



## **Teacher For A Day – O estudante no papel do professor: Relato de uma experiência em contexto de aula prática no ensino de Enfermagem**

### **Teacher For A Day – Student as Teacher: An innovative strategy in a Nursing lab class**

**Ana Filipa Cardoso**

Escola Superior de Enfermagem de Coimbra  
fcardoso@esenfc.pt

**Helena Felizardo**

Escola Superior de Enfermagem de Coimbra  
helenaf@esenfc.pt

#### **Resumo:**

As estratégias de aprendizagens centradas no estudante favorecem o desenvolvimento do seu potencial individual. O objetivo deste artigo é descrever a implementação de uma estratégia inovadora aplicada numa aula de prática laboratorial a 14 estudantes do 1º ano do Curso de Licenciatura em Enfermagem. A instrução e o treino de um procedimento técnico foram realizados por um estudante de nível académico mais avançado (perito), supervisionado pelo professor, a estudantes do 1º ano (iniciados). No final da sessão, foi aplicado um questionário aos estudantes iniciados e ao perito, tendo sido a análise de dados concretizada de acordo com a metodologia de Bardin. O *peer coaching* beneficiou a criação de sinergias e a interação entre os estudantes, por permitir um espaço de partilha reflexiva e responsável. Os estudantes iniciados referiram, nas suas respostas ao questionário, que a estratégia foi inovadora, permitiu a livre expressão de sentimentos relativos ao contexto clínico, bem como o senso de conexão. Para eles, a estratégia parece potenciar a apropriação do conhecimento formal subjacente à prática instrumental, a segurança, a autoeficácia e a reflexão. Para o estudante perito, os benefícios foram o desenvolvimento da reflexão, da responsabilidade e do conhecimento formal e ético-profissional.

**Palavras chave:** Aprendizagem centrada no estudante; Enfermagem; *Peer coaching*.

#### **Resumen:**

Las estrategias de aprendizaje centradas en el estudiante, favorecen el desarrollo del potencial individual. El objetivo de este artículo, es describir la implementación de una estrategia innovadora, en el laboratorio de prácticas de la licenciatura de Enfermería, aplicada a 14 estudiantes del 1er año de dicho grado. La formación del proceso técnico, a los alumnos del primer curso, se llevó a cabo a través de un estudiante más avanzado (4º curso), bajo la supervisión del profesor. Se aplicó un cuestionario tanto a los estudiantes iniciados como al avanzado, y los datos se analizaron de acuerdo con la metodología de Bardín. Esta estrategia benefició la creación de sinergias y la interacción entre los estudiantes, permitiendo un espacio



de intercambio reflexivo y responsable. Los estudiantes iniciados, se refirieron a la estrategia como innovadora, ya que les permitió expresar sentimientos sobre el contexto clínico y el desarrollo de conexión con los compañeros. Para estos, la estrategia potenció la apropiación de los conocimientos formales, subyacentes a la práctica instrumental, la seguridad, la auto-eficacia y la reflexión. El estudiante avanzado consideró que los beneficios se reflejaron en la reflexión, la responsabilidad y en el conocimiento formal además del ético-profesional.

**Palabras Llave:** Aprendizaje enfocado en el estudiante; Enfermería; *Peer coaching*.

### Abstract:

Student-centred learning strategies stimulate the development of individual potential. The purpose of this article is to describe the implementation of an innovative strategy applied in a lab session taken by 14 first year students (novice) enrolled in a Nursing Degree. The instruction and training of a technical procedure were performed by a student studying in an advanced academic level (expert). The expert student was supervised by the teacher. At the end of the session, a questionnaire was applied to both the novice and expert students. Data were analysed according to Bardin methodology. Peer coaching was important to stimulate the creation of synergies and interaction amongst the students, since it allowed a responsible shared reflective space. Novice students (i.e. first years) considered that the strategy was innovative, enabled them to freely expressed their feelings and emotions related to the clinical context. For them, the strategy seems to enhance formal knowledge acquisition, self-awareness, self-efficacy, and reflection. For the expert student, peer coaching was important to develop reflection, responsibility, and formal, ethical and professional knowledge.

