



# **A Experiência Portefólio Reflexivo na Formação Inicial de Estudantes de Enfermagem:**

Perceções dos Principiantes acerca da Metodologia

Júlia Maria Correia Coelho Moura

Tese para obtenção do Grau de Doutor em  
Educação  
(3º ciclo de estudos)

Orientadora: Professora Doutora Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco

Outubro 2021





Provas públicas de apreciação e discussão de tese conducente ao grau de Doutor realizadas em setembro de 2021

Júri:

Professor Doutor Joaquim Mateus Paulo Serra  
Professora Doutora Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco  
Professora Doutora Anabela da Graça Amaro Pereira Mendes  
Professor Doutor Luís Miguel dos Santos Sebastião  
Professora Doutora Maria da Assunção da Cunha Folque de Mendonça  
Professora Doutora Sandra Carina Machado Guimarães



À memória de minha mãe



## **Agradecimentos**

Agradeço à Professora Doutora Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco, pelo apoio científico e a orientação, pelas palavras de estímulo, as sugestões, os momentos de diálogo e de reflexão em conjunto, pela exigência e rigor e, sobretudo, pela paciência e compreensão sempre presentes.

Aos estudantes, cuja preciosa colaboração tornou possível este projeto.

À Direção da Escola, onde se desenvolveu o estudo, pela disponibilidade incondicional e a amizade ao longo de muitos anos de trabalho.

Aos colegas, pelas discussões de ideias, os comentários úteis e a pertinência dos conselhos.

À minha família, pela inspiração contínua.

Aos amigos, pelo companheirismo e dedicação.

A todos os que marcaram o meu percurso e oportunamente me deram o seu apoio.

Muito obrigada.



## Resumo

O presente estudo enquadra-se no âmbito da reflexão sobre a importância e o impacto que o uso da estratégia portfólio reflexivo, na sua dupla função formativa e avaliativa, representa para o estudante de enfermagem principiante que, na personalidade/singularidade que lhe é própria, empreende caminho à descoberta do sentido da sua futura profissão. No contexto educativo, é pressuposto da aplicação desta estratégia, centrada nos processos de consciencialização, o seu contributo para o crescimento pessoal e profissional do formando nas oportunidades múltiplas que lhe oferece para aprender a questionar e a questionar-se, para refletir sobre si mesmo e a sua ação, para refletir sobre as situações de aprendizagem enquanto construção do conhecimento e para desenvolver competências de pensamento crítico, num processo continuado de formação reflexiva e de constante diálogo e partilha entre o professor e o estudante, e os estudantes entre si.

De natureza qualitativa, exploratória e abordagem fenomenológica, o estudo foi realizado no contexto restrito de prática real e simulada em sala de aula, no período letivo de um semestre, numa unidade curricular centrada na área do Desenvolvimento Pessoal e Profissional, com estudantes primeiranistas do Curso de Enfermagem, 1º ciclo, de uma Escola Superior de Saúde. Para a descoberta e sentido da profissão, e paralelamente estimular e potenciar o autoconhecimento e o pensamento crítico-reflexivo, foi-lhes proposta, com caráter formativo e avaliativo, a metodologia portfólio como espaço de reflexão e a possibilidade de se narrar a si próprio ao construir a sua narrativa acerca da sua aprendizagem.

Na procura dos conhecimentos necessários, um dos requisitos do portfólio, colocado aos estudantes, foi a tomada de consciência da continuidade da formação estimulando-se a autoimplicação e a autorregulação na aprendizagem significativa. Na sua finalidade, a elaboração e uso sistemático do portfólio procurou fazer emergir como um todo, nos estudantes, os domínios: cognitivo – constituindo-se na autorreflexão e autoconsciencialização os processos de construção e reconstrução do conhecimento; afetivo – desenvolvendo sensibilidade na aprendizagem no apelo à inteligência emocional; e volitivo – aprendendo a desenvolver a sua autonomia e na autodeterminação em alcançar as suas metas de sucesso. Foi salientada, no princípio da personalidade/singularidade, a importância do autoconhecimento na formação do futuro profissional de enfermagem, e reforçado o reconhecimento de que o ser humano é um ser inacabado numa perspetiva de melhoramento. Na mesma abordagem foi enfatizado o princípio do efeito multiplicador da diversidade.

Por conseguinte, neste estudo, procurou-se compreender os sentimentos e percepções, as atitudes e experiências, vivenciados pelos formandos na sua relação com o processo de aprendizagem profissionalizante, ao elaborarem um portefólio individual de cariz reflexivo. Do ponto de vista metodológico, foi utilizada como técnica principal a análise de conteúdo, e como instrumento de colheita de dados uma pergunta aberta pré-estabelecida, apresentada aos formandos por escrito, no final do semestre, após entrega do trabalho.

Concluimos que existe um contributo muito expressivo do portefólio reflexivo para o desenvolvimento pessoal do principiante, particularmente no que respeita ao autoconhecimento, ao favorecer a sua introspeção. Na inteligência emocional, a maioria dos participantes reconheceu a influência do portefólio reflexivo para a sua promoção. Relativamente à competência escrita sensível e reflexiva, o contributo do portefólio para a sua ativação e desenvolvimento foi motivante ao promover o seu interesse e curiosidade. Após experiência pessoal da metodologia, os sentimentos e percepções dos principiantes em relação ao portefólio reflexivo revelaram ser, entre outros: o interesse e a motivação, a confiança e a expectativa, a reflexão e a responsabilidade, o sentido de pertença e de autoria, e o orgulho pelo trabalho realizado.

**Palavras – chave:** portefólio reflexivo; formação inicial de estudantes de enfermagem principiantes; pensamento crítico e reflexivo; inteligência emocional; autodesenvolvimento.

## Abstract

The present study falls within the scope of reflection on the importance and impact which the use of the reflective portfolio strategy, in its dual educational and evaluative function, represents for the nursing student at the start of their degree who, with their own uniqueness/personality, embarks on a journey to discover the meaning of their future profession. In the educational context, a prerequisite for the application of this strategy, centred on the awareness processes, is its contribution to the student's personal and professional growth, in the multiple opportunities it offers in learning to question and question oneself, to reflect on oneself and one's actions, to reflect on learning situations whilst building knowledge and to develop critical thinking skills, in a continuous process of reflective education, and constant dialogue and sharing between the teacher and the student and the students with each other.

Of a qualitative and exploratory nature and implementing a phenomenological approach, the study was carried out in the strict context of real and simulated practice in the classroom, during the academic period of a semester, in a subject centred in the area of Personal and Professional Development, with first year students of the Course of Nursing, 1st cycle, at a School of Health. For the discovery and meaning of the profession, as well as to stimulate and enhance self-knowledge and critical-reflective thinking, the portfolio methodology with an educational and evaluative character was proposed, as a space for reflection, and the possibility of narrating oneself when building your narrative about your learning.

In the search for the necessary knowledge, one of the portfolio's requirements for students was the awareness of continuous education, stimulating self-implementation and self-regulation in meaningful learning. In its purpose, the elaboration and systematic use of the portfolio sought to make the following domains emerge as a whole in students: cognitive - constituting the processes of construction and reconstruction of knowledge in self-reflection and self-awareness; affective - developing sensitivity in learning in the appeal to emotional intelligence and volitional - learning to develop autonomy and self-determination in attaining goals of success. In the principle of uniqueness/personality, the importance of self-knowledge in the education of the future nursing professional was emphasised, and the recognition that the human being is an unfinished being in an improvement perspective was reinforced. In the same approach, the principle of the multiplier effect of diversity was also emphasised.

Therefore, in this study, we sought to understand the feelings and perceptions, attitudes and experiences, felt by the students in their relationship with the process of professional learning, by elaborating an individual portfolio of a reflective nature. From

a methodological perspective, content analysis was used as the main technique, and a pre-established open-ended question was presented to the students in writing at the end of the semester as a data collection instrument, after delivery of the project.

We conclude that there is a very significant contribution of the reflective portfolio to the personal development of the beginner student, particularly with regard to self-knowledge, by favouring introspection. In emotional intelligence, most participants recognised the influence of the reflective portfolio for its promotion. With regard to sensitive and reflective writing skills, the portfolio's contribution to its implementation and development was motivating, by promoting its interest and curiosity. After personal experience with the methodology, the feelings and perceptions of the beginner students, relative to the reflective portfolio were, among others: interest and motivation, confidence and expectation, reflection and responsibility, sense of belonging and authorship, and pride in the work done.

**Key words:** reflective portfolio; initial education of beginner nursing students; critical and reflective thinking; emotional intelligence; self-development.

# ÍNDICE

<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
-------------------------	----------

<b>Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>11</b>
--	-----------

<b>Capítulo 1 – Encontro com a Metodologia .....</b>	<b>13</b>
--	-----------

1.1 – O Princípio em sala de aula .....	15
---	----

1.2 – Na rota do portefólio reflexivo: Referências que pontilham o caminho .....	22
--	----

1. 2.1 – Uma estratégia de aprendizagem, uma mudança nos papéis .....	24
---	----

<b>Capítulo 2 – Um Desafio Tríplice .....</b>	<b>35</b>
---	-----------

2.1 – O autoconhecimento no estudante de enfermagem .....	37
---	----

2.2 – O encontro pedagógico entre duas perspetivas: a de quem ensina e a de quem aprende.....	44
---	----

2.2.1 – A perspetiva de quem ensina .....	46
---	----

2.2.2 – A perspetiva de quem aprende .....	51
--	----

2.3 – A parceria colaborativa na interação com os pares .....	53
---	----

2.3.1 – A sala de aula, uma unidade social que influencia .....	54
---	----

2.3.2 – A formação de grupos em contexto de sala de aula .....	60
--	----

2.3.3 – Nos primeiros dias – a fase de preparação.....	63
--	----

<b>Capítulo 3 – Em Demanda do Sentido da Profissão, através do Portefólio, pela Escrita Reflexiva .....</b>	<b>67</b>
---	-----------

3.1 – Preparação para a competência em ser .....	69
--	----

3.1.1 – Um modo de ser.....	72
-----------------------------	----

3.1.2 – O que é a competência em ser.....	74
---	----

3.1.3 – Da escuta à observação atenta .....	75
---	----

3.1.4 – Notas sobre a empatia .....	77
-------------------------------------	----

3.2 – O foco no cuidar .....	79
------------------------------	----

3.2.1 – Toda a ação tem uma finalidade .....	83
--	----

3.2.2 – Em demanda do sentido da profissão.....	86
---	----

3.3 – A escrita: Dificuldades sentidas e progresso.....	89
---	----

3.3.1 – Uma formação para a escrita .....	92
---	----

**Parte II – ESTUDO EMPÍRICO ..... 97**

**Capítulo 4 – Operacionalização do Estudo Empírico.....99**

4.1 – Objetivo e questões de investigação ..... 101

4.2 – Considerações metodológicas ..... 102

4.3 – Sujeitos participantes ..... 103

4.4 – Técnica de recolha de dados ..... 105

4.5 – Procedimentos ..... 106

4.6 – Resultados ..... 109

4.7 – Discussão dos resultados ..... 124

**Conclusão ..... 137**

**Referências .....141**

## Introdução

Em sala de aula, onde, sob a influência da motivação as transformações subtis da aquisição, transferência e utilização do conhecimento ocorrem, tentamos interpretar o fluir dos sentimentos do estudante. Na sequência da evidência de que o conhecimento surge, na sua primeira aparição, sob a forma de um sentimento (Damásio, 2004), queremos compreender que sentimentos vivem, e como vivem esses sentimentos, na sua relação complexa, global e estrutural com o processo de autoformação. Somos parte determinante na construção do seu conhecimento e sabemos que não podemos dissociar as funções cognitivas da sua vida intelectual dos fenômenos da sensibilidade igualmente primaciais da sua vida afetiva.

Na sala a pulsar de atividade (dias há, atividade mais dispersa e aparente que atenta e essencial) procuramos, no que nos é permitido perceber na organização mental de cada jovem, o seu estado de espírito. Procuramos, no protagonista do ato de conhecer (Damásio, 2004), o que se passa no espírito quando o seu espírito aprende ou, nas palavras do autor, o sentido de si no ato de conhecimento.

Sem garantia de objetividade queremos ajudá-lo, até onde a nossa percepção nos facilita e a complexidade dos seus estados afetivos o permite, a adquirir autodisciplina da afetividade. Sem hipótese de generalidade, preocupa-nos saber até onde podemos orientar essa autodisciplina para o interesse pela matéria, aumentando-o, através do entendimento das coisas, analisadas sob diferentes pontos de vista e das situações, permanentemente variáveis, muitas vezes imprevisas, sempre novas mesmo quando iguais ou semelhantes. Do mesmo modo, subjacente está a nossa intenção de levar a sua experiência afetiva a promover o devido conhecimento de si próprio, a favorecer a procura do sentido da realidade que o cerca; está, outrossim, levá-lo à compreensão dos outros, ao respeito ao próximo, e, de forma sentida, autêntica, a considerar, como refere Hesbeen (2000), cada pessoa digna de interesse, digna de uma atenção particular. Tarefa assaz complexa, morosa, extremamente delicada, que fazemos de avanços e recuos, passível por isso, também, da nossa parte, da parte deles, de alguma resiliência. E a resiliência torna-se posteriormente uma força (Gottlieb, 2016), pois em cada desafio que se atravessa com sucesso, há sempre uma aprendizagem (sobre o próprio, sobre os outros, sobre a realidade) que convida a persistir, mobilizando, capitalizando, novas capacidades e aptidões.

Antes de prosseguirmos é imprescindível apresentarmos a razão principal que nos motivou a este estudo e nos levou a empreender tais reflexões: o formando quer ser enfermeiro, mas não sabe como quer ser enfermeiro, é a razão. Isto significa que a vontade, nele, existe – ser enfermeiro - no entanto, como refere Pires (2006) embora num contexto

não relacionado mas a que damos aqui um sentido similar, «com pouca experiência de vida, e de cuidados, ainda (como é natural) muito centrado nas suas necessidades de aprendizagem e não tanto na pessoa do doente/família» (p. xix), não sabe exatamente como usar a vontade não esclarecida ou em que sentido a deve orientar, o que pode levá-lo a ser, ele próprio, com pouca flexibilidade e energia, um obstáculo ao seu autodesenvolvimento. Requer por isso condições favoráveis para abrir-se ao pensamento crítico-reflexivo, para dar espaço às questões éticas, à capacidade de decidir e ser dotado de instrumentos para construir e promover o seu percurso autonomizante. Melhor dizendo, interessado em aprender precisa conhecer os meios de aprendizagem e, escolhendo-os por sua iniciativa, ou aceitando-os em liberdade se propostos pelo formador (Berbaum, 1992), utilizá-los adequadamente para alcançar os seus fins. Cabe, assim, ao formando, parafraseando Alarcão (1996), descobrir a profissão que aprende, como e porquê a aprende, para fazer sentido do que é ser aprendente; neste caso, aprendente da ciência, da técnica e da arte de cuidar em enfermagem, sabendo como agir e por que quer agir.

Aprender a cuidar implica, por conseguinte, em primeira instância, conhecer-se a si mesmo e à realidade que o circunda. Confere ao formando o direito e também o dever de responsabilizar-se pela sua própria instrução e educação, ou seja, cuidar do seu próprio aperfeiçoamento como pessoa (Patrício, 1993). Mas também, entre outras competências, exige consciência crítica construtiva, disponibilidade para aprender, ser capaz de aproveitar a sua própria experiência, e disciplinar a vontade no sentido reiterado da construção e reconstrução do conhecimento e dos saberes.

Esta razão, saber como se quer ser profissional, é tão importante hoje nos contextos de trabalho, no desenvolvimento da pessoa humana e no exercício da cidadania construindo o seu próprio caminho sabendo como agir que se prioriza, a nosso ver, a todas as demais questões. Concretamente, porque saber como se quer, o que se quer ser na vida, é afirmar-se e consolidar-se pessoal e profissionalmente aos seus próprios olhos e, igualmente, perante a sociedade, não só no quotidiano previsível, mas na sua imprevisibilidade.

Segundo Gottlieb (2016), visionários como Alvin Toffler, sociólogo, autor e futurista na década de setenta, Patrícia Benner e colaboradores que escreveram quarenta anos mais tarde acerca do ensino de enfermagem no futuro, compreendiam, que no mundo atual, «caracterizado por mudanças rápidas e a incerteza, a (...) forma de ter algum controlo (...) do futuro é através das escolhas que fazemos e (...) envolvem aprendizagem: o que escolhemos saber, como escolhemos pensar (...) como queremos ser nas nossas vidas, pessoal e profissional.» (p. 194).

Porém, se a autoafirmação é condição necessária, a autonomia é característica principal de uma personalidade bem definida. Direcionando esta ideia (provinda da psicologia) para o ensino de enfermagem, uma personalidade bem definida (porque

afirmativa e autónoma) deve ser inspiradora e orientar a educação e formação do futuro profissional de enfermagem.

Sucedem que, para aprender a fazer as próprias escolhas (Gottlieb, 2016), o principiante precisa, em primeiro lugar, de assumir valores sociais e individuais, particularmente uma postura de autoestima sustentada e estar recetivo para aceitar o desafio de tornar-se autónomo assente na responsabilidade das escolhas que faz e que envolvem aprendizagem reflexiva ao longo da vida. Neste pressuposto, cremos, a atitude adotada irá possibilitar ao formando, a partir dos traços da sua personalidade inicial (inacabada, mas sempre em aperfeiçoamento), adquirir e desenvolver, com base no autoconhecimento, as características fortes de uma personalidade de enfermeiro (Hesbeen, 2000) e, deste modo, capacitar-se à progressão de uma profissionalidade crítico-reflexiva para responder «às situações de incerteza e de imprevisibilidade que caracterizam os contextos de trabalho e de vida» (Sá-Chaves, 2005, p. 7).

A reflexão, nas palavras de Alarcão (1996), baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Segundo a autora, a reflexão, «sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afetividade num acto específico, próprio do ser humano.» (p.175). No seu significado concreto conceitos como, vontade, pensamento, atitudes de questionamento e curiosidade na busca da verdade e da justiça, são vitais à formação do futuro profissional; tanto, que extravasam muito para além o indispensável desenvolvimento técnico da profissão, o qual, podendo gerar grandes capacidades ao nível do saber fazer e aptidões, pouco ou nada acrescenta ao domínio do sentir, no território da emoção, onde a reflexão se faz absolutamente necessária de cultivar (no sentido de interpretar, distinguir e orientar) quando se pretende ir ao encontro dos sentimentos e das atitudes das pessoas, os formandos, que se preparam, que estudam, para entender os sentimentos e as atitudes de outras pessoas, os doentes, de quem irão cuidar profissionalmente, ajudando-as.

Adverte Gottlieb (2016) das diferentes formas do enfermeiro poder ajudar. Pode ajudar as pessoas «concentrando-se nos seus problemas, tentando corrigi-los, ou pode trabalhar *com* as pessoas, fortalecendo os seus pontos fortes, ajudando-as a lidar com as suas preocupações, encontrar soluções para os seus problemas e escolher como viver com eles.» (p. 2, itálico original). O que nos leva a outro ponto da questão. Saber como se quer o que se quer ser na vida, pessoal e profissionalmente, significa não só haver dúvidas quanto à forma como se quer o que se quer ser, mas também que a dúvida subentende, no mínimo, mais de uma forma de querer ser, o que leva a escolhas.

Com efeito, há, manifestamente, no espaço profissional a explorar, um trajeto bem delineado, nem sempre linear, onde se conjugam dois roteiros distintos (mas não estanques) de competências múltiplas e diversificadas e que importa lembrar. Num, impera a preocupação dos cuidados com o cuidado; no outro, lidera o rigor das práticas. É a perspectiva cuidar e não cuidar, como é entendida em Jean Watson (2002); é a «tendência das enfermeiras a virarem-se de maneira preferencial seja para o trabalho e para a sua organização, seja para as pessoas de que elas cuidam», como observa Margot Phaneuf (2005, pp.173-174); é «a perspectiva do cuidar e a perspectiva da enfermeira», como lembra Walter Hesbeen (2006, p.32). Duas posições que não se desejam extremas. Mas acima de tudo são duas perspectivas de observação e entendimento, com presença na literatura da especialidade, e que dependem do ponto de vista e do propósito que se pretende alcançar; iremos retomá-las adiante, noutra capítulo. Fica, no entanto, o registo que encontramos em Gottlieb (2016), os enfermeiros «têm o poder de escolher como irão cuidar das pessoas, através de como escolheram ser e fazer». Mais acrescenta a autora, os enfermeiros «têm o poder de escolher como irão despender o seu tempo – se (...) com os doentes ou no gabinete de enfermagem, se irão monitorizar os doentes junto do leito ou se os irão monitorizá-los à distância» (p. xxxviii).

Importa salientar, que ao poder de escolher, porque se é livre, alinha-se o direito e o dever de aprender a fazer as próprias escolhas com responsabilidade. Isto, no entendimento básico de que uma escolha implica, inevitável, a perda de outra. Parece, assim, da maior relevância educar para a profissão numa perspectiva de liberdade responsável; o que requer envolver o principiante num conjunto de aprendizagens fundamentais, em particular reaprender a aprender e reaprender a pensar, desenvolvendo o pensamento reflexivo, adquirindo consciência crítica (comparando, ponderando, prevendo as consequências das opções possíveis) e utilizando os sentimentos na tomada de decisões importantes. Desta feita, e numa mesma abordagem não obstante a sua complexidade, o estudante primeiranista, inculcado de espírito científico, deve procurar, a seu nível de experiência e de maturidade intelectual, a compreensão dos factos nas várias situações que se lhe apresentam (como são a dualidade cuidar e não cuidar); ou seja, experienciando distanciar-se ou abstrair-se da opinião para, como afirma Hesbeen (2006), poder progredir na compreensão do objeto estudado «e assim fornecer *matéria para pensar*.» (p.93, itálico original). Nesta medida, segundo o autor, «tais conhecimentos resultam de uma construção que não pode ser confundida com opinião ou crença mítica, por exemplo» (p. 94). Esta construção, como defende, exige um espírito científico, «e ter um espírito científico não é um privilégio reservado a uma elite, pois não é um fenómeno inato nem de aquisição vitalícia; é algo que se trabalha, que se aperfeiçoa, que se cultiva» (p. 94).

Pareceu-nos que este texto, preliminar, deveria não só explicar, como chamar a atenção para o interesse deste estudo, que procura destacar, na formação do estudante de enfermagem principiante, a importância de se desenvolver o pensamento reflexivo e a inteligência emocional, fundamentais. À luz desta evidência, a indispensabilidade desta prática pode ser, tal como a entendemos, considerada de duas perspectivas. Por um lado, a importância para o principiante de desenvolver, de forma progressiva, através da introspeção metacognitiva, uma personalidade de enfermeiro com base nas características, em melhoria constante, da sua personalidade primeva. Em paralelo, numa atitude de compreensão de si mesmo e de compreensão dos outros, a oportunidade de trabalhar mentalmente «uma postura cuidadora própria» (Hesbeen, 2006). Isto a partir da análise da dicotomia, cuidados centrados na cura, cuidados centrados na pessoa; e no eixo das contradições internas, com suporte na autorreflexão (capaz de gerar consciência crítica), redirecionar a sua energia mental para o aproximar das duas abordagens fazendo-as convergir no interesse maior da qualidade de vida da pessoa doente; ou seja, de um ponto de equilíbrio, nivelar o cuidar técnico e científico ao cuidar humano e, em ajustada medida, colocar o processo de cura e de recuperação a par da solicitude na promoção da saúde, ensinando a pessoa, no todo e até onde possível, a cuidar de si própria.

Estando as experiências de aprendizagem de que falamos, pensamento reflexivo e inteligência emocional, confinadas, no âmbito deste estudo, ao espaço temporal da sessão letiva, uma outra questão se coloca: como trabalhar em sala de aula estas competências que, na necessidade absoluta de concretização, e no desafio de diferentes pontos de vista, se pretende adquirir e/ou reforçar?

Das estratégias de formação que podem servir este propósito, a nossa tese defende, no leque diversificado, o recurso à metodologia portefólio reflexivo, e justificamos. Contribuindo, dado o seu carácter heurístico, para incentivar o principiante a querer descobrir o que se pretende que ele aprenda, as razões pedagógicas para a utilização desta metodologia prendem-se, reiteramos, com a necessidade de o ajudar a desenvolver o pensamento reflexivo, cognitivo e metacognitivo; prendem-se, igualmente, com a exigência de estimular e fortalecer a sua inteligência emocional (o autoconhecimento, a motivação, o autocontrolo, a empatia e a competência social) proporcionando-lhe por acréscimo, se bem conseguida, uma experiência intrapessoal enriquecedora de autoconceito, de autoestima e de qualidade nas relações interpessoais, criando laços.

Na inteligência emocional estamos conscientes do valor formativo do autoconhecimento, sua componente nuclear. O autoconhecimento é um conceito essencial, dada a sua função determinante nos processos de formação intrapessoal; contudo, atendendo à sua especificidade, ainda não está, do nosso ponto de vista, suficientemente explorado no ensino de enfermagem o que pode afetar, em alguns casos, os resultados de

aprendizagem reflexiva que se impõe alcançar. Contrariar esta realidade pressupõe, desde logo, na formação inicial, o despertar da sensibilidade dos principiantes para a tomada de consciência de si mesmos, e, conseqüentemente, tratando-se de uma aprendizagem fundamental, requer, impreterível, implicação positiva e autorregulação no próprio desenvolvimento reflexivo.

Esta fundamentação, assenta principalmente nos estudos efetuados até hoje, nacionais e internacionais, em que os vários autores defendem, na diversidade multidisciplinar, as condições favoráveis que a estratégia portefólio oferece para o desabrochar do pensamento reflexivo e o seu contributo significativo na gestão das emoções, as quais, particularmente na profissão de enfermagem, estão tão presentes e são tão difíceis de controlar, pelos motivos óbvios.

Ao longo do discurso, referindo-nos ao portefólio, iremos utilizar algumas vezes metáforas. «Porquê metáforas para os *portfolios*?» questiona Moreira (2010), e a autora explica: «por se acreditar que, enquanto abstrações que refletem realidades diversificadas são capazes de fazer emergir o conceito primordial que matricia a ideia que se quer veicular, neste caso, o entendimento de *portfolio*.» (p.7, itálico original).

Por conseguinte, usando a estrada como metáfora, a metodologia portefólio reflexivo, na sua ampla dimensão de processo e de produto, é um caminho que se faz acompanhado e em companhia - da própria experiência, dos conhecimentos anteriores e dos adquiridos, do diálogo e da parceria colaborativa que ligam os intervenientes no processo. E na trajetória de formação que é continuada e dinâmica, inacabada em permanência, mas propiciadora de mudança, vai transformando paulatinamente cada caminhante no evoluir da sua aprendizagem, no manancial de potencialidades que, a possibilidade de aprender e de ensinar, esta metodologia sugere.

Na envolvência de muitas situações de aprendizagem, e tipos de respostas que correspondem a «diferentes graus de elaboração das informações recebidas» (Berbaum, 1992, p.44), cada principiante à sua maneira de aprender permitir-se-á, através do portefólio, pela escrita sensível e reflexiva, auscultar a sua personalidade, de forma crítica, na oportunidade de a melhorar. Permitir-se-á, do mesmo modo, produzir criativamente o próprio conhecimento e autorregular a sua aprendizagem, de início a um nível de reflexividade elementar, superficial, menos consistente, e, progressivamente, a um nível mais complexo, aprofundado, correspondendo «no domínio da pesquisa, aos níveis da descrição, da explicação e da interpretação» (p.45). Permitir-se-á, além disso, por meio da escrita, no portefólio, a seu nível de elaboração, conhecer, através do estudo e da compreensão, de atitudes de questionamento e de procura de informação, os meios possíveis de perscrutação da personalidade do utente/doente, ponderando o saber como

agir, como «ir ao encontro do outro, de tecer laços de confiança e de caminhar com ele no âmbito de um projeto de cuidados», como propõe Hesbeen (2000, p.115). E o professor, numa ótica de mudança nos papéis, facilitador e guia, partilhando com o principiante a responsabilidade pela aquisição do saber, mediador na construção e reconstrução do conhecimento de quem aprende, permitir-se-á, a partir da realidade, ou seja, do modelo de pensamento do formando, orientá-lo na formação académica; e na preparação profissional, conduzi-lo habilmente a favor dos traços da sua personalidade utilizando, para tal, os métodos mais convenientes.

É certo, que quem ensina e quem aprende, vivenciando nas suas especificidades as dificuldades e potencialidades do contexto educativo, participantes ativos e cooperantes, propondo-se, amiúde, negociar entre si o percurso formativo, vão procurar ajustar o passo na parceria, reavaliando a todo o momento o caminho percorrido, modificando-o se necessário. E, ambos, irão assegurar o estilo próprio de andar dialogando com regularidade, revendo e discutindo parcelas do conhecimento e o conhecimento no seu todo, partilhando valores. De um lado, o estudante, desenvolvendo aptidões em direção à oportunidade de aprender na expectativa de tornar seu o conhecimento, aceitando o desafio da descoberta e na medida da sua autoimplicação no processo (Sá-Chaves, 2004); do outro lado, o professor, no entusiasmo pela matéria, na prioridade pela pessoa a educar/formar, não só como docente que ensina a sua especialidade, mas como um mestre, «mestre, sobretudo pela sua arte de adaptar o saber ou a técnica à personalidade de cada aluno» (Reboul, 1982, p. 124); também no «poder e o dever de ensinar alguma coisa mais do que aquilo que ensina.» (p. 125) – algo como a desenvoltura nos gestos e nos pensamentos, a honestidade, o gosto pelo saber, a coragem de refletir, a aptidão para julgar e a alegria de dispor de si mesmo, como afirma o autor.

Com o presente estudo, que é de índole exploratória, natureza qualitativa e abordagem fenomenológica, queremos compreender as experiências vividas por estudantes de enfermagem principiantes na sua relação com o processo de aprendizagem profissionalizante, no âmbito de um portefólio individual de cariz reflexivo.

A sua organização dispõe-se em duas partes: a Parte I, Enquadramento Teórico, e a Parte II, Estudo Empírico.

O Enquadramento Teórico, compõe-se de três capítulos. O primeiro capítulo, ENCONTRO COM A METODOLOGIA, divide-se em dois subcapítulos - **O Princípio em Sala de Aula**, que contextualiza a sessão letiva de integração a uma unidade curricular centrada no desenvolvimento pessoal e profissional e onde se convida o estudante, na base de uma mudança no modo de pensar, para um novo modo de aprender e de fazer. Propõe-

se, neste entendimento, que pressupõe a elaboração de um portfólio reflexivo, uma nova forma de avaliação, também ela uma estratégia de formação. Apesar da metodologia proposta fazer sentido na percepção imediata do principiante, este instrumento de verificação, por quebrar a rotina, afastando-o das habituais formas de ser avaliado, traz-lhe incerteza, provoca-lhe, num primeiro momento, apreensão. Exige, desta forma, no propósito do seu interesse e motivação, uma abordagem diferente e uma diferente orientação. **Na Rota do Portfólio Reflexivo: Referências que Pontilham o Caminho**, são apresentadas as razões pedagógicas para a utilização desta metodologia as quais se prendem, essencialmente, com a necessidade de desenvolver no formando o pensamento reflexivo, cognitivo e metacognitivo, e a insistência de estimular e fortalecer a sua inteligência emocional. Mas este subcapítulo conduz, igualmente, a alguns dos princípios fundadores de uma nova filosofia de formação, designadamente: os princípios da personalidade/singularidade da autoimplicação, do efeito multiplicador da diversidade, e da consciencialização (Sá-Chaves, 2005). No presente estudo, o portfólio reflexivo inspira-se nestes princípios, como referências transversais e interativas que iniciam e acompanham o principiante no dealbar do seu percurso formativo.

O segundo capítulo, UM DESAFIO TRÍPLICE, organiza-se em três direções - **O Autoconhecimento no Estudante de Enfermagem**, que reúne a intenção de levar a experiência afetiva do formando a promover (até onde disponha a sua persistência) o justo conhecimento de si próprio, e, na descoberta do eu imperfeito, a procurar o equilíbrio possível entre o imperfeito e a perfeição desejada. **O Encontro Pedagógico entre duas Perspetivas: a de Quem Ensina e a de Quem Aprende**, onde se pretende realçar, que na elaboração de um portfólio, em contexto educativo, se privilegia o encontro pedagógico e se favorece a construção do saber partilhado, enriquecendo a situação de aprendizagem; mas também se diligencia a autoconsciencialização do principiante dando-lhe bases para a sua autonomia, bem como a motivação para a aprendizagem contínua; e, do mesmo modo, se promove a mediação entre o aprendiz e o saber, permitindo ao professor/formador compreender e intervir atempadamente, nesses processos (Sá-Chaves, 2005). Por fim, **A Parceria Colaborativa na Interação com os Pares**, que reclama para o futuro enfermeiro uma aprendizagem cooperativa e faz notar a importância de o formando poder exprimir as suas emoções recebendo, de seguida, o suporte dos seus pares e vice-versa. É no campo da afetividade, promovendo o acordo entre o relacionamento interpessoal e o intrapessoal, que o espírito de equipa se define, justifica e acontece, dando ocasião a cada um de colocar-se no lugar do outro de forma empática, autêntica, aceitando-o, e aceitando-se como é.

No terceiro capítulo, EM DEMANDA DO SENTIDO DA PROFISSÃO, ATRAVÉS DO PORTEFÓLIO PELA ESCRITA REFLEXIVA, propõe-se a sua orientação em três

subcapítulos, que se interligam na sua relevância. **O Foco no Cuidar**, em que se procura reforçar a ideia de que, sendo o cuidar a essência da profissão de enfermagem, é importante levar o formando a questionar-se, a refletir, a pensar criticamente, disponibilizando-lhe situações de aprendizagem diversificadas, acessíveis ao seu nível de conhecimentos e de experiência e no maior número possível para que o ato de aprender a cuidar seja interiorizado com eficácia. Compreende, assim, o princípio, de que não é por ter optado pela profissão de enfermagem que, o candidato a enfermeiro, tem a capacidade de cuidar como pré-requisito natural e defende, que a capacidade de cuidar, na futura enfermeira, no futuro enfermeiro, deve ser compreendida, desejada e trabalhada (Hesbeen, 2006). A **Preparação para a Competência em Ser**, começa por fazer referência à pouca clareza do conceito desta competência, ao mesmo tempo que chama a atenção para a sua importância e para as possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional que o ensino permite aos formandos e são ocasiões de aprender a ser. É sublinhado, neste subcapítulo, que se o ensino tem a responsabilidade de preparar para a competência em ser, cabe a cada estudante a experiência fundamental de ter de aprender a ser por si próprio, de assegurar a manutenção dessa aprendizagem e de prover ao seu melhoramento durante toda a vida (Reboul, 1982). A **Escrita: Dificuldades Sentidas e Progresso**, centraliza a importância de se conjugar esforços desde o primeiro semestre, do primeiro ano do curso, para formar o principiante no sentido de uma escrita sensível e reflexiva, quer enquanto desenvolvimento pessoal, quer posteriormente, como valorização da escrita funcional, sendo esta, a escrita funcional, um instrumento de trabalho imprescindível no quotidiano profissional dos enfermeiros. Por outras palavras, procura-se associar os aspetos técnicos e relacionados com as intervenções interdependentes da escrita funcional, com os aspetos emocionais dos doentes e os relativos à família, dando à prática dos cuidados, através da escrita, não só visibilidade ao elemento humano, mas o justo reconhecimento social da profissão.

Na Parte II, Estudo Empírico, apresentam-se as questões de ordem metodológica, e é composta por um capítulo - OPERACIONALIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO, que se divide em sete subcapítulos - **Objetivo e Questões de Investigação; Considerações Metodológicas; Sujeitos Participantes; Técnica de Recolha de Dados; Procedimentos; Resultados; e Discussão dos Resultados.**



## **Parte I**

# **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## **Capítulo 1**

### **ENCONTRO COM A METODOLOGIA**



## 1.1 O Princípio em Sala de Aula

Mês de Setembro. Primeira semana de integração ao Curso de Enfermagem, 1º ciclo. A recepção aos novos estudantes teve o seu momento solene no primeiro dia do ano letivo. Agora, a meio da primeira semana, no horário da manhã, realiza-se a integração a uma unidade curricular centrada no desenvolvimento pessoal e profissional. É uma disciplina da nossa responsabilidade e que nós ministramos. Os estudantes são primeiranistas.

Na sala de aula as vozes misturam-se numa algaravia de tons, de timbres, de intensidades. Há ainda estudantes a chegar. A maioria não se conhece, mas pequenos grupos vão-se formando, alguns já confraternizam. Em cada ano letivo as turmas, não obstante o seu formato igual, são sempre únicas e irrepetíveis. Ultimamente, porém, a sua estrutura tem sentido alterações profundas na composição, não só na faixa etária como na proveniência escolar, também culturalmente, pela internacionalização.

Cumprimentamo-nos. Uma saudação simples e breve à medida que vão entrando. Procuramos fixar na memória cada rosto, mais tarde iremos memorizar cada nome, personalizando-os. Durante algum tempo (um semestre), nesta unidade curricular, nós e eles, em conjunto, iremos empreender uma «viagem» percorrendo caminho na construção do saber. Numa viagem, relativamente longa, é comum estabelecer-se laços de identificação e proximidade assentes na interação e comunicação eficazes.

Devagar preparamos os recursos para dar início à sessão letiva. Os que estão sentados à frente observam-nos discretamente. Aos poucos, na classe, os estudantes vão ocupando os lugares. Também nós discretamente os observamos.

Ei-los, no xadrez da turma, de personalidade diversa, os estudantes que a integram. Neles, iremos encontrar uns que se assemelham, outros opostos; alguns irão revelar diferenças (e afinidades) significativas entre si e, desta forma, evidenciar-se. Doravante, mercê das suas características essenciais (constituição física, temperamento, carácter, cultura, inteligência) e modalidades próprias de comportamento, todos, sem exceção, irão posicionar-se de modo muito peculiar na aprendizagem e no conhecimento, na reflexão e na ação, agora em sala de aula, mais tarde em ensino clínico frente ao ato de cuidar. E na sucessão imparável dos dias, em cada sessão letiva, vão entrecruzar-se na sua inesgotável multiplicidade, entre outros, a amizade, a alegria, a tristeza, a angústia, a frustração, a impaciência, a obstinação, a coragem, o entusiasmo, a confiança. São sentimentos. São emoções, paixões, tendências, são formas da afetividade. São reações, inclinações, são impulsos. E dos seus afetos e desafetos fazemos fé, porque são transmissores dos seus pensamentos, são representativos das suas vivências, é onde assomam afoitas ou tímidas as

suas ideias e onde transparecem as suas experiências provindas da natureza subjetiva do sentido ou interpretação que dão a cada situação real de vida, em presença.

O que os traz a este curso? Um projeto pessoal de vida, com origem numa predisposição genuinamente sentida para a profissão? Ou a realização, através de si por interposta pessoa, da continuidade de uma tradição ou de um sonho adiado da vida familiar? Talvez a impossibilidade (de ordem vária) de entrar noutra curso na área da saúde. Ou foi «porque sim»? Se não foi «porque sim», o que os faz colocar a sua existência ao serviço da Enfermagem? O que procuram no encadeamento do curriculum oferecido? Que valores, do seu ponto de vista, merecedores de serem vivenciados os motivam? O que representa para cada principiante, pessoa singular, ali presente, ser enfermeira, ser enfermeiro? E querendo ser profissional de saúde, até onde estão prontos a investir em si próprios, na noção de que nenhuma medida pode ter êxito se longe do ato profissional de pensar reflexivo?

Na sala, a conversa animada é agora um sussurro; ainda uma cadeira que se arrasta; um objeto que cai ao chão; alguém apanha; alguém agradece. Depois o silêncio. É a nossa vez de intervir.

Primeiro uma saudação, desta vez extensiva a toda a turma. Uma breve introdução de boas vindas, seguida da apresentação dos intervenientes no processo ensino-aprendizagem, que no âmbito de aulas teóricas e teórico-práticas, irá decorrer na celeridade dos dias, em contexto de sala.

O ambiente é leve, informal, propenso a «quebrar o gelo» como convém ao acolhimento e integração do novel aprendiz. Depois, dando início aos assuntos académicos e querendo manter alguma uniformidade, a abordagem procura não fugir à tradicional. Assim, na preocupação pela sequência lógica, segue-se a apresentação da disciplina, a informação das horas de trabalho, os créditos... Na classe respira-se diligência. Há anotações rápidas, o virar de páginas apressado, suspiros, dúvidas pontuais que se colocam, uma ou outra questão a requerer explicação. Alguém a solicitar exemplos. Os exemplos são importantes na compreensão da matéria e, conseqüentemente, na motivação dos estudantes - com a motivação de permeio prepara-se o principiante para a aprendizagem. Há quem perca o fio da informação por momentos; há murmúrio no recorrer e no dar da ajuda; há quem prefira levantar a mão e perguntar. Estabelecida a ponte informativa regressa a acalmia provisória. Há quem não anote, apenas observe e ouça. O clima, sendo uma aula de integração a uma unidade curricular é, previsivelmente, de expectativa e curiosidade.

Descreve-se a disciplina nas suas múltiplas vertentes e explica-se a sua finalidade educacional. A profissão de enfermagem é apresentada, neste ponto, sob um prisma talvez

menos conhecido – uma visão alargada do seu espaço de ação e qualificação. Enumeram-se e discutem-se os objetivos de formação. Aclaram-se as competências a adquirir e a desenvolver, e enfatizam-se as que vão ser mais trabalhadas na unidade curricular. Contextualizam-se os conteúdos programáticos a ensinar e procura-se cativar para a sua importância. Contudo, é na descrição das estratégias de ensino-aprendizagem que no cadenciar das anotações, a maioria dos principiantes se surpreende com uma informação inesperada: a apresentação de uma proposta submetida a apreciação, um desafio. A proposta de uma forma diferente de avaliação da aprendizagem.

Na sala de aula, o ambiente de entendimento até então descomplicado é momentaneamente interrompido. A proposta de avaliação sugerida, que é também uma estratégia de formação, pressupõe a elaboração de um portefólio reflexivo. Na percepção imediata do principiante, este instrumento de verificação, por quebrar a rotina afastando-o das habituais formas de ser avaliado, traz-lhe incerteza, provoca-lhe num primeiro instante apreensão; e no impacto que o ter de lidar com o desconhecido representa, a ansiedade de «mais trabalho» - não sabendo por onde começar – sobrepõe-se à razão dos benefícios, «que não se veem».

Do lado de quem ensina, sendo outra a compreensão, torna-se importante clarificar a metodologia e os seus objetivos de formação na sua relação com a enfermagem. Importa, por conseguinte, levar este esclarecimento ao conjunto indissociável da organização mental de quem aprende: a razão, a afetividade e a atividade. Segundo Berbaum (1992), os alunos «têm muitas vezes dificuldade em estabelecer a ligação entre os objectivos de formação, que lhe são enunciados, e os objectivos e actividades de aprendizagem que lhe são propostos». Na opinião do autor, «vêm ainda com mais dificuldade como é que estes objectivos de formação e, portanto, as actividades de aprendizagem correspondentes, vão de encontro ao sentido do seu próprio objectivo de desenvolvimento.» (p.33).

