

# Modelo de Formação Reflexiva em Ensino Clínico com Recurso à Técnica do Espelhamento - Impacto na satisfação dos estudantes

Carlos Manuel Santos Ferreira \*



O presente estudo, desenvolvido num contexto de investigação-acção, realizou-se junto de estudantes do 2º ano do Curso Superior de Enfermagem, aplicando um modelo desenvolvimentista durante o processo de ensino/aprendizagem do 1º e 2º semestres do ensino clínico. Das quatro estratégias que integram o modelo, faz parte a reflexão sobre a acção, para o que se recorreu à técnica do espelhamento. Para a colheita de dados elaborámos dois questionários, sendo o questionário A aplicado aos estudantes do grupo de estudo e o questionário B aos estudantes dos grupos de estudo e de comparação.

Com a aplicação do modelo, pretendemos que os estudantes aprendam a (re)estruturar a sua aprendizagem em cooperação com os colegas do grupo e com o supervisor (enfermeiro ou professor), permitindo que cada formando se torne o agente principal da sua formação, responsabilizando-se pelo nível do seu sucesso escolar, desenvolvendo a autonomia e a auto-estima.

Os resultados sugerem que os estudantes a quem foi aplicado o modelo: foram mais autónomos e responsáveis pela própria formação; sentiram que a supervisão ocorreu num clima de maior horizontalidade; atingiram um nível de satisfação mais elevado durante o ensino clínico do que os estudantes que seguiram o modelo tradicional.

## Introdução

As sucessivas mudanças que ultimamente têm sido implementadas a nível do Sistema Educativo Nacional, visam essencialmente, criar nas escolas condições que levem ao estabelecimento e desenvolvimento da satisfação entre os vários actores pedagógicos. Contudo, no decurso das nossas práticas pedagógicas, temos vindo a constatar que muitos dos nossos estudantes nem sempre atingem o nível de satisfação esperado, o que está de acordo com o que refere DORTU (1993), sendo esse estado mais visível durante a formação em ensino clínico.

Entre os factores dominantes, na nossa opinião, os mais significativos têm a ver com:

- O *ratio* professor-estudante não permitir realizar um eficiente acompanhamento e orientação a nível técnico e relacional, com prejuízo para a interacção entre formandos e formadores, que passa pela utilização de modelos de ensino-aprendizagem mais directivistas;
- Nos locais de estágio, por vários motivos, ainda não estar interiorizado que o papel dos diferentes actores educativos (docentes e enfermeiros), deve ser de colaboração e complementaridade na formação dos estudantes, cabendo aos primeiros a orientação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem contextualizado, e aos segundos, a orientação e acompanhamento

\* Professor Adjunto da Escola Superior de Enfermagem Dr. Ângelo da Fonseca - Área Científica Ciências da Educação, Mestre em Educação - Administração Escolar.

durante a prestação de cuidados ao utente, segundo as características do serviço.

Assim, num contexto de reflexão contínua sobre as práticas de orientação de estudantes em meio hospitalar, alicerçados nos resultados obtidos com a introdução de novas estratégias ao longo dos anos, e considerando a inovadora técnica do espelhamento, desenvolvemos um estudo mais aprofundado junto dos 85 estudantes do 2º ano do Curso Superior de Enfermagem, donde retirámos a nossa amostra, seleccionando de uma forma intencional três grupos de formandos, num total de 25 estudantes, que aderiram ao estudo e três grupos, igualmente com 25 elementos que serviram de grupo de comparação, para uma maior consistência do estudo.

Tomando por referência as teorias defendidas por Alarcão, Barbosa, Nóvoa, Neill e Schon, elaborámos um modelo de trabalho, encerrando em si quatro estratégias que, além de implicar mais activamente os estudantes na sua formação, permite que eles se desenvolvam num clima aberto, criativo e cooperativo (NIZA, 1997). Assim, o modelo possibilita que, além dos objectivos mínimos propostos pela escola, os estudantes, face às experiências prévias e necessidades pedagógicas definam os objectivos que pretendem atingir, seleccionem os doentes a quem prestar cuidados, se organizem em dupla de trabalho a fim de partilharem saberes, projectos e dificuldades e por último, realizem uma reflexão guiada sobre a acção, com recurso à técnica do espelhamento.