**Keywords:** Student-centered learning; Nursing, Peer coaching.

## Enquadramento teórico

### Sobre o ensino e aprendizagem no ensino superior

O ensino superior é um lugar de aprendizagem onde, muitas vezes, são manifestadas intenções educativas contraditórias. Por um lado, age-se de acordo com o pressuposto do estudante responsável, crítico, com capacidade de analisar objetivamente o mundo que o rodeia para o transformar. Por outro lado, as estratégias de ensino traduzem padrões de relações professor-estudante centrados na reprodução do conhecimento do professor pelos estudantes e enfatizam, frequentemente, o conteúdo como um fim em si mesmo, minimizando a sua relação com o contexto de produção ou de aplicação (Moya & Esteban, 2006).

De acordo com Moya e Esteban (2006), a prática pedagógica em Enfermagem congrega em si uma contradição: uma fragmentação simplificada. Aos estudantes é oferecida uma conceção do ser humano como sujeito global, único, integral e multidimensional. Todavia,



o conhecimento complexo é transmitido através de práticas pedagógicas mais redutoras, rígidas e mecânicas (Moya & Esteban, 2006). Os autores alertam para o perigo de, na prática pedagógica, não estarem a ser usadas estratégias dialógicas, participativas e de natureza democrática, o que condiciona a transmissão do conteúdo.

Meleis (2016) aponta para a necessidade de serem usadas abordagens pedagógicas inovadoras e futuristas para se alcançar uma educação transformadora, que faça a diferença na área da saúde e que eduque para a descoberta, para o pensamento crítico, para o trabalho em equipa e para a liderança, com recurso às melhores práticas.

É, pois, desejável que se crie uma díade sinérgica entre professor e estudante, que se edifique à medida das exigências do ambiente, em que o estudante assume o lugar central na aprendizagem e o professor sirva como facilitador ou mediador do processo de aprendizagem, ajudando-o a atribuir significado, a descobri-lo e a compreendê-lo, ao invés de acumular a informação (Carlile & Jordan, 2005).

### **Aprendizagem centrada no estudante em diálogo com o peer coaching**

A literatura contemporânea revela conceitos que despertam novas formas de perceber o processo de ensino e aprendizagem e que colocam em evidência uma perspetiva centrada na pessoa que aprende, que determina o que aprende e o que quer aprender.

Este artigo descreve uma experiência pedagógica que constou na aplicação de uma estratégia inovadora em aula prática laboratorial de Enfermagem (contexto de simulação), em que foi proposto a um estudante perito - numa fase mais avançada do desenvolvimento académico (4º ano) - que fizesse a instrução e treino de um grupo de estudantes iniciados (no 1º ano) de um procedimento técnico, supervisionados pelo professor responsável.

A estratégia foi desenhada após a análise da literatura, sendo que o conceito e estratégia de *peer coaching* - que envolve ativamente estudantes no processo de ensino e aprendizagem - mereceu a nossa atenção. Apesar de existir uma grande diversidade de conceitos na literatura, escolhemos o *peer coaching*, uma vez que pretendíamos, tal como descrevem Parker, Hall e Kram (2008), que se gerasse uma relação entre pessoas, de igual estatuto, que participam ativamente num processo de ajuda, em tarefas ou problemas específicos, com o desejo mútuo de serem úteis. A intenção foi promover o crescimento, o desenvolvimento, a maturidade e melhorar a capacidade de cuidar de outras pessoas (Parker, Hall & Kram, 2008).

A relação de ajuda é com frequência associada ao contexto terapêutico, mas agora é extrapolada para o contexto de aprendizagem. O conceito de *peer coaching* engloba uma visão holística do estudante. O senso de conexão com os outros pode ser encontrado nas relações com os pares, que fornecem suporte formal e informal, informativo e emocional (Clawson, 1996, como referido em Parker, Hall & Kram, 2008) e que fomentam o desenvolvimento e uma comunidade de prática (Wenger, 1998, como referido em Parker, Hall & Kram, 2008).



As estratégias com esta base podem ajudar o estudante iniciado a desenvolver atitudes que favorecem a relação com os demais com quem irá estabelecer uma relação profissional no futuro. Para além disso, e considerando uma perspetiva ecológica do processo educativo, que coloca a ênfase na disponibilidade do próprio estudante como motor do desenvolvimento pessoal, o complexo processo de aquisição e desenvolvimento de autonomia é concretizado em parte, por si mesmo, mas com o outro (o Colega, seu par) poderá aprender muito mais (Carlile & Jordan, 2005).

