estabelecer com o discente. Deste modo, se o docente tem a postura de abertura ao diálogo, a aproximação com a realidade de cada discente, escuta suas angústias, seus sentimentos e sua história de vida, consegue estabelecer uma relação de confiança que fortalece a prática pedagógica.¹⁶

Neste contexto de formação do enfermeiro na perspectiva da integralidade alicerçado em um ensino prático reflexivo, necessitamos que docentes e discentes se engajem em propostas metodológicas que propiciem a aquisição de conhecimentos significativos para a prática profissional. Esta significância está vinculada ao que cada um deseja em seu processo formativo, entendendo que a formação inicial do enfermeiro tem papel importante na construção de novos profissionais que atuarão nos serviços, na consolidação do SUS e na atenção do cuidado em saúde ancorada na integralidade.

Estabelecer uma relação pedagógica pautada na integralidade requer a disponibilidade de abertura a novas experiências e aprendizado, que não ocorrem sem que haja o reconhecimento mútuo dos sujeitos, a alteridade, a ousadia e vontade de inovar as práticas pedagógicas, o estímulo constante a reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação pedagógica adotada durante a formação do enfermeiro é um elemento fundamental para criar possibilidades dos acadêmicos vivenciarem em sua prática situações de incertezas e complexidades. Esta relação ao ser ancorada em uma proposta de ensino prático reflexivo aproxima o acadêmico ao cotidiano dos serviços, estimulando que estes desenvolvam habilidades e competências para que se tornem enfermeiros que se diferenciem em sua atuação profissional.

Necessitamos de profissionais que tenham como pressupostos que a demanda por cuidados é daquele que necessita ser cuidado, caso contrário teremos profissionais que cuidam tendo como perspectiva suas próprias necessidades, não propiciando o diálogo, nem a participação dos usuários. Esta perspectiva torna inviável o cuidar na ótica da integralidade e consequentemente, este continuará sendo o princípio abstrato, difícil de ser atingido ou alcançado.

Assim como no cuidado pautado na integralidade, a relação pedagógica também necessita estar alicerçada em concepções que considerem as demandas de todos os sujeitos envolvidos na formação. Para tal, necessitamos refletir sobre as possibilidades de aplicação da integralidade nas relações, necessitamos nos aproximar de alguns conceitos que ancoram a relação pedagógica a fim de identificar possibilidades de aplicação da integralidade nas relações estabelecidas no processo de formação do enfermeiro.

A proposta de um ensino prático reflexivo instiga docentes e discentes a aprenderem fazendo, refletirem durante e após suas ações, criando habilidades que conferem a estes a capacidade de resolução diante de situações de incertezas e complexas da prática profissional. Fomenta também a construção de sujeitos que se respeitam mutuamente, comprometidos éticos e politicamente.

Acreditamos que a formação do enfermeiro ao ser ancorada nesta concepção e pautada em uma relação pedagógica que estimula a criatividade, o exercício da pergunta e o diálogo contribui significativamente, para que tenhamos profissionais mais qualificados para consolidarem as práticas de saúde almejadas em nosso sistema público de saúde.

REFERÊNCIAS

1. Barbosa ECV, Viana LO. Um olhar sobre a formação do enfermeiro/docente no Brasil. Rev enferm UERJ [Internet]. 2008 [cited 2014 Feb

Lima MM de, Kloh D, Reibnitz KS.

Integralidade na relação pedagógica: um novo...