No presente estudo, o portefólio reflexivo enquanto opção metodológica, justifica-se pelo facto da formação em enfermagem, particularmente na sua prática, estar fundamentada na autoconsciencialização e na autorreflexão. Nesta evidência, a estratégia portefólio em sala de aula, antecipando-se ao ensino clínico, contribui, dadas as condições favoráveis, para o desenvolvimento crítico das capacidades supramencionadas. Refere Gottlieb (2016) que a autoconsciencialização e a reflexão, favorecendo a autocompreensão do estudante, permite-lhe dar sentido ao ato educativo o que facilita e agiliza a sua envolvimento e autorregulação na própria aprendizagem. Afirma a mesma autora, que a prática profissional «é baseada na autoconsciencialização e na reflexão, e permite aos profissionais dar sentido à prática, examinar criticamente a sua prática, conhecer as suas próprias limitações, estabelecer relações e desenvolver insights que (...) se tornam orientações para direccionar as suas ações futuras» (pp. 170-171). Do ponto de vista de

Gottlieb, «a autorreflexão é um modo de operar que leva a uma maior autoconsciencialização e, em retorno, resulta numa mais deliberada, intencional e propositada forma de se comportar, tanto a nível pessoal como profissional» (p.170). Em sua opinião, tal medida permitirá à enfermeira, ao enfermeiro, dar sentido à trajetória profissional que escolheu para si, como parte importante do seu projeto de vida.

Observamos, no uso frequente da palavra sentido: «dar sentido ao acto educativo», «dar sentido à prática», «dar sentido à trajetória profissional que escolheu para si», que a busca de sentido é determinante enquanto fator de motivação da reflexão. «Eu diria, escreve Alarcão (1996), que ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido» (p. 175). É o sentido, seja na dimensão pessoal ou profissional, que orientando o comportamento e a ação, faz-se imprescindível na promoção de melhores procedimentos. Afirmo Hesbeen (2006), «o sentido evoca uma noção de direcção (...) se ele [o sentido] não nos levar na boa direcção, afastamo-nos do nosso desejo (...) se não sabemos ou deixámos de saber o que é desejável para nós, será (...) difícil encontrar esse caminho com sentido» (p. 67).

Tudo leva a crer, portanto, que é na busca de um caminho com sentido (alinhado por valores humanos profundos) que o principiante pode e deve alicerçar as suas forças de forma consistente. É em virtude das suas convicções, decidindo de sua escolha o que quer para si, é aprendendo a pensar e a utilizar o pensamento como atribuidor de sentido, que pode e deve protagonizar a resposta às suas interrogações de aprendente – ou seja, como pretende vir a ser enfermeiro (a).

Na turma, alguns formandos, poucos, manifestam ter vivenciado num passado recente, a experiência portefólio. Quando questionados, mostram da sua experiência alguma diversidade. Foi um portefólio de aprendizagem, dizem, ou porventura um portefólio de apresentação, ou de avaliação, talvez uma combinatória envolvendo todos.

A palavra reflexão fica a flutuar na sala. A elaboração de um portefólio reflexivo pressupõe o envolvimento do formando no desenvolver de um projeto de escrita, no qual, como autor do seu pensamento, «cada um constrói a sua narrativa acerca da sua aprendizagem» (Schenkel, 2005, p.127). A necessidade de escrever em nome próprio parece acentuar a apreensão; tanto, que o número de páginas de cada documento é, em dada altura, o que dá o tom à preocupação dos estudantes. E as dúvidas quanto ao portefólio, invariavelmente manifestam o mesmo receio: «como fazê-lo? É como um diário? O que deve constar?» (Schenkel, 2005, p.127). Este cenário, conhecido, é experienciado e descrito, com uma ou outra particularidade, por vários autores na sua prática. Citamos, entre outras, a experiência de Schenkel (2005). Segundo a autora o portefólio foi, no início, motivo de dúvida e desconforto - «também para os meus alunos essa estratégia de formação (...) gerou

muita dificuldade durante a explicação de como elaborá-lo. Sem um modelo pré-concebido (...) as incertezas de como construí-lo foram gerais, causando angústia nos alunos.» (p.127). Afirma a propósito Sá-Chaves (2009), que não existe uma norma que padronize a elaboração do portfólio, «a não ser aquela que a faz depender da natureza específica dos seus próprios objetivos» (p. 23).

Com efeito, explicar ao estudante como elaborar o seu portfólio reflexivo é um dos momentos mais difíceis da orientação metodológica. Segundo Perrenoud (2002), «alguns estudantes procuram na formação algo que ela não oferece mais – ortodoxia, saberes práticos – e nem percebem o que ela propõe, em especial uma formação reflexiva». Esclarece o autor, «sem dúvida, porque desenvolveram uma relação com o saber e com a profissão que não os incita à reflexão». E acrescenta, «mesmo os alunos que não adotam uma atitude defensiva em relação à postura reflexiva estão em busca de certezas e precisam dominar as situações educativas básicas.» (p. 18).

É neste contexto que, em linhas gerais, a clarificação começa normalmente por ser extensiva à turma. Depois, a pedido, acaba não raro por requerer novo esclarecimento, agora individual, para consolidar as ideias.

Tratando-se de uma formação contínua, passível de diagnóstico inicial do perfil de cada estudante, querendo aquietar neles o desconforto do desconhecido, e, concomitantemente, conhecê-los melhor, acolhemos a oportunidade que o pedido de mais esclarecimentos nos proporciona para agendar uma primeira reunião informal, com pequenos grupos. Encontro a que se seguirão outros, regulares e planeados, duais e grupais (quando a turma é grande); ou personalizados, preferencialmente; e propiciadores de uma ligação pedagógica estável, com base na confiança mútua, que se conquista. O encontro, planeado sob a forma de entrevista, assume, segundo Coelho e Campos (2003), «um carácter formal (...) e, por isso, se distingue de um mero questionário oral, visando geralmente compreender as opções do aluno em relação a aspetos precisos das competências a adquirir.» (p. 42). Por outro lado, segundo as mesmas autoras, o encontro «aumenta a consciência do aluno sobre o seu estágio de aprendizagem, logo prevê automaticamente todo o trabalho de progressão a realizar.» (p. 41).

Na síntese dos assuntos abordados, colocam-se algumas questões. A ênfase incide no conceito de portfólio procurando saber até que ponto a informação foi compreendida e interiorizada. Verificamos, na esteira de vários autores, que se mantêm alguns receios, em especial o de não corresponder ao que se espera; e, particularmente, o medo diante da folha em branco, a que não é alheia a insegurança nos conteúdos programáticos a desenvolver, agravada pela dúvida das próprias capacidades de escrita.

Confirmamos, que o tema portefólio reflexivo, sendo uma novidade e um desafio, suscita, não raro, interpretações e opiniões contrárias na classe - o que não é necessariamente negativo. Parte-se do princípio de que as dificuldades residem, maioritariamente, na falta de conhecimento de como percorrer o portefólio, e essas dificuldades só pondo-se a caminho as poderão ultrapassar. Nesta orientação, seja impelido pela curiosidade ou tão-somente não querendo ficar para trás, avançar pode representar para o formando, ao experienciar um novo método, novas oportunidades de aprender melhor. E aprender melhor, segundo Berbaum (1992), implica, em primeiro lugar, «um melhor conhecimento da nossa maneira habitual de aprender (...) o conhecimento do nosso modo de funcionamento e dos resultados alcançados permite experimentar novos métodos.» (p. 19). Para este autor, não se trata de fornecer um método já feito, mas sim, aos que querem aprender, de os ajudar a construir o seu próprio método. E isto é possível, afirma, «ajudando-os a tomar consciência da sua maneira de aprender.» (p. 19).

É com a tónica na tomada de consciência da sua maneira de aprender, que o tema portefólio reflexivo é colocado a uma breve discussão no grupo-turma. Da nossa parte, feita a motivação na linha dos interesses dos principiantes, e na preocupação de dinamizar o debate trazendo à lide os mais reservados, é suposto, em alguns momentos, ficarmos pela observação, pela escuta e, ocasionalmente, por uma intervenção.

Com suporte na informação acerca do portefólio reflexivo (informação, por esta altura, limitada à sessão letiva de abertura), há quem considere a metodologia com maturidade intelectual vendo nela a possibilidade de diversificar as suas estratégias de estudo, de formar a respeito uma apreciação do já vivenciado e a oportunidade de a validar, pela experiência direta. Sair da rotina, parece potencializar a curiosidade em outros. Mas pelo silêncio cerrado de alguns, há quem não aprove a estratégia numa refutação à mudança. Já a liberdade de escolha, ser o próprio na construção do seu conhecimento, é porventura fascinante ao espírito estudantil. Falhar e poder corrigir de imediato o erro, não deixando que uma prova malsucedida influencie negativamente todo um trabalho que está para trás, também agrada (e é vista, por muitos, como um capitalizar de experiências). Mas, há quem, no enredar da incerteza e da dúvida não aprove nem desaprove: é o receio de não ser capaz (que a falta de um «modelo» a seguir parece agravar); é o embaraço na escrita de quem não se habituou a «ser autor do seu próprio pensamento» (Hesbeen, 2006). É a necessidade, em geral, de mais preparação académica para a autorreflexão e a criatividade. É, não raro, a preocupação em querer obter bons resultados de permeio com o receio quanto à subjetividade da avaliação.

O desafio para uns e a curiosidade em outros começam, entretanto, a tomar forma; e entre os simpatizantes da estratégia e os ainda reticentes, vão surgindo vozes a favor da

metodologia. Com mais ou menos entusiasmo, aos poucos, o portfólio reflexivo ganha espaço na classe. Sendo em torno desta abordagem metodológica de trabalho que se realiza a primeira discussão de temas e de ideias, é em torno dela, também, que no grupo-turma se regista o primeiro passo em conjunto para um projeto de aprendizagem e formação. Depois, percebendo rapidamente que «não é apenas o primeiro passo que custa» (Berbaum, 1992), os principiantes irão procurar pontos em comum e criar laços entre si «através de aproximações sucessivas» (p.124). Face às exigências, explorando o saber e o saber fazer, questionando e questionando-se, influenciando e sendo influenciados, irão, previsíveis, procurar compreender e, por tentativas, avançar entre o desacordo, o entendimento e a cooperação.

Observar a reação de cada, no momento, afigura-se-nos uma das ocasiões favoráveis de captar a personalidade/singularidade de um a um, e, em cada um, o «espírito» da turma. Nada de definitivo, apenas introdutório, uma primeira impressão e ainda incipiente, porque o verdadeiro desafio está na capacidade de transformação de cada um, uma realidade dentro das suas possibilidades e ao seu ritmo. Não os conhecemos ainda, naturalmente, mas no princípio da expectativa (Cunha, 1996) que caracteriza a relação pedagógica baseada na autonomia, acreditamos sem ver.

Quanto à discussão, enquanto método para ensinar a pensar, é uma prática pedagógica que incentiva as competências do pensamento reflexivo e favorece o espírito crítico e a criatividade. Contribuindo, para a qualidade da gestão das emoções e a promoção da autoafirmação, ou como um estímulo à participação ativa de cada um aceitando-se «os modos singulares como o faz» (Sá-Chaves, 2005) é, do ponto de vista didático, na medida em que favorece o autodesenvolvimento no contexto de aprendizagem, uma prática a sistematizar e a prosseguir. cremos, que só observando e praticando como intervir e influenciar, será possível ao principiante adquirir/desenvolver a capacidade de interagir e relacionar-se, permitindo-se evoluir, de um nível mais básico, para um patamar superior.

À saída, entre rostos apreensivos e outros expectantes, trocam-se impressões, comparam-se experiências, discutem-se riscos e garantias, há dúvidas residuais. Os menos convencidos parecem um pouco desorientados e perdidos entre os que «conseguem ver» oportunidades. Ou será já, no grupo-turma, na percepção e ao ritmo de cada um, o portfólio em movimento?

## **1.2 - Na Rota do Portefólio Reflexivo: Referências que Pontilham o Caminho.**

Ao ingressar no curso de enfermagem, trazendo muita expectativa, alguns receios e correspondente vulnerabilidade, o estudante principiante não tem uma visão coerente e estruturada do que lhe irá ser exigido no decorrer dos estudos que agora inicia, muito menos antevê como quer ser enfermeiro e está longe de compreender, na aprendizagem para a mudança, «as exigências de uma adaptação profissional» (Moreira, 2010).

Neste enquadramento, a preparação do principiante nos processos de aprendizagem e mudança na relação com a enfermagem, sendo de contexto extenso e diversificado é considerada, no presente estudo, especificamente sob dois ângulos: por um lado, a sua consciencialização quanto à importância da profissão na saúde da população em geral e a sua quota-parte responsável, no fortalecer e expandir dessa realidade, começando por assumir o controlo da própria aprendizagem. Por outro lado, uma mudança de perspetivas quanto à sua intervenção junto do doente, aprendendo a aprender a direcionar o saber e a técnica, e a promover uma atitude reflexiva no sentido da pessoa na sua dimensão holística não concentrando a atenção, exclusivamente, na doença.

Apresenta-se-nos a metodologia portefólio reflexivo favorável a esta aprendizagem. Para Sá-Chaves (2009) «os *portfolios* são vistos e utilizados como instrumentos de estimulação e como factores de activação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem» (p.16). Refere Gottlieb (2016, citando Pearce, 2003) que «o portefólio encoraja e promove a responsabilidade de cada um de conduzir a aprendizagem, e serve como ferramenta para guiar a aprendizagem ao longo da vida e mapear o crescimento profissional.» (pp. 235-236).

Ao construir um portefólio o principiante tem a oportunidade de refletir para além dos conteúdos programáticos desenvolvendo, de forma sistemática, o pensamento crítico-reflexivo; tem a possibilidade de determinar as suas limitações e valorizar as suas forças através do seu desempenho, conhecendo-se e avaliando-se; há ainda o ensejo de autorregular a sua aprendizagem podendo reestruturá-la, focalizando-a; e a ocasião de persistir na prática da palavra, a escrita e a falada, tornando-se dela autor(a).

Coloca-se, por conseguinte, uma nova questão: de que modo, enquanto fluir da aprendizagem para a mudança positiva, a construção do portefólio pode contribuir na sua dupla função, formativa e avaliativa, para o autodesenvolvimento do estudante de enfermagem principiante? «Uma pergunta ou questão que se percorre – escreve Hesbeen (2006) - é uma questão cuja compreensão se obtém pouco a pouco (...) surge de forma progressiva.» (p.129). Nesta perspetiva, ao percorrer pouco a pouco a questão supracitada

procurámos progressivamente a sua compreensão e, nela, elementos de resposta ao refletir acerca da experiência cognitiva, metacognitiva e afetiva, que permitiu aos principiantes, no processo de aprendizagem, vivenciar, com todas as potencialidades e revés, um projeto de construção personalizada do conhecimento, percebido como condição de autodesenvolvimento através da elaboração e uso da estratégia portefólio reflexivo.

No decorrer da narração-descrição a que nos propusemos, procurámos, relativamente à metodologia portefólio, ter presente as estratégias de formação desenvolvidas, as quais, pretendendo ilustrar o seu conteúdo, não se sucedem invariável e obrigatoriamente em todos os anos letivos, mas revestem-se de importância, no presente estudo, ao adicionar informação de mais-valia. O facto de poderem ser diversas as práticas desenvolvidas em cada ano letivo, deve-se ao caso das características pessoais dos formandos, em cada turma, sendo diferentes e diferente a sua maneira de aprender, exigirem intervenções próprias de acordo com essa diversidade. Mas, também se rege por outros motivos, que são: a necessidade de trazer para a construção do portefólio o desejo criativo e a curiosidade intelectual, afastando os formandos da rotina; e de procurar cativar neles a originalidade e o gosto pela atualização permanente de conhecimentos, valorizando-se a capacidade de aprendizagem contínua.

São ainda de realçar outros aspetos importantes. Primeiro, clarificar, que a par da liberdade de escolha e criatividade pessoal do formando, estão, na ponderação de elementos significativos a incluir no seu portefólio, critérios de seleção e de reflexão pré-estabelecidos para a inclusão (Simão, 2005). Segundo, lembrar que o tipo de portefólio que aqui consideramos, centrando-se no processo de avaliação, se arroga focalizado de igual forma nos processos de aprendizagem e, portanto, de formação. Por último, reiterar o carácter de solidez que encontramos nesta metodologia. Sólida, na medida em que na sua fundamentação e consistência, no meio-termo, concorre para a «mediação entre os impulsos espontâneos e a vida reflexiva» (Cabanas, 2002). Conjuga, assim, no estímulo e estruturação do repensar das aprendizagens, os dados naturais do estudante (a sua espontaneidade) com o exercício da reflexão continuada nas várias dimensões cognitivas. Sólida, acrescenta-se, na razão de que, seja pela motivação ou pelo interesse que o desafio acicata, seja por ambos (ou outros da mesma ordem), a metodologia portefólio centralizada na aprendizagem reflexiva, apela ao desejo de saber que a afetividade incentiva admitindo-se (numa perspetiva psicológica), que nestas circunstâncias venham a ocorrer no estudante impressões intensas no seu espírito, e quanto mais intensas as impressões que a afetividade cativa, maior é a atenção que se lhes presta, logo, maior é a probabilidade de que não esqueça.

### 1.2.1 Uma estratégia de aprendizagem, uma mudança nos papéis

Refere Sá-Chaves (2004), na linha de pensamento portfólio reflexivo, que «o uso desta estratégia responde cabalmente aos princípios que se interligam numa nova compreensão da relação entre aprender e ensinar» (p. 9). Conforme a autora (2005), estes princípios fundadores de uma nova filosofia de formação, contrária à filosofia tecnicista do primado do ensino sobre a aprendizagem, «recoloca as questões, numa lógica de configuração bastante mais complexa, na qual, ao formando são outorgadas competências de mais autonomia, traduzida nas suas capacidades para aprender de um modo singular, participado, consciente, continuado e partilhado.» (p.8); e implica a reconsideração do que se entende por professor/formador «no quadro de uma ideia de profissionalidade cuja função reguladora e mediadora se acrescenta à dimensão transmissora de informação científica e/ou técnica, não obstante a sua relevância e importância na construção ou reconstrução dos quadros conceptuais de referência.» (pp. 8-9).

Dos princípios referidos pela autora destacamos, por razões empíricas e teóricas, *o princípio da pessoalidade/ singularidade; da autoimplicação; do efeito multiplicador da diversidade; e da consciencialização.*

As reflexões, reflexões críticas e ações formativas, que ligando a teoria e a prática integram o portfólio reflexivo, são, no presente estudo, fruto de inspiração nestes princípios, os quais, como referências transversais e interativas, iniciam e acompanham o principiante como ator, no «papel activo e inalienável do sujeito que se forma no processo da sua própria formação.» (Sá-Chaves, 2005, p. 8). Ao considerá-los referências que pontilham o caminho, traçando no estímulo ao pensamento reflexivo uma trajetória de aprendizagem e mudança positiva, pretende-se que o futuro profissional de enfermagem faça paragem sistemática e continuada em cada princípio, para orientar a ação, experienciar, relacionar, inferir e argumentar e, na consciência de si como autor(a), produzir, na aquisição de novos conhecimentos e na recuperação e ativação de conhecimentos e experiências anteriores, uma narrativa reflexiva que conta uma história de aprendizagem - a sua - e como tal única e irrepetível (Sá-Chaves, 2005). Para de novo avançar e refletir, *na e sobre a ação* (Schön, 2000), numa conversa de si para consigo e, igualmente no diálogo que de forma preferencial, ao longo do processo se estabelece entre formando e formador (Sá-Chaves, 2004). Ainda, na interação social, questionando-se, questionando, descobrindo, aprendendo, numa relação de parceria colaborativa entre formando e seus pares (se bem que aqui, e comparativamente ao formando e formador, num suporte mais diferenciado).

Considerando o que foi dito, passamos a apresentar, na sua abrangência e generalidade, os quatro princípios fundamentadores de uma nova filosofia de formação que, como referimos anteriormente, selecionámos entre outros, contextualizando-os e adaptando-os à dimensão formativa deste estudo. Com eles, iremos distinguir alguns aspetos importantes do contributo da metodologia portefólio reflexivo para o autodesenvolvimento do principiante.

Princípio da pessoalidade/singularidade – Para Sá-Chaves (2004, negrito e itálico originais) este princípio é o «reconhecimento da **pessoa** do aluno (com todos os matizes que o ser singular pressupõe e que *desenham* percursos de aprendizagem também eles únicos e irrepetíveis)» (p.9). De acordo com a mesma fonte (2005), no princípio da pessoalidade, retomam-se “as dimensões de solidariedade com cada *pessoa que aprende*, aceitando os modos singulares como o faz e como pode fazê-lo no contexto específico dos seus processos de vida” (p. 8).

Como escreve Alarcão (1996) noutro momento e âmbito, aceita-se o sujeito em formação como pessoa que pensa «e dá-se-lhe o direito de construir o seu saber. Valoriza-se a experiência como fonte de aprendizagem, a metacognição como processo de conhecer o próprio modo de conhecer e a metacomunicação como processo de avaliar a capacidade de interagir» (p. 175).

Para o aprendente, futuro cuidador, refletir e experienciar o princípio da pessoalidade/singularidade, autoconhecendo-se, proporciona-lhe, na elaboração do seu portefólio, a oportunidade de se assumir, capaz de tomar decisões pela própria formação baseando a sua ação na pesquisa, no estudo e compreensão crítica, na solução de problemas, quando não, aprendendo no ensaio e no erro, desenvolvendo a sua autonomia na aprendizagem. Este princípio, representativo do respeito pela essência singular de cada um, dá-lhe o mote para uma prioridade - a de trabalhar a sua autoestima aceitando-se, seja na relação consigo mesmo, fortalecendo a sua autoconfiança, encontrando-se, ou reencontrando-se na vivência que é capaz de estabelecer com os outros, com autenticidade e congruência (Rogers, 1902-1987). Segundo Rispaíl (2003), o cuidador deve melhorar «a compreensão que tem de si próprio, das suas crenças (...), hábitos (...), receios, tomar consciência dos seus mecanismos de projeção e de defesa, a fim de adquirir uma autenticidade e (...) confiança que lhe permitirão melhorar a qualidade dos cuidados que presta.» (p. 2). Na relação com os outros, diz a mesma autora, «a vida de um profissional de saúde é muitas vezes (...) uma vida no seio de uma equipa de trabalho, de conflitos a clarificar, de tensões a gerir» (p. 3). Para Rispaíl (2003), «manter um nível razoável de confiança em si e de aptidão para a negociação, saber (...) encontrar energias retiradas da

motivação é indispensável para viver bem a sua profissão de cuidados e levar a bom termo um projeto profissional harmonioso.» (p.3).

No início da construção do portefólio, visando aprofundar o autoconhecimento, lembrando, como referido por Goleman (2015), a sua indispensabilidade na compreensão das «próprias emoções, pontos fortes e fracos, necessidades e instintos» (p. 16), é solicitado ao principiante a elaboração de um documento, que é também a sua primeira reflexão escrita, e pretende responder à pergunta, adaptada de Phaneuf (2005): «Quem sou eu nos diversos planos da minha personalidade?» (p. 180).

Trata-se de estruturar o conhecimento de si mesmo, da sua personalidade única, partir à descoberta da pessoa que é pela introspeção. Trabalho difícil e sempre inacabado, mas possível, embora sem rigor científico, sem objetividade, com saltos (e sobressaltos) no percurso, passível de transformabilidade pessoal através da reflexão. Trabalho continuado, moroso, assente na comparação do próprio com os outros, mas, sobretudo, centrado na competição consigo mesmo na consciência de que, querer conhecer-se melhor, nem sempre significa poder conhecer-se bem numa dimensão integral.

Habitualmente, o estudante, em consonância com o pensamento de que «cada indivíduo ocupa um nicho especial na sua família e comunidade, que mais ninguém consegue ocupar» (Gottlieb, 2016, p. 80), apressa-se a descrever-se na sua identidade enquanto membro de uma família. De forma sucinta ou profícua conforme a sua personalidade, narra aspetos da sua história pessoal, o papel que nela ocupa e o lugar das pessoas na sua afetividade. Alguns referem a sua pertença a uma comunidade, a sua ligação a uma religião, a uma cultura, a uma arte. Discorrem acerca das suas amizades, de acontecimentos que os marcaram, dos seus passatempos, dos seus desportos, dos seus animais de estimação. Outros fazem referência aos seus valores, às suas opiniões, aos seus gostos, alegrias e deceções. Muitos falam das suas expectativas profissionais, das suas crenças e significados, dos seus medos e ansiedade, dos seus planos para o futuro. E, todos, percorrendo, no fluir da escrita, as páginas do seu portefólio, acabam invariavelmente por admirar-se «num processo de autodescoberta que, frequentemente os surpreende e, em muitas ocasiões os desvenda aos seus próprios olhos.» (Sá-Chaves, 2009, p.16). Mas da sua reflexão também se podem colher ilações propícias a orientar a relação pedagógica, porque é o modo como o sujeito se olha, se sente, e se percebe, que «determina o modo como vai abordar os vários tipos de estímulos e situações sociais» (Fachada, 2003, p. 121).

*Princípio da autoimplicação* – Conforme Sá-Chaves (2004, negrito original) este princípio representa o «reconhecimento da **indispensabilidade da auto-implicação** do aprendente na sua própria aprendizagem ou a constatação de que ninguém aprende na vez de ninguém» (p. 9).

Como observa Schenkel (2005), «os sujeitos aprendentes devem ser chamados a participar ativa e continuamente na construção dos seus próprios saberes» (p.124). Sendo decisiva a autoimplicação de quem aprende para que ocorra aprendizagem, e para que haja autoimplicação o interesse do aprendente, aprecia-se na situação de aprendizagem, para além da demonstração de uma atitude ativa, contínua e de autocontrolo, a determinação do aprendente em aprender, tendo em conta o potencial de automotivação que o incita a agir «num desejo de tomar em mãos a sua própria aprendizagem.» (Berbaum, 1992, p.90).

Mas nem sempre, numa turma, há motivação para aprender; pelo que nem sempre há autoimplicação. E, todavia, este conceito, a autoimplicação, é fundamental para que a aprendizagem ganhe significado pessoal e possa ser interiorizada, transformada em coisa própria, consciencializada. Como refere Perrenoud (2002), «só os filósofos valorizam a lucidez de forma incondicional. Já os seres humanos comuns reúnem a vontade de saber com a de não saber.» (p. 155).

Persistindo o problema da desmotivação, questiona-se: na falta de autoimplicação como captar o interesse e a envolvimento do aprendente na sua própria aprendizagem? Um meio eficaz – afirma Berbaum (1992) - é criar o desejo de aprender. Escreve este autor que, «para que haja aprendizagem, é necessário que ele [o aprendente] se aperceba do interesse da mudança de modo que (...) decida dedicar-se pessoalmente à aprendizagem» (p.66). Na opinião do autor, quando existe aprendizagem é porque há um saber-fazer, mas também um gostar e um querer-aprender. Mais esclarece: «gostar de aprender é interessar-se, manifestar curiosidade em relação ao objecto de aprendizagem, é apreciar as situações de aprendizagem disponíveis (...) querer aprender é sentir-se capaz de aprender e pôr em acção um processo de aprendizagem.» (p.95). O que pressupõe, cremos, a aquisição e desenvolvimento de duas capacidades importantes, aprender a pensar de forma abstrata e a capacidade de aprender a aprender.

Na sua indispensabilidade, a autoimplicação reclama, como condição primeira para a aprendizagem, a curiosidade intelectual. Requer, de igual forma, a capacidade de refletir criticamente. Exige, por isso, autorreflexão, tem-se de resto presente que o portefólio é um instrumento de estimulação do pensamento reflexivo. Curiosidade e reflexão levam o aprendente a questionar-se colocando desafios a si próprio, problematizando as situações, investigando, experimentando, querendo descobrir e compreender na intenção de responder às situações de aprendizagem de forma adequada. Ambas, curiosidade e autorreflexão, promovem o conhecimento e o saber. Para Benoleil (1987, citado em Gottlieb, 2016), «*Conhecimento* consiste em conceitos, teorias (...) ideias sobre uma área identificada de informação, enquanto *saber* pode ser visto como a percepção individual das complexidades de uma situação particular, e constrói-se com base nos recursos internos do conhecimento acumulado através da experiência de vida.» (p. 167, itálico original).

Criar o desejo de aprender implica o impulso do reforço externo, a motivação extrínseca, tornando indispensável o diálogo com o professor. Em sala de aula é o professor, no que concerne ao rendimento académico, que detém o poder da observação atenta e intencional quanto à atitude e ao comportamento do aprendente na sua relação com a variedade das situações de aprendizagem. Segundo Alarcão (1996), ao reconhecer no aprendente «a capacidade de tomar em mãos a própria gestão da aprendizagem» (p. 175), o professor incentiva a capacidade de autoconhecimento e competências de autogoverno. Procura conhecer os valores que motivam o principiante atendendo à sua maturidade. Na opinião de Goleman (2015), «as decisões das pessoas com (...) conhecimento de si próprias encaixam nos seus valores; como tal, encaram frequentemente o trabalho como motivador.» (p. 17).

Princípio do efeito multiplicador da diversidade - segundo Sá-Chaves (2004), este princípio remete para o «reconhecimento do **efeito multiplicador do diverso** ou a constatação de que ninguém aprende sozinho» (p.9, negrito original). Na opinião da autora (2005), assume-se que as questões de aprendizagem, enquanto construção de conhecimento e condição de formação, «comportam uma dupla dimensão de matriz reflexiva, de natureza intra e interpessoal, na qual se reconhecem a importância decisiva da *auto-implicação* na própria aprendizagem e a mais-valia do Outro como elemento enriquecedor das visões pessoais mais restritas» (p. 8, itálico original). Sá-Chaves (2005), retomando Donald Schön defende, nesta linha de pensamento, que se trata de um «*silent game* que se joga no *interplay* que os colectivos que interagem sempre desencadeiam e que constituem fonte de novas perspectivas, de outras alternativas e novas possibilidades potenciadoras de um *efeito multiplicador* e fecundante das visões enclausuradas em si próprias» (p.8, itálico original).

Identificámos no princípio da pessoalidade/singularidade e no princípio da autoimplicação, as componentes da inteligência emocional que são capacidades de autogestão, tais como, o autoconhecimento, o autocontrolo e a motivação. Já no princípio do efeito multiplicador da diversidade pudemos identificar, do mesmo modo, as componentes que abrangem a capacidade de compreender a estrutura emocional de outras pessoas, bem como a capacidade de gerir o relacionamento e o trabalho com outros, ou seja, a empatia e a competência social.

Assim sendo, no princípio do efeito multiplicador do diverso, na sua abrangência e amplitude, centrámo-nos na promoção da inteligência emocional e a sua relação com o desempenho eficaz. Defendendo o valor de se trabalhar na turma, com pequenos grupos, procurámos combinar a capacidade de relacionamento e de gerir o trabalho com outros, com as competências de autoconhecimento, autocontrolo e motivação. Do mesmo modo,

através do portefólio reflexivo, pretendemos levar os formandos a ter em atenção e a querer desenvolver, a par do seu quociente de inteligência intelectual (QI), uma maior inteligência emocional (QE).

Justificamos o nosso ponto de vista, pelo facto de, na dimensão intrapessoal e na dimensão interpessoal, particularmente na profissão de enfermagem, a afetividade ser muito difícil de gerir. Por um lado, dada a complexidade dos estados afetivos; depois, porque as situações do quotidiano profissional são extremamente desgastantes, de grande exigência psicológica.

Como lembra Phaneuf (2005), a enfermeira lida diariamente com a dor no plano corporal e no plano psicoafectivo, e o facto de lidar com a dor no quotidiano laboral, durante longas horas, torna-se difícil para o profissional de enfermagem. Em sua opinião, «a relação de ajuda é uma coisa sublime, mas tem os seus limites: os do ser humano que a pratica». Não é por isso de subestimar a situação, os riscos são grandes, «a armadilha pode ser dupla: a pessoa que ajuda pode deixar-se invadir pelo sofrimento da pessoa ajudada e não poder estabelecer a fronteira entre a sua própria vida e a da pessoa cuidada». O outro perigo «desta maneira de viver a relação de ajuda é que depois de muita entrega – muitas vezes sem valorização para alimentar a sua motivação, - a enfermeira, esgotada, endurece-se e torna-se incapaz de empatia – «fala-se então de esgotamento profissional, com o seu cortejo de problemas» (p.405).

Refere Goleman (1995), citando Aristóteles em *Ética a Nicómaco*, sobre a virtude, o carácter e a boa vida, que «o desafio que ele [Aristóteles] nos faz, é gerir a nossa vida emocional com inteligência. As nossas paixões quando bem exercidas têm sabedoria. Guiam o nosso pensamento, os nossos valores, a nossa sobrevivência. Mas podem facilmente desgovernar-se, e fazem-no com frequência» (p.22).

Neste contexto, temos em conta as palavras de Phaneuf (2005): «é importante que as enfermeiras possam, também elas, primeiro, exprimir as suas emoções e receber de seguida o suporte dos seus colegas». A autora vai mais longe, «elas devem também aprender a deixar o sofrimento da pessoa doente no hospital e a proteger as fronteiras da sua vida pessoal» (p. 405).

Esta aprendizagem, na nossa perspetiva, beneficia do seu início no plano académico em contexto de sala, mais tarde em ensino clínico quando, na linha de construção e reconstrução do saber, intervém, na sua função formativa, a influência da afetividade (ou sensibilidade como também é designada). A afetividade contribui, articulada com a inteligência e a capacidade inventiva, para a educação das emoções. Exprimir as suas emoções em sala de aula e receber de seguida o suporte dos seus pares (e vice-versa), é para o principiante deveras importante, seja para a sua capacidade de análise e entendimento das coisas (suscitando o seu interesse); seja para um melhor conhecimento de si mesmo

(dos seus limites e potencialidades, podendo aperfeiçoar-se); seja, ainda, para a compreensão dos outros (tendo mais consciência dos seus sentimentos, podendo desenvolver a sua capacidade de empatia). Para Goleman (1995) «a raiz do altruísmo reside na empatia, na capacidade de ler as emoções dos outros; quem é incapaz de sentir as necessidades ou o desespero de outra pessoa, não pode amar. E se há duas atitudes morais que os nossos tempos exigem são precisamente estas, autodomínio e compaixão.» (p. 20). Não é por isso de subestimar a situação, porque, também aqui, os riscos são grandes - o de não dar o devido valor à emocionalidade. Pois que, o problema não é a emoção, mas sim o sentido que se lhe dá, a maneira como ela é vivida e na medida em que pode ser vivida, qualitativamente, de outra maneira. Escreve Goleman (1995) - «tal como Aristóteles bem viu, o problema não é a emocionalidade, mas o sentido da emoção e das suas expressões. A questão é, como trazer inteligência às nossas emoções, e civismo às nossas ruas e solicitude à nossa vida em comunidade» (p.22).

Pode aprender-se a inteligência emocional? Pergunta Goleman (2015). Responde o autor: «os estudos científicos sugerem fortemente que há uma componente genética na inteligência emocional. Pesquisas no domínio da psicologia e do desenvolvimento indicam que a educação também desempenha o seu papel.» (p. 18). Qual será a quota-parte de cada um, afirma, talvez nunca se venha a saber, «mas a pesquisa e a prática claramente demonstram que a inteligência emocional pode ser aprendida.» (p. 18). Em sua opinião, a inteligência emocional aumenta com a idade (leia-se, maturidade), «mas mesmo com a maturidade, algumas pessoas precisam de formação para aumentar a sua inteligência emocional.» (p. 18).

A esta reflexão, outra se impõe. A inteligência emocional, segundo Druskat e Wolff (2015), tem sido vista apenas como uma competência individual «quando a realidade é que a maior parte do trabalho nas organizações é feita por equipas» (p. 93). Trabalhando a enfermagem em equipas (com os seus pares, e os vários agentes multidisciplinares de saúde) ganha sentido, nesta profissão, construir a inteligência emocional de grupos, na sua relação com o desempenho eficaz.

Druskat e Wolff (2015), num estudo da inteligência emocional, apresentam três condições essenciais para a eficácia de um grupo: «confiança entre os seus membros, sentido de identidade de grupo, e sentido de eficácia de grupo» (p.94). Condições, que têm no seu núcleo as emoções bem geridas, porque há consciência delas e a capacidade de as controlar. Dizem os mesmos autores que, quando estas condições não estão presentes, a cooperação e participação ainda é possível, mas a equipa não será tão eficaz como podia ser «porque os seus membros optarão pela retracção em vez de envolvimento total.» (p.94).

De acordo com a mesma fonte, para que a equipa seja a mais eficaz, «precisa de criar normas de inteligência emocional – as atitudes e comportamentos que acabam por se tornar hábitos» (p. 102). Hábitos, segundo defendem, que apoiam comportamentos para o estabelecimento da confiança; também para o sentimento de pertença entre os membros; a convicção no seu bom desempenho; e de que os seus membros são mais eficazes trabalhando em conjunto do que separados.

Referem, ainda, Druskat e Wolff (2015), que «a maneira mais construtiva de regular as emoções dos membros da equipa é estabelecendo normas no grupo, tanto para a confrontação como para o apoio» (p.102). Em sua opinião, uma das normas que consolida a confiança e a identidade do grupo entre os seus membros é a compreensão interpessoal, mas outras se destacam: a confrontação, sempre que necessária; a consideração de perspectivas interpessoais e o cuidado com o outro; a criação de recursos para trabalhar com a emoção e a criação de um ambiente afirmativo; a resolução de problemas proactivamente; e a promoção da verificação de eficácia do grupo, tanto pela autoavaliação de equipa (formal ou constante) como procurando feedback de outros. Igualmente indispensável é construir o espírito de equipa e criar oportunidades para o trabalho de rede e interação com o exterior.

*Princípio da consciencialização* – este princípio, de acordo com Sá-Chaves (2004), é o «reconhecimento da **indispensabilidade da reflexão** com vista **aos processos de consciencialização** das conquistas e das lacunas.» (p.10, negrito original). Segundo a autora (2005), é no «efeito de espelhamento que pode ocorrer o processo de consciencialização, que permite relativizar as convicções e conhecimentos próprios, ampliando o quadro de referências e abrindo novos espaços de compreensão contextualizada e de acção futura» (p. 8).

Na enfermagem, como referido em páginas anteriores, a prática é baseada na autoconsciencialização e na reflexão (Gottlieb, 2016). Refere a autora que «a autorreflexão contribui para a flexibilidade de pensamento e maximiza a aprendizagem que advém das experiências.» (p.171). Consideramos que, na formação profissional, isto é consistente com o processo de envolvimento pessoal do principiante que queremos favorecer através da elaboração de um portefólio reflexivo, o que implica, no sujeito, a sua questionação do saber e da experiência «numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda» (Alarcão, 1996 p. 181). Em Perrenoud (2002), vimos que «a condição de principiante induz, em certos aspetos, a uma *disponibilidade*, a uma busca de explicações, a um pedido de ajuda, a uma *abertura* à reflexão.» (p 19, itálico original). Neste sentido, na condição de principiante, parafraseando Gottlieb (2016), o aprendente é formado a refletir criticamente a sua prática; a dar sentido ao ato educativo implicando-se na aprendizagem; a conhecer, a par das suas potencialidades, as próprias limitações; a estabelecer relações e desenvolver

competências que, posteriormente, se tornam orientações para direcionar as suas ações futuras, e, nestes termos, tão importante como construir conhecimento é a consciência de tomar conhecimento de si como autor desse conhecimento. Segundo Sá-Chaves (2009), a metodologia portefólio, «ao estimular os níveis reflexão e de consciencialização (...) e ao potenciar a possibilidade de diversificação, aprofundamento e aferição de perspetivas (...) contribui para a estruturação intra-pessoal do conhecimento (...) facilita, se desenvolvida (...) a compreensão dos processos que traduzem o seu fluir» (pp.7-8).

É na preocupação de desenvolver estas competências que, ao longo do semestre, em sala de aula, na utilização da metodologia portefólio, no seu contributo para o ato deliberado de pensar reflexivo, se procura promover, a par da escrita, a discussão, a questionação e a aprendizagem cooperativa (Cardoso, Peixoto, Serrano & Moreira, 1996). São métodos que, numa breve síntese, passamos a apresentar.

- Para a discussão, estruturada em grupo, procurando, para além do conhecimento, desenvolver a capacidade de saber ouvir, o respeito para com pontos de vista diferentes, o autocontrolo para uma participação eficaz, e, para alguns, um convite à participação, alinham-se vários temas, de acordo com Hesbeen (2006), capazes «de alimentar o pensamento que é palmilhado dentro de cada pessoa.» (p. 139). São temas para refletir, para compreender e tirar conclusões; temas que requerem ser preparados pelos estudantes para serem partilhados na turma, para se dar opinião e argumentar, para se partilharem ideias, sentimentos, perceções e diferentes interpretações; temas propícios à aprendizagem reflexiva, que se dinamizam pelo questionamento e pensamento crítico, e, havendo reformulação, pede-se objetividade e empatia. Na discussão, conforme Cardoso et al (1996), «os alunos poderão confrontar-se com opiniões diferentes das suas e que poderão vir a pôr em causa as suas próprias convicções.» (p. 76). Os temas, seleccionados pelos estudantes (que justificam a sua escolha com base no programa educativo), são interessantes para todos, porém, «não pelo tema em si, mas pela caminhada que ele suscita, pela pergunta cuja compreensão é trabalhada» (Hesbeen, 2006, p. 140).

- Na questionação, onde o professor, colocando questões, leva os estudantes a refletir e a expor claramente o seu pensamento (Cardoso et al, 1996), os estudantes são igualmente incentivados a desenvolver o seu próprio conjunto de questões autorreflexivas, interrogando-se regularmente, antes, durante e após a sua prática (Gottlieb, 2016). Esta autora faz referência a questões autorreflexivas simples desenvolvidas por Borbon (1970). Questões do tipo - «O quê?», que levam a descrever a situação; «E então?», que ajudam, cada um, a analisar e interpretar o que aconteceu; «E agora?», que estimulam cada um a pensar noutras ações alternativas.

Salientamos, de particular interesse para estimular os níveis de reflexão e consciencialização, o questionamento socrático, referido por Phaneuf (2005), «uma estratégia complexa que consiste em colocar questões que, sem conterem a resposta, orientam a pessoa em direcção a uma reflexão aprofundada que a conduz a responder pelo seu próprio raciocínio.» (p. 126). Segundo a autora, este tipo de questionamento permite conduzir as pessoas em direcção à autonomia, não lhes propondo opiniões, convicções ou soluções para os seus problemas. A ideia é permitir-lhes procurar e iniciar as respostas às questões que lhes são colocadas, dando-lhes o questionamento socrático ocasião para descobrir os seus recursos e os meios de que dispõem para enfrentar as suas dificuldades.

- Quanto à aprendizagem cooperativa, estratégia em que se confronta o pensamento entre pares e pequenos grupos (Cardoso et al, 1996), deixamo-lo para desenvolver mais adiante, retomando-o no próximo capítulo.



## **Capítulo 2**

### **UM DESAFIO TRÍPLICE**



## 2.1 - O Autoconhecimento no Estudante de Enfermagem

Partimos da divisa tomada pelo filósofo grego Sócrates, «Conhece-te a ti mesmo», e a sua ligação extraordinária ao desenvolvimento da sabedoria. Pelo caminho guia-nos o pensamento manifesto por Guitton (1999) de que a sabedoria humana é muito relativa, facto a que não é alheia, cremos, a humildade intelectual do sábio.

Associamos à ideia de sabedoria a noção de discernimento. O discernimento tem uma forte ligação ao autoconhecimento, e este, por sua vez, equilibra a sua força no uso esclarecido da introspeção. Assim, para o discernimento, enquanto capacidade de distinguir com clareza e bom senso eliminando o supérfluo, de apreciar com abertura de espírito sem deslumbramento, de avaliar e avaliar-se com presteza e sagacidade, de evoluir na mudança em modo de consciencialização e autonomia, é indispensável a introspeção, conceito que, apresentado no Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, expressa a observação da consciência individual feita por ela própria.