É uma técnica utilizada por BARBOSA (1994), e seguida por nós no sentido de otimizar não só a empatia desenvolvida entre o estudante e o doente durante a prestação de cuidados, mas também o domínio técnico específico dos vários procedimentos, e ainda a interacção formando/formador. Assim, após a realização de uma actividade específica, distanciados do doente e da acção, estudantes e docente reúnem-se em local próprio, a fim de reverem todos os passos dados no desenvolvimento da acção, tomando consciência dos momentos fortes e fracos do desempenho, explorando a acção técnica e o controlo das emoções, ou seja, até que

ponto houve equilíbrio entre o saber-fazer e o saber-estar. É durante esse momento que o estudante se espelha, reconstituindo a acção, certificando-se se a acção foi ou não bem desenvolvida. Se não, se a causa esteve no desconhecimento ou no descontrolo emocional.

De acordo com os pressupostos que deram corpo ao estudo, pretendemos verificar o impacto do modelo no nível de satisfação dos estudantes e sugerir alternativas à formação dos mesmos, durante o ensino clínico.

Este trabalho é desenvolvido e apresentado em quatro partes: enquadramento teórico, enquadramento metodológico, tratamento e análise dos dados, conclusões e sugestões.

## Enquadramento teórico

### Satisfação

A avaliar pela diversidade de definições e conceitos existentes do vocábulo *satisfação*, parece-nos que ele se reveste de alguma complexidade, devido às questões teóricas que surgem em torno do seu significado. Assim, segundo COSTA e MELO (1998), a palavra *satisfação*, etimologicamente de origem latina *satisfactio*, significa acto ou efeito de satisfazer ou de satisfazer-se; contentamento; alegria; aprazimento.

A figura 1 pretende apresentar alguns factores que influenciam a satisfação, e põe em relevo a necessidade da existência de um processo de retro-informação sem a qual a mesma não se consegue. Para o desempenho concorrem tanto a motivação como o esforço físico e intelectual, sendo esta estreita relação que associada às características individuais e às condições de trabalho, conduzem a resultados propiciadores de satisfação ou não satisfação, de acordo com a obtenção ou não das expectativas (GRAÇA, 1989).

Como esquematizamos na figura 2, os estudantes que se consideram agentes da sua formação demonstram interesses e necessidades pedagógicas concretas. Reúnem esforços no sentido de tomar parte activa no processo ensino-

aprendizagem, a fim de, com mais ou menos orientação do professor se envolverem num desempenho de acordo com os seus interesses e necessidades presentes. Este percurso, por si só, recompensa-os intrinsecamente. Se os resultados obtidos corresponderem às expectativas, haverá lugar à recompensa extrínseca. Quer numa situação, quer na outra, ou nas duas, acontecerá um mais elevado nível de satisfação.

## Formação Reflexiva

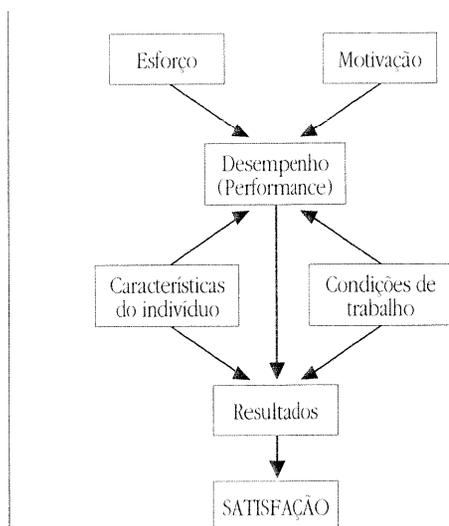
Embora não seja recente a abordagem da temática *reflexão*, associada ou não à educação, ALARCÃO (1996) aponta algumas razões que considera serem responsáveis pela emergência deste movimento em redor da reflexão, das quais seleccionamos três, pela interligação que apresentam com o nosso trabalho: a necessidade que o homem sente de “reaprender a pensar”, o questionamento sobre os fins da educação e a discussão sobre metodologias de formação.