O facilitador (ou perito) poderá reconhecer o estágio em que o estudante (iniciado) se encontra e providenciar os recursos necessários, o apoio e o encorajamento para que este atinja outro nível de aprendizagem e de maior independência. Assim, o facilitador ajuda a internalizar o conhecimento externo e a torná-lo seu. Barnett (2004, como referido em Carlile & Jordan, 2005) afirma que, na aprendizagem, a vontade é mais importante do que o intelecto. A aprendizagem requer um interesse em estratégias destinadas a reforçar a vontade e a motivação nos estudantes. As emoções são reconhecidas como elemento importante na aprendizagem, uma vez que a nossa percepção do mundo é influenciada pela maneira como nos sentimos.

O intelecto do estudante é enquadrado pela cultura circundante e a aprendizagem é uma partilha dessa cultura. Isto é, toda a aprendizagem é uma indução na cultura, incluindo todos os valores tácitos da mesma. O conhecimento é, por isso, inseparável da ação, do ambiente e da capacitação (Carlile & Jordan, 2005).

Consequentemente, a grande maioria dos conteúdos pode ser aprendida pelos estudantes de forma autónoma, mas a existência de alguém que facilite a aprendizagem e que se funda com o contexto é fulcral. Este processo facilita a internalização do conhecimento externo – portanto, a torná-lo seu. Acrescente-se que Taylor & Boyatzis (2012) enfatizam a importância de se prestar atenção às emoções na sala de aula e propõem o *peer coaching* com compaixão como um meio possível para combater os efeitos do stress.

O *peer coaching* oferece oportunidades para os estudantes aperfeiçoarem a habilidade de aprendizagem através de feedback imediato e através da experimentação com recurso a estratégias alternativas, como resultado da avaliação informal, particularmente porque a construção de significados decorre desta interação (Bowman & McCormick, 2000). As díades de pares, no estudo desenvolvido pelos autores anteriormente referidos, conseguiram alcançar melhores níveis de proficiência do que as que receberam educação tradicional.

Apesar de tudo, no ensino de Enfermagem e no contexto nacional, a maioria das estratégias centradas no estudante, que permitem uma maior capacitação e desenvolvimento da sua autonomia, ainda não estão descritas de forma massiva e não há expressão clara dos seus resultados, à semelhança do que acontece noutros contextos.



## Objetivos do artigo

De acordo com a reflexão que foi realizada, com este trabalho pretendemos atingir os seguintes objetivos:

- Descrever a experiência da aplicação de uma estratégia inovadora (*peer coaching*) em contexto de aula prática laboratorial (simulação) no contexto educacional de Enfermagem;
- Descrever a experiência da aprendizagem de todos os intervenientes: estudantes iniciados, estudante perito e do professor.

## Contexto pedagógico para a implementação da estratégia de *peer coaching*

A estratégia de *peer coaching* foi aplicada a 14 estudantes de uma turma do 1º ano do Curso de Licenciatura em Enfermagem (CLE), numa aula prática laboratorial (simulação) da unidade curricular (UC) de Fundamentos e Procedimentos II. Nestas aulas, os estudantes têm a oportunidade de treinar os procedimentos instrumentais, centrados numa perspetiva de desenvolvimento de competências instrumentais básicas. Estas aulas são assentes em estratégias demonstrativas e decorrem em laboratórios que mimetizam o ambiente físico e organizacional do contexto clínico. Proporcionam, pois, ao estudante o treino seguro em ambiente estável e supervisionado, bem como uma socialização prévia com o ambiente profissional, contextualizando as suas aprendizagens. Esta tipologia de aulas contribui também para o desenvolvimento de competências como a colaboração, a organização, a comunicação interpares, a capacidade de liderança, entre outras.

## Implementação da estratégia de *peer coaching*

A estratégia de *peer coaching* foi usada na lecionação de uma das técnicas definidas nos conteúdos programáticos da UC (introdução e manutenção de cateter urinário) por uma estudante do 3º ano do CLE. Esta estudante, que passaremos a designar por perito, tinha sido supervisionada em contexto clínico pela docente responsável pela aula, tendo-lhe sido reconhecidas fortes capacidades de relação interpessoal e de comunicação. A estudante evidenciava também um forte domínio da técnica, por já ter tido o treino em contexto de simulação, mas também em contexto clínico, o que lhe proporcionava uma visão mais clara do contexto real.