A enfermeira, o enfermeiro, sabe a importância do autoconhecimento – uma componente, a primeira, da inteligência emocional. O autoconhecimento é a faculdade de tomar consciência de si mesmo, das suas capacidades e limitações, dos seus impulsos e dos seus valores, das competências próprias e das que não tem aprendendo a lidar com o seu próprio eu, embora se saiba que nem todos os enfermeiros despendem do seu tempo a pensar no autoconhecimento e as razões da sua importância. E todavia, tal conhecimento exige-o em absoluto a sua necessidade de autoconceito, de autoestima e de autoconfiança, relações que a pessoa estabelece consigo própria e são suporte psicológico no quotidiano profissional. Este saber remete também para a necessidade de reconhecer as suas próprias emoções e os seus sentimentos no momento em que eles acontecem; de os aceitar com realismo, de falar deles, de os relativizar, de os controlar, e, se preciso, de os redefinir e ou redimensionar dando-lhes outra forma, acertando a sua direção (Goleman, 1995; Phaneuf, 2005).

Num contributo para melhor clarificação deste tema, achamos oportuno recontar, reportando-nos às palavras de Goleman (1995), um velho conto japonês. Certo dia, um aguerrido samurai desafiou um mestre de zen a explicar-lhe os conceitos de Céu e Inferno. O monge respondeu, trocista, que não passando o samurai de um estúpido, não podia perder tempo com ele. Ofendido na sua honra, o samurai cheio de raiva, puxando da espada, gritou que podia matá-lo pela sua impertinência – a que o monge, calmamente, retorquiu, «isso é o Inferno». Ao ver a verdade naquilo que o mestre lhe dizia a respeito da fúria que o dominava, o samurai acalmou-se, e devolvendo a espada à bainha, fez uma vénia, agradecendo aquela lição – a que o monge respondeu, «isto é o Céu».

Na explicação de Goleman (1995), «o súbito despertar do samurai para o seu próprio estado de agitação ilustra a diferença crucial entre ser-se apanhado por uma vaga de sensações e tomar consciência de que se está a ser arrastado por ela.» (p. 66). E neste sentido, conforme o autor, a injunção de Sócrates «Conhece-te a ti mesmo», diz respeito a esta pedra angular da inteligência emocional - a consciência dos próprios sentimentos no instante em que eles ocorrem. Goleman (1995) chama a atenção para a palavra *metacognição* (itálico original) usada pelos psicólogos para significarem a consciência das próprias emoções. Mas o autor prefere à palavra metacognição o termo *autoconsciência*, no sentido, diz, de autorreflexão, de uma atenção continuada dada aos estados íntimos, de uma atenção introspectiva às próprias experiências.

Neste âmbito, mas noutra registo, Gottlieb (2016) refere, numa abordagem centrada na enfermagem, que «quando os enfermeiros têm um bom nível de desenvolvimento de autoconsciência, mudam a sua forma, casual e fortuita, de responder a uma situação para uma outra mais atenta, cuidadosa, consciente e deliberada.» (p.153). Por outras palavras, segundo a autora, o enfermeiro tem maior controlo sobre si, sobre o que deve fazer, o que diz e o que faz, e está ciente do porquê de o que faz, sendo esta uma parte importante no crescimento e desenvolvimento de ser profissional. Também Phaneuf (2005) refere que «a autoconsciência ou abertura a si próprio quer dizer a capacidade de nos conhecermos sem nos mentirmos, sem camuflarmos a verdade sobre nós próprios.» (p. 180). De acordo com a mesma autora, a autopresença, o autocontrolo e a autoconsciência são conceitos que representam um papel muito importante nas relações humanas.

O curso de enfermagem não prepara hoje, como no passado, para intervir somente em território nacional - conhecido, protegido, bem definido em termos da própria cultura. Esta geração de enfermeiros prepara-se para a flexibilidade da mudança, capacita-se para trabalhar não só no seu espaço interno, mas para agir também no espaço europeu, quando não em qualquer outra parte do mundo, mais agora com a abertura dos cursos à internacionalização. Se o autoconhecimento se faz indispensável, pessoal e profissionalmente, no próprio país de origem, é impensável não considerar a sua necessidade na transição para um país de acolhimento, com destino laboral, e a orientação determinada de saber ser enfermeiro em diferentes culturas.

Na formação em enfermagem, o estudo do autoconhecimento está contemplado de forma implícita. Tanto na formação inicial como na contínua. E com o apoio de literatura consistente é suposto argumentar a supremacia do autoconhecimento na formação dos enfermeiros, bem como criar possibilidades para o seu desenvolvimento e proceder à sua aplicação prática, particularmente nos contextos clínicos.

No entanto, aparentemente tão simples em teoria, esta temática, que se enquadra na vanguarda do desenvolvimento pessoal e profissional da enfermeira e do enfermeiro, é de execução muito exigente, e é com preocupação que se verifica, relativamente ao exercício do autoconhecimento, a dificuldade na sua generalização. Existe, é certo, na indispensabilidade que lhe é inerente, mas no todo a sua efetivação não é levada a termo em abrangência, e muito menos em expansão. Procuraremos rever algumas das suas causas trazendo à explicação os autores.

Para Phaneuf (2005), o autoconhecimento é um conceito que no profissional de enfermagem não se pode negligenciar, ele é indispensável. Mas Phaneuf considera também não ser tal empreendimento assim tão simples, ele é de difícil consecução uma vez que os meios de nos conhecermos são limitados e, segundo a autora, a tarefa nunca está completamente acabada. Contudo, pondera, a «auto-reflexão, a tomada de consciência das diversas estruturas da nossa personalidade e do seu funcionamento, e a retroação pelos outros permitem-nos descobrir bastante bem quem nós somos, como somos e o que precisaríamos de fazer para melhor nos actualizarmos.» (p. 177). Phaneuf faz realçar, entretanto, como primeiro instrumento para o autoconhecimento, a introspeção, a qual, sendo de importância fundamental representa igualmente uma dificuldade maior. A dificuldade consiste, em sua opinião, em manter-se objectivo, sem fechar os olhos sobre os próprios defeitos e sem inflacionar as suas qualidades. A que acrescentaríamos o oposto: a dificuldade consiste em manter-se objetivo, sem fechar os olhos sobre as suas qualidades e sem inflacionar as suas limitações. Phaneuf faz referência ainda (citando outros autores) a riscos de ansiedade.

Como podemos reconhecer o autoconhecimento? Interroga, Goleman (2015). E responde: «ele revela-se como franqueza e uma aptidão para nos avaliarmos realisticamente. As pessoas (...) são capazes de falar abertamente (...) embora não necessariamente de forma efusiva ou confessional (...) das suas emoções e do impacto que elas têm no seu trabalho.» (p. 17). Na opinião do autor, uma das características do autoconhecimento é um senso de humor autocrítico. E sublinha, «quem tem um profundo autoconhecimento não é excessivamente crítico nem tem um otimismo irrealista. Pelo contrário é honesto consigo e com os outros.» (P. 16). Segundo Goleman (2015), as pessoas com autoconhecimento também podem ser identificadas pela sua autoconfiança. Sabem por onde vão e porquê; têm uma percepção firme das suas capacidades; elas sabem, também, quando pedir ajuda, e os riscos que correm no trabalho são calculados; evitam um desafio que saibam não poder controlar sozinhas, «jogam de acordo com os seus pontos fortes. Estão à vontade quando falam das suas limitações e potencialidades e frequentemente demonstram uma vontade de crítica construtiva.» (p.20).

Subjacente a este centrar de esclarecimentos está a percepção do estudante principiante. É ele a parte mais interessada na mensagem, dele depende a sua interpretação. Conhecedor em sede própria dos riscos e benefícios da comunicação intrapessoal, surpreende-se muitas vezes perante a complexidade do que lhe é solicitado e o momento em que é solicitado.

Que tem o principiante a dizer acerca da aprendizagem de uma capacidade, o autoconhecimento, que lhe é proposto, agora, levar adiante, sistematicamente, como método, pronto a tornar-se através do exercício continuado numa competência pessoal fundamental? Aos seus olhos está perante um enorme desafio. Para o formando mais sensível a este tipo de conhecimento, o de si próprio, cuja finalidade é permitir-lhe lidar melhor consigo mesmo, aperfeiçoando-se, a raiz do desafio tem a ver com a dinâmica reflexiva com que irá apreender-se e compreender-se. E sabendo de si e dos seus estados de espírito o desafio é, na continuidade do autoconhecimento, possibilitar uma ponte psicológica para a compreensão e interpretação do psiquismo dos outros numa interação recíproca, facilitadora da comunicação interpessoal – uma ponte tão complexa quanto delicada e sem a qual essa compreensão e interpretação dificilmente serão exequíveis de forma autêntica e superior. Porém, ao lado do principiante mais sensibilizado pode estar um outro, menos atento e recetivo ao fluir dos apelos do espírito no que respeita ao conhecimento de si mesmo.

Independentemente da disposição (ou não) para aceitar de forma explícita o uso esclarecido da introspeção, esta é, para o principiante, a evidência de uma mudança pessoal, constante e inusitada, um esforço (nem sempre apreciado) de auto-observação e de análise aprofundada de si. Seja como for, a introspeção habitualmente está envolta em muita ansiedade e incerteza num tempo, para o formando, de adaptação; e tanto pode atraí-lo e cativá-lo, como fazê-lo recluir e resistir. Conforme Phaneuf (2005), «todos nós desejaríamos poder fazer uma avaliação positiva da nossa personalidade e dos nossos talentos, mas as nossas percepções de nós próprios são frequentemente incertas, sujeitas a numerosas dúvidas. Também dependemos largamente dos outros para determinar quem somos» (pp. 177-178).

Detemo-nos na palavra resistir no intuito de a comentar. Na comunicação intrapessoal, a reação do estudante à mensagem que evolui da introspeção, pode ser, tal como noutras situações comunicacionais, influenciada por múltiplas variáveis e ou dependente de inúmeros fatores. Entre os fatores existentes selecionamos, por considerarmos preponderantes entre alguns estudantes - a resistência à mudança e a atitude em relação a si próprio.

Segundo Freire (1999), a resistência à mudança manifesta-se pela recusa do resistente a entrar no raciocínio de outrem desde que isso signifique mudar algo que o

próprio não deseja, tal como, hábitos, maneira de agir, opiniões, entre outros. Refere o autor, que a mudança, regra geral, suscita medos e ansiedades nem sempre fáceis de demover. A resistência à mudança, como refere, exprime-se também de muitas maneiras, de tal forma que, não raro, só através de um processo paciente de comunicação é possível alterar rotinas e se consegue fazer adquirir novos comportamentos. Freire (1999, citando Orlickas, 1998) afirma que, para além da falta de tempo que o resistente alega para gerir os seus próprios recursos humanos, este poderá recorrer, entre outras atitudes, à criação de barreiras à distância que se traduz por não se envolver mantendo-se reservado ou, manifestamente, optar por uma presença alternativa entre a participação, o silêncio e a submissão, indiciando com estes comportamentos uma atitude de desresponsabilização.

Quanto à atitude entendemo-la, conforme Monteiro e Santos (2003), como uma tendência, uma predisposição para reagir às situações, às pessoas, a um objeto, sendo que há atitudes positivas e negativas. Na definição das autoras, a atitude «implica disposição mais ou menos constante que orienta o indivíduo a reagir de determinado modo a um objeto, que pode ser: uma pessoa, um grupo social, uma instituição, uma coisa, um valor, um conceito» (p.159). As mesmas autoras explicam que não se pode confundir atitude com comportamento. A atitude não constitui uma reação isolada, mas sim um conjunto de predisposições, de reações que se desencadeiam em determinadas situações. É através do comportamento apresentado pelo indivíduo que se pode inferir das atitudes, dado que as mesmas não são objetivamente observáveis, as atitudes revelam-se através de expressões verbais, não-verbais, de opiniões, de comportamentos.

Na atitude em relação a si próprio, o indivíduo manifesta-se afirmativa ou não afirmativamente, mediante a autoimagem enquanto representação que faz de si mesmo. Esclarece Phaneuf (2005) que a autoimagem pode ser positiva ou negativa. Se positiva, implica sentimentos elevados de autoconfiança e de autoestima, mas pode também revelar-se negativa, o que tem importância na nossa maneira de estar, nas nossas relações com o outro. Realmente, a atitude em relação a si próprio tem efeito sobre as reações do meio envolvente, pois os sentimentos manifestam-se na comunicação não-verbal, seja na expressão facial, na postura do corpo, seja no tom de voz e nos gestos.

Em matéria de relações humanas, o futuro enfermeiro pode, em qualquer momento, ter a impressão de não estar à altura. O modo como se vê a si próprio decorre, assim, da interpretação que faz dos estímulos que sobre ele agem e essa interpretação irá condicionar o seu comportamento relacional. Dada a circunstância, inalienável, dos profissionais de enfermagem se relacionarem com uma multitude de pessoas, na diversidade dos seus estados de saúde e doença, há-de saber, em cada situação, como agir na sequência de um pensamento coerente e fundamentado. Torna-se, assim, indispensável iniciar o estudante primeiranista na autoconsciência da relação consigo próprio, principalmente no

desenvolvimento de competências na sua dimensão saber ser em contexto de trabalho, nomeadamente as do foro relacional, tendo como referência, segundo Goleman (1995), uma atenção introspetiva às próprias experiências.

É então necessário, na sua preparação para cuidar de outrem, que o principiante tome consciência da importância de cuidar de si, procurando, na relação consigo mesmo, refletir a importância de cultivar a autoestima e a autoconfiança aceitando-se com realismo e naturalidade nas suas forças e limitações, físicas e psicológicas. De igual modo, valorizando-se e aos seus esforços, vendo positivamente para além dos seus limites, querendo ultrapassar de verdade as suas dificuldades e maximizando as suas forças. Mas, também, fortalecendo o amor-próprio, relativizando as críticas (relegando-as para o seu lugar, submetendo-as à sua importância), dando abertura à mudança e ocasião à sua autonomia.

Na envolvência de uma formação humanista, e num primeiro contacto com o significado de um trabalho de humanidade (termo, que um pouco mais adiante iremos explicar), no todo, o autoconhecimento, no estudante de enfermagem, é um desafio incontornável cujos progressos ganham laboriosamente visibilidade no portefólio, através de uma escrita reflexiva - nem sempre fluida, nem sempre fácil, mas continua e esforçadamente trabalhada ao ritmo de quem, escrevendo, aprende, e deixa em cada página um pouco do seu pensamento, dos seus sentimentos, da sua determinação, da pessoa que é e poderá vir a ser. Em cada página, enfim, o principiante deixa traços indeléveis da sua personalidade, cuja formação resulta, em grande parte, da sua vontade, se bem que sujeita a influências externas, ou seja, influenciado, ao mesmo tempo, influencia.

Partindo do conceito de formação humanista, no pensamento da filósofa norte-americana Martha Nussbaum (2005), para o estabelecimento de competências cidadãs no exercício democrático, procurámos compará-lo com o conceito de formação, associado às enfermeiras e aos enfermeiros, para o estabelecimento de competências para o cuidar no exercício da uma profissão humanista, ou seja, segundo Weber (2004), «que conjuga na sua essência, saberes formais com competências afetivas» (p. 250).

A particularidade em comum, quer relativa aos cidadãos em geral a quem é dirigida a filosofia de Nussbaum, quer especificamente aos cidadãos enfermeiros, é que a formação humanista, em primeira instância, vem de dentro de cada indivíduo, evolui do seu autoconhecimento, tem os seus alicerces profundos no «Conhece-te a ti mesmo» e na «Vida examinada» da filosofia socrática, permitindo-lhe, ao aprender a lidar com o seu próprio eu, conhecendo-se, reconhecer, como defende Nussbaum (2005), a sua própria humanidade e a dos demais.

Na obra da filósofa norte-americana são identificados três aspetos da formação humanista que permitem o desenvolvimento de competências cidadãs para o exercício

democrático, designadamente: a vida examinada, a cidadania cosmopolita e a imaginação narrativa.

Centrando-nos no primeiro aspeto (com interesse especial para a presente reflexão) compreendemos que, para Nussbaum (2005), a vida examinada, procura que a autoridade e qualquer crença que tenha uma sociedade, não esteja baseada na tradição ou nos costumes, mas sim que seja um processo de discernimento baseado no raciocínio lógico. Ou seja, pretende-se que através da vida examinada (o ideal socrático defende que uma vida não examinada não vale a pena ser vivida), os cidadãos sejam capazes de pensar por si mesmos, que tenham argumentos próprios, e que pontos de vista relativamente a assuntos que afetam a sociedade, sejam o resultado de uma reflexão sensata, coerente e profundamente justificada. Pretende-se, ainda, uma educação que fortalecendo as capacidades do pensamento, a emoção e a imaginação e sendo favorecedora da liberdade e da igualdade, liberte a mente dos hábitos e costumes no intuito de formar pessoas com um espírito criativo e sensível na sua qualidade de cidadãos.

Na mesma linha de expectativas inscreve-se o ensino e a aprendizagem de enfermagem. Neles, consideramos, apesar dos constrangimentos, o enriquecimento que pode representar, para o estudante principiante, a vida examinada pelo uso esclarecido da introspeção. Nesta medida, considera-se o valor pessoal que representa o aprender a pensar por si mesmo; a mais-valia que é o exercitar da argumentação; e que pontos de vista, relativamente a assuntos que afetam a enfermagem e a vida, sejam, a seu nível de conhecimento e de maturidade, o resultado de uma reflexão atenta, coerente e profundamente justificada a evoluir para outros estádios de entendimento ao longo do curso, pelo uso da razão e da afetividade. Considera-se, ainda, a importância para cada futura enfermeira, cada futuro enfermeiro, do desenvolvimento de uma educação que, fortalecendo as capacidades do pensamento, a emoção e a imaginação e sendo favorecedora da liberdade e da igualdade, liberte a mente dos hábitos e costumes no intuito de formar pessoas para cuidar de pessoas com um espírito criativo, reflexivo e sensível, na sua qualidade de cidadãos enfermeiros.

É neste contexto de formação humanista que, por associação de ideias, trazemos a esta reflexão o conceito de humanidade (termo que ficámos de explicar linhas atrás). A humanidade é a preocupação do ser humano com a humanidade, como esclarece Hesbeen (2006). Segundo este autor, se a humanidade de cada um é natural, simplesmente por ser um humano entre os humanos, «a humanidade não é ‘natural’, ela trabalha-se, deseja-se, faz-se nascer e crescer em nós, parte de uma intenção consciente e acompanha-nos para sempre.» (p.28).

De acordo com Hesbeen (2006), esta preocupação requer que se *mostre interesse por si mesmo* (itálico original) enquanto ser humano singular que percorre o seu caminho, questionando-se sobre a natureza da sua presença neste mundo. Implica, igualmente, que se *mostre interesse pelo outro*, um outro, tal como ele, único, que existe em determinada e particular situação. No entanto, na opinião deste autor, o interesse mostrado por si mesmo e pelo outro manifesta-se unicamente quando se dá *atenção aos outros* (itálico original). É que não se pode ignorar todos esses outros que nos rodeiam e que, por vezes, mesmo anónimos podem estar diretamente envolvidos nos atos realizados, a sós ou com um outro.

Ao optar pela profissão de enfermagem, o principiante, que escolheu como objetivo profissional, cuidar, seja no seu país, seja no mundo, é, citando Hesbeen (2006), «necessariamente chamado a um trabalho pessoal de presença consigo, com o outro, com os outros e com o mundo, sem que estas quatro formas de presença possam ser dissociadas, separadas ou hierarquizadas». (p.30). Não se trata, pois, na afirmação do autor, de começar por cuidar de si mesmo para melhor se ocupar dos outros ou de se ocupar primeiro dos outros para melhor se ocupar de si; trata-se de se interessar pelo humano, pelos humanos e pelos atos que praticam e que constituem o mundo, e, em seguida, de definir as suas próprias possibilidades. Para tal, cada um toma o caminho que lhe parece mais apropriado, mas seja qual for o seu destino, ele não pode ignorar qualquer dos componentes do seu destino, ou seja, a sua pessoa, o outro, os outros e o mundo. O estudante principiante deve interrogar-se acerca da iniciativa pessoal, através da qual, ele, no início do curso que escolheu, procurando superar-se, conhecendo-se, pode dar «às suas características inatas de humano outras formas, formas adquiridas e em constante aquisição, as de um humano sensível, autêntico e atentamente preocupado com a humanidade.» (pp.30-31).

## **2.2 - O Encontro Pedagógico entre duas Perspetivas: a de Quem Ensina e a de Quem Aprende**

Tal como o autoconhecimento, também o encontro pedagógico representa um desafio, desta vez, para ambos os intervenientes no processo educativo, promovendo, ao reunirem-se para discutir sobre a evolução de um portefólio reflexivo, o seu próprio aperfeiçoamento, simultaneamente, pessoal e profissional. É neste enquadramento que damos início ao presente subcapítulo.

Ao analisar a importância do encontro pedagógico, na elaboração pelo formando da metodologia de portefólio sob a supervisão do professor/formador, pareceu-nos indispensável distinguir, no assegurar das competências de diálogo e prática reflexiva que nele se desenvolvem, duas questões de base num quadro de complexidade: a perspetiva de

quem ensina e a perspectiva de quem aprende. Para Coelho e Campos (2003), a escolha do instrumento de avaliação portfólio requer que se promova um frutuoso e progressivo diálogo entre professor e aluno, em que, o primeiro, exerce uma regulação e o segundo, protagoniza a sua aprendizagem. De acordo com as mesmas autoras, na utilização do portfólio observa-se uma mudança de paradigma - a passagem de um paradigma de ensino a um paradigma de aprendizagem. Nesta mudança de paradigma, de acordo com a mesma fonte, ao professor cabe motivar, orientar e consolidar as aprendizagens que são de sua competência, não podendo, no entanto, obrigar o aluno a aprender. O aluno, por sua vez, ao tomar sobre si o estatuto de aprendente, responsabiliza-se pela sua própria aprendizagem. E o portfólio, se bem planejado, tem vantagens significativas nas situações de aprendizagem, não podendo, porém, ser considerado o único instrumento a ser utilizado no desenvolvimento de competências e da autonomização do formando, na sua relação com o conhecimento e o saber.

Em geral, no âmbito da colheita e permuta de informação, o encontro formal, na sua dimensão formativa, permite ao formador e ao formando refletirem em conjunto, ao analisar, aumentar, aprofundar, corrigir, regular e autorregular as evidências de aprendizagem. Ao principiante, cabe promover a sua autonomia na produção dos documentos selecionados, destacando-se, entre eles: a definição de objetivos pessoais e académicos; a compreensão e assimilação dos saberes patenteados nos comentários e reflexões pessoais; as planificações; as ilustrações, imagens e/ou pequenos textos da sua autoria (ou escolhidos de outrem), e que justificados pretendem explicar cada separador do portfólio; ainda, as autoavaliações das atividades realizadas para o desenvolvimento de competências; a adequação das atitudes; os registos da evolução das aprendizagens; o contornar das dificuldades encontradas; e, além disso, a expressão do pensamento divergente e crítico e a capacidade de cooperação, entre outros. O professor, enquanto mediador, em cada orientação, em cada acompanhamento, incentivando no formando, pelo estímulo e encorajamento, a sua relação com o saber, contribui para criar nele, no princípio da responsabilidade, o gosto pela aprendizagem significativa e a possível autorregulação dos processos de construção do portfólio, dando fundamentos ao principiante para a sua autonomia.

Em consonância com Coelho e Campos (2003), estas reuniões, que devem realizar-se periodicamente, permitem aos intervenientes no processo ajustar as suas intervenções e modificar, se necessário, o ensino e a aprendizagem nas suas múltiplas dimensões. Por outro lado, não é demais reforçar a ideia de que, nestes encontros previstos, que o portfólio reflexivo em contexto educativo privilegia, o empenhamento contínuo do professor não se concentra e acaba, tão-somente, na função informativa (essencial, sem dúvida, mas não exclusiva); a educação abrange, na pessoa do formando, na sua dimensão integral

(cognitiva, afetiva, e de ação), uma função formativa e uma função informativa. Como elucidada Cabanas (2002) na sua teoria antinômica da educação: «seguramente (...) teremos de considerar tarefa própria da educação tanto a formação do aluno como a sua informação (...), uma não é possível sem a outra; ao realizar a primeira estamos já a pôr em marcha a segunda, e vice-versa.» (p. 232).

### 2.2.1 - A perspectiva de quem ensina

Na perspectiva de quem ensina o portefólio reflexivo, quando bem planificado e implementado, parte do princípio de interesse verdadeiro sobre as coisas, e ao fazê-lo, permitindo analisar e entender melhor, dispõe para aprender; disposição que se organiza e constrói em torno de um conjunto de enfoques, cuja natureza é enunciada por Sá-Chaves (2009) como sendo: formativa, continuada, reflexiva e compreensiva.

Adequando-os à presente temática, iremos abordar, do nosso ponto de vista, cada um destes princípios, tendo como referência a autora.

Segundo Sá-Chaves (2009), ao enfoque formativo do portefólio (sublinhado nosso), «preside uma atitude do formador que procura compreender para intervir com oportunidade no processo de co-construção do conhecimento.» (p. 33).

Do ponto de vista formativo, a construção do portefólio, na sua função avaliativa, não impõe ao sujeito em formação o sucesso; melhor dizendo, não o pressiona para a sua obtenção, como é frequente no meio académico mais tradicionalista; mas orienta a sua possibilidade num processo contínuo, e encoraja-a. Na abordagem formativa, no encontro pedagógico, que fomenta a criatividade e a iniciativa, o formando é levado a procurar novos motivos para a sua motivação e sentido para as suas aprendizagens que ele é incentivado a monitorizar para corrigir e aperfeiçoar, e das quais se consciencializa (bem como dos seus progressos) ao registá-las por escrito.

Neste empreendimento, cada situação bem-sucedida leva o formando a afirmar-se, «a conhecer-se, como diz Sá-Chaves (2009), para poder tornar-se, através do esforço próprio, da consciência clara e da coragem maior» (p. 22), aumentando gradualmente a sua autoestima. Só depois, abrindo progressivamente caminho para sentimentos de autoconfiança, vai tomando lugar (e forma) na aprendizagem, nas etapas diferenciadas posto que relacionadas, o seu sucesso pessoal e académico. Na opinião de Sá-Chaves (2009), em que inserimos a perspectiva de quem ensina, «este carácter de oportunidade confere à metodologia de *portfolio* a sua tónica fundamental (...) propõe a possibilidade do sucesso do estudante que, em tempo, pôde transformar, mudar, (re) equacionar em vez de simplesmente sobre ele, o formador, poder ajuizar, avaliar e classificar» (p.16).

No que se refere ao enfoque continuado faz-se presidir, de acordo com Sá-Chaves (2009), «uma atitude de escuta e diálogo constantes entre formador e formando e de cada qual consigo próprio, que permite a captura das dinâmicas de flutuação no crescimento dos saberes pessoais e profissionais dos interlocutores.» (p. 33).

Numa das possíveis leituras, estas palavras transcritas põem em evidência na comunicação que se estabelece entre os principais intervenientes, e de cada qual consigo próprio, uma atitude de escuta e de diálogo, responsável e afirmativa, que cuida.

O diálogo é imprescindível na educação. Escreve Paulo Freire (2018), que sem diálogo não há comunicação, e, sem esta, não há verdadeira educação. Sendo imprescindível, o diálogo é também exigente. Implica, segundo o autor, amor, humildade, fé, confiança, esperança, pensamento crítico. Nesta sequência, não é possível o diálogo se não houver um profundo sentimento de respeito e afeto pela vida, pelo mundo, pelos outros, pelo outro. De acordo com Paulo Freire (2018) não há diálogo «se não houver um profundo amor ao mundo e aos homens.» (p.85).

Também não há diálogo se não houver humildade, pois a arrogância é impeditiva de uma comunicação autêntica. Diálogo significa encontro. Para Paulo Freire, «neste lugar de encontro não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.» (p. 86).

Não há, também, diálogo se não há fé nos homens. A fé intensa nos homens é essencial ao diálogo no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar, de transformar. Segundo o autor, ter fé é acreditar que mesmo quando falha, o homem «tende a renascer. Pode renascer. Pode constituir-se.» (p. 86). O diálogo nutre-se, igualmente, de confiança. Nas palavras de Paulo Freire, «se a fé nos homens é um dado do diálogo, a confiança se instaura com ele.» (p.87). Se falha a confiança no diálogo, é porque falhou o amor, a humildade e a fé. A confiança manifesta-se no testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir confiança na incongruência, na palavra que não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser um estímulo à confiança.

Na opinião de Paulo Freire, tampouco há diálogo sem esperança. Esperança é movimento, não pode dar-se no isolamento, mas sim na comunhão de uns com os outros, o que leva o autor a afirmar, que a esperança não é um cruzar de braços e esperar, «movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.» (p. 87). Se, do diálogo nada se espera, não pode haver diálogo. Assim sendo, «o seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso.» (p.87).

Finalmente, não há diálogo verdadeiro, se não há nos interlocutores um pensar verdadeiro. Um pensar crítico. Afirma o autor, «somente o diálogo que implica um pensar crítico, é capaz também de gerá-lo.» (p.87).

Prosseguindo a abordagem de continuidade, e na interpretação que lhe tem sido dada até aqui, a mesma atitude de escuta e diálogo entre formador e formando, estabelece, igualmente, uma relação estreita, interativa e crítica, com o diálogo interior contínuo, em que o formando se escuta, e responde a si mesmo, ajustando a sua ação ao próprio pensamento, que se quer construtivo.

Esta atitude, conhecida entre outras designações por autoconversação (Riley, 2004), tem uma poderosa influência sobre o comportamento, podendo como tal, ser uma autoconversação construtiva ou destrutiva. Segundo a mesma autora, os nossos sentimentos são influenciados pelos nossos pensamentos, e o sentido que atribuímos ao mundo constitui a base das nossas ações. Riley (2004) refere, que não é o que nos está a acontecer que tem importância, mas a forma como o interpretamos e atuamos sob a influência desses pensamentos.

Nestes termos, poder-se-á verificar o facto conhecido, de este ou aquele estudante não acreditar, de forma realista, nas suas possibilidades para obter sucesso nos empreendimentos pessoais e académicos. Poder-se-á, inclusive, constatar a circunstância de um ou outro principiante considerar como verdadeiro, não ser capaz de elaborar um portefólio reflexivo, criativo e original, com base apenas nas suas crenças (que ele criou, falsas, sobre si próprio) e que irrefletidamente interiorizou, levando-o a desenvolver ao longo do tempo uma autoconversação negativa, que é destrutiva (Riley, 2004). Advoga a mesma autora que manter o diálogo interno positivo é algo assertivo. Em sua opinião «temos o direito de nos sentir bem com a forma como lidamos com as situações que se nos deparam, sendo a autoconversação positiva uma técnica que podemos utilizar para fazê-lo respeitar.» (p. 421). Sendo assertiva, a autoconversação positiva é também responsável na medida em que considera os factos, não distorcendo a realidade da situação, pelo que, na opinião da autora, desanimar ou não acreditar nas nossas capacidades não são pensamentos responsáveis.

No encontro pedagógico, face à situação, a dimensão deste problema (e suas repercussões no futuro) impulsiona a oportunidade, no diálogo, de encorajar no principiante a aquisição e desenvolvimento de uma autoconversação positiva. Conforme Riley (2004), a sua aplicação, desenvolvida contínua e gradualmente, ajuda-o a fortalecer a autoconfiança e prepara-o mentalmente para aprimorar a sua capacidade de lidar, de forma assertiva e responsável, com situações interpessoais difíceis com as quais se confronta ou irá defrontar. Riley alerta também para possíveis dificuldades no começo, ao afirmar que, no início, o planeamento desta competência vai requerer um esforço considerável, mas depois vai tornar-se parte integrante da consciência «permitindo-nos sintonizar o nosso diálogo interno e ajustá-lo rapidamente.» (p.422).

Visando uma formação contínua, o processo de elaboração do portefólio, tem aqui um papel importante na autoconversação positiva - seja na estruturação do pensamento estimulando a reflexão, seja proporcionando a tomada de consciência dos comportamentos e a sua análise promovendo e apoiando a autocrítica construtiva. Dá-se, assim, início a um processo de transformação do aprendente, no qual, quem aprende toma o compromisso de deixar para trás os pensamentos negativos sobre si mesmo (que lhe causam ansiedade e sofrimento), para passar «a controlar os seus pensamentos e concentrar-se num diálogo interno realista e encorajador que o faça sentir mais confiante quanto ao encontro que se aproxima.» (Riley, 2004, p. 427).

Acresce-se, como nota final, que os portefólios reflexivos, enquanto instrumentos de diálogo entre formador e formando não são produzidos no final do período para fins avaliativos, mas são continuamente elaborados e reelaborados na acção, e partilhados por forma a recolherem, em tempo útil, outros modos de ver e interpretar (Sá-Chaves, 2009). De acordo com a mesma fonte, «*assim não podem ser escritos num sábado à tarde ou (...) num fim-de-semana. Constituem-se como uma (...) longa carta sempre enviada (a si próprio e ao formador) (...) sempre devolvida (...) enriquecida por nova informação, novas perspectivas (...) novo e continuado suporte afetivo e pessoal*» (p. 15, itálico original).

Relativamente ao enfoque reflexivo, onde concentramos agora a atenção, corresponde uma atitude que, consoante Sá-Chaves (2009), ultrapassando «os registos descritivo simples e narrativo prático atinge um nível de reflexividade metaprático no qual é suposto o formando refletir (...) os factos que narra (...) sobretudo o seu papel no sucesso (...) insucesso dos próprios factos e (...) repensar-se, repensando a sua (...) prática.» (p. 33).

Não se chega a este nível maior de reflexividade crítica sem antes se formar «um principiante reflexivo». Perrenoud (2002) faz notar que «*todos nós reflectimos na acção e sobre a acção, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos.*» (p. 13).

Formar um principiante reflexivo, tal como o entendemos, é proporcionar-lhe ser capaz de desenvolver, nesse sentido, um hábito-aptidão; o que implica igualmente a formação do professor na prática reflexiva. O hábito-aptidão apresenta-se como a capacidade para proceder, nas várias circunstâncias da vida, com facilidade e sem esforço. Considerada de tal ângulo, a preparação do primeiranista para desenvolver a capacidade reflexiva num hábito-aptidão é, do nosso ponto de vista, uma prioridade na sua aprendizagem. Em verdade, o pensamento reflexivo é uma conquista cujo processo de tomada, sendo longo e difícil, exige perseverança até tornar-se um hábito. Lembramos com Reboul (1982) que, em qualquer aprendizagem, o critério mais seguro do êxito ou do

insucesso é a vontade de quem aprende. Assim sendo, a perseverança e a vontade, são dois valores muito importantes, a inculcar e a desenvolver na preparação do futuro enfermeiro que se quer reflexivo; e sua utilidade é para toda a vida, pessoal e profissionalmente.

Ao afirmar que o pensamento reflexivo é uma capacidade, Alarcão (1996) assevera que, como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar. Também Sá-Chaves (2004) faz notar a propósito que, «atingir os níveis mais complexos do pensamento crítico ou da metacognição (conhecimento de si mesmo) está (...) dependente das condições e (...) ambiências formativas (...) sobretudo do **diálogo** que (...) do processo de aprendizagem e de elaboração do *portfolio*, se estabelece entre formando e formador» (p.12, negrito e itálico originais).

Perrenoud (2002), indo ao ponto da questão: «Como formar um principiante reflexivo?» propõe quatro pontos referenciais na formação inicial: primeiro, «não abranger ‘um pouco de tudo’, mas realizar escolhas, renunciar com ponderação»; segundo, «definir as prioridades do ponto de vista do iniciante e de sua evolução desejável»; terceiro, «basear-se em uma análise das situações profissionais mais comuns e problemáticas no início da carreira, como fundamento de uma formação inicial que vise ao essencial»; por último, «não ignorar a angústia e a falta de experiência dos alunos, as quais os leva a dramatizar alguns problemas e a subestimar outros.

Por outro lado, quando o portefólio reflexivo valoriza as experiências do aluno e as suas vivências, como observam Coelho e Campos (2003), «exigindo simultaneamente dos intervenientes uma tomada de consciência e uma reflexão permanentes» (p. 29), valerá talvez a pena determo-nos um pouco sobre o conceito de «vivências pessoais», numa alusão à fenomenologia transposta para o campo da educação (Rocha 1988). Nesta perspetiva, a disposição para aprender flui na ideia de que, é no questionamento face a si mesmo, e às coisas que o rodeiam no quotidiano pessoal e profissional, é experienciando, no relacionamento direto com a realidade, que o sujeito se permite, genuinamente, ver as coisas e as pessoas como elas surgem à consciência, em ordem a formar as suas convicções pessoais, e, não, unicamente, absorver e reproduzir os conhecimentos teóricos e científicos transmitidos por outros (o que para muitos outros é entendido como massificação do estudante). No mesmo sentido, e referindo-se ao portefólio, Sá-Chaves (2004) corrobora e particulariza que, «nesta nova filosofia de formação, quando estimulado e incentivado a pensar por si, o aluno/formando ousa partir dos referenciais e, progressivamente, ensaiar a sua opinião.» (p.12).

Por último, ocupar-nos-emos, do enfoque compreensivo ao qual, conforme Sá-Chaves, (2009), preside «uma atitude de pesquisa e de auto e de hetero-indagação

sistemáticas que ajuda a compreender os processos, identificando neles dimensões cognitivas, afectivas, e de acção que, frequentemente constituem a chave para uma compreensão mais cabal dos fenómenos em estudo.» (p. 33).

Seguindo a autora no seu pensamento, é no decorrer da aprendizagem, na organização e construção do portefólio, numa abordagem compreensiva e atempada dos processos, que à organização seletiva do saber uma outra lhe acrescenta as «dificuldades (...) os erros, as tentativas falhadas (...) os medos, os constrangimentos (...) as angústias que (...) se geram, as limitações e os sonhos» (p.22). E neste acrescentar, diz a autora, está toda uma carga de afectos e desafectos que são as linhas com que se tecem os saberes pessoais de formando e de formador. Observa-se, de novo, neste cenário, em Sá-Chaves, que o formador tem ocasião de agir em tempo útil para o formando, dando novas pistas e colocando novas hipóteses facilitadoras das estratégias de autodesenvolvimento.

Em conformidade, o estudante tem uma direcção que o encaminha, flexível, mas de execução exigente, aprender a construir conhecimento em nome próprio. Flexível, segundo Coelho e Campos (2003), porque «perde o estatuto de mero consumidor e ganha o de construtor de saberes, apropriando-se de uma postura científica e experimental» (p. 29). Sob a acção da motivação extrínseca encorajada pelo professor, a curiosidade estimula-o. A expectativa, a motivação intrínseca e aquele ou outro interesse na mesma linha de interesses, incita-o. Consulta intencionalmente os autores; não na dependência a que se acostumou (e os outros se acostumaram a ver nele), mas na experiência de uma atitude de humildade intelectual em que se questiona, constante, no partilhar do conhecimento com os mestres ao consultar referenciais. Mas o lugar central cabe, em presença, ao formador (de quem o principiante espera disponibilidade). É a ele que o formando na aprendizagem procura ajuda no diálogo (Schön, 2000). Daí que, explica Sá-Chaves (2004), «a estratégia *portfolio* se entenda na relação professor-aluno como um *dialogue journal*, no qual *se joga* o jogo da confiança mútua, da coragem e da progressiva emancipação, percebida como desafio facilitador do acto de crescer e ganhar identidade.» (p.12, itálico original).

### 2.2.2 - A perspetiva de quem aprende

Na perspetiva de quem aprende, o encontro pedagógico propicia a oportunidade para o treino deliberado da reflexão, quer no diálogo que mantem quer no questionamento que estabelece, metódico e regular, com o professor (visto pelo aprendente como um facilitador e motivador das suas aprendizagens). A título de exemplo, são fatores motivadores da reflexão: a procura de resposta para um problema; uma decisão a tomar; o ajustamento de uma acção; a vontade de compreender o que está acontecendo; a busca de

sentido; o apaziguamento da frustração e ansiedade; e a formação, construção de saberes (Perrenoud, 2002).

Quem aprende, e em especial quem gosta de aprender, perspectiva no encontro pedagógico, a par da reflexão, a ocasião de conhecer-se melhor e aperfeiçoar-se, seja como pessoa, seja como aprendente de uma profissão, levando em conta, no processo dialógico como medida de aferição dos seus progressos, a retroação pelo professor.

Quem aprende, e precisa de aprender, perspectiva, no encontro pedagógico, através de processos cognitivos e da metacognição, refletir as estratégias que utiliza, e de permeio reorganizar-se no âmbito dos conhecimentos, das competências e atividades, tendo em vista a transferência positiva do que aprende para situações futuras. Para Coelho e Campos (2003), é a metacognição, ou seja, o pensar sobre o pensar, «que torna possível a transferência dos conhecimentos e das competências no processo de aprendizagem.» (p.30).

No contexto da ação de orientação que decorre do encontro pedagógico, estão, entre os formandos, aqueles cuja história de vida os induziu a uma postura reflexiva e pretendem culturalmente, no que concerne ao objeto de estudo a que se propõem, dar-lhe continuidade. Há, também, aqueles que não tendo desenvolvido essa competência, mas que dela precisam, refletem de forma ocasional relativamente ao objeto de estudo a que se obrigam. E, ainda, aqueles para quem ser reflexivo representa «uma mudança de identidade à qual – aberta ou dissimuladamente – resistirão com todas as forças» (Perrenoud, 2002, p. 64).

Em todos os casos, o professor, como motivador que contribui para o desenvolvimento de quem aprende (Coelho & Campos, 2003), tem por função, sem obrigar ninguém a ser reflexivo, estimular o formando a sê-lo (Alarcão, 1996); e na consciencialização de si e do meio onde se insere, levá-lo a refletir, ao seu jeito e ao seu ritmo, dando mais oportunidades à sua responsabilidade e à sua autonomia.

Neste meio tempo fica a ideia central de que, sem a necessária perseverança, qualquer esforço é inútil. Segundo Perrenoud (2002), a preguiça intelectual inibe a prática reflexiva. Para o autor, a prática reflexiva «representa um trabalho de *espírito*, tanto na essência da ação como no momento posterior a ela. Ainda que esse trabalho seja livremente escolhido e vivenciado de modo construtivo, ele exige energia e obstinação» (p. 52, itálico original). Há, assim, à volta da perseverança, o reforçar do compromisso entre os dois intervenientes no processo ensino-aprendizagem: o formando não desiste do objeto de aprendizagem e persiste na obtenção dos resultados a alcançar; o professor/formador não desiste da progressão do seu formando e persiste num acompanhamento mais próximo, contribuindo com ideias, orientando na preparação e na regulação das aprendizagens, ajudando na tomada de decisões – mas deixando espaço e liberdade ao principiante para

fazer o seu caminho. É que, se por um lado, o principiante, que ensaia refletir sobre a ação e se prepara para fazer da reflexão um modo de ser profissional, constrói os seus saberes em permanência na interdependência e na interação, em boa verdade, também, há uma parte do «eu» que, ambicionando mais autonomia, é levado a adquirir uma postura reflexiva, aparentando ou simulando tê-la, como primeiro passo para a ter. E acreditando que a tem, enquanto trabalha sistematicamente para a efetivar, exercitando-a como um hábito, esse esforço progressivo torna-se mais fácil partilhado, se contar com a cumplicidade do professor.