Pretendemos com a primeira dessas razões, a necessidade que o homem sente de “reaprender a pensar”, confirmar que o acto de pensar é uma actividade inerente ao ser humano, denominando-se por “pensamento reflexivo a melhor maneira de pensar” (ALARCÃO, 1996, p. 45). Do mesmo modo também se pode definir pensamento reflexivo como sendo “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1959, p. 45).

Este processo tem interesse particular durante as práticas pedagógicas, sempre que na formação dos estudantes esteja presente a reflexão sobre as práticas (SCHÖN, 1992). No mesmo sentido, a formação dos novos profissionais caracteriza-se pelo resultado da fusão entre “ciência, técnica e arte”, em que é permitido ao formando agir dentro de contextos instáveis, complexos e únicos, solicitando momentos de reflexão sob orientação do formador.

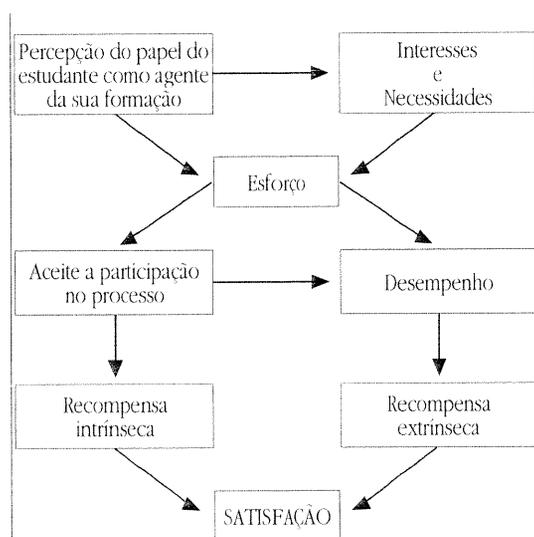
A possibilidade de os estudantes de enfermagem realizarem estas experiências durante os estágios, dá-lhes “uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas, permitindo uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido” (ALARCÃO, 1996, p. 13).

No que se refere ao questionamento sobre os fins da educação, partilhando a opinião de SIMÕES e SIMÕES (1997), o fim último da educação é o desenvolvimento humano, onde cada profissional deverá ser capaz de responder “eficazmente” às solicitações envolventes, na medida em que,



Fonte: Adaptado de GRACA, L. (1989) – O que é que faz comer o chefe. *Dirigir*, 66, Lisboa.

Figura 1 – A satisfação como resultado das expectativas.



Fonte: Inspirado em FACHADA (1991) e SPRINTHALL e SPRINTHALL (1993).

Figura 2 – Processo desenvolvido pelo estudante, agente da sua formação.

segundo ALARCÃO (1996), a formação dos futuros profissionais assenta numa base reflexiva, no contexto real das práticas.

Relativamente às metodologias de formação, elas estão intimamente relacionadas com os objectivos que se pretendem atingir (TAVARES, 1997), ou seja, dotar os futuros profissionais das “ferramentas” indispensáveis ao seu desenvolvimento profissional. Além das ferramentas constituírem um aspecto importante e necessário no processo, “os formadores deverão sobretudo proporcionar momentos de reflexão” (PROENÇA e BARROS, 1993, p. 146). A formação não é um somatório ou acumulação de cursos ou de conhecimentos, ela constroi-se através da reflexão crítica, numa construção permanente da identidade pessoal. Esse processo poder-se-á desenvolver de uma forma mais harmoniosa, num clima de parceria entre formando e formador, olhando a reflexão como uma prática social (ZEICHNER, 1993).