Previamente à aula, foi proporcionado à estudante a possibilidade de treinar em laboratório e rever os conteúdos teóricos inerentes a este procedimento em conjunto com a docente, de modo a planificar a aula e a sistematizar a informação.

No início da aula, a docente apresentou a estratégia, o seu propósito e objetivos, assim como a estudante perita aos estudantes iniciados. Foram também clarificados os papéis de cada interveniente.



A estudante perita conduziu todo o processo de demonstração do procedimento, após o qual proporcionou momentos de discussão com os estudantes iniciados e deu a possibilidade de todos desenvolverem o procedimento com a sua ajuda. Os estudantes interagiram de forma muito natural com o seu par, colocaram dúvidas e a solicitaram ajuda necessária ao desempenho bem-sucedido do procedimento.

A docente esteve presente durante toda a aula, tendo sido apenas necessário intervir quando os estudantes revelaram questões que a estudante perita não conseguiu responder ou quando a mesmo solicitou ajuda para proporcionar uma justificação mais aprofundada e na supervisão do treino de todos os estudantes.

## **Avaliação da estratégia de peer coaching: O que dizem os estudantes e a literatura?**

Para melhor organizar os dados que recolhemos durante esta experiência pedagógica – *peer coaching* – realizámos um estudo de índole qualitativa, exploratória e descritiva. Foram, pois, desenvolvidos instrumentos que foram aplicados aos estudantes iniciados e perito. Aos estudantes iniciados foi aplicado um questionário com 7 perguntas abertas com o objetivo de conhecer a sua opinião sobre a estratégia e a sua possível influência nas aprendizagens. À estudante perita foi solicitada uma narrativa prévia e póstuma ao momento da aula, que traduzisse a vivência dos dois momentos com os estudantes iniciados. Para analisar os dados qualitativos recorreremos à análise de conteúdo.

### **A perspetiva da estudante perita**

Da análise dos dados fornecidos pela estudante perita, optámos por uma descrição dos aspetos chave da sua narrativa prévia e póstuma à experiência. Na narrativa da sua experiência, a estudante manifestou ganhos em aprendizagem em vários domínios, nomeadamente:

- Desenvolvimento da capacidade de comunicação por permitir *aperfeiçoar a comunicação e a interação grupal* e por ter sido *necessário estabelecer uma estratégia que permitisse o diálogo, e não só na partilha de conhecimentos técnicos*;
- Aprofundamento do conhecimento teórico e prático e a necessidade de estar a par da evolução dos conhecimentos científicos - *permitiu-me desenvolver a minha autoformação, no sentido do aprofundamento teórico e prático do procedimento em causa (cateterismo urinário) e da necessidade eminente de estar a par da evolução dos conhecimentos científicos na área da Enfermagem*;
- Expressão emocional por ter permitido a *habilidade para descrever emoções e sentimentos, mas também a empatia para integrar as perspetivas dos estudantes e informar sobre sentimentos e vivências experienciadas, fornecer informação útil pouco divulgada e orientar para a realidade prática*. Além destes aspetos, a estudante realçou a manutenção da autoestima e autoeficácia, e por isso, maior confiança;



- Aumento da satisfação com o projeto pessoal de aprendizagem. Neste caso, a estudante referiu que experiências como estas *transportam-me para fora da minha zona de conforto e permite(m) avaliar as minhas fragilidades e até onde serei capaz de 'voar'*. Por outro lado, *esta experiência permitiu-me acrescentar e desenvolver sentimentos de autoconfiança que me auxiliam em projetos semelhantes futuros e a procurar a qualidade e eficiência nas atividades em que participo*.

A participação nesta experiência tornou esta estudante mais consciente do seu papel de "modelo" no processo educativo dos seus pares iniciados: *a responsabilidade incutida para a aprendizagem significativa dos estudantes permitiu-me ainda aperfeiçoar a minha atitude enquanto estudante mais velha. Ganhou, por isso, a noção de que um lapso pode comprometer a aprendizagem dos colegas e por isso contribuiu para a melhoria da sua responsabilidade. Este momento permitiu, pois, a análise retrospectiva do seu percurso académico, por possibilitar a reflexão sobre como eu própria agi consoante as dificuldades que foram surgindo em ensino clínico e porque tive também oportunidade para ver refletidas nos colegas do 1º ano as dúvidas que me assaltavam enquanto estudante naquele ano de aprendizagem*.