Em suma, na perspetiva alargada de quem aprende, o encontro pedagógico é frequentemente um porto de abrigo, onde o formando, fazendo escala amiúde, procura encorajamento e apoio para dar continuidade favorável ao seu projeto, terminando-o com sucesso.

### **2.3 - A Parceria Colaborativa na Interação com os Pares**

Neste subcapítulo, pretende-se explorar as implicações à volta do portefólio reflexivo que, no âmbito do ensino de enfermagem, no intuito de contribuir para a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos principiantes, recorre à utilização de pares numa aproximação à aprendizagem cooperativa. Subordinada ao título que o encabeça, esta abordagem deixa antever, do nosso ponto de vista, um desafio (o terceiro) às capacidades sociais, afetivas e relacionais do estudante, no sentido tripartido da sua evolução e enriquecimento.

A preocupação em refletir esta temática, advém da necessidade sentida de conhecer e compreender para ajudar, acompanhando de perto, em sala de aula, na formação profissional, o comportamento humano no contexto da situação de grupo-turma face ao relacionamento, à aprendizagem e à motivação. Pretende-se, de igual forma, consciencializar o principiante da dimensão social da aprendizagem e o contributo desta dimensão na construção de si mesmo enquanto cidadão e futuro enfermeiro. É nesta preocupação que se contextualiza, através das funções formativa e avaliativa, do portefólio reflexivo, a adaptação de novas práticas pedagógicas, como estratégia alternativa ao modelo pedagógico tradicional.

Começamos por referir o conceito de sala de aula como uma unidade social. A sala de aula é constituída pela turma e o professor na interdependência das relações de estatuto e papel, e é de sua responsabilidade o contributo relevante para a coesão pessoal do sujeito que aprende, influenciando-o positivamente (Sprinthall & sprinthall, 1999). Iremos abordar, neste campo de ação, dois aspetos relevantes, a saber: a facilitação social e a socialização, em que a sala de aula, enquanto unidade social, influencia a unidade pessoal

de cada um dos formandos. Ter-se-á em consideração o ensino-aprendizagem em grupo, no qual, os principiantes, formando pequenos núcleos de trabalho, desdobram e desenvolvem diversas parcelas de um determinado conhecimento disciplinar; e associando progressivamente as parcelas no seu todo, articulando-as numa relativa homogeneidade, discutem os resultados obtidos até ao aperfeiçoamento possível que a evolução do grupo permite, com o contributo de cada elemento. Ter-se-á, igualmente, em mente, o ensino-aprendizagem numa aproximação à colaboração interpar. Aqui, cada aprendiz da díade, no uso extensivo da prática reflexiva, é incentivado a construir o seu conhecimento com sentido de autoria pretendendo-se que enriqueça, na interpretação pessoal e na reciprocidade com o seu par, a sua situação de aprendizagem. Em contraponto, é suposto que o grupo cooperativo se enriqueça do que cada um dos seus elementos sabe, sendo desejável desenvolver, na interação com os grupos e os seus membros, a componente comunicacional afirmativa. No fluir da interação, é privilégio do professor, no espaço social do processo educativo, gerir a dinâmica da sala de aula, educando/formando para uma autonomia responsável.

### 2.3.1 A sala de aula, uma unidade social que influencia

Cada sala de aula de uma mesma escola, de um mesmo curso, no mesmo ano letivo ou em anos letivos anteriores, aparentemente igual a todas, em nada se iguala a nenhuma outra, à qual, em momento algum se possa comparar. Segundo Sprinthall e Sprinthall (1999), cada sala de aula, como uma unidade social distinta, tem um clima social diferente do de todas as outras «com o seu conjunto de normas, a sua atmosfera psicológica, o seu conjunto de relações, de papéis e a sua combinação particular de expectativas, de comportamento.» (p.475). Na crença desta realidade e a certeza de que no espaço educativo (como noutros), as pessoas afetam o comportamento e a ação das outras pessoas e são por elas afetadas, é muito importante para quem ensina, não só a compreensão de base da sala de aula, das suas situações, dos seus significados, mas também questionar em que medida a mesma, como uma unidade social, influencia (e como influencia) a unidade pessoal de cada formando que a utiliza, sendo que cada um apresenta características e comportamentos individuais diferentes.

No curso de enfermagem, profissão profundamente enraizada na relação de ajuda, esta constatação leva-nos a considerar, seriamente, na formação de futuros enfermeiros (que irão trabalhar com os seus pares e outros profissionais de saúde, em ambientes de desgaste), o efeito de uma situação de grupo no comportamento individual, e as formas adequadas de o gerir, sabendo-se que, trabalhar numa situação de grupo pode levar ao aumento de sentimentos de competição e ansiedade (Sprinthall & Sprinthall, 1999), e que a

competitividade ou o individualismo não se confirmam como facilitadores do sucesso (Bessa & Fontaine, 2002).

Dada a importância deste fenómeno no autodesenvolvimento do formando através das suas vivências pessoais em sala de aula, iremos debruçar-nos sobre os dois aspetos que referimos atrás e julgamos estar entre os mais frequentes, nomeadamente, a facilitação social, pela qual começamos.

Na sala de aula, em determinadas circunstâncias (Sprinthall & Sprinthall, 1999), a influência do grupo faz-se sentir no desempenho de alguns dos seus elementos, melhorando-o, fenómeno a que se atribui a denominação facilitação social (sublinhado nosso). O oposto designa-se por inibição social, ou seja, a influência do grupo vai no sentido de minorar o desempenho de alguém na presença de outrem, o que acontece principalmente quando as tarefas a desempenhar são consideradas difíceis pela pessoa que as pretende concretizar.

De acordo com Sprinthall e Sprinthall (1999), o conceito de facilitação social pode e deve ser utilizado pelo professor para promover o rendimento do estudante que, num ambiente favorável e de expectativa, consciente das suas aptidões, melhora exponencialmente o seu desempenho. O contrário também se verifica, em caso de inibição social; particularmente quando o estudante, com menos conhecimento de si mesmo, e, portanto, com menor confiança nas suas capacidades, tem dificuldade na presença de outros, em desenvolver as suas competências com sucesso. Em especial, quando o formando tenta uma determinada aprendizagem que considera difícil de realizar, dificuldade, que, acentuada pelo factor timidez (Goleman, 1995), contribui para o efeito de inibição social, com consequências negativas para a sua autoestima. Neste caso, é fundamental, para além da compreensão da situação, a ajuda pronta do professor, levando o aprendente, através do diálogo, na base da confiança mútua, a reconhecer em si próprio qualidades e aptidões, pretendendo-se, que melhorando o seu autoconceito a partir do modo como o professor o vê e pensa acerca de si, de forma positiva, ultrapasse os seus receios. Conforme Fachada (2003), «o modo como o indivíduo se descreve e se pensa é, de certo modo, construído em função do modo como os outros o vêem e o pensam» (p. 120).

O efeito de facilitação versus inibição social, tem um particular interesse observar na formação do estudante de enfermagem. Isto, se atendermos à necessidade que lhe é própria de dar resposta fundamentada à diversidade de competências curriculares, cuja maioria, seja em sala de aula ou, mais tarde, em contexto de ensino clínico, vai adquirir e desenvolver na presença dos seus pares, do professor/formador e, senão quando, de outros profissionais de saúde. Para o professor, ter a compreensão das dificuldades do formando, diligenciando conhecê-lo e às suas preocupações, é fundamental, e uma prioridade na sua

função educadora e formativa. Outrossim, cabe ao professor levar o principiante a compreender as causas das suas dificuldades, o porquê de a situação ter ocorrido daquela forma, e procurar com ele elementos de solução (Berbaum, 1992). Importante, será, também, levá-lo a refletir por escrito, nas páginas do seu portefólio, as preocupações que o afligem na aprendizagem; e fazendo um inventário das dificuldades encontradas, descrever posteriormente as tentativas para as ultrapassar, analisando, interpretando, procurando, através do questionamento e de diferentes formas de resposta e ação congruente, outras maneiras de fazer, progredindo.

O estudante, refletindo na ação, sobre a ação e para a ação, no diálogo com o professor, e na autoconversação positiva, tem a possibilidade, a partir de obstáculos e erros, de aprender a tirar vantagem dos problemas, enfrentando-os e não fugindo deles (Gottlieb, 2016). Tem igualmente a possibilidade de reconhecer que, enfrentando e procurando resolver as dificuldades, é já investir em si, no seu equilíbrio emocional e na sua motivação para a realização, perseverando. Afirmo Gottlieb (2016), que cometer erros e, mais ainda, aprender com eles, envolve mudança interna. Para a autora, as mudanças têm início quando a pessoa entra em contacto com o que se passa dentro de si mesma e identifica a emoção que a assola, tentando, posterior e intencionalmente, mudar o seu pensamento no raciocínio de que, ações diferentes, podem ter resultados diferentes.

Na área da facilitação social seleccionámos dois possíveis efeitos secundários, que neste estudo, nos parece da maior importância destacar na constituição dos grupos, são eles: a coesão e o conformismo. A coesão, conceito introduzido pelo psicólogo social Leon Festinger, é um fenómeno grupal que descreve as forças positivas que mantêm unidos os membros de um grupo evitando a sua dispersão. Na sua análise, o conceito de coesão não dispensa outro conceito, o de atração interpessoal, que os membros devem sentir pelo grupo desenvolvendo entre si uma relação amigável. Segundo Sprinthall e Sprinthall (1999), «quando se desenvolve a coesão, os membros do grupo tendem a unir-se mais e a ter mais um sentido do ‘nós’ do que do ‘eu’.» (p.478). Para estes autores, num grupo fortemente coeso as normas são rigorosamente partilhadas e as relações de estatuto e papel são altamente estruturadas. Como nos recorda Fachada (2003, **negrito original**), no grupo, é pelo facto das pessoas cooperarem e apresentarem características e atitudes semelhantes que se tornam coesas, partilhando um objetivo em comum; sendo interdependentes entre si; comunicando com mais facilidade e frequência; partilhando uma determinada **identidade**; e desenvolvendo o que se chama o **pensamento de grupo**, contra o qual qualquer ideia que surja não é bem aceite. Para a mesma autora, «à medida que aumenta a coesão do grupo, reforça-se o pensamento de grupo, e cada vez mais são repelidas as opiniões e pensamentos divergentes.» (p.150).

Sprinthall e Sprinthall (1999) referem, igualmente, que num grupo altamente coeso, a pressão para o conformismo é maior do que num grupo menos coeso. Por sua vez, Monteiro e Santos (2003) realçam, que nos grupos coesos há, regra geral, maior tendência para atitudes conformistas por parte dos seus membros, entendendo-se por conformismo segundo as autoras, «o processo que leva um indivíduo a modificar o seu comportamento, as suas atitudes, por influência ou pressão do grupo.» (p. 150). De acordo com Sprinthall e Sprinthall (1999), a socialização, enquanto processo de aprendizagem dos costumes e regras da sociedade, é conseguida através das pressões para o conformismo pelas quais se é literalmente forçado a adotar os padrões da sociedade. Segundo estes autores, a socialização é necessária à sociedade, mas dá origem a uma certa perda de independência social.

No início do ano letivo, quando alunos e professor se encontram, pela primeira vez, em sala de aula, parecem-se mais com um conjunto de indivíduos desconexo do que com um grupo coeso; mas com o passar das semanas, a situação social da sala de aula tende a modificar-se conforme o grupo se torna mais unido (Sprinthal & Sprinthall, 1999). Contudo, este facto, trazendo atrativos à turma, acarreta igualmente alguns constrangimentos por excesso e desvio dos conceitos de coesão e conformismo.

Relativamente aos comportamentos de um bom participante no grupo, Fachada (2003) é de opinião, que o indivíduo, uma vez integrado, deve tomar parte em todas as decisões, dando a sua opinião. Deve contribuir para a realização plena da tarefa, para a coesão do grupo, e, simultaneamente, para o desenvolvimento das relações interpessoais. A autora identifica, ainda, como capacidades importantes para se ser um bom participante no grupo: cooperar, respeitar os outros, integrar-se totalmente, servir o grupo sem perder a sua individualidade, e não ser conformista. Retendo as duas últimas capacidades identificadas pela autora, se é certo que o principiante deve contribuir fortemente para a coesão do seu grupo com os benefícios daí resultantes, tal facto não deve, porém, ser impeditivo da sua individualidade, e sim, permitir-lhe, articulando os seus esforços, fazer bom uso de todas as suas capacidades sociais e de trabalho, afirmando-se ao serviço do grupo a que pertence, e que quer ajudar a crescer participando com responsabilidade. O mesmo se aplica ao conformismo que, salvo as devidas exceções do meio-termo e do bom senso, deverá ser combatido e modificado, tendo em vista a evolução do grupo, «e o grupo só evolui e progride em função da maleabilidade dos seus membros para se adaptarem às novas situações.» (p.183).

Transpondo para a sala de aula o que foi dito, importa considerar estes aspetos (que são recorrentes) com ponderação e na medida do seu equilíbrio. Assim, ao refletir sobre a constituição dos grupos para uma aprendizagem cooperativa, o professor irá avaliar os benefícios e inibições que envolvem, nesta experiência, o estudante principiante, e o

impacto da mesma nas suas vivências em sala de aula, as suas, e as do pequeno grupo que irá integrar, bem como as do grupo maior, a turma a que pertence. Nesta conjuntura, tem-se em conta, que a profissão de enfermagem assenta firmemente no envolvimento social e depende, em grande parte, das competências sociais de cada um dos seus profissionais. Refere Gottlieb (2016) que o envolvimento social é o modo como cada ser humano se relaciona e forma um relacionamento com o outro. Como afirma a autora, os seres humanos estão preparados para o envolvimento social, e «a sua sobrevivência depende da sua capacidade de formar, manter e sustentar relacionamentos.» (p.303). Trata-se de uma aprendizagem contínua ao longo da vida a partir do nascimento, quando o recém-nascido começa a aprender como sobreviver, ao aprender como se relacionar com os outros (Gottlieb, 2016). A autora considera ainda, que apesar de todas as relações partilharem características comuns, cada interação social é diferente e cada relacionamento social é único, conforme o seu propósito ou objetivos; mas, também, conforme o grau de comprometimento, o valor do investimento, a natureza da reciprocidade entre os parceiros, a estrutura de poder criada e as circunstâncias sob as quais a relação foi concebida. Reforça Gottlieb (2016), que «todos os relacionamentos trazem um conjunto de expectativas; são construídos sobre a história; e requerem conhecimentos e competências sociais para envolver, relacionar, manter, e sustentar o relacionamento.» (p.303).

Na especificidade de um curso de enfermagem, que conhecimentos e competências sociais, em contexto de trabalho, deverá o principiante exercitar para «envolver, relacionar, manter, e sustentar o relacionamento»? Nesta área, o que gostaria de aprender o futuro enfermeiro? Que capacidades sociais, cada um em particular, precisa aprender a aprender? Se, por um lado, é evidente que o trabalho de grupo, em sala de aula, se orienta para a realização de trabalhos académicos, por outro lado, e em simultâneo, é de suma importância a sua orientação para a aquisição e desenvolvimento de atitudes e regras de comportamento, consentâneos com a boa prática participativa nos grupos designadamente de trabalho. Dias (2006), resumindo o ponto de vista de diversos autores, observa que as competências sociais «formam conexões com as competências afetivas e relacionais e que na prática são muito difíceis de separar.» (p.141). Segundo a autora, parece haver uma tendência que indicia para se deixar de falar em quociente da inteligência e começar a falar-se de quociente emocional, acrescentando que, na verdade, as emoções condicionam as nossas vivências e influenciam os estados de humor e os estados afetivos. Refere, igualmente, que as principais competências sociais têm por base a empatia (enquanto consciência dos sentimentos, necessidades e preocupações dos outros) e o estabelecimento de relações interpessoais (que comportam competências relacionais e de comunicação interpessoal). No plano do exercício das habilidades sociais, a autora destaca: desenvolver a capacidade para dizer não, pedir ou fazer favores, expressar sentimentos positivos ou negativos, iniciar, manter e terminar uma

conversa, ser franco, aberto e partilhar experiências de vida. Exemplos de outros autores abarcam domínios, como: comunicar de forma clara, exercitar a assertividade para expressar ideias, escutar ativamente, exercitar as capacidades de liderança, saber pedir ajuda, resolver conflitos, manter-se firme, demonstrar abertura de espírito, praticar a autorreflexão, tomar decisões ponderadas, criar uma relação de confiança, observar atentamente, saber esperar, manter a atitude de não julgar.

Para Lopes e Silva (2009) «a aprendizagem cooperativa é intrinsecamente mais complexa do que a competitiva ou individualista, porque exige que os alunos aprendam não só as matérias (...), mas também as práticas interpessoais e grupais necessárias para funcionar como parte de um grupo» (p. 18). Na opinião das autoras, colocar os alunos, a quem não foram ensinadas essas competências sociais ou interpessoais, e dizer-lhes para cooperar, não é garantia de que sejam capazes de o fazer eficazmente.

Para Gottlieb (2016), os enfermeiros, no intuito de ajudar o outro nos períodos de saúde ou quando lida com a doença, incapacidade ou trauma, necessitam de envolver-se com as pessoas para que seja possível proporcionar-lhes um cuidado que satisfaça as suas necessidades e crie condições para as ajudar a alcançar os seus objetivos. Considerando o ato de ajudar, complexo e desafiante, Gottlieb (2016) refere, que ao entrar numa relação muito especial, como é a relação de ajuda, os enfermeiros e os doentes necessitam de aprender a relacionar-se entre si, o que implica, da parte dos profissionais, conhecimento especializado, competências, experiência, e «requer que os enfermeiros adquiram conhecimento e desenvolvam competências comunicacionais que sejam *terapêuticas*.» (P.307). Segundo a autora, com frequência os enfermeiros conhecem os doentes e as suas famílias em períodos de crise e stress pelo que, aprendendo novas formas de comunicação e de compromisso, têm de saber como comprometê-los e ganhar a sua confiança num período de tempo relativamente curto. Afirma Gottlieb (2016), que os enfermeiros precisam de competências interpessoais de qualidade para comunicar com os doentes e famílias, trabalhando em parceria com eles «para que possam reunir informação significativa e relevante (isto é, informação clínica) e serem capazes de lidar eficazmente com as suas preocupações (isto é, uma abordagem terapêutica)» (p.307).

De um ponto de partida, que é a abordagem do portefólio reflexivo em sala de aula, a aprendizagem cooperativa conduz a que os formandos compreendam o que faz o grupo funcionar, e verifiquem, em causa própria, praticando, na linha do que é defendido por Druskat e Wolff (2015), que «tal como os indivíduos, as equipas mais eficazes são as emocionalmente inteligentes e que qualquer equipa pode conseguir inteligência emocional» (p. 117).

### 2.3.2 A formação de grupos em contexto de sala de aula

Após explicação para o uso da aprendizagem cooperativa, os seus objetivos sociais, os aspetos positivos e menos positivos, as dificuldades, segue-se a organização da turma em pequenos núcleos de trabalho. Entende-se por aprendizagem cooperativa, segundo Lopes e Silva (2009), «uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto.» (p.4).

Pensando no princípio do efeito multiplicador da diversidade, mas sem perder de vista a sua ligação indissociável ao princípio da pessoalidade/singularidade, os estudantes são convidados a formar pequenos grupos de trabalho, cujo número não deve exceder seis elementos, na noção de que, este número, como defende Fachada (2003), «parece ser, segundo as experiências, o mais produtivo e o mais rico em interações (...), é possível a divisão do trabalho e todos poderão intervir e expressar-se (...) sem que se perca a divisão do conjunto e o objetivo do grupo» (p.148). Adverte a autora, para a possibilidade de grupos com mais de seis elementos perderem a sua unidade, seja no plano da amizade, seja no plano das relações interpessoais, tanto na cooperação como no plano da acção.

Em sala de aula, os grupos formados na sua dinâmica própria e com carácter de permanência, constituem-se heterogéneos não tendo que ser estruturalmente semelhantes para serem funcionais (Fachada, 2003). Pese embora, divergentes as opiniões, por parte dos diferentes autores, relativamente à constituição de grupos, homogéneos ou heterogéneos, somos em crer, que nos dias de hoje, sendo as turmas de enfermagem de composição muito diversa, multiculturais, de faixas etárias por vezes distanciadas entre si, e de proveniência académica distinta, faz sentido a opção pelos grupos heterogéneos. Primeiro, porque se trata de estudantes que se encontram pela primeira vez, não tendo ainda estabelecido entre si verdadeiros laços de amizade e reciprocidade; também, porque os grupos heterogéneos, com diferentes níveis de capacidades, de perspectivas, e de experiências, podem estimular pela emulação os estudantes com mais dificuldade, e, simultaneamente, na entreajuda, incentivar os seus pares com melhor desempenho, levando a que beneficiem todos com os recursos de aprendizagem de cada um; depois, nos grupos heterogéneos, procura-se evitar que alguém fique de fora (situação mais frequente na formação de grupos homogéneos) não permitindo o isolamento social de nenhum dos formandos; ainda, porque, os estudantes de enfermagem que se formam hoje, poderão eventualmente ir trabalhar na heterogeneidade dos contextos, das diferenças e das culturas, em qualquer ponto do globo, integrando equipas de saúde.

Convém clarificar, no que concerne aos termos, grupo e equipa, que tratando-se de ensino superior, cujo desígnio é formar em uma área específica que permite o desempenho

de uma profissão, e sendo a enfermagem uma profissão que trabalha por equipas, é importante na formação a este nível, que, os formandos, futuros enfermeiros e enfermeiras, aprendam a trabalhar num método - a equipa - que se aproxima mais da sua realidade profissional, e se distingue, pela sua estrutura e sinergia, relativamente ao trabalho de grupo. Não obstante, destaca-se a ideia, de acordo com Guedes et al. (2007), que os exercícios em grupo podem «ser utilizados como base para a formação de uma equipa, se os mesmos indivíduos trabalharem juntos durante algum tempo.» (p.62).

É neste raciocínio, e com este propósito, que o professor procede à formação dos grupos/equipas dentro dos dados que possui, relativamente às características dos formandos. Constituídos os grupos, ponderar-se-á, eventualmente, numa primeira fase, por motivos devidamente justificados, que os seus elementos possam trocar de lugar entre si, mas, de tal forma que, na permuta, se mantenha por inteiro o número com que inicialmente se formaram. Nesta flexibilidade, rege-se a norma de que se estabeleça a atração do todo pelos seus membros, para que a união entre eles se reforce no decorrer dos trabalhos por interação amigável, o que irá permitir criar no seu interior o espírito de equipa; e na base de uma confiança mútua, facilitadora da integração ao curso, e dos objetivos centrados na aprendizagem, se sustente a motivação para a realização de um objetivo comum, o qual assenta os seus pilares na verdadeira cooperação e colaboração, bem como no compromisso de um bom desempenho global, como defendem Druscat e Wolff (2015).

Mas nem toda a aprendizagem cooperativa é bem-sucedida. Nestes moldes, há que prever, com a intervenção atempada do professor/formador, qualquer animosidade entre os participantes, bem como a falta de iniciativa e esforço pessoal, entre as muitas circunstâncias que podem ocorrer e são impeditivas do sucesso do grupo. Por outro lado, em consonância com Guedes et al (2007), se, em boa verdade, os conflitos interpessoais entre membros das equipas ao longo do planeamento e execução dos trabalhos, são comuns, principalmente em momentos de grande pressão, e com tendência a agravar quando existe choque de personalidades, já «a ausência de desacordo ou o consenso sistemático são sinais de passividade dos alunos que aceitam a primeira ideia que surge sem análise aprofundada ou discussão da mesma» (p. 119). Referem estes autores, que uma situação deste tipo, pode assinalar a pouca comunicação no grupo, ou a apatia de alguns, o autoritarismo de outros e, acima de tudo, indiferença pelos resultados e/ou preguiça. Ainda, segundo Guedes et al (2007), importa chamar a atenção para duas referências importantes: que a capacidade de resolução de conflitos, por parte dos estudantes, é uma competência horizontal de relevo a adquirir; e que o confronto de ideias, por parte dos seus membros, é manifestamente sinal de vitalidade, criatividade e motivação para o bom desempenho da equipa.

Tal como com os autores (Guedes et al., 2007; Lopes & Silva, 2009), pensamos que, numa aprendizagem cooperativa, o estudante desenvolve capacidades de trabalho importantes ao assumir papéis tão diversificados, como: facilitador – orientando o faseamento das atividades a realizar, coordenando os trabalhos de forma a torna-los mais eficazes; ou de intermediário – representando os seus pares junto do professor ou perante a turma; ou de gestor do tempo – chamando a atenção da equipa para o cumprimento dos prazos, certificando-se de que a mesma tenha tempo de terminar os trabalhos solicitados; igualmente, o de observador – realçando os progressos feitos pela equipa e por cada um dos seus elementos, no que diz respeito aos comportamentos e atitudes que se aperfeiçoam; ou, ainda, o de animador – principalmente em situações de conflitos e de ansiedade, na intenção de promover um ambiente harmonioso, de esperança e de resiliência na equipa, propício ao bom desempenho de todos os seus membros.

Estes papéis (ou outros), sugeridos pelos estudantes ou propostos pelo professor, representam funções que o principiante é motivado a desempenhar de forma rotativa, e potenciam a aquisição e o desenvolvimento de competências que, no âmbito social ou interpessoal e grupal, se exercitam na interação com os outros, da academia para a vida profissional, a par de competências científicas e técnicas, na área específica de formação.

Conjuntamente com as **competências sociais ou interpessoais** (Guedes et al., 2007, negrito original), caracterizando a aprendizagem cooperativa, estão outros conceitos fundamentais, nomeadamente: a **interdependência positiva** que existe quando «o sucesso de um membro do grupo influencia positivamente as possibilidades de sucesso dos colegas»; ou a **interação face-a-face**, como «encorajamento e facilitação dos esforços de cada um na realização das tarefas»; ou a **responsabilização pessoal pela aprendizagem**, com a «identificação e responsabilização da contribuição de cada membro para o trabalho de grupo através da prestação de contas, e que envolve duas componentes: responsabilização individual da aprendizagem e responsabilização de cada um pela aprendizagem dos outros»; ou, ainda, a **regulação do processo do trabalho do grupo**, com a avaliação periódica do grupo pelos seus membros, analisando a eficácia do seu funcionamento, «ou seja, aquisição de competências (cognitivas e metacognitivas) que permitam ao grupo continuar a desenvolver uma boa aprendizagem, tal como definir objectivos de aprendizagem, seleccionar estratégias para os adquirir, identificar e resolver problemas [e] saber avaliar o trabalho realizado» (p.30).

Estes cinco conceitos fundamentais da aprendizagem cooperativa, favorecem qualitativamente, na nossa perspetiva, explorar em sala de aula, de forma mais aprofundada, o valor do princípio do efeito multiplicador do diverso - princípio que, segundo Amaral (2005), «assume a função enriquecedora do outro nos processos de formação intrapessoal» (p. 69).

### 2.3.3 – Nos primeiros dias – a fase de preparação

Ao iniciarmos com os principiantes a etapa de preparação de um portefólio reflexivo, torna-se indispensável, no acompanhamento, um exercício de observação e ponderação no sentido de compreender a real capacidade de cada na construção do próprio conhecimento, e aferir da existência, ou não, na sua experiência escolar, de estratégias metacognitivas. Caso sejam insuficientes há que proporcioná-las, facultando oportunidades para as desenvolver, sendo esta uma ação pedagógica fundamental para o bom prosseguimento dos trabalhos.

Partir do princípio, que toda a turma traz consigo igual disposição para aprender e inata recetividade a novas ideias; assumir que, para todos os efeitos, os principiantes têm uma capacidade elevada de metarreflexão; que têm interesse pela matéria e a compreendem por igual (a que gostam e a que não gostam), desenvolvendo por todas a mesma motivação; que todos, sem exceção, têm objetivos precisos e expectativas altas; ou, ainda, nesta linha de exigência e qualidade, que cada principiante «pode e deve» porque «quer e precisa» (Noronha, 2008) tomar sobre si o controlo da própria aprendizagem – seria, sem dúvida, uma assunção desejável - não fosse o seu efeito limitado (senão irrealista), por excesso de globalidade e generalização. A população alvo do nosso estudo é, na sua larga maioria, muito jovem e pontuada pelo diverso a sua proveniência escolar; chegam entre contingências e determinações, em números percentuais que oscilam de ano para ano: do ensino secundário, de licenciaturas noutras áreas, por meio de concursos (maiores de 23 anos e outros) ou através da internacionalização.

À entrada, salvaguardadas as devidas exceções, o seu estado de espírito não poderia ser mais animado, e é notória, no pontilhado do tecido estudantil, uma certa distensão laçada de deslumbamento a que se junta um tanto de expectativa, outro tanto de ansiedade, mas que pode acabar por deslaçar (e ao dispersar, perder-se) se não forem ajustadas práticas metodológicas ativas, exigindo ao professor/formador intervir atempadamente, encorajando o diálogo e a reflexão. Para Tavares (2003), «vencida a barreira da entrada no ensino superior, os alunos tendem a descomprimir nos primeiros meses e quando se dão conta, já é demasiado tarde para recuperar o tempo perdido.» (p. 39). Na opinião do autor, «dá um pouco a impressão em muitos alunos que o 1º ano é para fazer a sua integração na vida da academia e adaptar-se à nova situação que, em muitos casos, se afigurava como quase impossível.» (p.39).

Em sala de aula, também nós constatamos esta realidade; não só a nível cognitivo e metacognitivo, mas, particularmente, a nível afetivo. E no domínio da afetividade (que tanto pode atribuir como retirar valor ao processo individual de aprendizagem), olhando o principiante, que no dealbar de um novo espaço-tempo da sua formação (o primeiro para a maioria, via profissionalizante) se sente em parte refém de conhecimento superficial e

confuso, e, em parte, sob pressão, quanto ao seu protagonismo no ato de refletir, há por força interrogar-nos acerca da sua motivação pessoal face à diversidade das aprendizagens, ou da sua capacidade de análise e síntese, ou a respeito do seu sentir e da repercussão dos seus sentimentos em cada etapa do portefólio. A construção da estratégia portefólio reflexivo pressupõe, que o aprendiz se aproprie das suas aprendizagens significativas, e delas se consciencialize com sentido de autoria, pela escrita reflexiva - mas para a qual, o formando não se sente suficientemente preparado(a). E, todavia, é pelo portefólio reflexivo, na sua dupla vertente formativa e avaliativa (e não pelos testes de avaliação normalizados a que se habituou) que vai ser apreciado o resultado do seu trabalho. Nesta contextualização, é suposto, o principiante, pelo esforço próprio, numa abertura à mudança, aprender essencialmente a questionar-se, praticando; a trocar informação útil com os seus pares abrindo-se a possibilidades de mútua aprendizagem; a pedir apoio de forma assertiva para a realização do seu trabalho; e, no desenvolvimento do processo e avaliação das aprendizagens, a promover uma atitude positiva, de entreaajuda, relativamente aos seus pares, e de diálogo com o professor.

Na fase de preparação do portefólio, no início, é fundamental a escolha de objetivos próprios, claros e atingíveis, de curto e médio prazo, para que o principiante se consciencialize do que precisa aprender, o que pode aprender, e, num apelo que convoca à autorresponsabilização, o que quer efetivamente aprender.

Outra preocupação maior, por esta altura, é, em muitos dos principiantes, a insuficiência «de competências de organização e planificação do tempo» (Tavares, 2003), o que pode levá-los a ansiedade crescente e conseqüente desmotivação. No sentido de contornar esta dificuldade e contribuir para o desenvolvimento das competências supracitadas, uma opção é convidar os formandos a trabalhar a sua capacidade de engenho e determinação (em muitos casos adormecida), procedendo à organização de um plano de abordagem ao portefólio; estabelecendo-se, para tal, critérios de execução. Este plano, com base na interdependência positiva e responsabilização pessoal pela aprendizagem, pretende aumentar, em cada formando, a eficácia nos estudos e a rentabilidade nos trabalhos académicos, consciencializando-o da situação real que experiencia, clarificando-a, e dando a cada um a possibilidade de se organizar individualmente e/ou em grupo. O plano de trabalho, na sua matriz, elaborado semanalmente com flexibilidade e amplitude, assume as várias unidades curriculares do semestre, e considera a carga efetiva de trabalho do estudante (com os imprevistos, as demoras iniciais e os contratempos) procurando, entre prioridades, intervalos e consensos, gerir em conformidade o tempo de que dispõe para a reflexão e construção do seu portefólio, procurando manter em equilíbrio o interesse e a motivação, autodisciplinando-se.

Na fase de preparação, sempre com base na interdependência positiva, fica liberdade aos formandos para se agruparem em díades, trabalhando entre si e o grupo, alternadamente: quer no acompanhamento da progressão das aprendizagens, quer no incentivo mútuo, na entreaajuda; quer ainda nos esforços para a concretização e avaliação do trabalho conjunto. Igualmente, nesta fase, é absolutamente necessário planear os momentos de atendimento semanal com o professor, a entrega parcial dos documentos, e a data final de entrega do portefólio individual.



## **Capítulo 3**

# **EM DEMANDA DO SENTIDO DA PROFISSÃO, ATRAVÉS DO PORTEFÓLIO, PELA ESCRITA REFLEXIVA**



### **3.1 – Preparação para a competência em ser**

Nos capítulos anteriores procurámos abordar, no quadro da relação com a enfermagem, a preparação do principiante nos processos de aprendizagem e de mudança, no que concerne ao seu desenvolvimento pessoal e relacional, tendo em vista a profissão.

Nesta preparação, como temos vindo a referir, está o contributo da metodologia portefólio reflexivo no sentido de desenvolver, no formando, a dimensão saber ser em contexto de trabalho; dimensão que integra competências sócio afetivas, relacionais e ético-morais, a par de outras de igual importância, as dimensões saber e saber-fazer que englobam, respetivamente, as competências científicas de domínio cognitivo e as competências técnicas ou de domínio psico-motor (Dias, 2006).

Interrogam-se os estudantes de enfermagem acerca da dimensão saber ser em contexto profissional. Do seu ponto de vista, trata-se de um conceito pouco nítido na descrição, frequentemente difícil de quantificar, e, neste quadro, a tendência é atribuir-lhe menor valor enquanto concentram as suas motivações e expectativas na dimensão saber fazer, esta, mais precisa nas evidências que descrevem, com clareza, o que o enfermeiro faz.

Nesta conjuntura, importa relembrar a importância capital do papel dos docentes na consciencialização e humanização do sujeito que aprende, trazendo o sentir para a educação. Educar para a consciencialização e humanização passa, assim, numa primeira fase, por apresentar à futura enfermeira, ao futuro enfermeiro, pela palavra, pela reflexão e discussão, a profissão de enfermagem, tal como é - um valor humano essencial nos cuidados de saúde prestados à sociedade. Mas passa, também, por fomentar, ora pela racionalidade ora pela emoção, o interesse do principiante por um corpo de conhecimentos, próprio e específico, de enfermagem; passa, igualmente, por despertar o futuro profissional para a sensibilidade, para sentimentos de empatia, de solicitude e de consideração pelo outro, no respeito por si.

Afirma Hesbeen (2000) que «o papel dos docentes, na medida em que estes fazem despertar para a maravilha do outro, é primordial. Isto implica reflexão e discussão para se compreender melhor a maravilha humana e, com ela, a humanidade» (p.123). Não obstante, segundo o autor, esta abertura às coisas da vida e à maravilha do outro pode rapidamente ser ocultada em proveito do fascínio técnico. Para Hesbeen (2000), este risco «é tanto maior quanto alguns estudantes não têm como representação da enfermagem, ou até como atrativo inicial, senão essa dimensão bastante técnico-científica, espectacular e sofisticada» (p.123) – um eco do exterior, de proveniência diversa, que os estudantes, pelo menos em parte, parecem trazer consigo para levar a efeito, e isto é recorrente. Na prática, conforme Gottlieb (2016), a dimensão do saber ser infelizmente não tem tido visibilidade, em parte,

por falta de uma descrição clara e precisa deste conceito, ou porque lhe é atribuído menor valor. Na opinião da autora, «quando a dimensão do ‘saber ser’ é reconhecida e valorizada, há também uma tendência para subestimá-la, destituí-la, rebaixá-la e degradá-la. Não é, pois, na enfermagem, concedida a esta dimensão a mesma importância que à dimensão do ‘saber fazer’.» (p. 299). Contudo, segundo Reboul (1982), «aprender a ser é (...) uma experiência humana fundamental. Se não for satisfeita, tudo o que se pode aprender não é mais do que exterior e fútil.» (p. 13). Protágoras, citado em Reboul (1982), dizia que «ao sair do seu ensino, as pessoas tornavam-se outras, não por possuírem mais instrução, ou por se tornarem mais hábeis ou mais esclarecidas, mas sim ‘outras’ – outras, nas palavras de Reboul, quer dizer, elas próprias, libertadas, livres de qualquer entrave, tendo descoberto o seu próprio estilo e o seu próprio rosto.» (p. 13). Subtilezas da educação, pensamos, que apreciamos aqui pela sua justeza; reconhecemos, nela, representações da competência em ser, de tal forma se adequa. Do nosso ponto de vista estimamos o espírito de finura que apresenta e colhemo-lo, trazemo-lo para interpretação no plano da educação em enfermagem.

Boff (1999), refere, que o filósofo e matemático francês do século XVII, Blaise Pascal (1623-1662), introduziu uma distinção importante para nos ajudar a entender o cuidado e a ternura: *o esprit de finesse e o esprit de geometrie*. Pascal chamou espírito de finura ao uso intuitivo da inteligência e espírito geométrico ao uso da inteligência na sua forma discursiva (Saraiva, 1970).

O espírito de finura é o espírito de sensibilidade, de cuidado e de ternura (Boff, 1999). «O espírito não só pensa e raciocina. Vai além e acrescenta sensibilidade, intuição e capacidade de união ao raciocínio e ao pensamento.» (p. 64). Do espírito de finura, esclarece Boff (1999), «nasce o mundo das excelências, das grandes significações, dos valores e dos compromissos para os quais vale despender energias e tempo.» (p. 64). O termo «finura» (Saraiva, 1970) é tomado correntemente em dois sentidos: fino de inteligência e fino de trato. «*Fino de inteligência* é o espírito arguto, perspicaz, inventivo e brilhante, rápido na compreensão, que surpreende as coisas no ar e atinge o essencial das questões com aparente facilidade.» Por sua vez, «*fino de trato* é o indivíduo que tem o dom do convívio, sentido da oportunidade, pronto nas reações, flexível nas atitudes, compreensivo da razão (e personalidade) dos outros, generoso e afável.» (p. 198, itálico original).

Referindo-se ao espírito geométrico, Boff, esclarece, que é o espírito calculista e obreiro, interessado na eficácia e no poder. É o modo-de-ser que imperou na modernidade. Ele colocou num canto, sob muitas suspeitas, tudo o que tem a ver com o afeto, o enternecimento e o cuidado essencial. Saraiva, por sua vez, elucida que o espírito geométrico pondera bem as questões, relata ou expõe com segurança, emite opiniões

sólidas, soluções bem deduzidas, embora nem sempre providas de originalidade ou sentido inventivo. Propenso a sacrificar a realidade à lógica, resvala facilmente no dogmatismo.

Comparativamente, no ensino de enfermagem, tal como o interpretamos, fazem-se valer nesta atribuição, com todo o seu potencial de riqueza e complementaridade, a educação científica e a educação estética. Potencial de riqueza, entenda-se, no sentido das possibilidades de valorização pessoal e profissional do educando. A primeira, a educação científica, criando hábitos de precisão e de rigor, de exigência e de qualidade, desenvolve o espírito geométrico. A segunda, educação estética, trabalhando «uma competência relacional de situação» (Hesbeen, 2013), contribui, do nosso ponto de vista, para desenvolver o espírito de finura. De acordo com o autor, esta competência relacional «conjuga as palavras sutileza, delicadeza e elegância que, em conjunto, refletem o gosto estético nas relações humanas de que o prestador de cuidados quer fazer prova. Tal gosto estético mostra a beleza de uma prática e, com ela, acrescenta o autor no seu raciocínio, mostra a sua utilidade social e as capacidades e competências que a prática do cuidar na sua beleza requer» (p. xvi).

O ensino de enfermagem, na sua quota-parte de responsabilidade pela formação integral da futura enfermeira, do futuro enfermeiro, não pode prescindir de uma e de outra educação. Com arte conciliatória, conjuga superiormente, em ambas, o espírito geométrico e o espírito de finura, em prol de um resultado final, previamente definido e a que se obriga por um compromisso educacional, isto é, devolver à sociedade que lho confiou, um aspirante, agora profissional, consciente do seu papel e motivado para mais e diversificado conhecimento; preparado para desenvolver o pensamento reflexivo e «um agir com sentido» (Hesbeen, 2006); e igualmente criativo, flexível nas atitudes, estável emocionalmente, participativo e humano, capaz, segundo Reboul (1982), «em todos os domínios que lhe dizem respeito, de julgar por si próprio.» (p. 194).

Importa ainda aludir, com brevidade, à palavra justeza, a mesma que, em relação à enfermagem, utilizámos linhas atrás. Dissemos justeza porque consideramos da maior justiça para a profissão (que é de competência pluridimensional e o saber ser uma das suas dimensões) o direito de cada profissional, a ser ele próprio e não o que os outros querem que ele seja. Autêntico, mas conhecedor dos seus limites. Com capacidade de imaginação, de intuição e de perceção, e com prazer em aprender e reaprender. Capaz de estabelecer e manter uma relação afetiva com o seu ambiente, semelhantes, e consigo mesmo (Dias, 2006). Promovedor genuíno de uma comunicação afirmativa. E livre, com autonomia e responsabilidade, isento de coação (sem entrave). Consideramos, também, da maior justiça para a enfermeira, para o enfermeiro, aprender a aprender na firmeza da autoconsciência, melhor dizendo, nas palavras de Goleman (1995), «no sentido de autorreflexão, atenção introspectiva às próprias experiências» (p.66). Tornar-se capaz de perscrutar a própria

personalidade, procurando descobrir nela o seu estilo, vendo nela o seu rosto, como referido anteriormente em Reboul (1982). Reconhecer-se na autoestima e na autoconfiança; ter orgulho e ver-se a si mesmo a uma luz positiva, ser capaz de rir de si mesmo (Goleman, 1995). Aceitar-se. Ser uma força no que caracteriza a enfermagem. E sendo, como afirma Gottlieb (2016), que o «poder da presença está no Saber Ser» (p. 299), ter o poder de impedir, em presença, pelas competências do saber ser, a descaracterização da profissão.

### 3.1.1 Um modo de ser

De acordo com Gottlieb (2016), a dimensão de enfermagem do «saber ser», «recai no modo como o enfermeiro *está* com o doente e a relação enfermeiro-doente.» (p. 298, itálico original). Segundo Koerner (2011, citado em Gottlieb, 2016), «a enfermagem é um fenómeno relacional, uma vez que tudo o que o enfermeiro vê, faz e experiencia resulta de uma relação» (p. 298). A relação é uma ferramenta poderosa (Buresh & Gordon, 2014). Poderosa, mas somente quando utilizada de forma adequada pelo enfermeiro, ao reunir, aliadas, as competências - saber, saber fazer e saber ser - «com o foco na compreensão da pessoa e na prestação de cuidados centrados na pessoa, o cuidar holístico» (Gottlieb, 2016, p. 299).