Sendo o pensamento reflexivo uma capacidade, ele não “desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se”, se no seu cultivo houver “condições favoráveis para o seu desabrochar” (ALARCÃO, 1996, p.181). Estas condições deverão ser asseguradas pela escola, nomeadamente pelos professores, à semelhança do que defendem BRUBACHER *et al.*, citados por MOREIRA e ALARCÃO (1997, p.121), quando referem que:

- “1) a prática reflexiva ajuda os professores a libertarem-se de comportamentos impulsivos e rotineiros;
- 2) a prática reflexiva permite que os professores ajam de um modo deliberado e intencional
- 3) a prática reflexiva distingue os professores enquanto seres humanos instruídos, pois é um marco da acção inteligente”.

## Metodologia

Centrando-se o nosso estudo numa dimensão prática de tão grande complexidade, como é o

ensino clínico, decidimos desenvolvê-lo num contexto de investigação-acção, por permitir aos professores investigarem as suas práticas, num ambiente de cooperação entre si, prevenindo o levantamento e consolidação deformada da realidade, onde, através duma reflexão conjunta, identificam e analisam os meios e técnicas disponíveis à mudança da realidade prática vivida por professores e estudantes. É neste ambiente de trabalho, onde se sente a verdadeira interacção pedagógica, que os estudantes se revelam os principais protagonistas do processo.

Neste clima, simultaneamente à melhoria da prática docente, há condições de produção de uma teoria contextualizada e prática, uma vez que a investigação-acção permite a resolução dos problemas num contexto participativo, facilitando o acesso à produção do saber (DOLBEC, 1997).

Após termos obtido a devida autorização da Direcção da Escola, para a aplicação do modelo junto dos estudantes, seguiu-se uma entrevista com a Coordenadora do 2º ano, a quem demos informações detalhadas e solicitámos a sua anuência. Por último, reunimos com as duas colegas que colaboraram no estudo, disponibilizando-lhes toda a informação sobre o nosso projecto. Como aceitaram envolver-se no processo, estabelecemos um plano de reuniões, sendo a primeira para dar a conhecer em pormenor o modelo, e as seguintes, para avaliações periódicas do processo. Seguidamente, cada um dos professores deu conhecimento do projecto aos estudantes do seu grupo, informou-os do envolvimento necessário e convidou-os para colaborarem. Foi fornecido um guião, de modo a esclarecer os estudantes do pretendido e dos passos a seguir.

Esta primeira fase de implementação do modelo, coincidindo com o segundo momento de estágio do curso, exigiu vontade e concentração acrescidas tanto aos formando como aos formadores, o que é perfeitamente aceitável num trabalho de tal envolvimento. Terminado esse momento de formação, a fim de conhecermos a opinião dos estudantes sobre o modelo seguido e daí concluir da pertinência ou não da continuidade do estudo, aplicámos o questionário-A com cinco

questões de resposta aberta, bem como um espaço para sugestões: *O modelo que seguiu durante o ensino clínico ajudou-o no seu processo formativo? Justifique; Em que medida a reflexão, no papel de executante e no papel de observador favoreceu a sua formação? Mesmo na ausência do docente, ou noutra campo de estágio, deu continuidade a esse método? Porquê? Quando o docente lhe permitiu seleccionar o doente a quem prestou cuidados, sentiu que estava a participar activamente na sua formação? Que importância teve isso para si? Na sua opinião, este tipo de reflexão responsabiliza-o mais, ou menos, pelo seu sucesso? Porquê? Aproveite este espaço para fazer alguma observação ou sugestão pertinente.*

Após o tratamento dos dados, verificámos ter havido forte adesão ao modelo, encontrando-se assim reunidas as condições para prosseguir o estudo. Reunimos com os colegas a colaborar no trabalho, a fim de avaliarmos as dificuldades sentidas durante o processo, disponibilizarmos os resultados e prepararmos o segundo momento do ensino clínico.

