

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS FACILITADORAS DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO PESSOAL E DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES DE ENFERMAGEM³⁸

Rafaela Rosário, Manuela Machado, Odete Araújo, Cláudia Oliveira, Fátima Braga,
Cristina Martins

Universidade do Minho, Escola de Enfermagem

rosario@ese.uminho.pt, mmachado@ese.uminho.pt, Odete.araujo@ese.uminho.pt,
coliveira@ese.uminho.pt, fbraga@ese.uminho.pt, cmartins@ese.uminho.pt

Resumo

As dificuldades sentidas no processo de ensino/aprendizagem conduziram a que um grupo de docentes da Escola Superior de Enfermagem da Universidade do Minho integrasse o projecto TPU (*Transformar a Pedagogia da Universidade*). Propôs-se reflectir sobre as suas experiências pedagógicas, nomeadamente na componente prática do curso que corresponde ao ensino clínico, com um enfoque principal nas aprendizagens profissionais e na sua avaliação. Este projecto visa “Transformar a pedagogia numa direcção emancipatória, o que significa rejeitar uma visão da pedagogia como espaço de reprodução e sujeição à autoridade, em favor da criação de um espaço caracterizado pela liberdade de pensamento, comunicação, criticidade, autodirecção, criatividade e inovação” (Vieira, 2007a: 5).

A complexidade da avaliação em contextos de trabalho deriva da própria complexidade da aprendizagem profissional. O professor pode utilizar diversas estratégias pedagógicas, nas quais se pretende que o estudante adopte uma atitude activa, caracterizada pela análise da sua *praxis* e conduzindo a um desempenho mais autêntico e eficaz (Nascimento, 2007). Serão abordadas as reflexões sobre situações da prática, a análise de casos e a construção de portefólios, implicando trabalho individual e de grupo.

Introdução

Este texto pretende relatar diversas experiências de inovação pedagógica, na área disciplinar de enfermagem, realizadas no âmbito do projecto *Transformar a Pedagogia na Universidade: reflectir, (inter)agir, reconstruir*. O projecto TPU enquadra-se na linha de investigação *Ensino Superior: Imagens e práticas* (CIEd, UM), e resultou de uma necessidade sentida por docentes de diversas áreas disciplinares da universidade do Minho, de transformar a pedagogia na universidade, de acordo com as mudanças no papel que as universidades hoje desempenham na sociedade e que em certa medida, vão de encontro às reformas curriculares e pedagógicas requeridas pelo processo de Bolonha.

A reconfiguração da profissionalidade docente, inerente a este processo de mudança, exige uma maior articulação entre o ensino, a investigação e o desenvolvimento profissional, que

³⁸ Texto integrado na linha de investigação *Ensino Superior: Imagens e Práticas*, CIEd, UM

procuramos concretizar nas diferentes experiências realizadas, através do questionamento constante, avaliação e reformulação das práticas pedagógicas, dando conta das vantagens e desvantagens e constrangimentos inerentes a cada experiência.

Iremos descrever de forma breve, o percurso pessoal /profissional de um conjunto de docentes da Escola de enfermagem, dando conta das preocupações e motivações que as levaram a integrar o projecto *Transformar a Pedagogia na Universidade* (TPU), apresentar numa tabela as experiências de inovação pedagógica realizadas, descrevendo para cada experiência os objectivos, metodologia utilizada e principais resultados. Pretendemos ainda evidenciar a relação entre o ensino, a investigação e o desenvolvimento profissional, ilustrando as vantagens de cada experiência para cada um deles e dando conta dos factores de constrangimento.

Reconfigurar a profissionalidade docente: o caso da enfermagem no projecto TPU

Neste capítulo iremos de forma breve descrever o nosso percurso, como grupo, na docência e no projecto TPU, uma vez que o nosso percurso pessoal, as motivações e expectativas para integrar o projecto são muito semelhantes.

O ensino de Enfermagem era tradicionalmente assegurado por Enfermeiros da prática dos cuidados, que em determinado momento da sua vida profissional resolviam enveredar pela carreira docente, à qual acediam por concurso público. Estamos neste momento a viver um período de grandes mudanças sociais devido às quais coexistem situações distintas, resultantes do modelo tradicional e de novos modelos organizacionais. Assim, algumas de nós iniciaram a carreira docente após um período, mais ou menos longo, de exercício da profissão na prática dos cuidados, outras enveredaram pela docência logo após terminarem o curso de licenciatura em enfermagem.