Um enfermeiro que valoriza o «saber ser», explica Gottlieb (2016), saberá como «ser» com o doente, na prestação de cuidados. Num exemplo dado pela autora, considere-se «o enfermeiro que se envolve em ‘saber ser’, enquanto ‘faz’» (p.303), que estabelece uma relação de ajuda com o doente «durante a administração de um soro, a administração de um medicamento, ou a verificação da permeabilidade de um cateter IV.» (p.303). Contrariamente, segundo Gottlieb, há outros enfermeiros que, passando o mesmo período de tempo com o doente, dirigem a sua atenção quase exclusivamente para o soro, a medicação, ou a permeabilidade do cateter IV. «Eles ‘cuidam’ do equipamento, não do doente. Os enfermeiros que valorizam o ‘saber ser’ encontram tempo, no meio do seu horário preenchido, para criar um momento tranquilo e estar com os seus doentes.» (p.303). Trata-se, em verdade, de uma forma de estar na profissão. De uma atitude adotada. De um compromisso. Trata-se de um modo de ser.

Veja-se, na opinião de Boff (1999), que «um modo-de-ser não é um novo ser. É uma maneira do próprio ser de estruturar-se e dar-se a conhecer. O cuidado entra na natureza e na constituição do ser humano. O modo-de-ser cuidado revela de maneira concreta como é o ser humano» (p. 13). Obviamente, sendo uma maneira do próprio ser de estruturar-se e dar-se a conhecer, de descobrir o próprio estilo e o próprio rosto, «ser outro» para ser ele mesmo, não é simples.

Referindo-se ao cuidado, adverte Boff (1999), que «estamos diante de uma atitude fundamental, de um modo de ser diante do qual a pessoa sai de si e centra-se no outro com desvelo e solicitude. Cuidado significa então desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção, bom trato» (p. 42). Um modo de ser. Mas ser não se ensina, declara Reboul (1982), «o ensino prepara para a competência em ser, mas não a cria. Todas as informações, todos os saber-fazer, todos os saberes puros que um ensino permite adquirir são outras tantas ocasiões para aprender a ser» (p. 194). Reboul é perentório – cada um tem que o aprender por si próprio durante toda a vida. No entanto, recorda, «a vida pode trazer a experiência, mas só àqueles que são capazes de a ‘viver’, de tirar dela ensinamentos. A vida só instrui aqueles que estão preparados para a enfrentar. Esta preparação é o ensino.» (p. 18).

Para quem ensina, não é simples preparar para a competência em ser. Principalmente se o ensino corresponder a uma aprendizagem passiva. Já dificuldades maiores se arredam e melhorias acontecem se o professor, utilizando metodologias ativas, construir, com e para os estudantes, um ambiente favorável à autoimplicação e à autorregulação de aprendizagens significativas, que estimulam no aprendente o desenvolvimento da dimensão personalizadora. Também para quem aprende não é simples trabalhar sobre si próprio. Sobretudo, porque exige qualidades, em algum grau difíceis de adquirir e manter, tais como, por exemplo: coragem (Gottlieb, 2016, sublinhado nosso), a necessária para se aventurar dentro do desconhecido e persistir; firmeza e determinação nas intenções; e saber esperar para alcançar e cumprir bons resultados.

O ensino que prepara para a dimensão em ser (mas somente para quem quiser dele tirar ensinamentos), assenta, do nosso ponto de vista, nas potencialidades e capacidades que cada estudante na sua singularidade detém. Os défices e lacunas que eventualmente apresentem, podem, autoimplicando-se na sua aprendizagem, converter-se em aptidões. Escreve Reboul (1982) que «o princípio da igualdade não significa que sejamos todos semelhantes». Com efeito, no grupo-turma, no princípio da igualdade, cada principiante tem algo a dizer afirmando-se num ou noutra aspeto, numa ou outra situação. Assegura Reboul (1982) que «é-se dotado para tal coisa, o que permite pensar que outros o são também noutra lugar e que cada um se pode afirmar na sua própria via» (p.191).

Nesta preparação, que é o ensino, a construção criativa de saberes próprios e a afetividade que lhe é afim; o intercâmbio de ideias como meio de aprender a pensar, a opinar e a decidir; a escrita sensível que se elabora e é dada a ler, numa abertura à revisão crítica, redirecionando a compreensão do conhecimento; a razão e a sensibilidade, que numa mútua submissão de juízos se enriquecem na interligação - tornam expectável, aos dois maiores intervenientes no processo educativo, o educador e o educando, a sustentação partilhada e responsável de uma inesgotável formação, onde, quem aprende e quem ensina, saem valorizados na dimensão em ser. Constata-se, ainda, que esta preparação é,

essencialmente, também ela, um trabalho inadiável de cuidado profundo em que se «educa ensinando.» (Reboul, 1982).

### 3.1.2 O que é a competência em ser?

Em breves palavras, nas palavras de Reboul (1982), é um ser com capacidade inventiva, que inventa e se inventa. Um ser criativo, que inova e se renova. Um ser, que de renúncia em renúncia, num esforço de coragem, é ele próprio.

Verifica-se, sem surpresa, que a competência em ser, requer, em primeiro lugar, competências genéricas ou pessoais. Como afirma Phaneuf (2005), «a competência de enfermagem baseia-se em primeiro lugar nas qualidades pessoais da enfermeira, as quais fazem dela uma pessoa à escuta, atenta ao que se passa com o doente e capaz de decisão, de acção e de **empatia**». (p. 3, negrito original). Segundo Dias (2006), o desenvolvimento das competências que determinam um saber-ser, segundo a tipologia apresentada, incluem as competências sociais, afetivas, relacionais e ético-morais. Porém, esclarece, há autores «que incluem nesta tipologia as competências genéricas porque as consideram precursoras das outras competências» (p. 129). Bellier (1998, citada em Dias, 2006) é de opinião que, quando se fala de competências genéricas, «é preciso ter presente o quadro referencial das aquisições realizadas durante a vida, seja através da educação, da formação ou adquiridas em contexto de trabalho. Do ponto de vista desta autora, «o saber ser deve ser considerado como uma competência transversal e neste caso, também ela uma competência genérica.» (p. 129).

Observa-se, na mesma linha de pensamento, em Phaneuf (2005), a importância que tem para o profissional de enfermagem «um saber agir que implica saber mobilizar as suas capacidades e conhecimentos, e depois saber seleccioná-los no seu repertório pessoal de recursos, de saber integrá-los e transferi-los de um contexto profissional para outro.» (p. 5). No entendimento da autora, uma boa executante não é necessariamente uma pessoa competente, e dá um exemplo: «um sentido insuficientemente desenvolvido de observação pode obnubilar o julgamento de uma enfermeira; uma capacidade reduzida de tomada de decisões pode limitar a sua intervenção; a sua dificuldade de empatia pode levá-la (...) a respostas de cuidados maquinais». Em síntese, conforme a autora, «a competência profissional não se pode desenvolver sem certas aquisições pessoais.» (p. 5).

Os principiantes, em contexto académico, no grupo distinto a que chamamos turma, demonstram habitualmente a presença (e também a ausência) de aquisições pessoais, essenciais ao desenvolvimento da competência em ser. Sendo fulcral a sua importância, e uma necessidade o seu apuramento através da formação, as competências pessoais devem ser otimizadas, corrigidas ou recuperadas no primeiro ano, numa prática de cuidado

educativo, dando início à dimensão saber ser em contexto de trabalho - uma dimensão fundamental e transversal a todo o curso, e para a vida.

De entre as qualidades pessoais, suscetíveis de serem potencializadas e trabalhadas no âmbito da dimensão saber ser, destacamos - a escuta, a observação e a empatia. Numa abordagem muito sucinta, seguindo a disposição que atrás lhes foi atribuída, passamos a fazer a sua exposição. Assim sendo, nas primeiras, complementares e fortemente interligadas, que Phaneuf (2005) considera pedras angulares da comunicação e da relação de ajuda, estão a capacidade de escuta e a capacidade de observação.

### 3.1.3 Da escuta à observação atenta

Não há comportamento mais estimulante em sala de aula, no decorrer de uma sessão letiva, que a escuta atenta, manifestada com interesse verdadeiro por um receptor que, em sintonia com o emissor, descodifica, numa esfera de fidelidade a mensagem transmitida. É estimulante, em primeiro lugar, para o estudante. Procurando, por um comportamento comunicacional que se quer de excelência, estar presente por inteiro com abertura de espírito e recetivo sem julgamento, ele facilita a fidelidade da comunicação e, ao fazê-lo, favorece em si o interesse pela matéria tornando apelativo o próprio estudo. Nesta dinâmica, supostamente desenvolve-se a inteligência, impulsiona-se a vontade, aumenta o rendimento académico e é expectável a satisfação do estudante. Estimulante é, também, para o professor, que incentivado pela atenção de quem o escuta, se arroga como inovador, não só na qualidade e exigência das suas preleções, como na habilidade em cativar e manter o interesse dos seus ouvintes, pela mensagem emitida. Reafirma-se, valorizado, neste quadro, o envolvimento do professor no sucesso académico do estudante. Encorajante é, ainda, para muitos principiantes, o exemplo construtivo dos seus pares. Influencia-os positivamente, como uma emulação, o que viabiliza, por hipótese, na classe, pela competitividade sadia, a possibilidade de parceria colaborativa.

Mas na turma, introduzindo ruído comunicacional com a conseqüente perda de tempo e energia, há a outra parte dos elementos que a compõem. Desatenta, vai distorcendo desinteressada nos diferentes tipos de distorção, no decorrer de uma qualquer sessão letiva, a qualidade da comunicação. Razões, encontram-se, diversas, muitas, para a pseudoescuta ou escuta não atenta em que se está fisicamente presente, mas mentalmente envolvido com outras coisas (Gottlieb, 2016). Razões que, não sendo esquecidas (psicológicas, outras), não serão aqui analisadas porque não representam um objetivo deste estudo. A este estudo preocupa uma realidade – estes estudantes vão ser enfermeiros. E na enfermagem, lembra Gottlieb (2016), a capacidade de escuta é necessária para «criar conexões e sustentar uma relação (...) escutar é fundamental, para desenvolver a compreensão clínica do problema

(...) a escuta atenta envolve a escuta ‘profunda’ (...) permite ao enfermeiro ir além das palavras e ouvir nas entrelinhas – a mensagem escondida atrás das palavras.» (p.330).

Já a capacidade de observação, segundo Phaneuf (2005), «serve para a apreensão das informações transmitidas e para a sua descodificação. Ela é primordial na compreensão do que exprime o doente, verbal e não verbalmente, de maneira explícita ou implícita.» (p.147). A escuta atenta.

Acontece, que a escuta e a observação, são capacidades comunicacionais que os estudantes ainda não têm suficientemente treinadas. Pelo que, insuficientemente treinados nos aspetos genéricos da arte de escuta e de observação, são muitos. E na especificidade de enfermagem, nestas artes, não treinados, em geral, são todos. Não há, assim, porque ignorá-las, não há como descurá-las, elas são uma exigência da profissão a ser encarada, não como uma imposição, mas sim uma obrigação que advém do desejo de ajudar, ou seja, devolver poder ao doente, equilibrando-o na sua fragilidade. São esclarecedoras, a propósito, as palavras de Phaneuf (2005): «pelo seu dom de atenção, a enfermeira restabelece o equilíbrio das forças na relação, ela devolve poder ao doente.» (p.152).

Mas até lá, até adquirir «o dom de atenção», carece o estudante de enfermagem, como refere Gottlieb (2016), de «melhorar as suas próprias competências de ouvinte atento» (p.332), de treiná-las com perseverança e alcançar a sua posse. O dom de atenção também é para toda a vida.

Segundo as autoras, Phaneuf (2005); Gottlieb (2016), a escuta atenta começa com a presença por inteiro - a mente aberta para ouvir - não só o interlocutor, como o próprio ambiente, com uma atenção sustentada. A escuta atenta revela-se um estado de alerta, de expectativa quanto aos acontecimentos; procura apreender de modo verdadeiro o que está a ser dito e como está a ser dito; procura considerar o que se revela ou se procura esconder; passa por distinguir, na sua apropriação e pertinência, as diferentes formas de comunicação; por mostrar disponibilidade e receptividade ao outro; por saber quando falar ou quando usar o silêncio, adequadamente; passa por aprimorar a comunicação não-verbal, desde o olhar, o fâcias, os gestos, a postura, e a voz, entre outros.

Na preparação para a competência em ser, desenvolver a arte de escuta e de observação é uma parte muito importante da aprendizagem para a mudança. Ou melhor, há várias aprendizagens importantes no exercício do seu desenvolvimento: a experiencial e a autocrítica, são exemplos. Além do mais, este processo requer do aspirante a ouvinte atento, para além de humildade, abertura de espírito e atitude de não julgar (Gottlieb, 2016), outros atributos, como - a atenção ao outro, interesse verdadeiro, a sagacidade na perceção, muito tato na interpretação, sensibilidade na produção de feedback, e também, quanto baste, vontade e determinação para a mudança.

A particularidade, nesta preparação, é que o principiante não parte da estaca zero. A preparação para a competência em ser abre-se na envolvimento dos seus sentimentos, das suas emoções, dos valores humanos, das suas crenças e percepções, de experiências anteriores, e desenvolve-se a partir da sua personalidade. Consequência imediata desta preparação, em que intervém a capacidade de escuta e a capacidade de observação, é o exercício de uma competência não menos exigente - a difícil competência de concentração.

Mas a maior dificuldade na preparação para a competência em ser (em que a capacidade de escuta e a de observação não são exceção) está em levar o estudante a lidar com a subjetividade e a superá-la. Este desafio, para o principiante, implica, com carácter crítico e criativo urgente, a organização e reorganização da sua mente. Uma viragem por inteiro do seu modo habitual, para o terreno inventivo, inovador e renovador de uma área de conhecimento fundamental, mas pouco explorada, onde, repensando-se, de renúncia em renúncia, num esforço de coragem, como refere Reboul (1982), tendo descoberto o seu próprio estilo e o seu próprio rosto espera-se, do estudante, ser ele próprio.

### 3.1.4 Notas sobre a empatia

A par da escuta e da observação, está, segundo Goleman (1995), «uma competência social-chave» de grande complexidade – a empatia. Como refere Gottlieb (2016), a empatia é relacional. Por outras palavras, «a empatia envolve conhecer a outra pessoa – os seus pensamentos e sentimentos» (p.179); no entanto, adverte a autora, «uma pessoa nunca pode imaginar completamente o que a outra pessoa está a experienciar, porque cada pessoa sente e vive a experiência de uma forma única e individual.» (p. 180).

A empatia, como descrita por Phaneuf (2005), «manifesta-se por uma compreensão profunda que permite à enfermeira colocar-se no lugar da pessoa e de ver o mundo em função do seu quadro de referência, compreender a sua dificuldade, mas sem viver as emoções» (p. 347). O que em sua opinião não deixa de ser um paradoxo, porque a empatia permite um olhar perspicaz sobre a situação, «visa a compreensão e o reconforto da pessoa que sofre, mas permite, ao mesmo tempo, um certo distanciamento emotivo da pessoa que ajuda que se inclina sobre as emoções do outro, para a sua maneira de viver a dificuldade.» (p.347).

Na empatia, o estudante precisa igualmente de melhorar as suas competências. Tal como a escuta e a observação, também a empatia tem de ser treinada. De acordo com Riley (2004), «para que a empatia passe a integrar o repertório de comunicação é necessário praticar. Os benefícios da empatia para os clientes e colegas superam o tempo requerido para o seu treino.» (p.132).

Num cenário de sala de aula, o estudante de enfermagem, exercitando a sua capacidade de escuta e de observação, pode, conjuntamente com os seus pares, experienciar a empatia, tanto em situações previamente planejadas e organizadas, como de imprevisibilidade. E, antecipando o ensino clínico, encontra espaço em ambiente de sala para a praticar, em disposição daquilo que a empatia é, um profundo sentimento de compreensão da pessoa que ajuda para com a pessoa ajudada, dando-se conta «do que ela vive e da forma como o vive, e que lhe leva o reconforto de que tem necessidade, mas sem se identificar com o seu vivido e sem ela própria viver as emoções.» (Phaneuf, 2005, p.347).

Há, no entanto, obstáculos. Um dos obstáculos que entretete a dificuldade nesta competência social-chave, reside nos estilos comunicacionais ineficazes que, em sala de aula, com os estudantes, ou no ambiente profissional com os enfermeiros, representa uma barreira altamente resistente à expressão da empatia. É o caso, por exemplo, entre outros, do estilo defensivo, do autoritário, e, de certa forma, o reservado ou, ainda, o estilo manipulador, descritos por Phaneuf (2005). Qualquer um destes estilos comunicacionais é condicionador de *stress*, de frustração, ansiedade, evitamento, embaraço - traz para a relação sofrimento e desgaste. É, definitivamente, uma carga negativa para a pessoa que ajuda e, não raro, para a pessoa a necessitar de ser ajudada é uma carga negativa a dobrar.

Outro obstáculo importante, este já referido (Phaneuf, 2005), manifesta-se na tendência preferencial (e temperamental), quer do estudante quer do enfermeiro, para as tarefas de alta visibilidade «centradas na competência técnica e na destreza dos profissionais» (p.174) e menos focadas na pessoa do doente, com quem se estabelece, sobretudo, um relacionamento de nível superficial e funcional. Segundo a mesma autora, se a enfermeira «estiver mais voltada para os elementos técnicos e organizacionais do que para as pessoas, terá pouca tendência a manifestar empatia.» (p.352). Impeditivas à expressão da empatia são, também, as barreiras à comunicação, como os preconceitos e os juízos de valor (Phaneuf, 2005).

Mas, a estes obstáculos, junta-se outro, referido por muitos enfermeiros e por muitos estudantes de enfermagem, também. A falta de tempo. O tempo, na sua finitude, é absorvido no corrúpio dos dias de trabalho do profissional de enfermagem pelas múltiplas tarefas que tem de desenvolver no desempenho de atividades importantes e urgentes, as quais, exigem ser executadas a seu tempo numa ordem criteriosa de prioridades.

Na organização do tempo, na enfermagem, são programadas as rotinas e acautela-se a imprevisibilidade. Sendo a empatia de natureza relacional, tão importante no cuidado, tão urgente no cuidar, de todo, uma constante, no quotidiano do cuidador, a enfermeira, o enfermeiro, de entre os seus pares mais relutantes, como salienta Phaneuf (2005), «hábeis tecnicamente que se sentem pouco à vontade nas relações com a pessoa doente» (p.174), podem sempre justificar esse distanciamento (decorrente do seu ponto de vista no processo

de interpretação) com a falta de tempo. Mas também podem questionar, e questionam, enquanto gestores do seu tempo, a validade da própria atitude «no domínio da comunicação e na relação com a pessoa doente» (p.175). Que comportamentos necessitam de ser aperfeiçoados ou modificados? E na planificação dos cuidados que aspetos, em alto grau, cognitivos e afetivos, necessitam de ser reforçados ou reorganizados nas abordagens para promover a empatia? As respostas dadas, refletidas de si para si, vão no sentido de encontrar alternativas trazendo uma nova perspetiva, na relação do profissional com o tempo, na promoção da empatia, e, conseqüentemente, contribuem para o grau de satisfação pessoal e profissional do cuidador.

O mesmo é suposto acontecer com o estudante de enfermagem. Enquanto pessoa e na qualidade de futuro cuidador, na sua relação com o tempo, no âmbito da empatia, ele pode envolver nesta competência a sua capacidade reflexiva, bem como a de comunicação e a de compaixão. Mas depende do estudante. É algo muito pessoal. Não se deve obrigar, apenas ajudar a descobrir. Depende do estudante, somente quando ele (ela) perceber pelo exercício da literacia emocional, que esta preparação não é meramente uma exigência curricular, é uma necessidade que se impõe, a de experienciar para compreender, e de compreender para aperfeiçoar. Trata-se da necessidade de enraizar um sentimento profundo de compreensão e compaixão pela pessoa cuidada, de preocupação responsável com o outro, de preocupação e interesse responsável para consigo mesmo. Quando compreender que, estes princípios, são muito caros ao cuidador, em geral. Em particular, quando sentir que estes princípios lhe são muito caros a ele, cuidador. É dela (dele) a última palavra quando falamos de aprendizagem criadora; e como Phaneuf (2005) bem faz notar, «da mesma maneira que as dificuldades técnicas podem ser ultrapassadas, as limitações relacionais podem também ser afastadas.» (p. 175).

### **3.2 – O Foco no cuidar**

Afirma Hesbeen (2006) que não é por ter optado pela profissão de enfermagem que, à partida, o candidato a enfermeiro se obriga, «como se de uma virtude inata se tratasse, a ter como pré-requisito natural a capacidade do cuidado que pode impregnar as suas práticas.» (p. 32). Para o autor, se bem que esta capacidade possa ser desenvolvida, ela não poderá ser alcançada nem manifestar-se por muito tempo sem o trabalho que a preocupação com o humano, enquanto parte da humanidade, requer. Logo, da sua escrita, depreendemos, o cuidar não é um sentimento inato, como não é inato o sentimento maternal a que o autor por analogia faz menção. Ambos, não derivam de uma pulsão irresistível, mas de uma capacidade compreendida, desejada e trabalhada. Por conseguinte, em sua opinião, também o cuidado que pode ser introduzido nos cuidados de enfermagem

por profissionais que escolheram a profissão que têm, não deriva de uma pulsão irresistível, mas de uma capacidade compreendida, desejada e trabalhada. Ele só pode resultar de uma personalidade que realiza essa escolha pessoal, ou seja, que trabalha a sua postura cuidadora para fazer desenvolver e acontecer a capacidade mencionada.

Por outro lado, se, no campo da prestação de cuidados profissionalizantes, como esclarece Honoré (2013), é possível aos enfermeiros compreender em conjunto e partilhar os objetivos a alcançar pelas práticas instituídas, e sobre a finalidade global do serviço onde exercem, «é ilusório esperar ter um sentido do cuidado que seja o mesmo para todos. Aquilo que se pode obter é um acordo sobre um significado comum que se relacione com todas as práticas.» (p.149). Portanto, sendo diferentes os sentidos atribuídos ao cuidado, há sempre a possibilidade do confronto com escolhas pessoais a fazer de acordo com o discernimento que cada um dá à sua prática de cuidados; e, se, como se sabe, uma escolha pressupõe a existência de outras alternativas, o que obriga a decidir, uma escolha necessita de tempos de deliberação e de concertação, únicos meios de ajudar à decisão (Honoré, 2013). Por sua vez, a decisão, como ato de cuidar, uma vez tomada, dilui-se na ação de cuidados profissionalizantes, e, ao diluir-se, dela se faz parte. De acordo com Honoré (2013), «quando as ações de cuidado são profissionalizantes, requerem-se conhecimentos, habilidades, técnicas, uma aprendizagem para as realizar.» (p.117). Neste âmbito, é assim que, ao estudante, consciencializado desta realidade que mais tarde irá integrar, devem ser fornecidos os meios para aprender a tomar decisões fundamentadas, de forma progressiva, desde o início do curso; principalmente na perspetiva de cuidar, levando-o a questionar-se, a refletir, a pensar criticamente; disponibilizando-lhe situações de aprendizagem diversificadas, acessíveis ao seu nível de conhecimentos e maturidade e no maior número possível, para que o ato de aprender a tomar decisões na perspetiva de cuidar, se concretize com eficácia.

Estas reflexões conduzem-nos a Watson (2002). Para a autora, a profissão de enfermagem tem uma responsabilidade ética e social por ser responsável pelo cuidar e estar na vanguarda das necessidades de cuidados, tanto para o indivíduo como para a sociedade, no presente e no futuro. Mas Watson (2002) chama também a atenção para a importância de refletir na dualidade da relação cuidar e não cuidar.

Da dualidade cuidar e não cuidar, como foi referido noutra parte deste estudo, se de um lado impera a preocupação dos cuidados com o cuidado; do outro, lidera o rigor das práticas. É a perspetiva do cuidar e a perspetiva do profissional (no sentido do cumprimento das normas e dos procedimentos técnicos), e estas duas perspetivas, se bem que não sejam incompatíveis, não devem ser confundidas (Hesbeen, 2006). Depois, se bem que os cuidados de enfermagem possam ser dispensados de um modo muito profissional por profissionais corteses, isso não significa de modo algum, como explica o autor, «que

estes mesmos profissionais inscrevam as suas acções na perspetiva do cuidar, ou seja, *numa perspetiva que se propõe o cuidado nos cuidados como horizonte.*» (p.32, itálico original). De acordo com Hesbeen (2006), a perspetiva da enfermeira (do enfermeiro), por muito profissional que seja, pode revelar maior preocupação com uma ação que corresponde às normas e aos saberes de enfermagem, do que às pessoas a quem as práticas de enfermagem se destinam.

Na ordem deste raciocínio, reportamo-nos aos autores (Hesbeen, 2000, 2006; Watson, 2002; Phaneuf, 2005; Gottlieb, 2016) na intenção de rever a dualidade da relação cuidar e não cuidar e a aparente contradição que desta dualidade potencialmente emerge. Escreve Watson (2002), «quem cuida tem como características mais abstractas, o facto de compreender os outros como seres únicos, compreender os seus sentimentos e distingui-los.» (p. 64). A que se contrapõe, em sua opinião, a suposição do inverso, ou seja, «aproximarmo-nos do cuidar pelo método de contraste.» (p.64). A distinção, segundo a autora, pode ser encontrada de algum modo na sociedade e na enfermagem, entre aquelas pessoas (designadamente enfermeiros) que cuidam, e aqueles que não o fazem. Na mesma linha de pensamento, a autora afirma que a pessoa que não cuida é, por contraste, insensível para com o outro como ser individual único, os sentimentos dos outros não são percebidos e não se distingue necessariamente uma pessoa de outra, de qualquer forma significativa. A atenção e a importância que advêm desta escolha pessoal são dadas assim, quase em exclusividade, aos cuidados físicos e à doença, em detrimento de conceitos fundamentais - a mente e o espírito, que fazem parte da pessoa na sua unidade. De onde a necessidade de salientar que, a pessoa, segundo Honoré (2013), «designa o ser humano considerado na sua individualidade, na sua especificidade, na sua originalidade, no seu ego que tem consciência de si próprio e age em consequência.» (p.136). Nesta medida, as suas reações aos estímulos e as respostas às situações, as suas atitudes e comportamentos só podem ser entendidos no conjunto.

Face à evidência que é a dualidade cuidar e não cuidar, torna-se importante acompanhar de perto o seu impacto na perceção dos futuros enfermeiros, o qual, quer num caso quer noutro, irá ter repercussões no desenvolvimento atitudinal de cada um frente ao ato de cuidar. Nesta preocupação observa-se, num primeiro plano, que nos dias de hoje o estudante de enfermagem integra uma turma matizada de elementos tradicionais e não tradicionais, multicultural - pessoas com personalidades distintas. Trazem estilos e ritmos de aprendizagem diferentes como diferentes são, entre outros, as suas experiências vivenciais, o seu conjunto de crenças e valores, sentimentos, tendências, o seu entendimento das coisas, as suas expectativas. E diante desta condição poder-se-á sempre colocar a hipótese de haver entre eles, no porvir, no que concerne à própria perceção «que apreende nas coisas o lado aparente e variável» (Hesbeen, 2006) quem, no que à atitude

consigo próprio, com os outros, com o cuidar, diz respeito, possa alinhar do lado daqueles que não cuidam (Watson, 2002). Indo mais longe, poderá ocorrer até, porventura, levados pelas circunstâncias e pelas situações, ou por influência de outras formas de pensar e agir, ou, ainda, guiados pela força do hábito, numa resignação frequente à repetição dos atos (Honoré, 2013), a possibilidade de alguns, entre esses, verem defraudadas as suas expectativas num percurso profissional aparentemente sem sentido, porque realmente não encontram sentido na sua prática de cuidar (Hesbeen, 2006). E poder-se-á considerar com Phaneuf (2005) – que a relação de ajuda «tornar-se-á então um espelho cego que não refletirá senão a banalidade e as contingências do quotidiano. O sofrimento do outro será assim ocultado.» (p.xxx). É desvalorizada a sua sensibilidade. Falta, enfim, o cuidado nos cuidados de que fala Hesbeen (2006).

De volta à sala de aula, no centro da atividade, rodeada pela emotividade envolvente, consciente de que, ambas, atividade e emotividade, podem ter o mesmo grau de intensidade ou frequência ou uma delas dominar a outra; sabendo, igualmente, pela literatura consultada, que a forma de manifestação, quer de uma quer de outra irá ser determinada não só pelo saber ou saber fazer de cada indivíduo, mas, essencialmente, por aquilo que ele é - a sua constituição, o seu temperamento, o seu carácter, em suma, o seu modo de ser, a sua personalidade - a nossa atenção divide-se entre o *comum e o próprio em cada pessoa* (Rocha, 1988, itálico original). Há no ser humano, escreve este autor, relembramos, duas dimensões fundamentais: «aquilo que cada pessoa tem de idêntico às outras (*natureza ou condição humana*); e aquilo em que cada homem se distingue dos restantes (*não há duas pessoas iguais*).» (p.147).

Retomando do pensamento o seu fio principal constatamos, em primeiro lugar, que cuidar é um imperativo moral comum a todos os seres humanos (Watson, 2002), o que nos remete de imediato para a evidência da «*natureza ou condição humana*». Depois, particularizando, verificamos que cuidar é a essência da enfermagem e o foco mais central e unificador da sua prática (Watson, 2002). Apuramos, de seguida, que cuidar em enfermagem é um imperativo moral que se distingue pela singularidade daquele que cuida (Hesbeen, 2000). Dentro do mesmo espírito, não há dois enfermeiros iguais. Quem cuida, porque único, distingue-se dos restantes sob a influência dos seus conhecimentos, dos seus sentimentos, da sua experiência, das suas ações, ao estabelecer um encontro, uma relação de ajuda com a dignidade e a experiência daquele que é cuidado, também ele um ser singular (Hesbeen, 2000). Em enfermagem, ciência e arte que se revê no cuidado que presta, a pessoa cuidada é única na sua vivência, na sua experiência da saúde-doença (Watson, 2002), pelo que, na mesma ordem, não há dois doentes iguais. Do mesmo modo, não existe um padrão único de cuidar. Hesbeen (2000) conduz-nos para uma compreensão do

conceito ao referir que, cuidar, é «essa atenção especial que se vai dar a uma pessoa que vive uma situação particular com vista a ajudá-la, a contribuir para o seu bem-estar, a promover a sua saúde» (p. 10). Clarifica, porém, que a atenção especial não se resume à escuta indispensável, mesmo que esta necessite de muita aptidão. A atenção de que fala enquadra-se, na opinião do autor, «na perspectiva de prestar ajuda a uma pessoa, logo, de lhe aparecer como um profissional de ajuda, na sua situação singular e utilizando, as competências profissionais que caracterizam os actores desta ou daquela profissão.» (p. 10).

Numa interpretação pessoal podemos reconhecer, nestas reflexões, um apelo claro à tomada de consciência de si e à tomada de consciência do outro; à aquisição, manutenção e desenvolvimento de competências específicas para o cuidar; à reflexão, uma intenção para agir e ações concretas; a um compromisso moral. Igualmente se pode distinguir o respeito e a solicitude para com o doente, para que ele exista como pessoa (Honoré, 2013). E na presença destas ponderações, tudo nos leva a querer aprofundar, trazendo à reflexão dos principiantes elementos de um aspeto fundamental: a finalidade da ação de cuidar.

### 3.2.1 Toda a ação tem uma finalidade

No Diálogo de Platão, onde se destaca o problema do bem, da justiça e do poder, no entender da personagem Sócrates, «toda a acção tem uma finalidade e é esta que dá valor e sentido à acção humana». Se, como defende, «a acção não vale por si mesma, mas pelo seu próprio fim», não podemos deixar de questionar, numa aproximação do nosso estudo ao pensamento do filósofo, qual a finalidade da ação de cuidar em enfermagem? A finalidade da ação de cuidar em enfermagem, dentro da especificidade das suas funções, é o bem do doente, a sua saúde, e da população em geral. Mas, na prática, às vezes, é difícil identificar o que é o bem do doente (Honoré, 2013).

*Corpo-objeto* ou *o corpo que se **tem***, em que se baseou a medicina científica (Hesbeen, 2000, itálico e negrito originais), o doente é, antes de mais, pessoa. Ora sendo a pessoa um todo na sua dimensão corpórea e espiritual, diante da pessoa doente, frente ao ato de cuidar, o enfermeiro defronta-se, sistematicamente, no seu conhecimento, na sua criatividade, nos seus valores, com a natureza complexa da indissociabilidade - corpo e espírito. Considerando a finalidade da ação de cuidar, em enfermagem, o bem do doente; considerando o doente, corpo e espírito; como poderemos harmonizar corpo e espírito e organizar com eles a finalidade da ação de cuidar, o bem do doente? Nesta medida, lemos, no Diálogo, «fazer o bem não é fazer o que apetece, mas aquilo que a razão dita como justo». O justo, a razão dotada de equidade e de liberalidade, assim dita, é cuidar do doente na sua dimensão integral. Isto é, cuidar, não separando no doente o corpo que ele tem do espírito que ele é; não erradicando dele a sua história pessoal, a sua hereditariedade, os seus hábitos

de vida (Hesbeen, 2000). Não fazendo «o que apetece». O que equivale a dizer, não identificar-se só com as normas e os procedimentos técnicos, agindo em conformidade com os seus interesses, com a sua forma de estar na profissão, ignorando a pessoa e a sua existência; ou, pelo contrário, tomar sobre si a consideração pela pessoa, não se assumindo na mesma proporção do ponto de vista físico, com a prevenção, a proteção e o tratamento, (Hesbeen, 2000).

Da mesma realidade comunga Phaneuf (2005) quando afirma que a finalidade dos cuidados de enfermagem só é alcançada pela convergência das duas dimensões: a do sujeito - o que quer dizer «a própria pessoa cuidada, tendo em conta as suas expectativas, as suas percepções, as suas emoções, a sua personalidade, as suas necessidades», e a que se refere aos cuidados, «quer dizer a doença e o tratamento.» (p.11). Para a autora, esta é a verdadeira qualidade dos cuidados. A defesa deste pensamento, leva-nos por associação, a Aristóteles, em *Moral a Nicómaco* (1995), quando reflete que em todas as coisas é preciso tomar o justo meio, evitando o excesso e o defeito (Livro Segundo, Capítulo VI). A arte de cuidar em enfermagem toma para si o justo meio quando, «decididamente orientada para uma prática inovadora e portadora de sentido» (Hesbeen, 2006, p.13) compatibiliza os dois polos - e na convergência que os complementa, possibilita uma via conciliatória de justo equilíbrio entre ciência, técnica e arte, num trabalho pessoal de postura que «impregna de maior cuidado os actos que se realizam, os cuidados que se prestam (p.13).

Na preocupação com a doença e o seu tratamento, o «justo meio», cremos, reflete-se, de igual modo, na sensibilidade que o profissional de enfermagem imprime à qualidade dos cuidados prestados; revela-se, na criatividade com que aplica a diversidade dos seus conhecimentos; exprime-se, na adequação e originalidade com que desenvolve as suas competências pessoais e relacionais; traduz-se, na profundidade da atitude para com o outro; está, no equilíbrio com que procura aliar «a competência técnica e o relacionamento ético do encontro.» (Renaud, 2010, p.4).

Em sala de aula, o principiante, facilmente nos seus afetos apreende, na globalidade, esta via que, assente no meio-termo, lhe parece natural e, conseqüentemente, simples na sua complexidade. Mas depois, modo geral, não consegue com a mesma facilidade, gerir o conhecimento e os sentimentos nos contextos social e organizacional em que se inscreve, dada a forte influência do meio nas suas percepções: o contexto social, referido por Hesbeen (2006), «em busca de sentido e em demanda do *cuidado*»; o contexto organizacional «baseado essencialmente no frenesim do fazer, e na acção centrada na tarefa» (p.33). E o conflito intrapessoal instala-se, dividido que fica, no desconforto que é, uma escolha entre duas opções - cuidar e não cuidar – que não sendo incompatíveis na teoria, na prática parecem, não raro, querer excluir-se mutuamente. É, por conseguinte, numa conjuntura

marcada por alguma confusão, em larga medida sentida, não tanto verbalizada, que o estudante principiante, entre percepções e influências do momento e do contexto, adaptando-se com mais ou menos dificuldade à realidade presente, vai subtil e progressivamente (por vezes em luta com a sua própria identidade) mudando a forma de pensar e de estar por interação com o meio (social, cultural, académico), fazendo o que vê os outros fazer, sendo influenciado, influenciando, modelando a sua personalidade numa série de transformações, procurando o seu estilo, decidindo, na vulnerabilidade que o envolve, como quer ser enfermeiro.

Esta iminência requer, preliminar, uma intervenção formativa que a reorienta e reequilibra. Com o estudante no centro do cuidado, «cujo perfil é determinado tanto por conhecimentos, como por aptidões e qualidades humanas» (Hesbeen, 2000, p. 119), a intervenção requer, atempada, antes que progrida, uma abordagem criativa que lhe permita uma visão de conjunto da profissão. O que pressupõe levar o principiante a refletir a indispensabilidade de harmonizar técnica e relação de ajuda, promotoras do bem do doente; também, a interrogar-se sobre o sentido que as situações e os atos de cuidar têm para si; e ainda, a despertar a sua curiosidade levando-o a apreciar a ação de cuidar, particularmente as «pequenas coisas» do cuidar e do cuidado, numa perspetiva de enfermagem. Enfim, o que se procura é inverter a ideia preconcebida que, não acautelada, se difunde rapidamente entre os formandos, como um «princípio» - a ideia de que, primeiro, se deve dominar a técnica, e só depois a outra preocupação, com vista a ser *relacional* com o doente.

Segundo Hesbeen (2000), não se trata de focar a atenção exclusivamente na técnica e depois «programar» a atenção passando-a para a componente relacional, ou o inverso, mas de unir uma à outra desenvolvendo, nesse sentido, uma aptidão. Na opinião do mesmo autor, «é pela riqueza desta relação que convém trabalhar, para que ela possa ser desenvolvida e valorizada em todos os lugares de cuidado, independentemente do seu nível de tecnicismo.» (p.131). Ainda em Hesbeen (2000), a questão essencial que se coloca num projeto de cuidados e que faz da prática de enfermagem uma arte, reside em saber como contribuir pela ação, de forma a dar vida ao referido projeto.

Voltando à intervenção formativa junto do principiante, duas considerações prévias relativamente ao seu acompanhamento e orientação, são suscetíveis de reflexão: uma coisa é saber como se quer integrar uma profissão, traçando cuidadosamente por mão própria, em linhas firmes, o que se deseja (o que é pouco frequente entre os principiantes); outra coisa é não ter propriamente um rumo em termos de ideal profissional, não sabendo «para onde vai» ou sabendo, ignorando como lá chegar (Reboul, 1982). No meio-termo, uma coisa é o direito a se formar numa profissão, concretamente enfermagem, encontrando na sociedade o seu lugar; outra e mesma coisa é o dever de procurar, ou de reorientar na

profissão pretendida, um sentido, sempre pessoal, e que lhe dá uma direção. A partir desta direção, pela compreensão a que o hábito de aprender vai abrindo caminho, o formando, frente ao desafio de saber como quer vir a ser enfermeiro, convidado a refletir sobre si próprio enquanto ser (Hesbeen, 2000), empreende, na formação inicial, «esta caminhada *para se tornar num ser prestador de cuidados*, profissional da atenção prestada ao outro enquanto enfermeira ou enfermeiro» (p. 124, *italico original*). E na projeção pessoal aplicada ao cuidado que presta, é a sua atitude mais que o ato que reflete as características únicas da sua índole, a que se acrescentam, pouco a pouco, outras prerrogativas - as da personalidade do enfermeiro, ele no porvir - e que vão sendo descobertas individualmente e/ou no acompanhamento tutorial, «numa perspectiva de progressão» (Hesbeen, 2000).

### 3.2.2 Em demanda do sentido da profissão

O cuidado em enfermagem, como aliás o cuidado noutra qualquer situação, não prescinde da comunicação, independentemente da forma como esta se operacionalize. Ademais, comunicação e enfermagem são arte. De um lado, a arte de pôr em comum (ideias, sentimentos, valores), do outro lado, a arte de cuidar.

A palavra falada, a palavra escrita, e a palavra silenciosa que transparece da comunicação não-verbal, projeta-se em ações, em solicitude, expressa-se em sentimentos e emoções, revela-se no gesto, no toque, na voz, no sorriso, em atitudes de cuidar. Se somos cuidados, cuidamo-nos, cuidamos - cuida-se, comunicando - e isto é consensual, o mesmo facto por analogia não impede esta anuência de esbarrar num senão: a comunicação tem como problema principal o sentido ou interpretação.

O sentido, segundo Freire (1999), «é o modo de apreender os acontecimentos e as mensagens, e forma-se com base na experiência dos grupos e dos indivíduos» (p. 19). É por isso um processo interior, mas também seletivo e subjetivo, o que o torna falível. Distinguindo-se cada pessoa das restantes, e sendo única a experiência que cada uma detém, poder-se-á sempre examinar a possibilidade de haver interpretações diferentes, numa turma de enfermagem, relativamente a uma mesma situação de aprendizagem que se pretende significativa, acerca do cuidar.

Comunicando, ora como emissor, ora como recetor, nas diversas unidades curriculares orientadas para a compreensão e o exercício de cuidar, o principiante vai organizando «os diferentes estímulos que chegam até os seus órgãos dos sentidos de uma maneira que lhe é específica, integrando-os depois num quadro coerente e significativo» (Freire, 1999, p.19). Sentido e significado aparecem, desta forma, lado a lado, transmitindo a mesma ideia de ligação - há nisso o entendimento de que são próximos, são parte de uma mesma realidade. Mas sentido e significado, ainda que relacionados, não são a mesma coisa.

O sentido é sempre subjetivo. Experienciado. Sensorial. Toma das coisas o lado aparente e situacional. Já o significado é uma construção social e como tal, aproxima o entendimento de uma coisa na intenção de a tornar comum, ou seja, assenta na aprovação geral. Leva a que todos vejam um conceito, um valor, um aspeto, uma situação, da mesma maneira e a ser considerada de igual ponto de vista. Numa palavra, igual para todos.

Honoré (2004) dá-nos o seu parecer acerca da palavra sentido. Em sua opinião, o sentido de qualquer coisa é visto como a compreensão que se tem dessa coisa conforme aquilo a que cada uma presta atenção na situação particular em que se encontra, e também de acordo com a orientação que cada um procura dar, de forma mais ou menos clara, à sua existência. Talvez este contributo possa ajudar a explicar, porquê, entre os estudantes, muitos irão interpretar o cuidar como um imperativo moral que se constrói, se interioriza e assume pessoalmente, abre caminho para a ação de cuidado e segue uma determinada orientação, cujo fim é a pessoa. Outros não. Estes, talvez, porque almejam alcançar o seu objetivo através de uma lógica tecnicista pela qual se sentem atraídos, a ênfase a recair no saber e saber fazer, sendo a consideração pela pessoa, no sentido forte da palavra, de menos significância. São formas de pensar, formas de sentir, que irão redundar em formas de agir diferentes. E tudo isto, frequentando as mesmas aulas, ouvindo os mesmos professores, sendo informados em conjunto do mesmo conhecimento, fazendo as suas escolhas, seguindo o seu entendimento, tirando, do todo, a parte percebida que os diferencia.

Honoré (2004) chama também a atenção para o risco de, relativamente ao cuidado, se tomar a palavra significação por sentido, muitas vezes confundidos na expressão corrente. Esclarece o autor que «a significação é aquilo de que a acção de cuidar é sinal: uma compreensão, partilhada por todos, ou por um conjunto de autores» (p.32). Enquanto o sentido indica, «nesta compreensão, uma orientação da significação, um projecto. Ele é singular, próprio a cada um, quando se refere a uma significação particular do cuidado» (p.32).