A segunda e última fase da colheita de dados iniciou-se com a apresentação aos estudantes dos resultados obtidos através do questionário, seguindo-se o convite à renegociação do processo, tendo eles aceite livremente retomar as práticas conduzidas num contexto idêntico ao primeiro momento.

No final do ensino clínico, para verificarmos o impacto do modelo reflexivo sobre o nível de satisfação dos estudantes que nele se envolveram, comparando com o nível de satisfação de estudantes que não tiveram tal possibilidade, aplicámos o questionário-B, constituído por 36 questões de resposta fechada, distribuídas por quatro dimensões (*relacionamento interpessoal, autonomia face à formação, responsabilização face à formação e supervisão em estágio*), e ainda um espaço aberto a sugestões.

A avaliação foi ocorrendo durante todo o processo das práticas pedagógicas, por forma a identificar as dificuldades apresentadas pelos estudantes, não havendo necessidade de reformulações estruturais.

## Resultados

O tratamento da informação foi feito através do programa informático SPSS 8.1 e a técnica da análise de conteúdo.

Relativamente à caracterização da amostra, conforme podemos observar através dos quadros 1 e 2, os resultados obtidos referem não haver diferença significativa em termos médios, relativamente à idade e ao sexo.

Quadro 1 – Distribuição das médias das idades dos elementos dos grupos

Grupo	N	X̄	S	T	GL	P
G. de Estudo	25	21.720	3.089	1.354	48	0.182
G. de Comparação	25	20.800	1.414			

Quadro 2 – Distribuição dos elementos dos grupos segundo o sexo

Grupo	Sexo		$\chi^2$	GL	P
	M	F			
G. de Estudo	6	19	0.117	1	0.733
G. de Comparação	5	20			
Total	11	39			
Totais	50				

Apresentando as variáveis distribuição normal, comparámos, em termos médios, os scores obtidos pelo grupo de estudo e pelo grupo de comparação, como constatamos pelo quadro 3, aplicando o teste t de student, verificando-se haver diferença muito significativa ( $p < 0.01$ ) entre as médias observadas nos dois grupos, sendo os resultados mais elevados no grupo de estudo.

Antes de apresentarmos, em resumo, as categorias onde se verificou um maior número de indicadores, queremos salientar que os estudantes foram muito receptivos aos questionários, evidenciando uma verdadeira adesão ao modelo através da emissão de opiniões e sugestões significativas, permitindo dessa forma a construção de um número considerável de categorias. Assim,

as categorias e indicadores construídos através das opiniões emitidas pelos estudantes envolvidos no estudo, face ao questionário-A, apresentadas no quadro 4, mostram que os formandos enfatizaram essencialmente aspectos ligados à corresponsabilização e participação activa na própria formação, o que vem de encontro à opinião de CABRAL (1997), ao defender que “dentro daquilo que é razoável, deverão os alunos fazer parte do processo de tomada de decisões” (p. 74). Realçaram do mesmo modo a importância da aprendizagem a partir do erro, tomando este como um ponto de partida para a reestruturação da aprendizagem, ao

invés de o tomarem como uma derrota ou fracasso irremediáveis, aceitando que a formação será facilitada se emergir numa atitude de pesquisa consequente (BARBOSA, 1997).

Relativamente ao questionário-B, respondido pelo grupo em estudo e pelo grupo de comparação, verifica-se através do gráfico 1, que os scores obtidos pelo grupo em estudo atingem valores mais elevados que o grupo de comparação, tendo este obtido a sua pontuação mais baixa precisamente nas dimensões 2 e 3, uma vez que, face ao modelo seguido não lhes foi permitida uma participação e corresponsabilização tão activa como ao grupo de