Em qualquer dos casos, no que se refere ao ensino de enfermagem ou actividade docente, a nossa experiência não era (e continua a não ser) muita, quando conhecemos o Projecto TPU, através de uma mensagem de correio electrónico. Este projecto surgiu na continuidade de outros projectos interdepartamentais da Universidade do Minho, que visavam reflectir, compreender e transformar a pedagogia na universidade.

O TPU, cujo principal objectivo é articular o ensino, a investigação e o desenvolvimento profissional, através do questionamento crítico e colaborativo das práticas pedagógicas, visando a sua avaliação e eventual reconstrução, pretendia agrupar docentes de diferentes áreas disciplinares e revelou-se para cada uma de nós como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional.

A procura de uma pedagogia como espaço alargado/aberto de construção de conhecimento e a perspectiva de quebrar o isolamento profissional que sentimos com o início da actividade docente, muito diferente do trabalho de equipa diariamente desenvolvido nos contextos de prestação de cuidados de saúde, motivaram a nossa adesão a este projecto. Inscrevemo-nos individualmente e na primeira reunião constatamos que éramos sete docentes da Escola Superior de Enfermagem (a escola da universidade, com maior representação no grupo), actualmente somos seis, porque uma colega abandonou o projecto por motivos pessoais.

A nossa expectativa visava não tanto alterar práticas pedagógicas, mas iniciar a actividade docente de modo consistente e organizado, aliando à prática reflexiva a que já estávamos habituadas pela própria natureza da profissão/disciplina de enfermagem, a investigação e a avaliação das estratégias e actividades pedagógicas, num processo de auto e hetero - construção e de desenvolvimento pessoal e profissional.

O curso de licenciatura em enfermagem tem 50% de componente teórica e 50% de componente prática, sendo uma grande parte da componente prática, habitualmente designada por ensino clínico, desenvolvida em contextos reais de prestação de cuidados de saúde. É durante o ensino clínico que os estudantes entram em contacto com o contexto profissional do enfermeiro e têm oportunidade de aplicar tudo o que aprenderam na teoria e na prática laboratorial simulada. Em cada ensino clínico, ao longo do curso, o estudante vai desenvolvendo progressivamente actividades/competências mais complexas e vai adquirindo progressivamente mais autonomia. A prática clínica é assim, imprescindível ao desenvolvimento de competências no estudante de enfermagem. O ensino clínico permite-lhe vivenciar situações reais, obrigando-o a um processo de interiorização, interpretação e deliberação que possibilitam o desenvolvimento de competências técnico-científicas, de aptidões e atitudes que a ciência e a arte dos cuidados de enfermagem exigem.

O contexto clínico é “um espaço insubstituível de transformação de conhecimentos e aquisição de saberes práticos e processuais” (Abreu, 2007:9). A aprendizagem acontece quando o estudante experiencia a situação vivida, analisa e reflecte na e sobre a acção e, concebe intervenções de enfermagem que vão de encontro às necessidades / problemas identificados, numa perspectiva holística e atendendo «o outro» como ser único e singular (Watson, 2002).

O ensino clínico é, geralmente, fonte de grande ansiedade e stresse para os estudantes por diversos factores, nomeadamente por não dominarem os contextos, pela imprevisibilidade e complexidade das relações interpessoais com as pessoas doentes e com os profissionais de saúde e por se sentirem permanentemente observados e avaliados pelo docente e/ou auxiliar pedagógico.

As estratégias de ensino aprendizagem e as actividades propostas para cada ensino clínico, bem como a supervisão/orientação e acompanhamento permanentes, do docente e/ou do auxiliar pedagógico, assumem particular importância no desenvolvimento da aprendizagem, de modo a garantir a segurança da pessoa alvo dos cuidados e a segurança dos estudantes, num ambiente propício à reflexão *na e sobre* a acção, que contribua para a construção pessoal / individual e facilite o processo de formação da identidade profissional (Abreu, 2007). Assim as experiências de inovação pedagógica por nós realizadas, foram na sua maioria desenvolvidas em contexto de ensino clínico, tendo por base os pressupostos e preocupações anteriormente referidas.

Experimentar e avaliar: diferentes estratégias e contextos de ensino/aprendizagem, a mesma finalidade

As experiências que iremos descrever foram realizadas em contexto de ensino clínico excepto uma que é referente à avaliação individual de trabalhos realizados em grupo. Têm um denominador comum que é o processo de avaliação /classificação das aprendizagens, nomeadamente o envolvimento e participação dos estudantes no processo e o seu papel formativo. Em todas as experiências foi utilizado o mesmo instrumento de recolha de dados: O questionário “*A avaliação - o que pensam os alunos*”¹, que foi aplicado antes e depois da experiência de inovação pedagógica. A tabela seguinte sintetiza as estratégias de ensino e tarefas de aprendizagem dos estudantes, as competências de aprendizagem e as estratégias de avaliação utilizadas, bem como os principais objectivos e resultados de cada experiência. Os principais factores de constrangimento, comuns a todas as experiências prendem-se fundamentalmente com a sobrecarga de trabalho docente, o número excessivo de estudantes e a necessidade de muita orientação/accompanhamento, dos mesmos ao longo de todo o processo.