- 8];16(3):339-4. Available from: <http://www.facenf.uerj.br/v16n3/v16n3a07.pdf>
2. Postic M. A relação pedagógica. Coimbra: Padrões culturais; 2007.
3. Ranghetti DS. Relação pedagógica: espaços/tempos/movimentos de aprendizagens, construções e afetos. Revista interdisciplinaridade [Internet]. 2013 [cited 2014 Feb 8];1(3):27-37. Available from: <http://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/16785/12546>
4. Reibnitz KS, Prado ML. Criatividade e relação pedagógica: em busca de caminhos para a formação do profissional crítico criativo. Rev Bras Enferm [Internet]. 2003 [cited 2014 Feb 8];56(4):439-42. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v56n4/a28v56n4.pdf>
5. Schön DA. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed; 2000.
6. Lima MM. Reibnitz KS, Kloh D, Wosny AM. Concepções dos estudantes de enfermagem sobre a aplicação do princípio da integralidade no cuidado à saúde. Cienc Cuid Saude [Internet]. 2012 [cited 2014 Feb 10];11(2):259-66. Available from: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/12822/pdf>
7. Ayres JR. Integralidade do cuidado, situações de aprendizagem e o desafio do reconhecimento mútuo. In: Pinheiro R, Lopes TC. Ética, técnica e formação: as razões do cuidado como direito à saúde. Rio de Janeiro: CEPESC: IMS/UERJ/ABRASCO; 2010. p. 123-36
8. Gelbcke FL, Reibnitz KS, Prado ML, Lima MM, Kloh D. A práxis da enfermeira e a integralidade no cuidado. Enferm. foco (Brasília) [Internet]. 2011 [cited 2014 Feb 8];2(2):116-9. Available from: <http://revista.portalcofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/108/90>
9. Mattioni FC, Budo MLD, Schimith MD. O exercício da integralidade em uma equipe da estratégia saúde da família: saberes e práticas. Texto & contexto - enferm [Internet]. 2011 [cited 2014 Feb 9];20(2):[about 5 p]. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v20n2/a07v20n2.pdf>
10. Haddad AE, Brenelli S, Cury GC, Puccini R, Martins MA, Ferreira JRA, Campos FE. Pró-Saúde e PET-Saúde: a construção da política brasileira de reorientação da formação profissional em saúde. Rev bras educ med [Internet]. 2012 [cited 2014 Feb 9];36(1):03-04. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v36n1s1/v36n1s1a01.pdf>
11. Moya JLM, Parra SC. La enseñanza de la enfermería como una práctica reflexiva. Texto contexto - enferm [Internet]. 2006 [cited 2014 feb 9];15(2):303-11. Available from:

- <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n2/a14v15n2.pdf>
12. Rodrigues MTP, Mendes Sobrinho JAC. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. Rev Bras Enferm [Internet]. 2008 [cited 2014 Feb 9];61(4):435-40. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v61n4/06.pdf>
13. Madeira MZA, Lima MGSB. A prática pedagógica das professoras de enfermagem e os saberes. Rev Bras Enferm [Internet]. 2007 [cited 2014 Feb 10];60(4):400-4. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v60n4/a08.pdf>
14. Koifman L, Fernandez VS, Ribeiro CDM. A construção do ato de cuidar no espaço da formação em saúde: a ética, a prática, sujeitos e valores. In: Pinheiro R, Lopes, TC. Ética, técnica e formação: as razões do cuidado como direito à saúde. Rio de Janeiro: CEPESC: IMS/UERJ/ABRASCO. 2010. p. 155-68.
15. Kloh D, Reibnitz KS, Boehs AE, Wosny AM, Lima MMe. Princípio da integralidade do cuidado nos projetos político-pedagógicos dos cursos de Enfermagem. Rev Latino-Am Enfermagem [Internet]. 2014 [cited 2014 Oct 10];22. In press. Available from: http://www.scielo.br/pdf/rlae/2014nahead/pt_0104-1169-rlae-0104-1169-3381-2469.pdf
16. Lima MM, Reibnitz KS, Prado ML, Kloh D. Integralidade como princípio pedagógico na formação do enfermeiro. Texto & contexto - enferm [Internet]. 2013 [cited 2014 Sept 15];22(1):106-13. Available from: http://www.scielo.br/pdf/tce/v22n1/pt_13.pdf
17. González AD, Almeida MJ. Integralidade da saúde - norteando mudanças na graduação dos novos profissionais. Cienc. Saúde Coletiva [Internet]. 2010 [cited 2014 Feb 13];15(3):757-762. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v15n3/v15n3a18.pdf>
18. Prado ML, Reibnitz KS, Gelbcke FL. Aprendendo a cuidar: a sensibilidade como elemento plasmático para formação da profissional crítico-criativa em enfermagem. Texto & contexto - enferm [Internet]. 2006 [cited 2014 Feb 13];15(2):296-302. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n2/a13v15n2.pdf>

Submissão: 31/10/2015

Aceito: 07/07/2016

Publicado: 01/08/2016

Correspondência

Margarete Maria de Lima
Servidão Paulina Maria da Silva, 51
Bairro Ponta das Canas
CEP 88056-753 – Florianópolis (SC), Brasil