Quadro 3 – Diferença de médias entre os scores obtidos pelos grupos

Dimensões	Grupo	N	$\bar{X}$	S	T	GL	P
Relacionamento interpessoal	G. de Estudo	25	53.360	3.0260	3.353	48	0.002*
	G. de Comparação	25	49.920	4.1425			
Autonomia face à formação	G. de Estudo	25	58.880	2.6192	27.365	48	0.000*
	G. de Comparação	25	37.160	2.9816			
Responsabilização face à formação	G. de Estudo	25	56.040	4.2277	10.460	48	0.000*
	G. de Comparação	25	44.400	3.6171			
Supervisão em estágio	G. de Estudo	25	57.720	3.8678	8.634	48	0.000*
	G. de Comparação	25	47.320	4.6163			

\* significativo ( $p < 0.01$ )

Quadro 4 – Distribuição das categorias e indicadores resultantes das opiniões dos estudantes face ao questionário-A

Categorias	Indicadores	Frequências
Corresponsabilização no sucesso	– Responsabiliza-nos mais pelo sucesso da nossa formação	24
	– Previne a repetição dos mesmos erros	18
	– Somos mais chamados a reflectir	6
	– Ajuda-nos a identificar facilmente os nossos problemas	6
	– Obriga-nos a uma maior organização	6
	– Ajuda ao nosso amadurecimento	6
	– Obriga-nos a aprofundar os nossos conhecimentos	6
Participação activa na formação	– Tive uma participação mais activa	24
	– Permitiu maior diversidade de experiências	15
	– Mais autonomia na formação	8
	– Mais motivado a participar activamente	6
	– Permitiu que eu desenvolvesse maior empatia com os utentes	5
	– Maior investimento nas dificuldades	3
Aprendizagem a partir do erro	– A reflexão após a execução permite clarificar os erros	15
	– Com a prática reflexiva detectam-se os erros cometidos durante a acção	7
	– Com este método previne-se a repetição dos mesmos erros	5
	– Nesta situação o erro é encarado como um meio de aprendizagem	5

estudo, ou seja, não foram explicitadas as necessidades e os interesses pedagógicos de cada formando, o que é confirmado por vários autores, entre eles (LALANDA e ABRANTES, 1996).

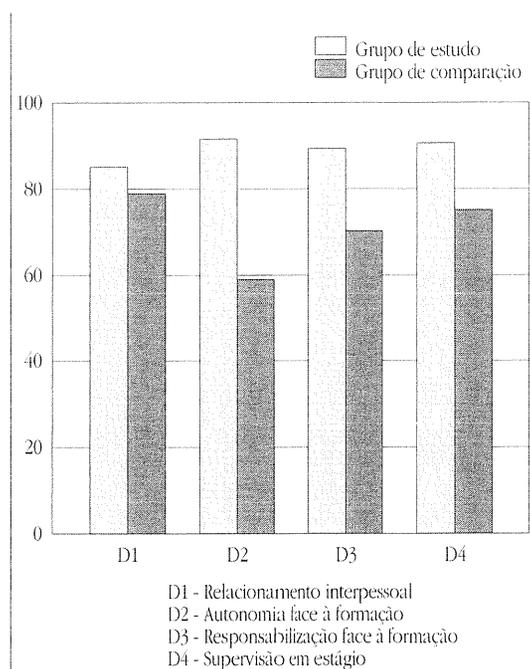


Gráfico 1 – Comparação entre os scores obtidos nas quatro dimensões pelos grupos de estudo e de comparação

No que concerne ao espaço aberto para opiniões e sugestões, ele foi utilizado por 17 dos estudantes do grupo de estudo e 8 do grupo de comparação, o que evidencia que também houve diferença de atitude entre os formandos, mostrando-se os do grupo de estudo mais empenhados em manifestar as suas opiniões e sugestões, o que sugere que estes estudantes estão mais sensibilizados em assumir as suas responsabilidades na construção de uma nova escola (SILVA, 1998).