Objectivos	Competências de aprendizagem	Avaliação	Resultados
<p>1. Envolver os alunos no processo de avaliação</p> <p>2. Construir critérios de avaliação individuais para aplicação em trabalhos realizados em grupo</p> <p>3. Compreender melhor as reais expectativas dos alunos no processo de avaliação</p>	<p>A reflexão individual e em grupo permitiu uma melhor compreensão do impacto das estratégias de avaliação utilizadas. As auto e hetero avaliação dos desempenhos individuais dos elementos de cada grupo e a hetero avaliação inter grupos com base em critérios definidos pelos estudantes, mostrou que nesta fase do curso (estudantes finalistas do CLE), já consciencializaram algumas das dimensões valorizadas num processo de avaliação</p>	<p>As estratégias utilizadas pela professora para monitorizar a experiência foram a reflexão pessoal, a análise dos trabalhos escritos e a análise das reflexões individuais realizadas pelos estudantes.</p>	<p>Além dos ganhos essencialmente formativos que este processo de avaliação participada trouxe para os repertórios individual e colectivo, a relação pedagógica estabelecida foi, indiscutivelmente, uma relação de confiança, em que a “figura detentora do poder” (o docente) não existiu e a avaliação não foi considerada uma ameaça, como se ilustra a seguir.” <i>Todo este processo gerou bastante discussão entre a docente e a turma e sobretudo entre a própria turma. Esta situação foi totalmente nova para nós e bastante positiva. Sentimo-nos implicados no processo e sem “medo” de sermos avaliados.</i> “ (R 33)</p>
<p>1. Conhecer o que pensavam estes estudantes</p>	<p>A utilização do portfólio reflexivo como estratégia de ensino/aprendizagem na</p>	<p>Estratégias de monitorização/avaliação utilizadas: Reflexão pessoal e com outros</p>	<p>Além da <i>justiça, competência e espírito crítico</i>, surge uma nova ideia associada à avaliação, a <i>cooperação</i> (12), que pode resultar</p>

	<p>sobre a avaliação.</p> <p>2. Explorar o portfólio reflexivo como instrumento de apoio e documentação da prática clínica.</p> <p>3. Reflectir com o grupo sobre a supervisão realizada, os instrumentos utilizados e a sua influência na aprendizagem.</p>	<p>prática clínica revelou-se capaz de proporcionar aos estudantes espaço para desenvolverem o pensamento crítico, tal como é referido por Alarcão (1997, cit. por Apóstolo, 2005: 157): “...cada ser humano trilha o seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que o contexto vivencial lhe permite que seja, fruto do que é e do que pode ser”. O questionamento dos estudantes sobre concepções iniciais de avaliação e percepções da avaliação praticada permitiu elevar a sua criticidade, tornando-os mais conscientes do que significa avaliar e envolvendo-os activamente na reflexão em torno da sua avaliação.</p>	<p>professores; as notas de campo; a entrevista de orientação individual; a observação do desempenho dos estudantes e a análise dos testemunhos, que circulavam no correio electrónico.</p>	<p>da ênfase dada à partilha, colaboração e diálogo. Relativamente a “<i>Quem deve fazer o quê na avaliação</i>” a opção mais escolhida é “<i>professor e alunos</i>” na maioria das tarefas referidas, o que corresponde ao trabalho de reflexão conjunta e negociação da avaliação que a experiência implicou, excepto na <i>classificação do trabalho</i> que continua a ser maioritariamente tarefa do <i>professor</i> (10). A experiência foi diferente de experiências de avaliação anteriores e com resultados positivos na aprendizagem: “<i>A experiência da avaliação deste ensino clínico foi muito diferente e muito mais positiva em todos os aspectos, principalmente no que toca à aprendizagem. Houve partilha de opiniões entre professor e aluno e este foi um processo dinâmico.</i>” (E2)</p>
as os os e o	<p>1. Conhecer as concepções dos estudantes acerca das</p>	<p>Determinar e discutir os domínios e competências que os estudantes consideram relevantes no</p>	<p>Elaboração de uma matriz de redução de dados a partir das receitas elaboradas pelos</p>	<p>As categorias que emergem dos textos dos estudantes remetem-nos para cinco dos sete domínios e competências que Benner (2001)</p>