Este momento formativo possibilitou, também, a tomada de consciência face às estratégias que desenvolveu para ultrapassar as dificuldades. Esta nova consciência de si foi uma *mais-valia para enriquecer o meu percurso académico (científico e comunicacional)*, o que permitiu que partilhasse com os mais novos, as estratégias desenvolvidas para ultrapassar dificuldades semelhantes às que sentiam naquele momento e que perspetivavam sentir no futuro.

Inclusivamente, a estudante perita desenvolveu a capacidade de compreender o papel do docente, por *perceber os princípios pedagógicos pelos quais os professores se regem (postura, linguagem, tom de voz discurso e maneira como cativam atenção)*. A clarificação dos papéis, particularmente da parceria entre professor e estudante, foi também conseguido porque a estudante referiu que *a professora estará para me orientar e consolidar o procedimento*.

Pode, então, concluir-se que a estudante reconheceu as potencialidades da estratégia como oportunidade inovadora de ensino, que sentiu como um *projeto inovador, que oferece aos estudantes mais novos uma aprendizagem potencialmente significativa, permitindo-lhes esclarecer dúvidas e medos, assimilar e compreender estratégias relevantes para colocarem em prática no contexto clínico*.

Estas afirmações vão ao encontro do que é referido na literatura. Através das afirmações da estudante, pensamos poder validar o desenvolvimento da consciência do potencial próprio no seu processo formativo, mas também a possibilidade de influenciar os seus pares, potenciando o seu desenvolvimento através de uma relação intencional. A literatura indica que, quando orientados, os estudantes podem potenciar a sua aprendizagem, identificando o seu nível de desenvolvimento, bem como os recursos de que necessitam para passar ao próximo nível (Bovill, Felten & Cook-Sather, 2014).

De facto, esta estratégia tem também outros ganhos paralelos, nomeadamente o fortalecimento da pesquisa bibliográfica, uma vez que a estudante teve necessidade de fazer para sentir 'segurança' nas suas afirmações. Simultaneamente, beneficiou do processo introspetivo e da

reflexão sobre a sua própria prática que a estratégia estimula, reorientando-a. A estudante perita viu-se, então, implicada nas aprendizagens de alguém, o que aumentou a sua responsabilidade e consciência como *role model*.

### A perspetiva dos estudantes iniciados

Pela análise dos dados recolhidos através dos questionários dos estudantes iniciados, considerámos vantajosa a aglutinação da informação das questões sobre pontos fortes e aspetos positivos, bem como das questões referentes aos contributos para a sua aprendizagem. Pela análise das respostas dos 14 estudantes iniciados, observamos que emergem 6 categorias (quadro 1).

Quadro 1. Aspetos positivos.

Categorias	Frequência	%
Proximidade de experiências	28	28.0
Aproximação à realidade/antecipação do futuro	20	20.0
Legitimação e gestão das emoções	20	20.0
Estratégia facilitadora	15	15.0
Paridade	12	12.0
Explicação mais clara	5	5.0
Total	100	100.0

A categoria *Proximidade de experiências* foi a que ganhou mais expressão, congregando 28 evidências, seguida pelas categorias *Aproximação à realidade/antecipação do futuro* e *Legitimação e gestão das emoções*, estas duas últimas reunindo 20 evidências. Por fim, referimos as categorias *Estratégia facilitadora* (15 evidências), *Paridade* (12 evidências) e *Explicação mais clara* (5 evidências).

A categoria que demonstra ter uma maior percentagem - *Proximidade de experiências* (28 evidências) - reflete uma das maiores vantagens desta estratégia: a relação paritária entre estudantes, sinérgica, onde as experiências são partilhadas, num diálogo aberto, sentidas da mesma forma e vistas sob o mesmo ponto de vista.

Estes resultados estão espelhados em indicadores como *Experiência recente e diferente dos professores* (E1); *Passou pelo mesmo que nós há pouco tempo* (E2); *Percebe de forma mais pessoal o tipo de dúvidas* (E3); *Esclarece qualquer tipo de dúvidas típicas de um iniciante* (E3); *Ser uma colega a explicar o procedimento de acordo com experiências e dificuldades em EC* (E4); e *O facto de termos ouvido o ponto de vista de uma pessoa que se encontra mais próximo de nós/realidade* (E10).