Para os principiantes é indiferente, no início, esta distinção. O que ilustra o seu imaginário e orienta a sua ação, relativamente ao cuidar e à enfermagem, são as crenças que adquiriram, consciente/inconscientemente, algures na sua existência. São elas que lhes dão uma visão pessoal, muito própria, e na qual a maioria se revê. São elas, seguramente, o seu guia interior nos primeiros passos da integração à academia e à profissão. Pelo que, é no momento da transição, que se relaciona com as suas crenças e a nova realidade, que lhes deve ser possibilitado descobrir novos aspetos no encontro com a questão essencial do sentido de cuidar; ou seja, a de reconhecer que cuidar tem para cada pessoa um sentido, que evolui e se constrói na sua existência (Honoré, 2004), e que, encontrar sentido, é essencial para o enfermeiro (Riley, 2004). Esta autora (2004, citando Arnold, 1989) refere que, «quando os enfermeiros se confrontam com situações aparentemente sem sentido (...) a

perspetiva espiritual do enfermeiro entra em desequilíbrio. As crenças deixam de se constituir como um guia interno em que basear as suas decisões.» (p. 433). Isto pressupõe, que criar um processo de elaboração de sentido, tendo em mente a formação do futuro profissional, para quem aprende, é fundamental.

Para Darras (2004), este processo implica a criação de um espaço de encontro, «de diálogo, de troca, de negociação e de co-construção de sentido visando o crescimento intelectual e afectivo daqueles que aprendem graças à disponibilidade do professor para a escuta, a compreensão, o suporte e a orientação.» (pp. 276-277). Numa abordagem não-diretiva centrada na pessoa, encontramos em Carl Rogers (1983) a mesma linha de concordância. O autor faz notar, que os «indivíduos possuem dentro de si vastos recursos para a autocompreensão e para [a] modificação dos seus autoconceitos, [das] suas atitudes e de seu comportamento autónomo. Esses recursos podem ser ativados se houver um clima, passível de definição, de atitudes psicológicas facilitadoras.» (p. 38).

Acrescentamos a este clima positivo, facilitador e construtivo, «*uma atmosfera cuidadora*» que se respira (Hesbeen, 2006, itálico original). E num clima/atmosfera, em que se respira e experiencia a «segurança, confiança e cooperação» (Coelho & Campos, 2003), o principiante situa-se num ambiente formativo, propício à aprendizagem reflexiva, e favorável à construção de sentido.

Na mesma linha, pensando nas dificuldades que muitas vezes se manifestam ao estudante principiante no ato de refletir, Perrenoud (2002) esclarece, que «ele [o principiante] só poderá seguir esse caminho [o da reflexão] se o conjunto do dispositivo de formação tiver sido concebido nesse sentido, com coerência e transparência, e se souber exatamente que procedimento deve adotar.» (p.20).

Retomando o pensamento de Carl Rogers (1983), verificamos que para o autor, há três condições que devem estar presentes para que se crie um clima facilitador de crescimento. Condições que, segundo esclarece, se aplicam indiferentemente à relação terapeuta-paciente, pais-filhos, líder-grupo (outros). No caso presente, aplicamos estas condições especificamente ao formador e ao formando na sua relação com o saber e a metodologia portefólio, tendo como objetivos promover o gosto pela atitude crítica e reflexiva e a busca do sentido da profissão.

A primeira condição poderia ser chamada, segundo Carl Rogers (1983), de «autenticidade, sinceridade ou congruência»; a segunda atitude, «importante na criação de um clima que facilite a mudança, é a aceitação, o interesse ou a consideração»; o terceiro elemento, «facilitador da relação «é a compreensão empática.» (p. 39).

Darras (2004) identifica, num clima positivo para aprender, a «*liberdade intelectual*» (para que não se isole na criatividade); a «*segurança afectiva*» (para ousar essa

criatividade e correr riscos); e a «*motivação*» (que está presente, uma vez que os estudantes se comprometem nesta formação de forma voluntária e estão bem informados da exigência do programa). Mas a autora adverte da importância de manter a motivação no decurso da aprendizagem. De salientar, segundo Darras (2004) - a coragem de se correr riscos: ousar tomar a palavra em público; ousar confrontar-se com o olhar dos seus pares; ousar ser quem é, sobretudo nas situações de aprendizagem de atitudes; ousar dizer ao seu discípulo, com respeito, mas sem satisfação, os aspetos bons e maus do seu empenho nas aulas; ousar uma relação diferente com o formador; ousar fazer face a um saber em construção e aceitar a insegurança deste avanço. Em sua opinião, este assumir de riscos não poderá ser afetivo e ter resultados benéficos «a não ser que o professor adopte as mesmas atitudes, corra os mesmos riscos (...) organize um dispositivo de ensino que favorece esta liberdade intelectual garantindo sempre uma segurança afectiva autêntica.» (p. 277). Este propósito implica, também, conforme a autora, a aceitação do saber provisório do estudante e o seu direito a errar; o uso de estratégias que minimizem o risco de o estudante ser desacreditado; a ativação de dispositivos que permitam abordar e favoreçam o lado afetivo na ação pedagógica. Por conseguinte, é com esta noção de acompanhamento, de percurso partilhado em clima positivo, de compreensão empática e diálogo cognitivo, de ajuda para passar dos saberes intuitivos, profanos, espontâneos para os saberes profissionais (Darras, 2004), que o principiante deve partir, através do seu portefólio, pela escrita sensível e reflexiva, à descoberta e apropriação do sentido da profissão. E é o valor formativo desta escrita que pretendemos, de seguida, refletir.

### **3.3 - A escrita: dificuldades sentidas e progresso**

Os profissionais de enfermagem são responsáveis pela elaboração de registos sistemáticos, produzindo, após recolha de informação cuidada, documentação precisa e concisa da situação específica do utente. Esta escrita, tipicamente descritiva, funcional, que deve primar pela qualidade e rigor, é fundamental para uma boa prática dos cuidados prestados pelos enfermeiros, garantindo, ao passar testemunho através dos registos de evolução de enfermagem, a sua continuidade 24 horas por dia. Riley (2004), referindo-se à comunicação escrita efetuada pelos enfermeiros, afirma que a produção de registos claros aumenta a probabilidade de os utentes receberem melhores cuidados.

Relativamente aos escritos produzidos e trabalhos apresentados pelos diferentes profissionais de saúde, Hesbeen (2013) identifica, associadas às suas práticas, quatro grandes formas de escrita ou expressão profissional: *a escrita científica e técnica*, que relata as atividades e resultados de pesquisas ou de reflexões sobre os conhecimentos e os seus prolongamentos concretos nas práticas do quotidiano; *a escrita prescritiva* – ou decisória - que formaliza a decisão de um prescriptor, de um decisor ou de um perito; *a escrita*

*funcional*, que menciona os factos, a sua sequência e os atos de cuidados que daí resultam; e a *escrita sensível*, que expressa a sensibilidade de um ser humano profissional que presta cuidados, ou seja, o sentimento e a emoção de quem cuida, que se interroga, ou simplesmente se exprime, sobre o que vive e sente, ou sobre o que se vive no centro da relação interpessoal no qual se inscreve a sua prática.

No curso de enfermagem, na formação inicial, está implícito no plano de estudos a aquisição gradual pelos estudantes, de uma escrita científica e técnica, normalmente através da unidade curricular de investigação, e de uma escrita funcional, evidenciada na unidade curricular de enfermagem e praticada no ensino clínico. Já a escrita sensível, fazendo figura de parente pobre (Hesbeen (2013), não tem, modo geral, a mesma notoriedade se comparada com as outras escritas. E, todavia, a escrita sensível, que coloca em palavras não o que se faz, mas o que se vive na prática quotidiana, é a expressão da sensibilidade que, afirma Hesbeen (2013), «acompanha o rigor, a precisão, a pertinência dos actos realizados dos cuidados prestados» (p. xix). Ela permite, segundo o mesmo autor, revelar o que a prática do cuidado tem de exigente no que se refere à implicação pessoal de quem presta cuidados; permite mostrar toda a complexidade e toda a beleza de uma prática que, pela escrita, se dá a conhecer, podendo, diz Campia (2013), «tornar mais inteligível, para o próprio, e para os outros, o que significa cuidar.» (p. 100). Permite, igualmente, poder conservar a memória do seu significado, contribuindo para uma visão mais justa do que é o quotidiano dos enfermeiros dando visibilidade à sua prática, ou seja, clarifica Hesbeen (2013), permitindo «mostrar e fazer ouvir o seu conteúdo, a sua riqueza, a sua multiplicidade de formas e de lugares de exercício, a sua complexidade, as suas dificuldades, as suas possibilidades e potencialidades.» (p. vii).

Gottlieb (2016), relativamente à escrita produzida e apresentada pelos enfermeiros, referencia, em outro momento e contexto, uma escrita que denomina – reflexiva – e cujas características consideramos, na sua larga maioria, muito próximas das da escrita sensível.

A escrita reflexiva, segundo a autora, é distinta das demais ao ajudar os enfermeiros a desenvolver as competências para o pensamento crítico e reflexivo. Mas também se distingue, ao valorizar as experiências, as repensar e analisar levando a uma maior autoconsciencialização, e, em retorno, aprender com elas para melhorar a prática, dando visibilidade não só à ciência de enfermagem e à sua técnica, mas também à dimensão humana e relacional, que traduz, de acordo com Hesbeen (2006), o cuidado com os cuidados e a preocupação com o cuidar.

As palavras de Gottlieb (2016), referindo-se ao facto da escrita reflexiva se distinguir de outros tipos de escrita, são elucidativas, o seu propósito, escreve a autora, «é desenvolver uma profunda visão sobre as experiências. Pode ainda ajudar a pessoa a ordenar os seus

pensamentos e sentimentos, priorizar e separar o relevante do menos relevante e o importante do menos importante.» (p. 173).

Face ao exposto defendido por estes autores, e em presença de características comuns, ousamos ser possível privilegiar com sucesso uma combinação das duas escritas em que ambas interferem e se apoiam: a sensível, de Hesbeen e a reflexiva, de Gottlieb. E unindo, numa só, os pontos afins, estabelecer pontes entre elas, entrelaçando as suas especificidades, articulando-as em conformidade na sua função formativa, num contributo para o desenvolvimento da escrita dos futuros enfermeiros sob a tónica da afetividade.

De acordo com Darras (2004), é a cultura que dá forma ao espírito. Para uma cultura de escrita, que desde «a primeira hora do primeiro dia da formação» (Hesbeen, 2006) contribua para aprimorar a sensibilidade criativa, e apurar o pensamento crítico-reflexivo dos primeiranistas, é necessário criar sinergias que os motivem a encontrar sentido na situação de aprendizagem (estimulando a sua curiosidade, aumentando o seu desejo de aprender); e a desenvolver, em simultâneo, o gosto pela escrita, em geral, e a reflexiva em particular, aperfeiçoando-as. É desejável, também, que a motivação intrínseca, tomando o lugar da motivação extrínseca, os induza ao domínio progressivo do ato de escrever, perspetivando-se, na continuidade do gosto pela escrita, oportunidades de desenvolvimento pessoal, académico e profissional.

Escreve Hesbeen (2006), que «cultivar um espírito científico não significa acumular o conhecimento de raciocínios abstractos e cálculos elaborados, nem se opõe ao espírito literário e ao espírito artístico»; em sua opinião, «todos contribuem para a harmonia da personalidade e obedecem a uma intenção comum: apurar e aprimorar um olhar crítico para prosseguir uma prática profissional autêntica» (p. 126).

Ainda na continuidade do treino para uma cultura de escrita, promotora da autorreflexão e do gosto pela palavra impressa, prevê-se um contributo de grande valor para - a escrita funcional - enriquecendo-a. Melhor dizendo, nesta continuidade, visando a vida profissional, almeja-se, no futuro, interligar, completando-os, os aspetos técnicos e relacionados com as intervenções interdependentes e os aspetos emocionais dos doentes e os relativos à família, dando à prática dos cuidados, através do seu registo, não só visibilidade ao elemento humano mas o justo reconhecimento da profissão.

Por estas razões, e pese embora num cenário adverso de algumas dificuldades em torno da escrita, dificuldades que se procura equacionar e resolver, conclui-se da importância de estimular o pensamento reflexivo dos formandos, encorajando, em cada um, a determinação de enfrentar os seus receios relativamente à escrita, escrevendo. Segundo Darras (2004), as primeiras compreensões «começam sempre com uma experiência: aprende-se desde o início, através da acção» (p. 275). E «constituindo eles [os formandos]

os verdadeiros actores» (Berbaum, 1992), conclui-se da importância de levar os formandos a investir os seus saberes adquiridos pela experiência, o seu autodomínio e a sua iniciativa, em suma, investir a sua vontade, na produção de um discurso escrito, sensível e criativo, claro e original, no decorrer da construção de um portefólio reflexivo, estratégia que se assume com propriedade facilitadora do desenvolvimento das competências de escrita e de pensamento.

Cabe ao professor, colaborando com o principiante num espaço comum de esforço e criação, acompanhá-lo na prossecução do seu trabalho. Acompanhá-lo, mas não substituí-lo. Refere Hesbeen (2006), que o docente não é «um guia ou condutor que sabe para onde é preciso ir. É alguém que acompanha, incentiva a deambulação e aceita a eventualidade do estudante se afastar, ao mesmo tempo que exerce uma vigilância subtil para evitar que ele se perca.» (pp. 136-137). É neste espírito de compreensão, de suporte e de orientação, que entendemos o acompanhamento do professor: distancia-se, intencionalmente, para promover a autonomia do estudante; aproxima-se, quando a sua presença, orientação e estímulo, se fazem oportunamente necessários.

Sublinhamos, igualmente, na atuação do professor, a sua disponibilidade e capacidade de escuta ativa, quanto à ansiedade versus entusiasmo dos principiantes. Concretamente, levando-os a corrigir atempadamente os erros e lacunas; simultaneamente, ajudando-os a melhorar a capacidade de escrever; sobretudo, despertando em muitos o gosto pela escrita e acelerando em outros a sua predisposição natural.

### 3.3.1 Uma formação para a escrita

Na prática pedagógica, a resposta à questão: como formar para a escrita? está longe de ser fácil. Não depende exclusivamente de quem ensina. Exige, em termos de motivação e vontade a atividade do aprendente, sendo de frisar, como lembra Azevedo (2000), «que a actividade daquele que aprende é um processo interno a que se não tem directamente acesso.» (p. 29).

Também, frequentemente, na constituição das turmas, é comum encontrar-se, em cada ano letivo, ao lado de um pequeno grupo que revela disposição e gosto pela escrita (e é recetivo à reflexão), um outro grupo, de número incerto, para quem o desafio de escrever, sensível e reflexivamente, não motiva. Em parte, pela dificuldade que a atividade pode representar para estes formandos, nomeadamente por competências que não desenvolveram, e, como tal, para alguns, considerada defensivamente como «uma experiência de aprendizagem não desejável.» (Gottlieb, 2016). Todavia, a mesma autora lembra, que os indivíduos ao escolherem uma carreira no final da adolescência, início da vida adulta, já vêm com as capacidades, habilidades e competências de vida, das quais, as

existentes, «devem ser melhoradas para serem utilizadas num novo contexto, com propósitos diferentes.» (p.196). É o caso da escrita - uma competência já adquirida, mas que, como observa Azevedo (2000), «nunca está perfeitamente e totalmente dominada.» (p.45). É, particularmente neste estudo, de acordo com Hesbeen (2006) «uma escrita que reflete o envolvimento do estudante» (p. 141). É uma escrita sensível, como diz o autor. Uma escrita sensível que identificamos pelas suas características associada à escrita reflexiva tal como a percebemos. Sendo a escrita sensível e reflexiva importante na formação pessoal e profissional da futura enfermeira, do futuro enfermeiro, é esta a razão pela qual requer progressivamente ser trabalhada pelos formandos, em função do seu portefólio reflexivo.

A competência escrita é um instrumento de trabalho fundamental. De eleição, diríamos; quer na academia, quer na profissão de enfermagem, Não só na prática quotidiana dos enfermeiros, e dos estudantes de enfermagem, no poder que ambos detêm de comunicação no desenvolvimento das suas funções, mas também para o sucesso académico e profissional - e é igualmente contributiva para a sua promoção social. No entanto, a relevância maior do processo de escrita é o desenvolvimento de competências para o pensamento reflexivo. Por outro lado, através da palavra escrita, há sempre a garantia da preservação do pensamento perdurando no tempo e no espaço para memória futura. Colocando o pensamento em palavras, através da escrita, fica no profissional de enfermagem, seu autor, o sentido de participação pessoal no progresso da profissão. Para escrever de forma correta, enfim, torna-se necessário pensar bem (Freire, 1999). O que implica aprender a pensar com lógica, distinguindo o essencial do acessório, ordenando as ideias, impondo-lhes uma hierarquia, selecionando as que devem ser aprofundadas.

Escrever, reflete Hesbeen (2006, p. 141), consiste «em colocar em palavras o fruto do próprio pensamento, e, portanto, do caminhar que é característico desse pensamento» (p.141). O que pressupõe, naturalmente, a implicação do estudante na composição e originalidade dos textos. Envolvimento que transparece, para além da clareza das ideias, na «preocupação com o rigor e o gosto pela elegância»; na «procura das palavras certas e do rigor semântico»; no «apuro terminológico» e no «rigor sintático e ortográfico», como faz saber o autor (p. 141). Mas prevê, igualmente, a sensibilidade e a racionalidade do formando na clarificação para si próprio e para os outros, dos sentimentos que vive (frustração, alegria, aceitação, esperança, coragem, resiliência) e das suas atitudes frente a esses sentimentos, na construção gradual do conhecimento, dos quais quer deixar registo.

Face ao exposto, torna-se imperativo no ensino de enfermagem, conjugar esforços para «uma formação para a escrita» (Campia, 2013).<sup>1</sup> Segundo Hesbeen (2013), ao formar

---

<sup>1</sup> Frase que tivemos a liberdade de tomar emprestada do autor, ao querer dar um título a este texto no presente subcapítulo.

para a escrita, é grande a responsabilidade dos docentes neste campo específico. Em sua opinião, o texto que foi produzido ou o trabalho apresentado por um estudante de medicina, de enfermagem, ou outro, não se pode contentar com uma expressão imprecisa. Neste princípio de rigor e de exigência, há uma condição de qualidade que induz a elevar a capacidade dos estudantes para pronunciarem uma palavra que cuide e, deste modo, progressivamente, «lhes darem uma visibilidade mais justa, mais subtil e mais sensível, revelando, mesmo no coração da sua prática quotidiana, a sua busca do sentido do cuidado.» (p. xxii).

Ao longo do processo de escrita, no decorrer das diferentes fases (planeamento, textualização, revisão), os principiantes, de um modo geral, na construção do conhecimento e dos saberes de enfermagem, querendo antecipar o resultado da sua aprendizagem, e também autoavaliar-se nos momentos de interação, procuram nos encontros pedagógicos conhecer os seus progressos, promovendo, na troca e na partilha, o diálogo constante com o professor. E este, colhendo o momento propício à prática reflexiva, «conduz (...) os estudantes através de um processo progressivo de explicitação, de antecipação, de justificação e de interpretação inscrita num diálogo» (Darras, 2004, p. 282).

No grupo-turma destacam-se, entre os formandos, aqueles que impõem a si mesmos não recuar ou desistir perante as insuficiências que eles próprios verificam e que persistem em ultrapassar; outros, motivados pela metodologia proposta, favorecidos pelo hábito da leitura assídua, progridem no gosto de escrever bem e aumentam a sua capacidade de produção verbal escrita; mas, todos, na classe, gostam de saber que os conhecimentos que adquirem, correspondem à satisfação de uma necessidade imediata «ainda que saibam, em princípio, que o seu trabalho se justifica em termos de contribuição para finalidades individuais ou coletivas longínquas.» (Perrenoud, 1995 citado em Azevedo, 2000, p. 24).

Todavia, independentemente da atitude do aprendente no que respeita ao ato de escrever, e não querendo generalizar, pensar de forma crítica e criativa através da escrita reflexiva, ter a propriedade da palavra na produção do texto escrito, ser autor do seu próprio pensamento - sendo fascinante - não deixa, num primeiro momento, de ser perturbador. Frente ao desafio de desenvolver competências de pensamento através da produção escrita, os principiantes são confrontados com dois obstáculos que carecem de dominar: por um lado, exercitar o pensamento pelo uso esclarecido da introspeção, capacidade a que não estão por norma habituados, o que os inibe. Por outro lado, terem de desenvolver a capacidade de expressão escrita, colocando no papel «o fruto do próprio pensamento», causa-lhes ansiedade, com tudo o que isso implica de inspiração e muito trabalho,

De acordo com Alarcão (1996), é possível, mas difícil ser-se reflexivo - «Difícil pela falta de tradição. Difícil eventualmente pela falta de condições. Difícil pela exigência do processo de reflexão. Difícil sobretudo pela falta de vontade de mudança.» (p.186).

Para Hesbeen (2006), habituados que estão a que lhes seja dito como não-de realizar os seus trabalhos, os formandos não sabem como agir, como escrever, o que escrever. Na opinião do autor, os próprios estudantes, ou pelo menos alguns deles, «parecem por vezes sentir-se literalmente abandonados quando não lhes é indicado *o método a seguir*, numa situação que bem poderiam encarar como uma oportunidade para se libertarem do papel de *seguidores* e passarem a revelar-se como iniciadores, criadores, livres e pensantes» (p.130, itálico original). Mas não. Do ponto de vista do principiante, esta oportunidade – a reflexão como um hábito e o hábito de bem escrever - é intrincada pelo que tem de exigente. É um querer encarar pelo que tem de desafiante e um não querer encarar pelo que tem de incomum. Pode-se inferir ainda uma predisposição proactiva do formando, predisposição que, nesta fase, paradoxalmente, parece querer e não querer aparecer.

Este convite para desenvolver a capacidade de pensar reflexivamente através da escrita, ainda que passando pelo crivo da concordância estudantil, encontra de permeio insegurança e muitas interrogações. Não pela aprendizagem em si mesma, o desfoque é mais pelas incertezas que a técnica ou habilidade de refletir e a técnica ou habilidade de escrever, por desábito lhes suscita. A escrita reflexiva exige competências. De adaptação principalmente quando a vontade é chamada a intervir, deliberada ou não deliberada, em função deste ou aquele comportamento, esta ou aquela atitude, face ao desafio de escrita. E impõe como condição: quietude interior, introspeção, paciência, perseverança, determinação de prioridades - e são tantas as solicitações à sua volta, a colidir, de todo, com esta noção de empenho contínuo, de esforço sistematizado, de curiosidade inesgotável que incita e estimula ao conhecimento; a que se acrescentam outros fatores de desvio- atração, tais como, a vontade (ou não) de mudança; o desenvolver (ou não) de competências reflexivas. Há ainda o valor (ou o desvalor) que se atribui ao hábito da escrita, há também o interesse (ou falta dele) pela reflexão enquanto hábito-aptidão.

Referem Landa e Abrantes (1996), que «o acto de pensar reflexivo requer ainda a atitude de disponibilidade para suspender o desenvolvimento da actividade mental perante a suspeita de obstáculos no percurso». Segundo as autoras, o comportamento do indivíduo que se propõe pensar reflexivamente «deve ser inspirado na luta contra uma atitude mental excessivamente positiva e dogmática, mas exige também a capacidade de suportar o estado de dúvida e a impaciência perante a morosidade do acto de pesquisa» (p. 52).

Retomando o que foi dito anteriormente acerca da oportunidade «para se libertarem do papel de *seguidores* e passarem a revelar-se como iniciadores, criadores, livres e pensantes» (Hesbeen, 2006), não podemos deixar de considerar ser esta oportunidade, em si mesma, uma situação de aprendizagem humana. Uma aprendizagem humana - escreve

Reboul (1982) - «é aquela em que se aprende a aprender e, por isso mesmo, a ser» (p. 75). O que, do ponto de vista da educação, a torna imperdível.

Procuramos clarificar o nosso entendimento, recorrendo para tal a um raciocínio dedutivo simples, que nos leva a refletir:

- A comunicação é arte. A escrita é comunicação. A escrita é arte.

Toda a arte exige uma aprendizagem, uma técnica. A escrita, enquanto arte, também o exige. Enquanto arte, a escrita é prática mais do que teórica. Exercita-se. É ação. A técnica (que se aprende numa longa continuidade) tem como função assegurar o perfeito domínio dos meios. A escrita, simultaneamente um meio, no contexto de formação, não se cultiva como um fim em si mesma; ela afirma a sua pretensão de alcançar um fim. Com este propósito, e no âmbito deste estudo, a escrita, enquanto meio de formação que afirma a sua pretensão de alcançar um fim - no sentido de aprender a refletir, escrevendo - apresenta-se como uma competência deveras importante a desenvolver pelos principiantes.

Na procura do aperfeiçoamento, a arte, reclama exigência e qualidade e nesta procura, a arte transforma. O que representa um contributo de inestimável valor para o desenvolvimento pessoal do aprendente. Gadamer (1986, citado em Watson, 2002) relembra que «não podemos encontrar a obra de arte sem sermos transformados de algum modo, no processo» (p. 190). Neste sentido, enquanto arte, o processo de escrita transforma. Transformar o homem pelo exercício que educa, e tem valor universal, mostra, como escreve Reboul (1982), «que se adquire, pelo domínio de uma técnica, o domínio sobre si mesmo, que as formas superiores de aprender a fazer são também maneiras de ‘aprender a ser.’» (p. 74). Na explicação do autor, a palavra «superior» leva para a importância do exercício como valor educativo. Uma aprendizagem humana «é aquela que consegue chegar a determinado ‘saber fazer’, capaz de permitir a aquisição de outros múltiplos ‘saber fazer’ e, desta forma, educa-se a personalidade inteira.» (p. 75). Conforme Reboul (1982), não se trata, pois, de uma aprendizagem utilitária, não instrumentaliza, a sua finalidade verdadeira é transformar o homem – trata-se, sim, de «uma aprendizagem humana ao serviço do indivíduo», o que a distingue de «uma aprendizagem puramente técnica ao serviço da sociedade» (p. 75).

Questionamos, será a escrita sensível e reflexiva, para o futuro profissional de enfermagem, no seu percurso de formação, uma aprendizagem humana em que se aprende a aprender e, por isso mesmo, a ser?

Defendemos que sim.

## **Parte II**

### **ESTUDO EMPÍRICO**



## **Capítulo 4**

# **OPERACIONALIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO**



## 4.1 – Objetivo e questões de investigação

O tema central do estudo, como tivemos oportunidade de expor na introdução, teve como ponto de referência o significado das experiências do estudante de enfermagem principiante, ao elaborar um portefólio reflexivo, instrumento de formação e de avaliação, no âmbito da sua aprendizagem profissional. Por conseguinte, partindo de um conjunto de interrogações, buscando responder às perguntas na subjetividade da descoberta, indicámos a razão principal que nos levou a iniciar a presente investigação. Assim, procurámos trazer para o centro das atenções, quer na dimensão pessoal, quer profissional, a importância para o formando de desenvolver níveis de reflexão, tanto cognitivos, como metacognitivos; e a mais-valia que constitui, enquanto dispositivo pedagógico, o portefólio reflexivo na promoção deste processo. Referimos, no que concerne, especificamente, ao autoconhecimento, que este conceito, uma componente (a mais importante) da inteligência emocional, não está, na prática, consolidada e expandida, pelo que, estimular os estudantes ao exercício continuado do conhecimento e compreensão de si mesmos, levando-os a repensar-se e reaprender-se a cada dia, pode significar para o ensino de enfermagem um dos seus grandes desafios. Referimos, além disso, o contributo da metodologia portefólio na construção personalizada do conhecimento, bem como na aquisição, desenvolvimento e otimização de competências essenciais pelo formando. Aludimos ao facto, de o portefólio reflexivo favorecer ao principiante, ser autor do seu próprio conhecimento; atendendo, no entanto, que protagonizar a sua formação não só implica responsabilizar-se por ela, como torna indispensável afirmar-se no reconhecimento positivo aprendendo a aceitá-lo com naturalidade, como um direito, que o motiva a prosseguir. Mencionámos, também, a participação potencial da estratégia portefólio no desenvolvimento da originalidade e da criatividade, incentivando a imaginação inventiva do formando no campo da intervenção educativa, ora a nível pessoal e de cidadania, ora enquanto estudante e futuro profissional de enfermagem.

Prosseguindo estas, e outras, preocupações, em busca de respostas com base no fenómeno de interesse, quisemos sensibilizar os formandos para experienciarem a estratégia metodológica portefólio reflexivo com o propósito de os preparar para o desenvolvimento de competências reflexivas, estruturando o pensamento, implicando-se na própria aprendizagem, melhorando-a. Em conformidade, o objetivo da presente investigação, reiteramos, consistiu na compreensão dos sentimentos e perceções, atitudes e experiências vivenciados pelos formandos na sua relação com o processo de aprendizagem profissionalizante, ao elaborarem um portefólio individual de cariz reflexivo.

Do objetivo delineado, permitindo-nos guiar as linhas de desenvolvimento deste estudo, foram propostas as seguintes questões de investigação:

- De que forma a experiência portfólio reflexivo pode ser significativo no processo de autoconhecimento?
- Como é que a elaboração do portfólio reflexivo influencia na promoção da própria inteligência emocional e participa na preparação para a competência em ser?
- Qual o contributo do portfólio para a ativação e desenvolvimento de uma escrita sensível e reflexiva?
  - Que sentimentos e percepções ficam nos estudantes relativamente ao portfólio reflexivo, após experiência pessoal da metodologia?

## **4.2 – Considerações metodológicas**

Para apreciação da opção metodológica tomada nesta investigação, para a rever e ponderar de forma crítica, revisitámos a literatura relevante na oportunidade de esclarecer, refinar ou ainda lhe acrescentar algum dado de interesse. A metodologia de investigação qualitativa, engloba um conjunto de abordagens estruturadas num enquadramento indutivo, com o fim de estudar determinados fenómenos humanos dentro de um contexto sociocultural, apresentando-se, comparativamente com a investigação quantitativa, como uma outra forma de produzir conhecimento. De acordo com Streubert e Carpenter (2002), num quadro de ação de ciência humana, o melhor a esperar na criação de novo conhecimento, é, para os cientistas, fornecimento da compreensão e interpretação de um fenómeno dentro de um contexto. Afirmam as autoras, que «a ciência humana e os métodos de pesquisa que a acompanham proporcionam uma oportunidade para estudar e criar significado que enriquecerá e contribuirá para a compreensão da vida humana.» (p.9).

A opção pela metodologia de tipo qualitativo, decorre da sua adequação ao objeto de estudo a que nos propusemos e para o qual concorrem o pensamento reflexivo e a inteligência emocional de futuros enfermeiros, cuja relevância e indispensabilidade de desenvolvimento se insere nos processos de formação intrapessoal, com repercussão positiva na sua formação académica e profissional, contribuindo de algum modo, para o bem comum.

Uma das características da pesquisa qualitativa, como realçado na literatura da especialidade, reside na valorização da componente subjetiva da procura do conhecimento.

Os cientistas humanistas adotam a ideia de subjetividade (Streubert & Carpenter, 2002), «reconhecendo que os seres humanos são incapazes de total objetividade porque se encontram situados numa realidade construída por experiências subjectivas» (p. 12). Para os humanistas, o significado e, por conseguinte, a procura da verdade, são possíveis apenas através da interação social. Referem as autoras, que «a explicação de subjetividade na

produção da ciência humana compreende que a participação no mundo impede os seres humanos de serem completamente objetivos» (p.12).

Tal é o caso do presente estudo em que, paralelamente ao mundo objetivo, a subjetividade é uma constante, dinâmica e interativa, entre quem, conhecedor do contexto, observa, procura compreender e dar sentido, aos sentimentos, pensamentos, às percepções dos participantes; e estes, que na sua resposta aos muitos desafios de um portefólio solicitado, do qual, um dos aspetos mais significativos reside precisamente na sua subjetividade (Amado, 2014), procuram ajustar-se aos contextos objetivos do processo de aprendizagem envolvente, através da interação com o meio, com as circunstâncias, com os outros, numa realidade construída por experiências subjetivas.

Na investigação qualitativa, os indivíduos são selecionados para participar de acordo «com a sua experiência, em primeira mão, da cultura, interação social ou fenómeno de interesse» (Streubert & Carpenter, 2002, p.25). Uma vez envolvidos ativamente no estudo, os indivíduos tomam a designação de participantes ou informantes, condição que permite ao investigador um melhor conhecimento e compreensão das suas vidas e das suas interações sociais. Nesta conjuntura, na sua capacidade de dar um sentido ao fenómeno, o investigador constitui o elemento principal da pesquisa, não só na recolha de dados, mas também na sua organização e interpretação.

A dinâmica de informação na pesquisa qualitativa, no propósito de «alterar o menos possível as condições em que o fenómeno ocorre» (p.24), é experienciada no ambiente natural onde os indivíduos de interesse habitualmente se encontram, em conformidade com a sua implicação no estudo, do qual, em dado momento, são parte integrante. Cabe aos informantes determinar o que querem ou não informar e «que acesso à informação irão permitir ao investigador» (p.25). Todavia, na investigação qualitativa, estar no campo de ação exige, dos intervenientes, reciprocidade em termos de tomada de decisão (Streubert & Carpenter, 2002), o que pode requerer, na base do senso comum, o recurso pontual à negociação.

### **4.3 – Sujeitos participantes**

Tendo em conta o objetivo de estudo, as condições específicas em que o mesmo se desenvolveu (situação de aprendizagem em sala de aula) e não sendo intenção da pesquisa a representatividade ou a generalização das conclusões, e sim, encontrar contributos relevantes para a finalidade da investigação, seleccionámos, para nele participar, num universo de cerca de noventa elementos (divididos em três grupos para as aulas de tipologia teórico-prática), uma amostra constituída por um dos grupos: trinta estudantes

primeiranistas de enfermagem de uma escola superior de saúde do centro do país. Deste grupo, vinte e sete formandos são do género feminino e três formandos do género masculino. Quanto ao país de origem, permitindo interferir culturas e expectativas nas experiências testemunhadas, vinte e cinco formandos são nacionais e cinco formandos oriundos de países africanos de língua portuguesa. Modo geral, dado o equilíbrio observado na caracterização pessoal dos grupos, a amostra foi constituída segundo um critério ligeiramente distintivo: maior questionamento evidenciado por um dos grupos no que concerne à realização de um portefólio reflexivo, e a sua curiosidade frente a um desafio que, manifestamente, os formandos quiseram experienciar.

Ter optado por uma população alvo de principiantes, em formação inicial, deve-se ao facto do 1º ano do curso representar, dada a sua peculiaridade, o poder de um período sensível antes de outros períodos sensíveis de aprendizagem que, no processo, evoluem constantes num ciclo de estudos. Este período sensível é inquestionável e insubstituível. Inquestionável, esclarecemos, na medida em que, os formandos, à entrada no curso, estando com menor sobrecarga mental mostram-se mais disponíveis a nível intelectual; depois, os formandos, na novidade de adquirirem conhecimento de uma profissão - a sua, no devir - estão por norma mais recetivos aos desafios que lhes são propostos, e predispostos, se ajudados, a tomarem consciência da sua maneira de aprender (atitudes, comportamentos) e a sentirem-se capazes de redescobrir o seu próprio método, podendo desenvolver cada vez mais e melhor a sua capacidade de aprendizagem. Insubstituível, justificamos, porque, neste enquadramento, se se deixar passar o momento sensível, não o aproveitando, perde-se a força do interesse por aquela aprendizagem (pensamento reflexivo, autoconhecimento, competência relacional), interesse que ficará perdido para sempre, nestes moldes, por falta de desenvolvimento.

No estudo que efetuámos a amostra utilizada é intencional, um tipo de amostra que, segundo Streubert e Carpenter (2002), é frequentemente utilizada na pesquisa fenomenológica. Conforme as autoras, este método de seleccionar, que providencia os participantes da investigação, «baseia-se no seu conhecimento específico de um determinado fenómeno, com a finalidade de partilhar esse conhecimento» (p.66). Nesta pesquisa, a amostra intencional foi constituída por estudantes principiantes que, «no respeito pela sua perspectiva e espaço» (p.19), vivenciaram a experiência de realizar um portefólio reflexivo, com a finalidade de partilhar, do seu ponto de vista, essa experiência, possibilitando, na descoberta da informação obtida, o interesse pelo seu estudo, mais alargado e em profundidade.

## 4.4 – Técnica de recolha de dados

Partindo do objetivo e questões de investigação a que nos propusemos, optámos pela recolha de informação através de uma pergunta aberta pré-estabelecida, apresentada aos formandos, por escrito, no final do semestre. De ressaltar, que antecedendo a formalidade da colheita de dados, o diálogo periódico, em datas estipuladas, entre os intervenientes principais no processo formativo, esteve presente desde o começo da construção do portefólio possibilitando desenvolver uma compreensão mais fidedigna do formando, e clarificar as suas dúvidas e receios o que torna expectável, através da palavra falada, regular desvantagens da palavra escrita, como por exemplo a falta de espontaneidade. Sublinhe-se, nos atributos da interação verbal dos atores, o compromisso com o ponto de vista dos participantes, como preconizado pela investigação qualitativa. Há a acentuar, também, que os investigadores qualitativos, considerando as bases filosóficas das metodologias que desenvolvem, são obrigados (Streubert & Carpenter, 2002) «a aceitar o self como parte da tarefa de investigação e a abordar os participantes da investigação de modo genuíno e autêntico» (p. 6). De realçar ainda, mais uma vez, a subjetividade. Na investigação qualitativa, os investigadores acreditam que existe sempre subjetividade na sua procura de verdade, pelo que não subscrevem uma única verdade objectiva mas uma «objetividade solidária», resultado do concurso de várias subjetividades (o conceito de objetividade solidária é avançado por Rorty. Dito de outro modo, na investigação qualitativa, a «objetividade» é o resultado de uma triangulação de perspetivas.

Em sala de aula, numa unidade curricular no âmbito do desenvolvimento pessoal e profissional, foi solicitado aos estudantes que respondessem à seguinte questão: «No final do semestre, após experiência pessoal da metodologia, que sentimentos e percepções ficam relativamente ao seu portefólio reflexivo?». As respostas escritas são um meio de obtenção de dados, frequentemente utilizado na investigação qualitativa. Segundo Streubert e Carpenter (2002), a popularidade das respostas escritas tem sido provada por si própria, pois são um modo eficaz de colheita de dados neste tipo de investigação. Para Freixo (2011), as perguntas abertas possibilitam investigações mais profundas e precisas. Todavia, a desvantagem das respostas escritas, conforme Streubert e Carpenter (2002), «é a falta de espontaneidade que pode ocorrer nas respostas» (p.28).

Neste estudo, a preferência pela resposta aberta, solicitando a cada participante não só a narrativa mas também a descrição, a explicação e a avaliação das experiências vividas, justifica-se pela intenção de levar os respondentes a concentrar-se mais sobre a pergunta formulada, permitindo-lhes, como preconizado por Streubert e Carpenter (2002), «pensar sobre o que desejam partilhar» (p. 28), utilizando, como refere Freixo (2011), «o seu próprio

vocabulário, fornecendo pormenores e fazendo os comentários que consideram certos» (p. 200).

Outro aspeto muito importante a considerar na formulação da pergunta, esclarecem Streubert e Carpenter (2002), é «ser claro relativamente ao que se deseja que o participante escreva» (p.29). No princípio da clareza, havendo ainda assim dúvida pontual dos respondentes, faz-se relevante a presença do investigador (ou o estabelecimento de mecanismos) no apoio à clarificação da informação desejada. O importante é o investigador assegurar-se de que o participante compreende bem a questão e que, em conformidade, é capaz de dar uma resposta, que aceite dá-la, e que a resposta seja autêntica (Freixo, 2011).

## **4.5 – Procedimentos**

Uma preocupação do investigador, antes de iniciar um estudo qualitativo, é fazer a revisão do que pensa e acredita acerca do fenómeno de interesse. Deve rever e analisar as suas crenças, pensamentos, as suas perceções, sentimentos, os seus preconceitos, com o propósito de os controlar, e distanciar-se de julgamentos potenciais do fenómeno, suscetíveis de ocorrer durante a colheita e análise de dados, com base nas suas próprias experiências, e não nos dados revelados a partir das experiências pessoais dos participantes. Seguindo, com Streubert e Carpenter (2002), esta linha de pensamento, observamos com as autoras, que «o acto de expressar as suas próprias ideias ajuda o investigador a recordar que deve ouvir e ver o que é real para o informante e não o que é real para si» (p.24). Abstraindo-se das suas crenças, o investigador, no seu próprio interesse, estará apto a não fazer julgamentos e a tomar posição isenta e aberta, relativamente aos dados efetivos revelados pelos participantes.

Igualmente, um procedimento de particular importância, consiste em obter o consentimento livre dos informantes no que concerne à sua participação voluntária na pesquisa. Para tanto, numa ligação de confiança com o investigador a quem confiaram os seus testemunhos, os participantes para darem o seu consentimento, hão-de ter da pesquisa informação imediata que compreendam e que sustente a sua decisão. Na observância do direito à privacidade é fulcral, no consentimento informado, a garantia de confidencialidade e anonimato.

No presente estudo, dando conhecimento e obtido superiormente o parecer favorável, procedeu-se a um encontro informal com os estudantes selecionados para participar. Foi-lhes proporcionada informação em conformidade, assegurados a confidencialidade e o anonimato, e o compromisso de disponibilidade para esclarecimentos adicionais, sempre que solicitados. Os estudantes mostraram-se recetivos a colaborar no

estudo e prontificaram-se, livre e formalmente, a validar o seu consentimento informado. Após obtido este consentimento, foram compiladas as respostas dos estudantes.

A informação escrita, recolhida, foi transcrita integralmente em texto, na convicção de que, a transcrição implica, por si mesma, o começo do processo de análise (Amado, 2014). As transcrições obtidas, identificadas individualmente com um número, possibilitaram a construção de um corpus documental, cuja constituição (Amado, 2014) procurou ter em conta, a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade e a adequação. A exaustividade, segundo o mesmo autor, «exige um levantamento completo do material suscetível de ser avaliado»; a representatividade implica que «os documentos recolhidos sejam o reflexo fiel de um universo maior»; na homogeneidade «os documentos devem referir-se a um tema e possuir outras características semelhantes, tais como, terem sido produzidos com a mesma técnica (...), terem finalidades e destinatários idênticos»; e na adequação «espera-se que os documentos sejam adequados aos objetivos da pesquisa» (p.311). A esta transcrição, necessária ao desenvolvimento da análise de conteúdo, técnica de investigação utilizada neste estudo, e, segundo Amado (2014), «uma técnica privilegiada para processar o material recolhido» (p. 307), seguiu-se a fase de leitura, atenta e ativa, em que, no intuito de organizar e classificar a informação primária, todos os elementos constitutivos de cada resposta escrita foram escrutinados, procurando-se identificar agrupamentos de temas (ou categorias temáticas) de relevância, e selecionar, relacionados com os temas, os subtemas de interesse.

Após várias leituras, persistentes e cuidadas, chegámos a uma listagem de temas e subtemas, mediante um processo essencialmente indutivo. Concentrando-nos nos múltiplos aspetos da experiência vivida pelos participantes, identificámos duas categorias temáticas e, em cada uma, foram reconhecidas e catalogadas três subcategorias o que permitiu, posteriormente, tendo em conta o registo das unidades de análise, formular os resultados. Este procedimento preliminar, trata-se, segundo Amado (2014), «de uma primeira orientação para a leitura e para o recorte de material, mantendo-se, porém, numa postura aberta aos necessários acrescentos e refinamentos que as novas e subsequentes leituras impuserem.» (p. 318).