<p>na se os as de de as os</p>	<p>competências profissionais que consideram ser primordiais no exercício profissional, como ponto de partida para a discussão e reconstrução dessas concepções</p>	<p>estádio de desenvolvimento em que se encontram. Partir das suas concepções para a (re)construção do seu conhecimento profissional é uma forma de promover práticas reflexivas, participadas e críticas, afastadas de uma visão da pedagogia como espaço de reprodução e sujeição à autoridade</p>	<p>estudantes; Discussão e reflexão em grupo sobre as categorias que emergiram.</p>	<p>determinou. Verificamos que, mesmo num estágio de aprendizagem pré-graduada, consideram relevantes e valorizam a quase totalidade dos domínios definidos pela autora, o que revela um grau significativo de consciência profissional e de identificação com a natureza da profissão.</p>
<p>na qual to da ste rar do ito elo as ste ca os os, as o), er,</p>	<p>1.Desenvolver a tomada de decisão na resolução de situações problema; 2.Desenvolver competências de análise e reflexão na e sobre a acção.</p>	<p>A Análise de caso clínico reflecte “a expressão do pensamento sobre uma situação concreta que, pelo seu significado, atraiu a atenção dos profissionais e mereceu a sua reflexão analítica” (Alarcão e Tavares, 2003, p.102). Assim, esta estratégia implica uma reflexão e interrogação por parte do estudante sobre: (i) a situação clínica do doente;</p>	<p>Observação e análise entre o desempenho clínico e o resultado apresentado no trabalho escrito. Discussão e reflexão dos trabalhos; análise e justificação por parte do estudante das decisões tomadas perante a situação clínica.</p>	<p>Os estudantes aprofundaram a compreensão do caso clínico estudado, desenvolvendo a sua capacidade de aplicação de conhecimentos numa situação real e em tempo útil; A aplicação do processo de enfermagem permitiu desenvolver competências metodológicas na colheita e seriação de informação, na definição de intervenções a desenvolver, sua implementação e avaliação; A reflexão “na e sobre a acção” permitiu ao estudante reflectir sobre o acontecido, reformular as suas concepções e intervenções, interiorizando e facilitando, deste modo, a sua aprendizagem e a</p>

zo os		(ii) as prioridades estabelecidas; (iii) os diagnósticos traçados; (iv) as intervenções definidas; (v) a avaliação das actividades desenvolvidas		construção do conhecimento pessoal; Os estudantes desenvolveram a sua capacidade de argumentação e tomada de decisão; A estratégia fomentou maior partilha, discussão e confronto de opiniões entre as docentes sobre a supervisão/avaliação.
----------	--	---	--	---

Conclusão

As experiências que desenvolvemos e narrámos neste texto permitiram um melhor conhecimento das potencialidades e problemas inerentes à utilização das diferentes estratégias, contribuindo para o enriquecimento pessoal dos participantes e melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Partir das concepções dos estudantes para a (re)construção do seu conhecimento profissional é uma forma de promover práticas reflexivas, participadas e críticas. Consideramos ser necessário continuar a realizar estas e outras experiências inovadoras, no sentido de melhorar as práticas e responder aos desafios que o ensino hoje nos coloca.

Referências bibliográficas

Abreu, W. C. (2007). *Formação e Aprendizagem em Contexto Clínico: Fundamentos, Teorias e Considerações Didáticas*. Coimbra: Formasau.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003, 2ª ed.). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Apóstolo, J. A (2005). Metodologia de “ portefólio” no ensino de enfermagem. In I. S. Chaves (org.), *Os “Portefólios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro*. Porto: Porto Editora, pp. 149-159.

Benner, P. (2001, 2ª ed.). *De iniciado a Perito*. Coimbra: Quarteto.

Nascimento, C. (2007). Docentes de enfermagem: necessidades de formação em supervisão clínica. In A. Rodrigues, C. Nascimento, L. Antunes, M. Mestrinho, M. Serra, R. Madeira, R. Canário, V. Lopes, *Processos de Formação na e para a prática de cuidados*. Ciclo de Colóquios. Loures: Lusociência, pp. 1-46.

Vieira, F. (2007a). Transformar a pedagogia na universidade: princípios e linhas de acção. Conferência proferida na Universidade do Algarve, Fevereiro (não publicada).

Watson, J. (2002). *Enfermagem: Ciência Humana e Cuidar: Uma Teoria de Enfermagem*. Loures: Lusociência.