A *Aproximação à realidade/antecipação do futuro* e a *Legitimação e gestão das emoções* foram outras das categorias com grande expressão. Estas refletem preocupações do domínio emocional dos estudantes, pela inquietação quanto à aproximação da experiência clínica.

Observemos, por exemplo, as seguintes citações: *Sentimo-nos mais preparados* (E4); *Sentimo-nos com outra imagem da realidade para que no futuro estejamos mais preparados para o enfrentar* (E5); *Sentimo-nos mais informados e conscientes do que vamos encontrar futuramente* (E4); e *Permite ter outra noção de realidade* (E10).

Por outro lado, os estudantes reafirmam uma melhoria na sua segurança relativamente ao domínio do conteúdo e da prática, diminuindo medo e receios, pela percepção de saber que os medos que tenho, outras pessoas já tiveram e poderei ter a destreza e à vontade que outros alunos mais velhos têm (E14). Parece, então, que a sessão facilitou a eficácia para a técnica pela estabilização de emoções que podem condicionar uma aprendizagem mais sustentada: *não devemos ter medo de agir* (E1); *perdermos um certo receio de não sermos capazes de fazer as coisas* (E13); e *deixou-me um pouco mais aliviada* (E14).

Optámos por designar por *Estratégia facilitadora* a categoria que congrega os indicadores que, do ponto de vista dos estudantes, traduzem o valor que a estratégia acrescenta à aprendizagem. O *peer coaching* é o meio através do qual se potenciam aprendizagens melhores e mais eficazes. Constate-se que os estudantes consideraram que foi *uma estratégia de ensino mais eficiente* (E3); e *a matéria é exposta com maior rigor* (E7). Consideraram, também, que *permite maior atenção à aprendizagem* (E8); *adquirir mais conhecimentos* (E8), sendo vista como uma *estratégia inteligente* (E1).

A categoria *Paridade* reúne indicadores que demonstram que a estratégia pelos pares é facilitadora da aprendizagem. Neste caso, foi sublinhada a vantagem da partilha de experiências: *experiência de uma estudante de enfermagem* (E2); *partilha de experiências com uma colega mais experiente* (E7); *abordagem diferente e mais acessível* (E10), pelo facto de ser *“uma colega nossa a explicar-nos o procedimento* (E13).

Outro aspeto relevante é a frequência com que se enuncia o facto de a explicação ser feita por uma colega, o que tornou a compreensão dos conteúdos mais facilitada. A categoria *Explicação mais clara* encontra-se, pois, em estreita ligação com a anterior: *É mais fácil ter um colega a partilhar informação* (E2); *(foi) bastante elucidativa a sua forma de explicar os conceitos* (E3); *Identificamo-nos com a forma de execução* (E3); e *explicou de forma mais simples, utilizando exemplos da sua experiência* (E11).

Em relação ao papel do professor, a análise final das opiniões dos estudantes centram-se especialmente em duas categorias, num total de 23 evidências (quadro 2).

Quadro 2. Papel do professor.

Categorias	Frequência
Suporte à estudante (perito)	14
Referência (na aula)	9
Total	23

A maioria dos estudantes entende que o papel do professor se caracteriza, principalmente, como *suporte à estudante (perito)* (E3), porque *acompanhou a estudante, mas deu espaço*



(E6); acrescenta informação à explicação do colega (E3); interveio apenas quando necessário (E8); deixou a colega expor os seus conhecimentos e complementa a informação (E8) e fundamentou mais algumas coisas e por ter mais experiência (E14).

A categoria *Referência* na aula acaba por complementar a categoria mencionada no parágrafo anterior. Assim, os estudantes consideraram que o professor completa *melhor a explicação* (E3); *está disponível para responder a todas as dúvidas* (E6); *é o orientador* (E11) e *o nosso maior ponto de referência* (E14).

Por sua vez, as palavras-chave ou expressões identificadas para descrever esta estratégia foram: *bastante enriquecedora e interativa; dinâmica; enriquecedora; estimulante; eu consigo superar os meus medos; experiência; foi importante; com estas técnicas aprendo mais; inovadora; interativa; partilha interessante de experiências; produtiva; técnicas diferentes fazem a diferença; vantajoso*. Estas evidências reforçam os aspetos positivos da estratégia, complementando os resultados atrás apresentados (quadro 1).