Ao extrair das respostas escritas os dados que nos pareceram pertinentes e ilustrativos, procurámos relatá-los na sua consistência, distinção e significado, dando abertura à compreensão do processo, usando de flexibilidade. No mesmo sentido, contribuindo na sua relevância, é apresentada, de seguida, a descrição das categorias com que se procurou condensar a informação recolhida, consideradas as unidades de análise.

Tabela 1

## Quadro de categorias e subcategorias

<b>Categorias</b>	<b>Definição</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Definição</b>
<b>Reação dos estudantes</b>	Respeita às afirmações dos estudantes participantes relativamente à forma como responderam à avaliação proposta	<b>Apreciação da proposta</b>	Integra as afirmações que refletem as percepções dos estudantes relativamente à forma como encararam a avaliação por portefólio
		<b>Confronto com a realização da metodologia</b>	Engloba as percepções dos estudantes relativamente à forma como se sentiram na realização da proposta efetuada
		<b>Dificuldades sentidas</b>	Inclui as afirmações dos estudantes quanto às dificuldades percebidas na construção do portefólio reflexivo
<b>Importância da realização do portefólio na percepção dos estudantes</b>	Integra as afirmações dos estudantes participantes quanto à importância atribuída à realização do portefólio reflexivo	<b>Importância para o estudante de enfermagem</b>	Engloba as afirmações dos estudantes acerca da relevância do portefólio reflexivo na sua aprendizagem
		<b>Importância para o futuro profissional</b>	Abrange as afirmações dos estudantes acerca da relevância do portefólio reflexivo para o seu futuro profissional
		<b>Importância em termos de desenvolvimento pessoal</b>	Inclui as percepções dos estudantes quanto à importância da realização do portefólio reflexivo no seu desenvolvimento pessoal

## 4.6 – Resultados

Apresentamos de seguida os resultados, por categorias e subcategorias temáticas definidas.

### Categoria 1. Reação dos estudantes

Respeita às afirmações dos participantes relativamente à forma como responderam à avaliação proposta. Esta categoria está subdividida em três subcategorias.

#### Subcategoria 1.1 Apreciação da proposta

Integra as afirmações que refletem as perceções dos participantes relativamente à forma como encararam a sua formação e avaliação por portefólio.

Os resultados parecem sugerir que os sujeitos que se pronunciaram (10 dos 30 inquiridos) reconhecem maioritariamente que gostaram de realizar este trabalho. Da análise, verificamos, no que concerne ao agrado na realização do portefólio reflexivo, que os respondentes são recetivos e apreciam, nesta metodologia, uma avaliação mais compreensiva do formando. Caso de E7, quando refere: **«O portefólio (...) permite uma avaliação diferente e mais compreensiva do aluno. Na minha opinião (...) é uma forma mais imparcial de avaliar o aluno»**. Compreensiva, podemos inferir, na medida em que os leva a questionar e a questionarem-se, ajudando-os a compreender no exercício de uma prática reflexiva direcionada para as aprendizagens e o desenvolvimento de competências - como salientado por E8, **«o portefólio é um trabalho escrito e reflexivo que permite [ao] aluno desenvolver as suas capacidades. Gostei bastante de realizar este trabalho»** - ora deixando-se ajudar, possibilitando a correção e o aperfeiçoamento em tempo útil, ora tomando a iniciativa de querer aprender, autoimplicando-se, como enfatiza E28, **«como estudante de enfermagem penso que o portefólio é uma diferente e inovadora ideia de avaliar os alunos. Na minha opinião, acho que este método de avaliação é muito vantajoso (...) é um processo de construção e reflexão»**; e E10 considera, **«sendo o portefólio um momento de reflexão, penso que é um bom método de avaliação visto que consiste numa construção contínua do nosso trabalho e aprendizagem»**. Para a participante E19, a apreciação da proposta, embora na linha dos testemunhos anteriores, centra-se mais no sentido do enriquecimento pessoal, como dá a entender no seu registo: **«este método de avaliação é bastante útil para o crescimento da pessoa que o elabora, a vários níveis. Para mim foi uma mais-valia, apesar de algumas dificuldades, como é normal»**.

De ressaltar, todavia, a afirmação de um estudante para quem o portfólio reflexivo não foi fácil de realizar e até motivo de alguma frustração, o que reflete a não uniformidade das apreciações. O respondente justifica o facto, dada a sua inexperiência «**neste género de avaliação**» e de estar habituado aos testes tradicionais para os quais estudava apenas alguns dias antes:

**Para ser sincero o portefólio reflexivo não foi nada fácil de realizar. Foi motivo de alguma frustração, talvez por causa de eu não ter experiência neste género de avaliação, estava acostumado aos testes normais onde apenas estudava três ou quatro dias antes (E17).**

Neste contexto, podemos concluir que o entendimento deste estudante relativamente à forma como respondeu, em muito se ficou a dever ao fator novidade, e conseqüente falta de experiência nesta estratégia de avaliação, acrescido dos seus hábitos de trabalho e de estudo não favoráveis ao desenvolvimento da metodologia em causa.

Os resultados parecem revelar também que os sujeitos, na sua larga maioria, reconhecem no portefólio reflexivo um método de avaliação muito interessante, comparativamente às estratégias avaliativas tradicionais, caso de E5 quando refere: **Com [esta] estratégia foi possível averiguar uma nova maneira de sermos avaliados, mostrando pontos fortes e fracos que não são detetáveis quando realizamos um teste**; ou de E8:

**O portefólio é um método de avaliação do aluno, na minha opinião (...) interessante, visto que normalmente os alunos só são avaliados através de frequências. Quando estudamos para uma frequência não nos garante que a matéria fique retida totalmente, enquanto no portefólio podemos desenvolver um determinado assunto.**

O que nos permite pensar que os estudantes identificam, no portefólio, a exigência de uma prática reflexiva e uma tomada de consciência dos fenómenos em estudo, o que lhes dá ocasião de se apropriarem ativamente das suas aprendizagens, valorizando as próprias experiências na construção progressiva e regulada do seu conhecimento, como referido por E22, na linha dos testemunhos anteriores:

**A elaboração do portefólio foi bastante interessante e positiva, pois por ser um método que estimula a formação do meu próprio conhecimento isto fez com que eu pudesse abordar os assuntos à minha maneira e da forma que achei mais interessante.**

E23 corrobora esta ideia, quando afirma:

**A realização do portefólio transmitiu-nos uma ideia inovadora e enriquecedora de avaliação, na medida em que é um processo contínuo (...) dá-nos a oportunidade de refletir acerca dos conteúdos que foram lecionados e retemos de uma forma mais aberta.**

A respondente E25 considera na sua apreciação, que esta estratégia lhe permitiu aperceber-se das suas capacidades e limitações, e na sua resposta parece fluir implicitamente, o sentimento de esperança num bem futuro – o de poder estar à altura aquando de uma realização similar:

**Gostei de realizar este portefólio, desta forma apercebi-me das minhas capacidades o que tenho de melhorar, pois é com os erros que aprendemos. E quando voltar a realizar outro espero estar à altura».**

### Subcategoria 1.2 Confronto com a realização da metodologia

Revela as perceções dos estudantes relativamente à forma como se sentiram na realização da proposta efetuada.

Os respondentes que abordaram este aspeto (11 dos 30 inquiridos), implícita ou explicitamente referem, não estar familiarizados com esta estratégia de formação. Como explica E1, «**a estratégia portefólio no início foi uma novidade para mim porque durante o meu percurso académico nunca tinha realizado este tipo de trabalho**». Também E6 manifesta que, «**durante a realização do portefólio, muitos sentimentos surgiram. No início senti uma espécie de estranheza e de desconhecimento, uma vez que era algo novo nunca antes feito por mim**», e ainda, E28, «**eu, como aluna, durante todo o percurso escolar nunca tinha realizado um portefólio reflexivo**». Estas afirmações e as restantes, parecem confirmar ser este o primeiro contacto dos estudantes com a metodologia portefólio reflexivo.

Igualmente, não saber como proceder numa situação de aprendizagem por desconhecimento dos meios produziu, nalguns participantes, hesitação e receio, como comenta E6, «**enquanto estava a escrever os documentos, por vezes sentia-me como se quisesse desistir porque deparava-me com problemas e obstáculos que como eram novos para mim, eu não sabia como os resolver**», e E20: «**inicialmente, ao receber a informação de que iria ter de realizar o portefólio pensei que não iria ser capaz pois não possuía conhecimentos suficientes de como era, como se estruturava ou qual seria**

**o seu objetivo»; ou E28, ao declarar, «quando me foi proposta a [sua] realização fiquei um bocado assustada, pois não sabia como iria proceder».**

Todavia, estes receios vão sendo ultrapassados à medida que o trabalho avança. Como confirma E6, **«já mais para o fim, senti-me mais positiva, mais esperançosa uma vez que (...) estava a conseguir ultrapassar os obstáculos com que me deparava».** É também o caso de E20 que, na elaboração da metodologia, à entrada no processo de autodescoberta, se faz acompanhar por dúvidas e incertezas, **«até compreender, com a ajuda da professora e dos meus colegas o que realmente tinha de fazer».** A mesma convicção tem E28 quando expressa: **«depois de ter todas as indicações da professora dei início à sua realização e o trabalho tornou-se mais fácil e foi muito interessante».**

Duas respondentes, frente à situação de aprendizagem, numa primeira instância, manifestando reações internas diferentes (positivas, negativas), referem alguma dificuldade na sua capacidade de reflexão (por desábito, segundo dão a entender). Uma das estudantes (E4) salienta, por exemplo,

**Na realização do portefólio tive (...) sentimentos diferentes. No início da sua elaboração senti-me bastante confiante, pensei que conseguiria elaborá-lo com facilidade. Mas na realidade, o portefólio tornou-se num projeto difícil, exigente e que me fazia refletir (algo a que não estava muito habituada).**

Já a respondente E2, através do seu testemunho, leva-nos a considerar que a estratégia portefólio reflexivo para além de ser uma surpresa e uma novidade suscitou, no domínio da sua afetividade, no desenrolar de um processo, que é frequente, de aceitação ou rejeição, de bem ou mal estar frente a nova aprendizagem, uma reação negativa interna de desconforto e angústia, evidência dos seus estados afetivos na ligação com a recente experiência formativa (ser, não ser capaz, de realizar o trabalho) e que a estudante expressou da seguinte forma:

**Ao longo deste trabalho eu chorei muito, porque eu nunca tinha feito um trabalho deste tipo sobre uma reflexão pessoal. Já tinha feito outros trabalhos de pesquisa, mas em relação a uma pesquisa minha, individual, em que tenho de exprimir os meus sentimentos, falar sobre mim nunca tinha feito.**

Em destaque, alguns depoimentos parecem sugerir que os respondentes valorizam, na elaboração do portefólio reflexivo, o papel ativo do estudante no processo de aprendizagem - **«a execução do portefólio foi algo que me ocupou durante várias semanas, foi fruto da junção de vários conhecimentos de outros e a minha própria**

**reflexão sobre eles»** (E17); dão valor, igualmente, ao despertar da curiosidade, ao raciocínio e à criatividade que o desafio procura promover, **«gostei bastante do facto de cada separador ter de possuir uma imagem e uma citação/pensamento, pois isso deu mais vida ao portefólio e aí pude dar asas à minha imaginação»** (E22); e consideram importante o contributo da metodologia para o aperfeiçoamento pessoal, podendo desenvolver a autonomia e o sentido de autorresponsabilidade ao cuidar da sua formação, **«o portefólio para mim foi uma experiência muito boa, pois com a elaboração deste trabalho pude (...) ser autónoma, acreditar mais em mim, que também sou capaz (...) também pude exprimir os meus sentimentos e desenvolver mais a minha mente»** (E16). Esta estratégia, ao estruturar a experiência de aprendizagem de uma maneira diferente, possibilita cativar a atenção e o interesse do aprendente tornando-se assim, no contexto educativo em que ocorre, facilitadora da mesma aprendizagem. Ao permitir ao formando exteriorizar sentimentos e/ou emoções através da escrita reflexiva, acaba por ser motivadora mesmo em presença de algumas dificuldades. O mesmo entendimento parece ter a respondente E2 quando, concluído o portefólio, autoavaliando-se (agora numa perspetiva diferente da inicial), manifesta: **«na verdade gostei muito deste trabalho (...) é uma forma de me fazer refletir»**. E a respondente (E9), neste contexto, dá a conhecer a sua opinião, no seguinte registo: **«gostei da elaboração [do portefólio] e senti como se fosse um desabafo diário cada vez que escrevia mais um pouco. Foi um desafio interessante»**.

Sublinhe-se a respondente E18 que na sua asserção favorável, relativamente à elaboração do portefólio reflexivo, procurou criar a partir da sua responsabilidade, na construção desta estratégia de aprendizagem, uma prática deliberada de trabalho continuado e de estudo, como dá a entender na sua resposta: **«ao longo deste semestre, na realização [do] portefólio, inicialmente eu achei uma ideia interessante e cativou-me muito, pois ao ter que trabalhar nele todas as semanas era uma forma de ter a matéria sempre em dia»**. A mesma responsabilidade, mas enquadrada num modo diferente de aprender, é demonstrada por E17 no raciocínio que faz para alcançar o seu objetivo. Como relata:

**Quando me deparei com a quantidade que tinha em atraso, senti-me pessimista e pensava que não ia acabar o portefólio até à data estipulada. Mas não tinha outra opção a não ser sentar-me e deitar mãos à obra. Trabalhei alguns dias até de madrugada para conseguir terminar tudo, foi trabalhoso sim, foi difícil sim, mas consegui, e quando acabei senti um grande sentimento de realização e aprendi muito com o que fiz.**

Na mesma linha de responsabilidade pelo processo de transformação e construção do conhecimento, outra respondente, na curiosidade em relação ao portefólio reflexivo, mostrou gostar de aprender e de querer aprender, apreciando a situação de aprendizagem, interessando-se. A participante parece sugerir no seu depoimento ter compreendido os critérios de realização do portefólio reflexivo criando situações que contribuíram para a sua elaboração, dando mostras de saber aprender. Conclui-se que, para a respondente, o portefólio reflexivo, na sua dinâmica, flexibilizou as condições favoráveis que correspondiam ao seu desejo de mais aprendizagem, o que se traduziu numa constante interação dos conhecimentos que possuía, com os conhecimentos que procurava. De salientar, pese embora o esforço despendido, que é muito importante para esta participante o sentido de autoria que a metodologia, através do pensamento e da escrita reflexiva, lhe parece conferir. Conforme o seu registo, **«ao fazer o portefólio reflexivo senti-me como se tivesse a capacidade de aprender muito mais com esta estratégia (...), podemos apostar nos nossos conhecimentos e (...) por mais trabalho que dê é gratificante como conseguimos elaborar algo tão nosso»** (E13).

Apenas uma estudante, no conjunto de participantes, considerou não ter feito tudo o que podia na elaboração do seu portefólio reflexivo. Face a um objetivo que delineou, fazer um portefólio na perfeição, mas cujo intento não logrou alcançar, o sentimento foi de tristeza:

**Agora que a caminhada chegou ao «fim», parou e vejo o caminho percorrido o sentimento é de (...) um pouco de tristeza (...) sinto que não fui capaz de fazer tudo o que podia ser feito para ter um portefólio na perfeição** (E11).

### Subcategoria 1.3 Dificuldades sentidas

Inclui as afirmações dos participantes quanto às dificuldades percebidas na construção do portefólio reflexivo.

Um dos dois obstáculos mais referidos pelos oito respondentes que abordaram este aspeto, é a dificuldade na **escrita** (o que escrever, como escrever). O outro, equivalente, resulta da dificuldade no desenvolvimento da **capacidade reflexiva**. Encontramos esta constatação na respondente E1, ao referir, **«quando comecei a escrever o primeiro documento confesso que não sabia o que escrever, como escrever, e tive muita dificuldade em desenvolver a capacidade reflexiva»**. Também a respondente E18, relata a experiência das suas dificuldades, no seguinte comentário:

**Esta estratégia (...) foi uma forma de reparar nos meus pontos fortes e fracos, nas minhas dificuldades em escrever e refletir. Senti-me muitas vezes frustrada, pois tinha o pensamento bloqueado (...) e não sabia o que escrever e devido a isto em algumas vezes tive pouca motivação e interesse.**

Pouca motivação, frustração e incerteza quanto ao que estava a escrever, são aspetos de conflituosidade intrapessoal, igualmente mencionados por E5 ao declarar o sentimento misto que procura clarificar:

**Este tipo de estratégia para mim é mais complexo comparativamente à realização de um teste. Muitas vezes senti-me frustrada e duvidei do que estava a escrever. Outras vezes faltou-me a motivação. Contudo, este portefólio não suscitou apenas sentimentos negativos, muito pelo contrário. A minha capacidade de escrita era (...) razoavelmente baixa e com a realização do portefólio consegui desenvolver essa capacidade, o que despertou em mim um sentimento de realização.**

Uma das respondentes (E4) realça o esforço mental despendido, como um elemento muito exigente na elaboração do portefólio enquanto projeto de reflexão. Houve momentos em que desejou desistir, tal como citamos:

**Sendo o portefólio um projeto de reflexão, exige um grande esforço mental (...) confesso que durante a realização do portefólio reflexivo, houve momentos em que me apeteceu desistir, não porque dava muito trabalho «físico», mas porque exigia bastante de mim a nível mental.**

A outra face da mesma atitude em relação às dificuldades sentidas ficou patente na reação de E25, como se depreende da sua perspetiva:

**Com a realização do portefólio foram postas à prova as minhas dificuldades, nomeadamente a capacidade de pensar, refletir e questionar (...) mas apesar das dificuldades, acho que foi bom realizarmos o portefólio como método de aprendizagem e avaliação (...) ao pensarmos e refletirmos os documentos, adquirimos melhor o que a professora ao longo das aulas nos quis transmitir (...) se fôssemos avaliados da mesma maneira, por uma frequência, só íamos decorar a matéria e ela ia passar-nos despercebida.**

E a respondente E29 escreve, com expectativa confiante em benefícios futuros:

**«relativamente ao portefólio senti algumas dificuldades a escrevê-lo (...) embora isso tenha acontecido senti-me realizada ao concluir um trabalho tão complexo que me levou tanto tempo a fazer, mas que me vai ajudar imenso na minha vida profissional».**

Registando menor frequência está a dificuldade relacionada com a organização e o cumprimento de um plano de trabalho na elaboração do portefólio reflexivo. Como manifesta E17, **«para mim o mais cansativo demonstrou ser o cumprimento de um plano de estudos, não sou a pessoa mais organizada, acabei por deixar as coisas sempre para depois, e o trabalho começou a acumular»**. Também no seu testemunho, E24 revela ter alguma dificuldade ao nível da organização da metodologia, embora o faça de uma forma mais abreviada e onde inclui ansiedade e cansaço. Mas a estudante parece não valorizar as dificuldades nas situações de aprendizagem, preferindo enfatizar os benefícios das mesmas, concentrando-se no autoconhecimento como fator importante de afirmação pessoal:

**A realização deste portefólio cativou-me logo desde o início, porque era uma coisa que nunca tinha pensado fazer. Ao realizá-lo senti algumas dificuldades ao nível da ansiedade, organização, cansaço, mas estas situações fizeram-me ter noção do meu «eu». Comecei a ter mais confiança em mim própria, mas também esperança em como ia conseguir realizar/acabar o meu portefólio.**

Opinião semelhante apresenta E21 que, ao referir na realização do portefólio reflexivo as suas dificuldades (que não especifica), dá primazia ao trabalho e ao conhecimento, numa perspetiva atual e futura:

**Senti algumas dificuldades ao longo da realização [do portefólio], mas nunca desisti e nunca deixei de trabalhar, pois sabia que era um trabalho importante de realizar e os conhecimentos adquiridos iriam ajudar-me durante o meu percurso académico e acompanhar-me durante toda a vida.**

## **Categoria 2. Importância da realização do portefólio na perceção dos formandos**

Integra as afirmações dos participantes, quanto à importância atribuída à realização do portefólio reflexivo. Esta categoria inclui três subcategorias: importância para o estudante de enfermagem; importância para o futuro profissional; importância em termos de desenvolvimento pessoal.

### Subcategoria 2.1 Importância para o estudante de enfermagem

Diz respeito às afirmações dos participantes acerca da relevância do portfólio reflexivo na sua aprendizagem.

De acordo com os respondentes (14 em 30 elementos), a aquisição e desenvolvimento de **competências** (nem sempre especificadas pelos formandos) parece ser, para a maioria, o aspecto mais importante a salientar na realização do portfólio reflexivo. Por consequência, é sentimento expresso pelos sujeitos, o seguinte:

**O portfólio ajuda o aluno a desenvolver as suas próprias capacidades, a construir o seu próprio conhecimento (E1);**

**O portfólio é um trabalho escrito e reflexivo que permite ao aluno desenvolver as suas capacidades (...) gostei de realizar este trabalho (E8);**

**Com este método de avaliação, sinto que cresci, desenvolvi competências (E14);**

**A realização do portfólio contribuiu bastante para o desenvolvimento de inúmeras capacidades que precisava de adquirir (E21).**

Mais em pormenor, uma respondente na sua referência ao portfólio reflexivo salienta, que sendo este instrumento de formação e avaliação diferente do método a que estava habituada, mas mais eficaz, permitiu-lhe evoluir enquanto estudante de enfermagem, proporcionando-lhe aprofundar, em sua opinião, várias competências, que clarifica,

**O portfólio (...) na minha opinião é um método de avaliação bastante eficiente e vantajoso, pois permitiu-me evoluir enquanto estudante de enfermagem. Com a realização do portfólio aprofundei e ampliei a minha criatividade e capacidade de escrita. Aprendi muito, melhorei a minha capacidade de refletir e evolui enquanto pessoa. É um método muito diferente do qual estou habituada, mas muito mais eficaz, pois não apenas decoramos, mas aprofundamos o nosso espírito crítico, a nossa imaginação, reflexão e sentido de responsabilidade» (E26).**

Outra respondente corrobora o testemunho anterior, ao esclarecer com o seu contributo:

**Relativamente ao portefólio, penso que foi um método bastante eficaz para o meu desenvolvimento pessoal e como estudante de enfermagem (...) sentimentos de responsabilidade, trabalho, dedicação, reflexão, criatividade, espírito crítico, entre outros, todos estes aspetos permitiram desenvolver (...) as minhas capacidades. Na minha opinião, este método de avaliação (...) é bastante benéfico para os estudantes (E27).**

Ao lado das competências, de acordo com o que os resultados parecem indicar, está o **sentido de autoria**, percecionado por alguns participantes como um espaço de oportunidade, propício ao desenvolvimento da sua autonomia na relação com o saber, o que lhes permitiu abordar os assuntos com mais iniciativa e criatividade. O sentido de autoria parece suscitar também, nos formandos, a ideia de liberdade responsável, capaz de tomar decisões na gestão da aprendizagem; de criar e recriar o seu próprio conhecimento; de produzir os seus próprios textos, exprimindo neles o que sentem e o que sabem; de colocar no papel o pensamento, estimulando, no gosto pela escrita, a autoconfiança e a automotivação. Tal como os respondentes (na sua singularidade) revelam:

**Com o portefólio eu era a autora, eu tinha que escrever o que sentia e o que sabia. Claro que com o auxílio de alguns livros, mas estava construindo o meu próprio conhecimento (E1);**

**Acima de tudo, tentei fazer algo pessoal, algo que me caracterizasse enquanto aluna do curso de enfermagem. Sinto que fiz um bom trabalho e que cumpri os objetivos aos quais me propus (E3);**

**Relativamente à estratégia portefólio foi sem dúvida interessante e positiva (...) este método é totalmente diferente para estudar, faz-nos refletir e ser autores dos nossos próprios textos (E14);**

**A concretização [do portefólio] transmitiu-me também sentimentos de confiança, na medida em que fui capaz de [o] realizar de forma autónoma e deliberada (E23).**

A destacar, está o registo de E30, ao transmitir que a principal razão do sentido de autoria que pretende adquirir e melhorar, prende-se, essencialmente, com questões de ordem pessoal, autoafirmando-se; e profissional, desenvolvendo novas capacidades para poder cuidar dos outros.

**Quando escrevi o portefólio, não apenas por ser um trabalho onde é necessária uma reflexão própria, pude notar em mim a vontade de querer saber colocar em escrita o próprio pensamento, ter esse cuidado de transmitir uma ideia lógica, uma ideia bem coesa, de modo a que a pessoa que (...) irá ler o meu trabalho possa notar algo original e não algo que já foi escrito por outros, independentemente do meu trabalho ter por base ideias de outros autores, mas é algo próprio. Particularmente, como aluno de enfermagem, vi que isso [ser autor] é importante para mim individualmente e para desenvolver novas capacidades para poder cuidar dos outros.**

Os principiantes salientam, também, nesta metodologia, o apelo à interrogação frequente, o que nos permite apurar da sua tomada de consciência de que, no decorrer da escrita reflexiva, no portefólio, há toda uma dinâmica interativa que os estimula, que os leva a observar, a analisar, a levantar questões, a descrever, a associar e a confrontar ideias, procurando resposta para os assuntos a refletir.

**O portefólio é um método de avaliação bastante diferente daquele que é utilizado (...), é um método que nos coloca em constante questionamento (...) penso que a avaliação através do (...) portefólio me ajudou a conseguir expressar melhor aquilo que pretendo transmitir e também a questionar-me sobre as coisas. (E10)**

**Ao longo do texto usei pensamentos de vários autores e comentei-os, assim como me questioneei fazendo várias perguntas às quais respondi para um melhor suporte do conteúdo a refletir (E3).**

Na perceção dos estudantes uma vantagem importante do portefólio reflexivo é o aprofundar do **autoconhecimento**, o que, em termos de estratégia formativa (o portefólio enquanto instrumento de excelência no processo de introspeção), parece ser compreendido por muitos dos participantes como da maior relevância, quer a nível pessoal, quer do ponto de vista académico e profissional. A participante E7, por exemplo, refere, «**o portefólio é um trabalho escrito e reflexivo que permite o autoconhecimento do aluno (...) enquanto escrevi o portefólio consegui interiorizar e aprender muitos conhecimentos que serão de elevada importância. Despertou sentimentos de compreensão e gostei de realizar este trabalho**». Nas palavras de E10, o portefólio reflexivo «**é um método que nos permite falar um pouco sobre nós próprios e sobre o nosso ponto de vista das coisas, sendo que é um documento inacabado e em constante construção**». Já a respondente E28, na sua afirmação, manifesta o apreço pela oportunidade de experimentar na

construção do portfólio reflexivo várias aprendizagens enriquecedoras, entre as quais inclui, como podemos observar no seguinte excerto, a prática de conhecer-se melhor:

**Penso que o portfólio é um processo de reflexão e construção. Ajudou-me a refletir mais sobre os assuntos, e ajudou-me a crescer como aluna de enfermagem, a conhecer-me melhor e penso que o portfólio é uma mais-valia para mim enquanto aluna de enfermagem e enquanto futura enfermeira.**

Uma outra participante, dá entender da sua experiência recente com o portfólio reflexivo, que esta metodologia, sendo para ela uma forma desconhecida de avaliação e representar como tal um desafio, despoletou a sua curiosidade e motivação envolvendo-a ativamente, com empenhamento pessoal, numa aprendizagem que produziu efeitos. Mais acrescenta, sublinhe-se, que a estratégia ao realizar-se, foi importante na sua formação enquanto estudante de enfermagem. Como refere:

**A elaboração de um portfólio foi uma novidade enquanto modelo de avaliação. Neste sentido, apesar de a novidade ser sempre um desafio, penso que foi importante na minha formação enquanto estudante de enfermagem, visto que este modelo de avaliação implica uma aprendizagem efetiva por parte do aluno (E15).**

De salientar, ainda, o contributo de uma participante que faz referência ao esforço e à dedicação, valores comportamentais que parece ter trabalhado intensamente aquando da realização do seu portfólio reflexivo. Como esclarece: **«foi um método bastante adequado pois, para além de me fazer refletir imenso como estudante de enfermagem, me fez perceber que, com esforço e dedicação tudo se consegue» (E21).**

Com um fim em comum, a não desistência, outra respondente permitiu-nos deduzir através do seu depoimento, ter desenvolvido competências emancipatórias, designadamente, a resistência à frustração, a adaptabilidade e a persistência, **«agora, já feito e entregue o portfólio, sinto um sentimento de realização, de orgulho, porque perante uma situação diferente e que me trouxe muitos obstáculos eu não desisti e consegui realizar o meu objetivo» (E6).**

### Subcategoria 2.2 Importância para o futuro profissional

Abrange as afirmações dos formandos acerca da relevância do portfólio reflexivo para o seu futuro profissional.

Ao abordar a importância da elaboração do portfólio, os respondentes (E4, E7, E12, E20, E29) são unânimes na apreciação positiva que fazem desta estratégia, ao reconhecerem o seu interesse útil para a formação profissional.

Uma respondente, por exemplo, fazendo salientar a importância de se ser reflexivo, pessoal e profissionalmente, procura estabelecer uma ponte de interseção onde se cruzam a sua personalidade e o eu profissional, ambos, parecendo dispostos a um encorajamento mútuo de reflexão e de ação na manutenção das suas competências ao longo da vida, «**no final pude perceber que o portfólio me fez aprender a refletir sobre mim mesma e que durante o nosso percurso profissional, vamos ter que usar o poder reflexivo (...) para resolver diversas situações mais difíceis**» (E4).

A respondente E7 tomou consciência de que a estratégia portfólio reflexivo a despertou para alguns aspetos relevantes da vida profissional sublinhando, entre eles, a importância do pensamento crítico. Como refere na sua resposta:

**Este método permitiu uma tomada de consciência acerca de alguns aspetos que serão importantes para a minha vida profissional. Permitiu despertar o pensamento crítico que é de extrema importância para a profissão de enfermagem.**

O mesmo aspeto foi contemplado por E29, embora de forma menos explícita, como se presume do excerto a seguir: «**no fundo gostei deste trabalho, que puxou por mim (...) fez-me ganhar qualidades e competências essenciais para a minha futura profissão que é a enfermagem**».

Outro formando refere ter obtido, através do portfólio (com implicações positivas no futuro), uma noção diferente de aprender e ensinar: «**ganhei outra noção sobre o que é aprender e ensinar e de como isso nos pode ser útil futuramente**» (E20).

Por último, nesta subcategoria, a participante E12 parece ter adquirido, com base na escrita reflexiva, uma maior clareza de algumas competências e qualidades de um profissional de enfermagem. A formanda, querendo passar a ideia da utilidade (presente e futura) do portfólio reflexivo na sua aprendizagem, expressa a seguinte opinião:

**Penso que o portfólio me irá ser útil na minha vida futura, isto porque, o que aprendi com este portfólio é que um enfermeiro não é só tratar as pessoas administrando medicação ou outros processos. O enfermeiro (...) preocupa-se com a pessoa a quem presta cuidados (...) o portfólio no fundo mostrou-me isso e eu tenho lá muitas reflexões. Por isso é que eu digo que (...) me irá ser útil.**

### Subcategoria 2.3 Importância em termos de desenvolvimento pessoal

Inclui as percepções dos formandos quanto à importância da realização do portefólio reflexivo no seu desenvolvimento pessoal.

Relativamente a este aspeto, as opiniões dos participantes, num total de 11 intervenientes, parecem confirmar na diversidade de apreciações que a influência da estratégia portefólio reflexivo, estruturada de forma diferente comparativamente aos métodos tradicionais, poderá permitir, alavancada no autoconhecimento, um crescimento e enriquecimento pessoal, a par de uma predisposição para a aprendizagem e consequente preparação para transferir o que se aprende para situações futuras. Nesta perspetiva, por exemplo, a participante E1 diz o seguinte: **«o portefólio ajudou-me a desenvolver a capacidade reflexiva, crítica e também escrita (...) senti que tive uma evolução académica para realizar outros trabalhos (...) assim como [houve] evolução pessoal, nomeadamente a autocrítica, autoconfiança, entre outros»** (E1).

No que se refere ao desenvolvimento pessoal é visível a importância dada, mais uma vez, ao autoconhecimento, o que naturalmente implica diálogo interior positivo, concorrendo para a sua formação. Assim, as afirmações proferidas pelos participantes são unânimes e é nesta conformidade que se refletem os seguintes testemunhos:

**Considero que [o portefólio] foi uma experiência nova e positiva, pois consegui conhecer-me melhor e aperceber-me das minhas limitações e capacidades** (E5);

**Acho que a oportunidade que tive em fazer um portefólio foi muito enriquecedora porque consegui conhecer-me melhor e com este autoconhecimento crescer enquanto pessoa e futura enfermeira** (E12);

**O portefólio para mim foi uma experiência muito boa, pois com a elaboração deste trabalho pude (...) ser autónoma, acreditar mais em mim, que também sou capaz (...) também pude exprimir os meus sentimentos e desenvolver mais a minha mente** (E16).

**Considero-o um ótimo método de avaliação, pois levou-me a refletir bastante sobre os assuntos, desenvolvendo assim a minha capacidade de reflexão (...) o meu autoconhecimento** (E22);

**O portefólio deu-me ainda a oportunidade de me (...) conhecer melhor, a mim, às minhas capacidades, à minha forma de pensar e refletir, contribuindo para a minha formação académica E23.**

No entanto, para alguns participantes, o portefólio permitiu também, na dimensão pessoal, a criação e desenvolvimento de ideias num contínuo à capacidade inventiva; facilitou, pela imaginação, a adaptação ao suscitar a curiosidade, colocando questões, levando a refletir, ora na concretização dos objetivos, ora no controlo da aprendizagem e nos seus ganhos de progresso, modificando comportamentos;

**No fundo um portefólio ajuda-nos a desenvolver as nossas ideias, isto porque (...) é um documento de nós próprios, de cada um; e ao ser só nosso, e ao apresentar-nos um tema e a refletir sobre ele, de uma certa forma obriga-nos a desenvolver as nossas ideias (E12),**

**Consegui alcançar os objetivos a que me propus, consegui ultrapassar os obstáculos (...) consegui conhecer-me melhor e perceber quais as minhas capacidades de escrita, limitações, e senti uma grande realização por ter conseguido realizar o portefólio (E18);**

**Aquando da realização do [portefólio] senti-me capaz (...) verdadeiramente capaz de controlar a minha aprendizagem, o meu conhecimento, pois tive que refletir sobre os conteúdos abordados em sala de aula (...) contribuiu, na minha perspetiva, para o aperfeiçoamento da minha pessoa, assim como permitiu conhecer-me melhor, a nível pessoal e profissional (E19).**

Em geral, a importância de desenvolver a capacidade de reflexão e de escrita está em constante presença nas respostas dos participantes, decerto, dando sentido à construção do seu saber; outrossim, inspirando à autocrítica positiva; levando a explorar o autoconhecimento, no direito de se aperfeiçoar; criando autoconfiança para a escrita; fomentando a motivação intrínseca; fazendo-os sentir-se bem,

**A vantagem em fazer este portefólio foi melhorar a minha capacidade de escrita e reflexiva (E18).**

**Sinto que me tornei uma pessoa mais competente, mais reflexiva e com mais gosto pela escrita, portanto o que eu concluo é que a realização deste portefólio só me trouxe vantagens (E21).**

**Nunca tinha sido sujeito a um processo tão grande de reflexão, em que muitos momentos da minha vida se tornaram em palavras, e me fizeram pensar sobre muitas das coisas que poderia fazer e em que aspetos poderia melhorar desde a capacidade de escrita à reflexão (...) a vontade de querer saber mais. Quando dei por terminado o portefólio não apenas senti felicidade por tê-lo acabado, senti-me bem comigo mesmo pois sei que me tornei uma pessoa mais culta a cada passo que acompanhava a sua construção (E20).**

**Considero-o um ótimo método de avaliação, pois levou-me a refletir bastante sobre os assuntos, desenvolvendo assim a minha capacidade de reflexão, bem como de pensamento crítico, o meu autoconhecimento, a minha escrita e a minha motivação» (E22).**

## **4.7 – Discussão dos resultados**

A partir dos resultados obtidos procedemos à sua discussão apresentando as principais conclusões e contributos deste estudo. Como ponto de referência tomamos as questões de investigação que, anteriormente, nos permitiram orientar as linhas de desenvolvimento do trabalho e as quais relembramos agora, pela ordem em que foram apresentadas:

- De que forma a experiência portefólio reflexivo pode ser, significativa, no processo de autoconhecimento?

No que concerne à primeira questão, os principiantes, de um modo geral, reconheceram na experiência portefólio reflexivo, um contributo muito significativo para o desenvolvimento pessoal, particularmente, no que se refere ao processo de autoconhecimento. E isso afigurou-se-nos consensual, que os estudantes de enfermagem, na sua formação inicial, preparando-se para cuidar do outro e do mundo, se interessassem por cuidar de si mesmos, numa dimensão integral. Por exemplo, uma principiante no seu registo comenta: **a oportunidade que tive em fazer um portefólio foi muito enriquecedora porque consegui conhecer-me melhor e com este autoconhecimento crescer enquanto pessoa e futura enfermeira (E12)**. Levou-nos também a concluir, que à medida que refletiam a sua nova realidade ia surgindo a inevitabilidade de autodescoberta, da qual se ocuparam, construindo, desconstruindo o seu eu numa perspetiva de transformação, familiarizando-se com os outros, com o meio, com as situações. Salienta uma participante: **aquando da realização do [portefólio] senti-me capaz (...) verdadeiramente capaz de controlar a minha aprendizagem, o meu conhecimento, pois tive que refletir sobre os conteúdos abordados em sala de aula. Além do referido**

**[o portefólio] contribuiu, na minha perspetiva, para o aperfeiçoamento da minha pessoa, assim como permitiu conhecer-me melhor, a nível pessoal e profissional (E19).** E na autodescoberta, surgiu no formando (a), a oportunidade de mudança adquirindo à-vontade nas aprendizagens, centrando-se menos nas suas lacunas e mais nas suas forças, tirando deles ensinamentos, valorizando-se, como se testemunha de um registo: **o portefólio para mim foi uma experiência muito boa, pois com a elaboração deste trabalho pude (...) ser autónoma, acreditar mais em mim, que também sou capaz (...) também pude exprimir os meus sentimentos e desenvolver mais a minha mente (E16).** Phaneuf (2005) lembra a necessidade de autoconfiança e de autoestima no profissional de enfermagem, dois aspetos que, segundo defende, são «tão importantes para se vencer na vida e se sentir bem consigo mesmo» (p. 178); porém, a autora, salvaguardando quaisquer dúvidas, esclarece: «para conseguir desenvolver estas qualidades, é preciso em primeiro lugar autoconhecer-se» (p. 177).

Convém ressaltar, a propósito, apenas a título de exemplo e usando uma argumentação bastante comum, que a profissão de enfermagem comporta no seu complexo quotidiano, grande imprevisibilidade; e, se, num momento, tudo decorre numa relativa rotina, noutra, é o seu contrário, principalmente em casos de urgência, pelo que o sentimento de valor pessoal (que emerge da autoestima) e a ponderação e eficácia no agir (próprios da autoconfiança), são requisitos indispensáveis em ambas as situações, e o autoconhecimento - ponto nevrálgico - é central no desenvolvimento destas qualidades, essenciais «para estabelecer relações interpessoais, particularmente em enfermagem» (Phaneuf, 2005, p. 178).

Não surpreende, pois, que, no primeiro ano, primeiro semestre do curso, a intenção, no leque de prioridades da autoformação do principiante, deva ser a sua autoimplicação na aprendizagem social a partir do autoconhecimento. Ao aumentar a consciencialização sobre si próprio, sobre os outros e o ambiente (Gottlieb, 2016), o formando, por etapas sucessivas, refletindo as suas intervenções, acumula experiências pensadas e prepara transições graduais, para a sua profissão, numa adaptação inteligente. Como escreve uma estudante: **senti algumas dificuldades ao longo da realização [do portefólio], mas nunca desisti e nunca deixei de trabalhar, pois sabia que era um trabalho importante de realizar e os conhecimentos adquiridos iriam ajudar-me durante o meu percurso académico e acompanhar-me durante toda a vida (E21).**

É nesta medida, tal como o entendemos, que a utilização da estratégia portefólio reflexivo pode ser, significativa, no processo de autoconhecimento; precisamente favorecendo a introspeção, para se conhecer a si próprio. Esta asserção vai ao encontro do preconizado por Sá-Chaves (2009) quando refere, que a utilização do portefólio na formação pretende, a seu modo, «constituir uma estratégia de consciencialização para a mudança conceptual (...) um exercício continuado e crítico de construção do conhecimento

acerca do próprio conhecimento, dos saberes específicos da sua profissionalidade e, sobretudo, sobre si próprios enquanto pessoas em desenvolvimento.» (p. 20).

De salientar, entretanto, que a promoção e desenvolvimento do autoconhecimento remete-nos com particular atenção para o discurso interno ou autoconversaço, porque o diálogo interior que se estabelece de cada um para consigo mesmo, na dualidade autoconversaço positiva/negativa, tem uma poderosa influência sobre o comportamento, podendo ser útil ou prejudicial. E, sendo o caso, que nem todos os aprendentes são detentores de uma autoconversaço positiva desejável, este é um aspeto sensível (no campo das dificuldades) que urge acautelar na formação, desde o primeiro dia de aulas, ou seja, que cada principiante, produzindo pensamentos encorajadores, desenvolva uma autoconversaço positiva, como um hábito, colhendo benefícios, protegendo-se de situações desfavoráveis. É significativa a forma como uma principiante, procurando contrariar a autoconversaço negativa com que inicia o seu registo, a reverte de imediato, protegendo-se: **muitas vezes senti-me frustrada e duvidei do que estava a escrever. Outras vezes faltou-me a motivação. Contudo, este portefólio não suscitou apenas sentimentos negativos, muito pelo contrário. A minha capacidade de escrita era (...) razoavelmente baixa e com a realização do portefólio consegui desenvolver essa capacidade, o que despertou em mim um sentimento de realização. (E5).** A propósito desta realidade, Riley (2004) refere, que os nossos pensamentos traduzem a nossa interpretação do mundo, que os nossos sentimentos são diretamente influenciados pelos nossos pensamentos, e o sentido que atribuímos ao mundo constitui a base das nossas ações. «Não é o que nos está a acontecer que tem importância, mas a forma como o interpretamos e como atuamos sob a influência desses pensamentos.» (p. 419).

Como é que a elaboração do portefólio reflexivo influencia na promoção da inteligência emocional e participa na preparação para a competência em ser?

A análise das respostas dadas pelos principiantes permitiu-nos concluir, relativamente à segunda questão, que os mesmos, na sua maioria, não obstante algumas dificuldades, admitiram a influência do portefólio reflexivo na promoção da inteligência emocional cujas características representaram, em sua opinião, um contributo importante na preparação para competência em ser.

Segundo Goleman (1995), a inteligência emocional expressa-se por um determinado conjunto de características, responsáveis, em considerável percentagem, pelo sucesso ou fracasso de uma carreira. Estes elementos, que compõem a inteligência emocional e tivemos oportunidade de referir noutra capítulo, são: o autoconhecimento, a motivação, o

autocontrolo, a empatia e a competência social, e todos concorrem para um resultado possível de ser melhorado.