Os estudantes do grupo em estudo, na sua globalidade, apresentaram indicadores reveladores de satisfação por lhes ter sido dada a oportunidade de poderem participar mais activamente na própria formação, tornando-se mais autónomos e reflexivos:

- *O método seguido permite-nos uma participação mais activa;*
- *Desta forma somos mais responsáveis pelo nosso sucesso;*
- *Com este método senti-me mais autónomo;*
- *É muito positivo sermos nós a procurar as experiências mais significativas;*
- *Esta experiência foi muito enriquecedora pedagogicamente devido à reflexão.”*

Também atribuíram importância ao facto de poderem convidar o colega com quem fazer aprendizagem, partilhando as dificuldades, os medos, os erros e os saberes:

- *Partilhar com um colega os saberes e as dificuldades desenvolve-nos cognitivamente e emocionalmente;*
- *Este método obriga a que nos impliquemos na aprendizagem uns dos outros;*
- *Desta forma não temos tanto medo de errar.”*

Relativamente à relação pedagógica entre professor/supervisor-estudante, consideraram que ela foi desenvolvida numa perspectiva de maior horizontalidade:

- *Este tipo de ensino aproxima-nos mais do professor;*
- *Com este método desenvolvi a minha capacidade relacional com o professor.”*

Foi igualmente importante verificar que os estudantes aproveitaram a oportunidade para deixar as sugestões, para eles mais significativas:

- *Este método devia ser seguido desde o primeiro ano;*
- *Este método de ensino deve ser extensivo a todos os estudantes;*
- *O método que seguimos devia ser utilizado por todos os professores.”*

Por sua vez, os estudantes do grupo de comparação, duma forma mais simplificada manifestaram a sua não satisfação com a supervisão realizada e dão algumas sugestões:

- *Os professores realizam uma supervisão que dificulta a comunicação;*

– *Alguns professores provocam tanto stress nos estudantes que os levam a perder a autoconfiança.*”

O último quadro que apresentamos refere-se ao nível de satisfação conseguido pelos estudantes dos grupos de estudo e de comparação, constatando-se que dos 25 elementos do grupo de estudo, 24 atingiram um nível de satisfação muito elevado, onde não se situou nenhum elemento do grupo de comparação.

Quadro 5 – Distribuição dos scores segundo os níveis de satisfação conseguidos pelos grupos

Nível de Satisfação	Scores	Estudantes			
		G. de Estudo		G. de Comparação	
		N	%	N	%
Muito elevado	252 a 210	24	96.00	–	–
Elevado	209 a 167	1	4.00	22	88.00
Médio	166 a 124	–	–	3	12.00
Baixo	123 a 81	–	–	–	–
Muito baixo	80 a 36	–	–	–	–

## Conclusões

Para que um maior nível de satisfação dos estudantes seja uma constante, é necessário que o processo ensino-aprendizagem assente em pressupostos desenvolvimentistas, permitindo aos estudantes do ensino superior sentir a escola como um local de trabalho onde possam aprender a aprender e sejam ajudados a sentirem-se os verdadeiros agentes da sua formação, como é defendido por NÓVOA, (1988).

Os resultados obtidos com este trabalho permitem-nos concluir que o modelo teve um impacto significativamente positivo junto dos estudantes que tiveram oportunidade de o experienciar, traduzindo-se não só por uma maior autonomia e responsabilização pela própria formação, mas também por uma maior aproximação do supervisor, considerando-o os estudantes como uma pessoa disponível, mais para os ajudar do que para registar um somatório de erros. Esta opinião certamente que tem por base o facto

deste método de trabalho exigir ao docente uma orientação mais personalizada dos estudantes, havendo necessidade de se desenvolver uma supervisão mais próxima, criando-se um clima de “supervisão autêntica”.

Pretendemos também salientar que com este estudo conseguimos envolver três grupos de estudantes e duas colegas no nosso projecto, embora conscientes do trabalho acrescido que isso lhes iria causar, permitindo assim o desenvolvimento de uma cultura organizacional onde estudantes e professores construam e partilhem os seus saberes, numa relação de confiança, contribuindo dessa forma para o avanço do conhecimento científico na área do ensino clínico, com a implementação de estratégias de ensino-aprendizagem, nomeadamente a técnica do espelhamento, inserida num modelo desenvolvimentista.