Realçamos também o facto de ter havido unanimidade na ausência de pontos fracos da estratégia. A única exceção foi a de um estudante que colocou a hipótese de a estudante perita poder cometer alguns erros durante o desenvolvimento da técnica. Porém, este aspeto não se verificou, uma vez que a docente garantiu o rigor da intervenção da estudante, complementando com a informação necessária, como já foi registado.

## Diálogo dos resultados com a literatura

Os resultados apresentados reforçam, pois, a opinião de Taylor e Boyatziz (2012). Estes autores enfatizam a importância de se prestar atenção às emoções na sala de aula e propõem o *peer coaching* com compaixão como um meio possível para combater os efeitos do stresse. Este conceito é definido como tendo três componentes: (1) empatia ou compreensão pelos sentimentos dos outros, (2) cuidar do outro e (3) vontade de agir em resposta a sentimentos da pessoa. Compreende-se, então, o facto de o *peer coaching* ser uma área de interesse crescente nos ambientes educacionais (Parker et al., 2008).

Pelos resultados percebemos também que a maior importância é dada ao facto de se aprender com um par, pela proximidade de experiências, fazendo uma maior aproximação à realidade, antecipando o futuro profissional. Este aspeto é relatado por Parker e Colegas (2008, p. 480) que identificam que o *status* igual de parceiros, o enfoque no desenvolvimento pessoal e profissional de ambos os pares e a integração da reflexão sobre a prática facilitam o desenvolvimento de competências.

Como observámos anteriormente, a *legitimação e normalização de emoções* é outra categoria com forte expressão e que traduz o que é relatado na literatura. É, portanto, congruente com o facto de o *peer coaching* com compaixão em díades poder ser uma maneira de reduzir o stresse, aumentar o envolvimento, a conexão e a aprendizagem dos estudantes (Parker et al., 2008). Os autores propõem a definição de *peer coaching* com compaixão como: conexões de



alta qualidade com um tom emocional positivo no qual o compromisso principal do *coacher* é a aprendizagem e o desenvolvimento autodirigida/intencional do *coachee*.

O estudante iniciado projeta-se no estudante perito, que se constitui como um *role model*, e que tende a ampliar as suas aprendizagens de forma positiva, pois melhora a noção de autoeficácia e encontra facilidade na provisão de apoio, particularmente emocional. A partilha de experiências para além da possibilidade de se espelhar e de se rever no outro são aspetos a salientar. Os estudantes valorizam os exemplos trazidos da prática pelo professor por facilitar a compreensão dos conteúdos. Com esta experiência os estudantes iniciados confirmam estas experiências pelo ponto de vista de alguém próximo.

### E o professor? A perspetiva de mudança!

A vivência desta experiência ultrapassou todas as expectativas iniciais da docente (primeira autora deste artigo) por se ter revelado de uma riqueza pedagógica e pessoal extraordinária. O desejo de modificar as práticas pedagógicas quotidianas conduziu ao desenho desta intervenção, pela necessidade de aumentar a satisfação pessoal e a satisfação dos estudantes em sala de aula.

Para além disso, permitiu abrir novas perspetivas para a educação no ensino superior, esbatendo os limites impostos pelos modelos rígidos (ainda mais ou menos) vigentes, na procura de novas formas de educação das novas gerações de estudantes que exigem um ensino dinâmico, participativo, bidirecional, sistemático, inovador, criativo e apelativo.

A experiência, ainda que restrita a um contexto específico, permitiu o reconhecimento dos estudantes como parceiros ativos na criação conjunta de novas estratégias mais enriquecedoras para ambos. Permitiu, ainda, à docente uma nova aprendizagem do contexto, dos estudantes, que por estar num papel mais distanciado, fez uma análise mais livre do contexto e das interações que se desenvolveram.

Inclusivamente, a receptividade aos *insights* dos estudantes permitiu a cocriação de abordagens mais significativas e ajustadas às suas necessidades e expectativas. De facto, a literatura revela a existência de parcerias entre professor e estudante que se estabelecem com base em respeito, reciprocidade e responsabilidade partilhada (Bovill, Felten & Cook-Sather, 2014). Estes autores afirmam que a *student-faculty partnership* emerge quando os docentes estão dispostos a estabelecer parcerias com estudantes e a trazer o seu *feedback*, usando essa informação para modificar a sua forma de ensinar. E foi isso que aconteceu!