Uma vez que o autoconhecimento foi abordado na questão anterior, iremos debruçar-nos apenas sobre os restantes indicativos que constituem a inteligência emocional, e explorar de que modo a elaboração do portefólio reflexivo pode influenciar na sua promoção.

A **motivação**, de acordo com Phaneuf (2005), consiste num «conjunto de factores de ordem cognitiva, afectiva e social que nos impulsiona a agir» (p. 210). Sem a motivação, diz a autora, qualquer ação se torna quase impossível. O primeiro sinal de motivação é um entusiasmo pelo próprio trabalho (Goleman, 2018); entusiasmo que, podemos concluir, foi sentido pelos formandos e traduzido no seu empenho, face aos conteúdos e à metodologia.

Interpretamos o gosto de realizar um trabalho académico diferente, manifestado pelos estudantes, como a resposta a um desejo de adquirir um saber-fazer novo, na linha do que é defendido por Berbaum (1992). Talvez mesmo, como diz o autor, um modo de se autoafirmar, de exprimir o seu desejo de agir, de poder demonstrar aos outros a sua capacidade de realização – capacidade que, esta metodologia, com as suas características próprias, e adaptada às circunstâncias concretas, aos conteúdos a adquirir e às competências a desenvolver, incentivou. De realçar, entretanto, o termo **realização**; é que realização é a palavra-chave para a motivação (Goleman, 2018).

Mas a motivação não esteve sempre presente. Alternada com o entusiasmo, houve, na fase inicial do trabalho, a par de alguma apreensão e constrangimento, pouca motivação para alcançar uma realização que se afigurava complexa. Como relata uma principiante: **esta estratégia (...) foi uma forma de reparar nos meus pontos fortes e fracos, nas minhas dificuldades em escrever e refletir. Senti-me muitas vezes frustrada, pois tinha o pensamento bloqueado (...) e não sabia o que escrever e devido a isto em algumas vezes tive pouca motivação e interesse (E18).**

Querendo dar-lhes espaço para recuperarem a capacidade de se motivarem a si mesmos, e persistirem, optámos, num primeiro plano, por não interferir diretamente e esperámos o momento oportuno de intervir, aguardando em conformidade pelos encontros pedagógicos formais e os atendimentos informais, apoiando-os. Alguns principiantes, levados pela curiosidade, espírito empreendedor e criatividade, recuperando rapidamente a confiança nas suas capacidades, reagiram favoravelmente, antevendo, na participação ativa e na adoção de atitudes de reflexão que lhes eram propiciadas através do portefólio, a abertura a uma progressiva autonomia para a construção personalizada de conhecimento, e de desenvolvimento intelectual. Como constata uma estudante: **a elaboração do portefólio foi bastante interessante e positiva, pois por ser um método que estimula a**

**formação do meu próprio conhecimento isto fez com que eu pudesse abordar os assuntos à minha maneira e da forma que achei mais interessante (E22).** Esta formanda, retirando ensinamento de aprendizagens e experiências anteriores, questionando-se, aprofundando gradualmente os seus saberes dando-lhes continuidade, persistiu em fazer o seu próprio caminho percorrendo ativamente vias de informação e de esclarecimento para as suas questões, dúvidas e incertezas. E buscando informação relevante indispensável, implicando-se na investigação dos seus próprios modos de pensar indo ao encontro do preconizado por Sá-Chaves (2009), foi solicitando, sempre que pertinente, orientação e aconselhamento - tomando as decisões necessárias à prossecução do trabalho, designadamente: os objetivos pessoais a definir, as competências a desenvolver, os temas a seleccionar, reflexões, comentários e opiniões a incluir, pesquisas e atividades a realizar.

Outros principiantes, preferiram ver os avanços e ouvir as explicações dos que se mostravam mais adiantados na execução do trabalho, e, individualmente, clarificando as próprias ideias, foram exprimindo por tentativa e erro a necessidade de ultrapassar as suas dificuldades, como se constata do seguinte testemunho: **gostei de realizar este portefólio, desta forma apercebi-me das minhas capacidades o que tenho de melhorar, pois é com os erros que aprendemos. E quando voltar a realizar outro espero estar à altura (E 25).** Alguns estudantes, mais introvertidos, talvez, precisando do conforto imediato da orientação docente, escolheram no processo dialógico a ajuda para atenuar a ansiedade e minorar as suas incertezas; e no relacionamento pedagógico procuraram o suporte alargado para um desempenho pessoal, com mais confiança e autoeficácia: **eu, como aluna, durante todo o percurso escolar nunca tinha realizado um portefólio reflexivo, e quando me foi proposta [a sua] realização fiquei um bocada assustada, pois não sabia como iria proceder (...) depois de ter todas as indicações da professora dei início à sua realização e o trabalho tornou-se mais fácil e foi muito interessante (E28).**

À medida que o trabalho avançava e era visível o esforço inicial de aprendizagem, os principiantes foram-se apercebendo das suas capacidades e limitações relativamente a outro elemento da inteligência emocional, o **autocontrolo**. No grupo-turma, a nível global, em todos os estudantes cujas respostas foram analisadas, foi feita alusão, no que se refere ao autocontrolo - às dificuldades sentidas, à frustração, ao estado de espírito e ao desânimo a querer impedir a faculdade de pensar. Mas houve, também, a par da ansiedade quase generalizada, um assumir de compromissos, uma resistência à frustração, uma capacidade de adaptação, uma esperança resiliente, e, sobretudo, um «cerrar de fileiras» no que diz respeito à persistência e determinação dos principiantes em concluir o seu portefólio, como se pode constatar, a título de exemplo, nos seguintes depoimentos:

**Durante a realização do portfólio muitos sentimentos surgiram. No início senti uma espécie de estranheza e de desconhecimento, uma vez que era algo novo nunca feito por mim. Enquanto estava a escrever os documentos, por vezes, sentia-me como se quisesse desistir porque deparava-me com problemas e obstáculos que como eram novos para mim eu não sabia como os resolver. Já mais para o fim, senti-me mais positiva, mais esperançosa uma vez que me estava a aperceber que estava a conseguir ultrapassar os obstáculos com que me deparava. Agora, já feito e entregue o portfólio, sinto um sentimento de realização, de orgulho, porque perante uma situação diferente e que me trouxe muitos obstáculos eu não desisti e consegui realizar o meu objetivo. (E6)**

**Para ser sincero, o portfólio reflexivo não foi nada fácil de realizar. Foi motivo de alguma frustração, talvez por causa de eu não ter experiência neste género de avaliação (...). Para mim, o mais cansativo demonstrou ser o cumprimento do meu plano de estudos, não sou a pessoa mais organizada, acabei por deixar as coisas sempre para depois, e o trabalho começou a acumular. Quando me deparei com a quantidade que tinha em atraso, senti-me pessimista e pensava que não ia acabar o portfólio até à data estipulada. Mas não tinha outra opção a não ser sentar-me e deitar mãos à obra. Trabalhei alguns dias até de madrugada para conseguir terminar tudo. Foi trabalhoso sim, foi difícil sim, mas consegui, e quando acabei senti um grande sentimento de realização e aprendi muito com o que fiz. (E17)**

**A realização deste portfólio cativou-me logo desde início, porque era uma coisa que nunca tinha pensado fazer. Ao realizá-lo senti algumas dificuldades a nível da ansiedade, organização, cansaço, mas estas situações fizeram-me ter noção do meu «eu». Comecei a ter mais confiança em mim própria, mas também esperança em como ia conseguir realizar/acabar o meu portfólio. (E24)**

Em síntese, o autoconhecimento, a motivação e o controlo emocional, designados por Goleman, capacidades de autogestão, apresentaram um nível de realização médio e elevado de forma consistente. Contudo, as dimensões ligadas à empatia e à competência social, designadas, de acordo com a mesma fonte, capacidades de relacionamento e de trabalho, reuniram menos informação dos participantes, não obstante a sua evidência.

Pensamos haver razões que explicam esta constatação, pois que, na interação social em sala de aula, trabalhando os intervenientes em parceria colaborativa, o relacionamento e a empatia foram uma constante; e o diálogo e a partilha, não só estiveram presentes na

classe durante todo o processo de elaboração do portefólio, como constaram, implícitos, na narrativa escrita. Além do mais, o autoconhecimento, que neste estudo apresenta, através dos testemunhos, um nível de realização elevado, não poderia ter evoluído tanto, nem ter sido tantas vezes mencionado, sem a retroação pelos outros; o que nos leva a salientar a importância de conhecer e compreender a realidade do aprendente em termos de atividades e circunstâncias; e, nas circunstâncias, as sociais e as psicológicas, mas em que as temporais e as espaciais também contam.

Concluimos, que se o principiante, ainda com pouca experiência de vida, fazendo as suas escolhas pela afetividade, acredita que está preparado para o envolvimento social, e, por outro lado, tem dificuldades em agir sobre si próprio mais do que sobre os outros e o meio ambiente - tal facto vem reforçar a ideia de que, na necessidade sentida de melhorar, na inteligência emocional, a capacidade de autogestão; e sendo ele que controla a sua aprendizagem, irá certamente procurar estabelecer as suas próprias prioridades, pelo que, embora ajustando-se às situações de aprendizagem que lhe foram propostas, concentrar-se-á, no tempo de que dispõe, no que julga ser as suas prioridades mais urgentes, designadamente, o autoconhecimento, a motivação e o controlo emocional, orientando-se para estes resultados, dando-lhes assim maior visibilidade.

Sendo da maior importância, desenvolver nos principiantes uma maior capacidade de relacionamento interpessoal através da tomada de consciência da maneira de aprender a empatia e a competência social, consideramos, na linha de pensamento de Berbaum (1992), os momentos importantes das diferentes fases desta aprendizagem, despertando a atenção dos aprendentes para estes momentos, suscitando a sua curiosidade e interesse ao ligar os novos dados a conhecimentos anteriores; levando-os a participar da sua organização e a implicar-se no seu desenvolvimento, com autoconfiança e abertura à mudança.

#### - Qual o contributo do portefólio para a ativação e desenvolvimento de uma escrita sensível e reflexiva?

No que se refere à **competência escrita sensível e reflexiva** e o contributo do portefólio para a sua ativação e desenvolvimento, de um modo geral podemos concluir:

- A maioria dos principiantes, temendo desiludir (e desiludir-se), teve receio inicialmente em dar seguimento a uma escrita sensível e reflexiva na incerteza da mesma poder representar, ou não, uma mais-valia para quem os iria ler ou ouvir;

- As dúvidas situaram-se principalmente, a nível da capacidade de escrita e, escrevendo, hesitaram acerca do que estava a ser escrito;

- Foi manifesta a frustração de alguns, por interrupção momentânea (um «vazio») da sua capacidade de pensar o que os levou, numa fase inicial, a pouca motivação e interesse em escrever;

- Detetou-se, em alguns principiantes, na evidência de uma escrita pouco fluente e de textos curtos, o conflito intrapessoal entre a vontade de desistir e a persistência, como resposta ao desafio proposto;

- No decorrer da elaboração escrita, em momentos diferenciados pautados pela singularidade e ritmo de aprendizagem de cada um, os principiantes foram mudando progressivamente de opinião, relativamente ao portefólio. Esta estratégia de formação, ao promover a sua curiosidade, agilizando o seu pensamento, levando-os a questionarem-se, a querer pôr no papel o produto das suas reflexões, acabou por estimular a sua iniciativa e criatividade, sobrepondo-as às dificuldades sentidas, relativizando-as; e abriu um leque de possibilidades à produção verbal escrita, contribuindo, modo geral, para a sua ativação e desenvolvimento. Como clarifica um participante:

**Nunca tinha sido sujeito a um processo tão grande de reflexão, em que muitos momentos da minha vida se tornaram em palavras, e me fizeram pensar sobre muitas das coisas que poderia fazer e em que aspetos poderia melhorar desde a capacidade de escrita à reflexão (...) a vontade de querer saber mais. Quando dei por terminado o portefólio não apenas senti felicidade por tê-lo acabado, senti-me bem comigo mesmo pois sei que me tornei uma pessoa mais culta a cada passo que acompanhava a sua construção» (E20).**

Para Gottlieb (2016), a aprendizagem baseada no interesse e na curiosidade é seguida habitualmente pela exploração e descoberta. Em conformidade com a autora, também nós pudemos verificar que no processo de exploração e descoberta, através da elaboração do portefólio, o interesse pôde ser reestimulado e o principiante motivado a querer saber mais, na consciência constante do seu saber e não saber;

- Num compromisso com a mudança, e numa perspetiva de liberdade de realização, os principiantes encorajados com os progressivos avanços, tomaram consciência das atitudes reflexivas que, num dado momento, começaram a desenvolver: primeiro, em relação a si próprios, acreditando serem capazes de realizar o projeto; depois, em relação à situação de aprendizagem portefólio, valorizando-a; e, finalmente, em relação à competência escrita, tornando-se mais confiantes escrevendo, e escrevendo porque mais confiantes.

- Por fim, o sentido de autoria na realização do portefólio reflexivo, implicou no formando a ideia de liberdade responsável, capaz de tomar decisões na gestão da aprendizagem e um sentimento de pertença ao criar as suas próprias ideias, o seu próprio conhecimento.

Através da escrita, numa escrita sensível e reflexiva, não raro identifica-se na singularidade e linguagem utilizada, a personalidade de quem escreve. Assume-se, no sentido de autoria, o seu autor, que ao dar propósito a um projeto criativo e original conjuga, simultaneamente, reflexão, sensibilidade e volição; forja-se a produção de uma escrita única, produto da criação do autor, «num trabalho nem sempre fácil de realizar» (Azevedo, 2000). O portefólio, refere uma estudante, **ajuda-nos a desenvolver as nossas ideias, isto porque (...) é um documento de nós próprios, de cada um; e ao ser só nosso, e ao apresentar-nos um tema e a refletir sobre ele, de certa forma obriga-nos a desenvolver as nossas ideias (E12)**. O sentido de autoria compromete o estudante com a produção dos próprios textos, levando-o a exprimir neles, com autenticidade, o que sente e o que sabe; e ao colocar no papel o seu pensamento promove, no gosto pela escrita (e pela leitura) a autoconfiança, e a automotivação para mais, e mais conhecimento. Neste sentido fica a opinião da principiante E1: **«o portefólio ajudou-me a desenvolver a capacidade reflexiva, crítica e também escrita (...) senti que tive uma evolução académica para realizar outros trabalhos (...) assim como [houve] evolução pessoal, nomeadamente a autocrítica, autoconfiança, entre outros**. Este expressar de sentimentos, vai ao encontro da linha de pensamento de Hesbeen (2006) ao afirmar, que o estudante «é autor na medida em que se permitiu agir num espaço de liberdade que lhe foi outorgado, num *poder começar* que lhe foi conferido».» (p. 141, itálico original).

- Que sentimentos e perceções ficam nos estudantes relativamente ao portefólio reflexivo, após experiência pessoal da metodologia?

Relativamente aos **sentimentos e perceções dos principiantes**, quanto ao seu **portefólio reflexivo**, após experiência pessoal da metodologia, e levando em consideração que os estudantes se encontravam na fase final de uma experiência de aprendizagem, com a curta duração de um semestre (por isso pouco aprofundada), pudemos constatar o seguinte:

- A maioria dos principiantes, embora lhes tivesse sido explicada a dupla função educativa do portefólio reflexivo - a formativa e a avaliativa - deu início à elaboração do seu portefólio (provavelmente pela força do hábito) com uma visão unilateral deste instrumento

de trabalho, ou seja, o portefólio mais como um produto e não tanto como um processo. Perceção, que uma minoria resistente à mudança manteve nos primeiros dias, nas muitas maneiras de se exprimir. A perceção desta minoria prendeu-se com a dificuldade dos formandos em superar o desábito de fazer um trabalho criativo e pessoal; e o seu receio e ansiedade com o que julgavam ser a subjetividade da avaliação; o que levou à necessidade de mais esclarecimento, tanto individual como em grupo, na aquisição de novos comportamentos e algumas rotinas.

- Consciencializados, porém, a nível global, despontou e prevaleceu na primeira fase do trabalho, uma outra organização pessoal. Implicados no processo metodológico, cada vez mais afirmada a vertente formativa do portefólio - **o portefólio ajuda o aluno a desenvolver as suas próprias capacidades, a construir o seu próprio conhecimento.** (E1), os principiantes foram acrescentando às suas atividades de aprendizagem e de avaliação toda uma carga de afetos e desafetos, onde não faltaram, conforme Sá-Chaves (2009), «as dificuldades e os erros, as tentativas falhadas (...) os medos, os constrangimentos extrínsecos (e os próprios) e as angústias que neles se geram, as limitações e os sonhos» (p.22). Estes afetos e desafetos, sendo reconhecidos como parte natural da aprendizagem, permitiram aos formandos, individualmente ou em parceria colaborativa, poder corrigi-los e ultrapassá-los; e conhecendo os seus limites e possibilidades, capitalizando os seus progressos, deu-lhes a oportunidade de otimizar o seu desempenho - e imbuídos de sentimentos de confiança, prosseguir.

Observa-se neste cenário, mais uma vez em Sá-Chaves, uma das características relevantes do portefólio reflexivo, isto é, que o formador, mediando entre o formando e o saber, tem ocasião de agir em tempo útil, dando novas pistas e colocando novas hipóteses facilitadoras das estratégias de autodesenvolvimento;

- No final do processo, entregue o trabalho, comparando o método de avaliação pelo portefólio reflexivo com as estratégias avaliativas tradicionais, os principiantes reconheceram tratar-se de uma maneira interessante e positiva de serem avaliados, e embora alguns aspetos que apresentaram, não estivessem claramente consolidados, constatou-se da sua autoavaliação o seguinte: a) com esta estratégia, foi possível averiguar os pontos fortes e fracos da personalidade de cada aprendente, suscetíveis de serem aperfeiçoados e que não são detetáveis aquando da realização de um teste; b) a matéria estudada (ou simplesmente decorada) para uma frequência, não é garantia de que fica retida na memória para posterior transferência e utilização, não assegura que os fenómenos em estudo sejam assimilados, interiorizados e transformados em conhecimento próprio, enquanto no portefólio se podem desenvolver e praticar os assuntos de forma profunda e continuada; c) com alguma flexibilidade e estilo pessoal, através da pesquisa e questionamento, da prática reflexiva e da autorregulação, este instrumento de trabalho

permite aos interessados apropriarem-se ativamente das suas aprendizagens, valorizando as experiências anteriores, promovendo autoavaliações sistemáticas, tomando decisões responsáveis, trabalhando paralelamente com o professor uma autonomia negociada que também se aprende; d) o portefólio, ao estimular a construção progressiva e regulada do conhecimento (sobre si mesmo, os outros e os saberes específicos da profissão) permite a cada estudante, de forma autêntica e responsável, abordar os assuntos ao seu ritmo e compreensão, conferindo-lhes, conforme as suas necessidades e motivações, um cunho próprio de significância e intencionalidade que apela à sua capacidade inventiva e o inspira à criatividade; e) na utilização do portefólio, evidencia-se a natureza dinâmica e aberta desta estratégia de formação e avaliação, sendo a avaliação considerada, não como uma imposição institucional mas uma oportunidade importante para o sucesso da aprendizagem, possibilitando agir sobre ela, organizando-a, regulando-a, e, ao invés de ser um foco de ansiedade, torna-se parte integrante das motivações pessoais e académicas, tão essenciais à compreensão, ao estudo e à apropriação reflexiva do conhecimento e do saber;

- Pudemos identificar nos excertos analisados, traços da disponibilidade de espírito dos principiantes para o questionamento, bem como o despertar da sua consciência crítica e criativa - **ao longo do texto usei pensamentos de vários autores e comentei-os assim como me questioneei fazendo várias perguntas às quais respondi para um melhor suporte do conteúdo a refletir (E3); o portefólio é um método de avaliação bastante diferente daquele que é utilizado (...), é um método que nos coloca em constante questionamento (...) penso que a avaliação através do (...) portefólio me ajudou a conseguir expressar melhor aquilo que pretendo transmitir e (...) a questionar-me sobre as coisas (E10); este método permitiu uma tomada de consciência acerca de alguns aspetos que serão importantes para a minha vida profissional. Permitiu despertar o pensamento crítico que é de extrema importância para a profissão de enfermagem (E7); relativamente ao portefólio, penso que foi um método bastante eficaz para o meu desenvolvimento pessoal e como estudante de enfermagem (...) sentimentos de responsabilidade, trabalho, dedicação, reflexão, criatividade, espírito crítico entre outros, todos estes aspetos permitiram desenvolver (...) as minhas capacidades (E27).** Pudemos intuir até, em alguns casos, da sua capacidade de disciplina e método correspondentes ao desejo de aprender e que o portefólio reflexivo fez emergir e favoreceu, como mostra o testemunho registado neste estudo - **«ao longo deste semestre, na realização [do] portefólio, inicialmente eu achei uma ideia interessante e cativou-me muito, pois ao ter que trabalhar nele todas as semanas era uma forma de ter a matéria sempre em dia (E18);**

- Ao longo do processo, na condição de autores, evidenciou-se nos principiantes o sentimento de pertença - **com o portefólio eu era a autora, eu tinha que escrever o que sentia e o que sabia. Claro que com o auxílio de alguns livros, mas estava construindo o meu próprio conhecimento (E1).** Relacionada com o sentimento de pertença, a

criatividade/originalidade foi outro aspeto comportamental que o portefólio reflexivo, na diversidade das práticas pedagógicas que a metodologia dinamizou permitiu ativar e desenvolver, na dimensão pessoal, dando ao autor a indispensável visibilidade, quer para o seu equilíbrio psicológico, quer para o equilíbrio da relação que estabeleceu com os outros intervenientes - **gostei bastante do facto de cada separador ter de possuir uma imagem e uma citação/pensamento, pois isso deu mais vida ao portefólio e aí pude dar asas à minha imaginação** (E22). Com ênfase na criatividade e imaginação, a capacidade inventiva do principiante é muito importante de fomentar, ora na sua aptidão para criar ideias e incentivar o engenho, ora para promover a sua cultura na interação com colegas de cultura diferente, para uma comunicação intercultural eficaz, como refere Riley (2004). Estes aspetos, suscetíveis de serem acolhidos à chegada ao curso, beneficiam os principiantes se trabalhados e estimulados ao longo de toda a formação, pois que, para além da capacidade de reflexão, o profissional de enfermagem depende, em muito, da sua capacidade inventiva para adaptar-se e progredir, modificando pensamentos, sentimentos, comportamentos e atitudes, numa dimensão integral;

- Ligado ao sentimento de pertença houve, além disso, o sentimento de orgulho manifestado pelos principiantes - produto do esforço e da persistência pessoal para a realização do potencial de cada um, na construção do portefólio individual. Inseparável, esteve, também, o espírito de curiosidade que levou os formandos a questionar e a questionarem-se, na necessidade de discutir e aprofundar os assuntos;

- No âmbito dos sentimentos incluímos a tristeza, experienciada por uma principiante ao concluir o seu trabalho, o qual, segundo a própria, não correspondeu às suas expectativas - **agora que a caminhada chegou ao «fim», parou e vejo o caminho percorrido o sentimento é de (...) um pouco de tristeza (...) sinto que não fui capaz de fazer tudo o que podia ser feito para ter um portefólio na perfeição**» (E11). Pudemos compreender na sua tristeza, expressa num registo muito pessoal, a tomada de consciência da sua maneira de aprender; e vislumbrar, deste ponto de partida, a oportunidade de a estudante poder criar, através da reflexão e da consciencialização, no diálogo com a docente, uma nova maneira de aprender, melhorando a experiência anterior, e constituindo desta base uma nova experiência, como defendido por Berbaum (1992). O importante, diz este autor, «é que a maneira de aprender não seja considerada como uma resposta definitiva, mas como uma solução, sempre a rever, aplicada ao problema de aprendizagem» (p. 94);

- Os estudantes valorizaram na estratégia portefólio reflexivo, a aquisição e o desenvolvimento de competências de pensamento, e fizeram referência a outras, que de acordo com os seus objetivos, necessitavam de adquirir e queriam aprender. Muitas destas competências não foram especificadas, mas entre as que o foram, os principiantes salientaram as que, para si, mais se destacaram (e que os seus pares foram unânimes em

corroborar), por exemplo: a criatividade e a capacidade de escrita; a capacidade de reflexão e o espírito crítico, a imaginação e o sentido de responsabilidade; todos, acompanhados de sentimentos de esforço e de trabalho, de resiliência e dedicação.

Qualquer uma destas aquisições (ou outras) significa mudança de um comportamento no aprendente, isto, no sentido da sua familiaridade com a situação, reagindo em conformidade, respondendo de forma satisfatória e na tomada de consciência dos resultados obtidos. Desenvolver uma capacidade é desenvolver atitudes de interesse pelo objeto de aprendizagem, é ser determinado na sua realização, numa sequência de ajustes necessários tirando ensinamentos dos seus ensaios e na possibilidade de os adaptar a uma nova situação pela experiência acumulada, como defendido por Berbaum (1992). Uma competência que se adquire, é suposto, leva a desenvolver novas atitudes favoráveis, que são transferíveis para outras situações de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento ora pessoal, ora profissional, de quem aprende;

- Os formandos consciencializaram-se que a elaboração do portefólio reflexivo os colocava em constante questionamento e aperceberam-se da complexidade abrangida por este método. Para Phaneuf (2005), colocar questões é uma arte, e a enfermeira (o enfermeiro), deve aprender a dominar esta arte, exercendo-a com diplomacia, para intervir com eficácia junto do doente de forma a poder garantir a verdade das suas perceções, e de modo a procurar as informações de que necessita para melhor cuidar; ou promover, no doente, determinadas tomadas de consciência. Este fator, o questionamento, induzido pelo portefólio e acompanhado de perto pelo professor (através da questionação no processo dialógico, levando o estudante a explicitar o seu pensamento), é representativo do pensar sobre o próprio pensar (metacognição), e sendo um método para ensinar a pensar terá contribuído, como inferimos, para a formação dos principiantes, na medida em que foi essencial para o desenvolvimento da sua autonomia.

## Conclusão

O objetivo central deste estudo - compreender os sentimentos e percepções, vivenciados pelos principiantes na sua relação com o processo de aprendizagem profissionalizante, ao construírem um portefólio individual de cariz reflexivo - foi alcançado. Realizou-se, assim, a ação de investigar para compreender, na intenção de compreender para ajudar a desenvolver nos formandos uma maior capacidade de aprendizagem, utilizando a metodologia portefólio reflexivo.

Alcançado o objetivo, apresentamos de seguida as principais conclusões do estudo:

- Os principiantes, na sua larga maioria, reconheceram na estratégia de formação portefólio uma oportunidade para se autoanalisarem, autoavaliarem e se conhecerem melhor; através da introspeção; e no hábito de um discurso interno positivo, admitiram o alavancar do seu autodesenvolvimento;

- Na organização e elaboração do portefólio, pese embora a ansiedade e as dúvidas iniciais, os estudantes usaram de persistência nos seus esforços e assumiram progressivamente o controlo do seu desempenho, ao nível de um processo de formação profissionalizante, em fase inicial;

- Tendo como referência Sá-Chaves (2009), manifestaram a importância do portefólio reflexivo na realização de uma avaliação mais compreensiva, formativa, continuada e reflexiva. E foi consensual, entre eles, que encontraram, através desta metodologia, uma maneira interessante e positiva de serem avaliados e de se autoavaliarem. Daqui decorre, que, através do seu portefólio, aumentando a consciencialização sobre si próprio, sobre os outros e o meio envolvente, cada estudante foi incentivado a superar-se refletindo os vários aspetos das suas intervenções; adquirindo à vontade nas aprendizagens, centrando-se menos nas suas dificuldades e mais nas suas forças, trabalhando a autoestima, fortalecendo a autoconfiança, melhorando a compreensão de si mesmo, valorizando-se;

- Os principiantes identificaram no portefólio, com implicação positiva importante para a sua formação profissional, o estímulo ao questionamento sistemático que a prática reflexiva exigia com vista à tomada de consciência das suas forças e fragilidades e das suas conquistas e lacunas. Deram-se conta dos sentimentos e emoções que vivenciaram na sua relação com as situações de aprendizagem, defrontando-os. E, consoante a sua

personalidade, interesses, e experiência pessoal e social procuraram, cada um a seu modo de ser, dar-lhes significado e daí tirar ensinamentos;

- Alguns principiantes desenvolveram um sentimento de esperança à medida que o seu papel se tornava mais ativo na aprendizagem e a autonomia se revelava. Transferida para o cuidado em enfermagem, a esperança induz à dimensão espiritual, tanto da enfermeira(o) como da pessoa cuidada. Nesta perspetiva, a esperança é um trunfo inestimável na profissão. O que nos leva à indispensabilidade da sua promoção, na aprendizagem do cuidado em enfermagem;

- Outro dos aspetos que salientam, prende-se com o contributo claro do portefólio reflexivo para estimular as capacidades da inteligência emocional, suscetíveis de serem melhoradas no tempo, e ao compasso da maturidade intelectual do aprendente. Focando-se em qualidades pessoais, como a empatia, a adaptabilidade, a iniciativa, a motivação intrínseca, o domínio das emoções, ou a capacidade de persuasão, a inteligência emocional impondo-se, decisiva, a par das competências técnicas e científicas, beneficia amplamente no seu desenvolvimento das condições próprias do portefólio e representa para os futuros enfermeiros um forte impulso na preparação para a competência em ser;

- Tratando-se de uma metodologia ativa, o portefólio, mais do que facilitar a aquisição de conhecimento e saberes, incentivou a sua produção o que levou os participantes a manifestarem ter desenvolvido a criatividade e a iniciativa, o espírito crítico e a reflexão sistemática, o sentido de responsabilidade e a capacidade de escrita;

- O portefólio, ao trazer para a formação inicial a prática da escrita sensível e reflexiva, não só promoveu no estudante as competências para o pensamento reflexivo a partir das suas próprias experiências, como contribuiu para incentivar nele (a) o gosto pela originalidade das ideias, e o motivar a ser autor no sentido de criação do seu trabalho, encorajando a autoafirmação;

- Por último, os principiantes realçam as suas perceções e sentimentos, relativamente ao portefólio reflexivo, após experiência pessoal da metodologia. A perceção, entendemo-la, como uma relação do principiante ao portefólio. O portefólio existe, mas é principiante que o apreende. E nesta apreensão ele dá mostras da sua maneira de ser, dos seus interesses e da sua experiência pessoal. Enquanto nos sentimentos projeta-se a nota afetiva ou emocional do principiante na sua relação com o portefólio. São exemplos de

sentimentos fundamentais, expressos pelos principiantes no seu discurso: a alegria, a tristeza, a inquietação e a esperança.

- A alegria representa a satisfação consigo próprio e com os outros. Resulta de um bem que se desejou (neste caso, concretizar um portefólio) e que foi alcançado. Reflete um propósito determinado, ser autor do seu trabalho, e que foi conseguido. Há nesta alegria, um sentimento de pertença, de posse. Há a consciência do esforço e da persistência pessoal. O principiante orgulha-se da sua perseverança, o que de certa forma lhe traz um sentimento de plenitude;

- Em oposição à alegria, está o estado de tristeza. A tristeza é um sentimento que resulta de uma frustração, de um fim que se desejou e não foi alcançado, de um objetivo determinado que não foi conseguido;

- Por sua vez, o sentimento de inquietação, tem base na incerteza e no receio. O principiante inquieta-se porque não sabe como proceder para a realização do seu portefólio, e receia pelo seu insucesso porque o resultado é incerto;

- Quanto ao sentimento de esperança, nas palavras de Phaneuf (2005), é uma projeção do espírito que vai de um presente por vezes penoso a um futuro onde há possibilidades de melhoramento. Sendo uma atitude essencial ao profissional de enfermagem, é absolutamente necessário educar os futuros enfermeiros para a promoção da esperança, como refere Pires, (2006). Tratando-se de uma predisposição do espírito que leva a acreditar na realização do que se deseja, particularmente em períodos agudos de ansiedade e de adaptação à mudança, requer otimismo e expectativa, mas também coragem, serenidade e firmeza, sentimentos difíceis de desenvolver, mas possíveis e indispensáveis na vida pessoal e profissional.

Finalizando, os resultados do estudo levantam interrogações que sugerem, nesta temática, novas oportunidades de investigação. Assim:

- Com vista a uma maior compreensão do objeto de estudo e dada a relevância da autorreflexão e da inteligência emocional na formação do estudante de enfermagem, pensamos que seria importante dar continuidade a este assunto no sentido de uma análise mais aprofundada, e no desafio de outros pontos de vista, orientando-o transversalmente a todo o curso, no período correspondente a quatro anos.

Creemos, que a experiência portefólio reflexivo beneficiando de um tempo mais alargado para desenvolver as competências supracitadas, seria igualmente de valor

acrescentado para o treino e promoção da capacidade de escrita no sentido de aprender a refletir escrevendo um trabalho de reflexão, cujo foco de exigência, parafraseando Hesbeen (2006), seria aumentar a sua compreensão do cuidar enfermeiro, relacionando essa compreensão com o seu futuro profissional;

- Uma outra perspectiva de estudo, um pouco no seguimento da sugestão anterior, diz respeito ao estudante de enfermagem finalista, na capacidade de refletir através do seu portefólio, de forma sistemática, as experiências cognitivas e metacognitivas, nos múltiplos aspetos da prática, nos vários locais de estágio durante o ensino clínico;

- Seria importante, também, acompanhar, a nível de desenvolvimento reflexivo, a evolução destes estudantes - desde o primeiro ensino clínico, até ao final do curso, em estágio, nos locais de exercício profissional - construindo a sua profissionalidade a partir das suas próprias reflexões contadas no texto narrativo, documentando-as na perspectiva dos três níveis de lógica reflexiva, propostos por Sá-Chaves (2000, citado em Grilo & Machado, 2005), nomeadamente – nível 1 (descrição de episódios epistemicamente relevantes); nível 2 (reflexão sobre os factos narrados nos episódios); nível 3 (reflexão sobre si mesmo, questionando os seus próprios papéis, funções, desempenhos e conceções);

- Importante, também, seria um estudo acerca da experiência de ser professor no ensino de enfermagem, utilizando, quer em sala de aula, quer em ensino clínico, a metodologia portefólio reflexivo.

## Referências

- Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (Org.). (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (Org.). (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: ArtMed Editora.
- Alberoni, F. (2001). *A Esperança*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra
- Amaral M. J. (2005). *O Papel dos «Portefólios» Reflexivos na Formação Complementar, em Sá - Chaves I. (Org.), Os «Portfolios» Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro – Reflexões em torno do seu uso na Humanização dos Processos Educativos (p. 69)*. Porto: Porto Editora.
- Aristóteles (1995). *Moral, a Nicómaco*. Coleccion Austral. Madrid: Espasa Calpe.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever – Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benner, P. (2005). *De Iniciado a Perito- Excelência e Poder na Prática Clínica de Enfermagem*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Benner, P. (2016). *Prefácio*, em Gottlieb, L., *O Cuidar em Enfermagem Baseado nas Forças – Saúde e Cura para a Pessoa e Família*, (p. xix). Loures: Lusodidacta.
- Berbaum, J. (1992). *Desenvolver a Capacidade de Aprendizagem*. Lisboa: Edições Escola Superior de Educação João de Deus.
- Bessa, N.; Fontaine, A. (2002). *Cooperar para Aprender – uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Editora Asa.
- Bevis, O.; Watson, J. (2005). *Rumo a um Currículo de Cuidar: Uma Nova Pedagogia para a Enfermagem*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Boff, L. (1999). *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Bogdan, R. e Biklin, S. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Branco, M. L. (2007). *A Escola – Comunidade Educativa e a Formação dos Novos Cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Buresh, B. e Gordon, S. (2006). *Do Silêncio à Voz*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Cabanas, J. M. Q. (2002). *Teoria da Educação. Concepção antinómica da educação*. Porto: Edições Asa.
- Cardoso, A; Peixoto, A; Serrano, M. C.; Moreira, P. (1996). «*O Movimento da Autonomia do Aluno – Repercussões a nível da Supervisão*», em Alarcão, I. (Org.), *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (p. 75). Porto. Porto Editora.
- Campia, P. (2013). *Formar para a escrita de um acto ou para um acto de escrita?* Em Hesbeen, W. (direção). *Dizer e escrever a prática do cuidar do quotidiano* (pp. 101-108). Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Carvalho, J. A. B. S. (1999). *O Ensino da Escrita – da teoria às práticas pedagógicas*. Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Casteleiro, J. M. (Coord.) (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, Academia das Ciências de Lisboa. Editorial Verbo.
- Coelho, C.; Campos, J. (2003). *Como abordar ... O portfolio na sala de aula*. Porto: Areal Editores.
- Conceição, A. (2015). *A Competência para o Cuidado Espiritual em Enfermagem*. Loures: Lusodidacta.
- Cunha, P. O. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica.
- Damásio, A. (2000). *O Erro de Descartes. Emoção, Razão, e Cérebro Humano*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2004). *O Sentimento de Si. O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Darras, E. (2004). «*O Cuidar Pedagógico*», em W. Hesbeen, (Org.), *Cuidar neste Mundo* (pp.263-286). Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas.
- Dewey, J. (1989). *Cómo Pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Dias, M. F. (2006). *Construção e Validação de um Inventário de Competências – Contributos para a definição de um Perfil de Competências do Enfermeiro com o Grau de Licenciado*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Druskat, V. U. e Wolff S.B. (2015). *Construir a Inteligência Emocional de Grupos*. Em *HBR 10 Artigos Essenciais: Inteligência Emocional*. Coimbra: Conjuntura Actual Editora.

- Fachada, M. O. (2003). *Psicologia das Relações Interpessoais*. 1º e 2º Vols. Lisboa: Edições Rumo, Lda.
- Fernandes, M; Barros, N. (1999). *Górgias de Platão*. Lisboa editora
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor – Projectos e Edições, Lda.
- Freire, M. S. (1999). *Comunicação, Comportamento Humano e Empresa*. Instituto Politécnico de Portalegre: Escola Superior de Tecnologia e Gestão.
- Freire, P. (s/d). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da Esperança- Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.
- Freixo, M. J. V. (2011). *Metodologia Científica – Fundamentos Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (2014). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores.
- Goleman D. (2015). *Como se faz um líder?* In *HBR 10 Artigos Essenciais: Inteligência Emocional*. Coimbra: Conjuntura Actual Editora.
- Gottlieb, L.N. (2016). *O Cuidar em Enfermagem Baseado nas Forças*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Grilo, J. M.; Machado, C. G. (2005). «Portefólios» Reflexivos na Formação Inicial de Professores de Biologia e Geologia – Viagens na Terra do Eu, em Sá-Chaves I. (Org.), *Os «Portfolios» Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro – Reflexões em Torno do seu uso na Humanização dos Processos Educativos* (p. 31). Porto: Porto Editora.
- Guitton, J.; Antier, J-J. (1999). *O Livro da Sabedoria e das Virtudes Reencontradas*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Hesbeen, W. (2000). *Cuidar no Hospital: Enquadrar os Cuidados de Enfermagem numa Perspectiva de Cuidar*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Hesbeen, W. (2001). *Qualidade em Enfermagem: Pensamento e Acção na Perspectiva do Cuidar*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas.
- Hesbeen, W. (Org.). (2004). *Cuidar neste Mundo*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas.
- Hesbeen, W. (2006). *Trabalho de Fim de Curso, Trabalho de Humanidade*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas.

- Hesbeen, W. (2013). *Dizer e Escrever a Prática do Cuidar do Quotidiano*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas.
- Honoré, B. (2004). *Cuidar – Persistir em conjunto na existência*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Honoré, B. (2013). *O cuidar em perspectiva – No centro de um humanismo humanizante*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- La Garanderie, A. (1991). *Pedagogia dos Processos de Aprendizagem*. Rio Tinto: Edições Asa
- Lalanda, M. C. e Abrantes, M. M. (1996). «O Conceito de Reflexão em J. Dewey», em Alarcão, I. (Org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (p. x). Porto: Porto Editora.
- Lopes, J.; Silva, H.S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. Lidel: Edições Técnicas, Lda.
- Mestrinho, M. (2012). *Ensino de Enfermagem – Caminhos de Mudança na Formação de Professores*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Monteiro, M. e Santos, M. (2003). *Psicologia*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor – o portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (2002). *Reformar o Pensamento – A Cabeça Bem-feita*. Coleção Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2002a). *Os Sete Saberes para a Educação*. Coleção Horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2008). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Coleção Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nightingale, F. (2005). *Notas Sobre Enfermagem*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Noronha, G. (2008). *Comunique-se Primeiro com Você – um guia prático e programado de Comunicação eficaz intrapessoal*. Fortaleza: ABC Editora
- Nussbaum, M. (2005). *El Cultivo de la Humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Patrício, M. (1993). *Lições de Axiologia Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor – Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Phaneuf, M. (2004). *Comunicação, Entrevista, Relação de Ajuda e Validação*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Pires, A. (2006). *O Lugar da Esperança - Na aprendizagem do cuidado de enfermagem*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.

- Queiroz, A. A.; Meireles, M. A.; Cunha, S. R. (2007). *Investigar para Compreender*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Reboul, O. (1982). *O que é aprender?* Coimbra: Livraria Almedina.
- Renault, I. (2010). *O Cuidado em Enfermagem*. Revista Pensar Enfermagem, 14 (1) 2-8.
- Riley, J. B. (2004). *Comunicação em Enfermagem*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas.
- Rispail, D. (2003). *Conhecer-se Melhor para Melhor Cuidar – Uma abordagem do Desenvolvimento Pessoal em Cuidados de Enfermagem*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Rocha, F. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. 2ª Edição, Coleção Educação e Desenvolvimento Humano, nº 2. Aveiro: Livraria Estante Editora.
- Rogers, C. (1983). *Um jeito de Ser*. 2ª Edição. S. Paulo: E.P.U. Editora Pedagógica e Universitária.
- Sá-Chaves, I. (2004). Discutindo sobre Portefólios nos Processos de Formação/entrevistada por Beatriz Gomes Nadal; Leonir Pessate Alves; Silmara de Oliveira Gomes Papi, em 7/11/04. *Revista Olhar de Professor*, 7 (2) 9-17.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os «Portfolios» Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*, Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2009). *Portfolios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão*. Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão – Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schenkel, M. H. B. (2005). «O Professor Reflexivo – da Teoria à Prática», em Sá-Chaves I. (Org.), *Os «Portfolios» Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro – Reflexões em Torno do seu uso na Humanização dos Processos Educativos* (pp. 119-131). Porto: Porto Editora.
- Schon, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Serra, M. N. (2013). *Aprender a Ser Enfermeiro – A construção identitária profissional por estudantes de Enfermagem*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Simão, A. M. V. (2005). *O «Portfolio» como instrumento na Auto-Regulação da Aprendizagem – uma experiência no Ensino Superior Pós-Graduado*, em Sá-Chaves I. (Org.), *Os «Portfolios» Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro – Reflexões em torno do seu uso na Humanização dos Processos Educativos* (pp.84-100). Porto: Porto Editora.

- Streubert, H. J.; Carpenter, D. R. (2002). *Investigação Qualitativa em Enfermagem: Avançando o Imperativo Humanista*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Tavares, J. e Santiago, R. A. (2000). *Ensino Superior - (In) Sucesso Académico*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. (2003). *Formação e Inovação no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- Watson, J. (2002). *Enfermagem: Ciência Humana e Cuidar uma Teoria de Enfermagem*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Watson, J. (2002a). *Enfermagem Pós-Moderna e Futura – Um Novo Paradigma da Enfermagem*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Weber, D. (2004). «*Elogio de uma aparente simplicidade ou o que sugere a relação pedagógica?*», em Hesbeen, W. (Org.). *Cuidar neste mundo* (p. 250). Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.