No final do ensino clínico, os três professores, numa avaliação global do processo e dos resultados, foram concordantes em sublinhar que os estudantes apresentaram dificuldade em dar início à proposta de trabalho, mas ultrapassada essa barreira, o modelo seguido contribuiu para o desenvolvimento de uma atitude pró-activa nos formandos, desenvolvendo neles o espírito crítico, a responsabilização e autonomização pela própria formação, numa postura questionante, além de uma relação de maior proximidade com o docente.

Conscientes das limitações de um trabalho desta natureza, aceitamos que os resultados coloquem novas interrogações, como por exemplo, se o modelo aplicado exige um atendimento mais personalizado dos estudantes, será que há docentes e campos de estágio que permitam constituir grupos com menor número de formandos? Face ao exposto, outras pistas de investigação podem surgir.

Apesar da inovação e exigência do estudo, ele resultou num nível de satisfação mais elevado para aqueles estudantes que tiveram oportunidade de aderir ao modelo proposto, pelo que podemos concluir que uma das principais implicações práticas passa pela reorganização do processo ensino-aprendizagem, onde os formandos participem plenamente na sua formação.

## Bibliografia

- ALARCÃO, I. (1996) – Ser professor reflexivo. In Alarcão, I. *et al.* - *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora (p. 171-189). CIDINE.
- BARBOSA, L. (1994) – *La caracterization des processus de formation et la formation des formateurs comme strategies de changement organizationnel*. Tese de Doutoramento apresentada na Universidade de CAEN.
- BARBOSA, L. (1997) – *Pensar a escola e os seus actores*. Sintra: Associação de Professores de Sintra.
- CABRAL, R. (1997) – A reinvenção da escola. In Pedro d'Orey *et al.* – *Educação em Debate*. Lisboa: Universidade Católica (p. 47-82).
- COSTA, J.; MELO, A. (1998) – *Dicionário da língua portuguesa* (8ª ed.) Porto: Porto Editora.
- DEWEY, J. (1959) – *Como pensamos – como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. (3ª ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- DOLBEC, A. (1997) – La recherche-action. In Gauthier, B. – *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données*. Canadá: Presses l'Université du Québec (p. 467-496).
- DORTU, J. C. (1993) – *Combater o stress do estudante*. Porto: Porto Editora (Colecção Saber Aprender).
- FACHADA, M. O. (1991) – *Psicologia das relações interpessoais*. s.l.: Rumo.
- GRAÇA, L. (1989) – O que é que faz correr o chefe? *Dirigir*. Lisboa. Nº 6 (p. 28-30)
- LALANDA, M. C.; ABRANTES, M. M. (1996) – O conceito de reflexão em J. Dewey. In Alarcão, I. *et al.* – *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora (p. 41-62).
- MOREIRA, M. A.; ALARCÃO, I. (1997) – A investigação -acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In Alarcão, I. *et al.* – *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora (p. 171-189). Colecção CIDINE.
- NIZA, S. (1997) – *Formação cooperada: ensaio de auto-avaliação dos efeitos da formação no Projecto Amadora*. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, A. (1988) – *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Departamentos de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.
- PROENÇA, M; BARROS, D. (1993) – *Relação pessoal e interpessoal na relação social* (p. 139-149).
- SCHÖN, D. (1992) – *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Ministério da Educação e Ciências.
- SIMÕES, C.; SIMÕES, H. (1997) – Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional. In Sá-Chaves, I. *et al.* – *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora (p. 37-58).
- SPRINTHALL, N. A.; SPRINTHALL, R. C. (1993) – *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill
- TAVARES, J. (1997) – A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In Sá-Chaves, I. *et al.* – *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora (p. 59-74).
- ZEICHNER, K.M. (1993) – *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.