---

1 Este artigo foi escrito em coautoria por duas docentes da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra. Todavia, há que sublinhar que foi a primeira autora que colocou em prática a estratégia de *peer coaching* no contexto pedagógico descrito neste artigo. Assim, apesar de as reflexões encontradas nesta secção poderem ser partilhadas por ambas as autoras, elas dizem respeito à experiência da primeira autora em particular.



A docente criou espaço para a criação colaborativa, recíproca, em que todos os participantes tiveram a oportunidade de modificar o processo de ensino e aprendizagem, tal como referem Bovill, Felten e Cook-Sather (2014). Após esta experiência, a docente continua a desenvolver esta estratégia em aulas práticas e teórico-práticas, com um retorno excelente por parte dos estudantes, que manifestam a preferência por estas estratégias por contribuírem, particularmente, para a melhoria da sua motivação.

## Considerações finais

O carácter inovador desta proposta pedagógica centrou-se na descentralização do papel do docente e na organização de uma aprendizagem paritária e desenvolvida num contexto favorável aos estudantes com a criação de relações sinérgicas e colaborativas entre os estudantes. A premissa inicial desta intervenção era a de que a aprendizagem pelos pares fomentasse resultados mais frutuosa, por permitir que cada participante interpretasse, transformasse e internalizasse novos conhecimentos como resultado de um pensamento coletivo.

Entendemos que esta estratégia favoreceu a expressão criativa dos estudantes e que se dissolveram alguns dos limites tradicionais da díade professor-transmissor e estudante-passivo-receptor. Introduzimos elementos familiares aos estudantes, neste caso um par, que funcionou como âncora e de referência futura para sedimentação de aprendizagens no contexto informal e que facilita a mimetização do ambiente real. A díade estudante perito e estudante iniciado pareceu fortalecer as aprendizagens de ambos e os ganhos refletem-se em ambos os sentidos.

Para além disso, esta estratégia baseada no *peer coaching* ajudou no desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre professor e estudantes e entre os próprios estudantes, onde os diferentes elementos interagiram livremente e desenvolveram estratégias de resolução de problemas. Os estudantes iniciados sentiram-se mais envolvidos, o que permitiu gerar discussões colaborativas, a expressão mais fluída das suas opiniões e o desenvolvimento das suas próprias perspetivas. Facilitou, também, a receptividade à crítica, por esta não provir de uma relação desigual, hierárquica e assimétrica.

A profusão deste tipo de estratégias, que vão ao encontro das motivações dos estudantes e que facilitam o brotar da sua criatividade, devem ser estimuladas. Entendemos que cuidar do estudante, como pessoa, é o melhor exemplo da formação de excelência de futuros enfermeiros.

## Referências

- Bovill, C., Felten, P., & Cook-Sather, A. (2014). Engaging students as partners in learning and teaching (2): practical guidance for academic staff and academic developers. In *International Consortium on Educational Development Conference, Stockholm, Sweden, 16-18 June*.
- Bowman, C. L., & McCormick, S. (2000). Comparison of Peer Coaching Versus Traditional Supervision Effects. *The Journal of Educational Research, 93*(April 2015), 256-261. <http://>



[doi.org/10.1080/00220670009598714](https://doi.org/10.1080/00220670009598714)

- Carlile, O., & Jordan, A. (2005). It works in practice but will it work in theory? The theoretical underpinnings of pedagogy. In G. O'Neill, S. Moore & B. McMullin (eds), *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublin: AISHE, 2005.
- Meleis, A. I. (2016). Interprofessional Education: A Summary of Reports and Barriers to Recommendations. *Journal of Nursing Scholarship*, 48(1), 106–112. <http://doi.org/10.1111/jnu.12184>
- Moya, M., & Esteban, M. (2006). La complejidad del cuidado y el cuidado de la complejidad: un tránsito pedagógico de los reduccionismos. *Texto E Contexto Enferm*, 15(2), 312–319.
- Parker, P., Hall, D. T., & Kram, K. (2008). Peer Coaching : A Relational Process for Accelerating Career The University of Queensland Business School. *Academy of Management Learning & Education*, 7(4), 487–503.
- Taylor, S. N., & Boyatziz, R. (2012). Looking at Stress and Learning: Peer Coaching with Compassion as a Possible Remedy. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journa*, 6(1), 1–14.