

Portfolio de Evidências de Aprendizagem como Instrumento de Inovação Pedagógica no Ensino Clínico de Enfermagem

Jorge Apóstolo *



Neste artigo o autor analisa a importância da construção de portfolios pelos estudantes no ensino clínico de enfermagem. Estes instrumentos enquadram-se numa perspectiva de formação que toma o aluno como verdadeiro sujeito em formação, podendo a partir das suas experiências na prática dos cuidados, reflectir criticamente sobre as mesmas.

Analisado o impacto da construção de portfolios nos alunos discute-se os dados obtidos em entrevista, à luz dos principais conceitos teóricos. Os resultados apontam claramente no sentido de que a construção de portfolios ajuda os alunos a incrementarem as capacidades de pesquisa; a aperfeiçoarem a interacção grupal; a valorizarem o trabalho do outro; a desenvolverem um tipo de aprendizagem criativa, reflexiva, não rotineira; a melhorarem as capacidades de planeamento, de auto e heteroavaliação; a aprenderem um tipo de “competição gerida”.

Introdução

O ensino de enfermagem tem dois eixos estratégicos à volta dos quais se estrutura o processo de formação: o ensino teórico e o ensino clínico. É sobre este último que nos debruçamos, procurando demonstrar que a novas formas de ensino-aprendizagem correspondem ganhos qualitativos no desenvolvimento do aluno como indivíduo e futuro enfermeiro.

Inovar, recriar e reflectir criticamente são alguns dos conceitos essenciais utilizados na pedagogia moderna que entram em contradição absoluta com a reprodução dos conhecimentos, das mesmas formas de fazer, das atitudes e posturas meramente consumistas do saber.

No espaço/tempo da formação clínica dos estudantes de enfermagem, estes conceitos são mesmo vitais se queremos possibilitar aos sujeitos em formação o desenvolvimento de capacidades criativas, reflexivas, críticas, de acentuada componente interactiva e grupal.

O ensino clínico torna-se assim um período crucial na formação de enfermeiros que constituam uma massa crítica indispensável à intervenção na área da saúde.

Compreendemos, no entanto, que a transformação das experiências vivenciadas no ensino clínico, em novos saberes e conhecimentos, não é um processo simples no actual contexto da prática. De facto, os estágios são de curta duração, inviabilizando ou reduzindo a possibilidade de real inserção do estudante na equipa de enfermagem.

* Enfermeiro; Professor Adjunto da Escola Superior de Enfermagem Dr. Angelo da Fonseca.

Acresce também que, não podendo ainda assumir a responsabilidade das situações e problemas e sendo a sua situação social assimétrica em relação aos enfermeiros, a formação experiencial tende a ser limitada, sobretudo se não forem planeadas as melhores estratégias. A organização de um *portfolio* de grupo pode ser um instrumento eficaz, coerente e concordante com os objectivos que temos para uma formação de qualidade.

Neste trabalho, definimos como objectivo principal, avaliar o impacto da construção do Portfolio de grupo na formação do aluno, no contexto de ensino clínico de Enfermagem Pediátrica.

A estrutura do artigo assenta em duas partes: a primeira com um enquadramento teórico e a segunda com a análise e discussão de resultados obtidos a partir das entrevistas aos estudantes que construíram portfolios.

Portfolio de evidência de aprendizagem – Experiência integradora e inovadora no ensino clínico

A utilização de portfolios não é incomum em variadas actividades humanas. É prática corrente nos pintores, desenhadores, cartoonistas, modelos, actores, músicos, seleccionarem e organizarem conjuntos de obras significativas do seu trabalho de forma a poderem demonstrar as suas aptidões a potenciais clientes ou a empregadores.

Em muitas escolas, os estudantes são estimulados a desenvolver conjuntos de textos para avaliarem o seu desempenho, consistindo frequentemente em artigos de jornal, reflexões, que representem o que o aluno realizou ao longo do ano, sendo a ideia subjacente levar os alunos a prepararem o seu conjunto de trabalhos de forma a reflectirem a sua própria aprendizagem, (Herbert, 1992, citado por ARENDS, 1995).

No caso específico da Enfermagem, consideram-se hoje como instrumentos fulcrais para a actualização e desenvolvimento profissionais a manutenção de um portfolio. Este, ao reflectir não somente aprendizagens formais, mas igualmente

actividades individuais expressas por escrito e de perfil reflexivo, enriquece e orienta a direcção da prática de enfermagem, proporciona um meio racional para se proceder ao longo da aprendizagem, possibilita uma acreditação plena da aprendizagem experimental e provoca alterações nos padrões de desenvolvimento da carreira. (PRICE & PRICE, 1993).

Qualificar o ensino-aprendizagem em contextos de ensino clínico passa por tornar significativas as experiências, vivências e reflexões ao longo dos estágios. Uma das formas de sistematizar, organizar, reflectir e reconstruir novas situações é organizar um portfolio, estimulando o registo sequencial de experiências de aprendizagem desenvolvidas pelos alunos. Estas, além de estarem relacionadas com os objectivos específicos da prática, estimulam o funcionamento do grupo com base no diálogo interpessoal, no registo de sentimentos, nas reacções, atitudes e percepções manifestadas por cada elemento.

Acreditamos que estas metodologias activas são as mais produtivas para melhorar a prática, estimulando-se o aluno a reflectir de forma crítica sobre as suas aprendizagens (Main, 1985, citado por CLARIANA, 1993).

Nesta perspectiva, SCHÖN (1991) sugere que se pode conseguir um processo reflexivo na acção, verbalmente ou por escrito, esclarecendo o conhecimento utilizado e considera que descrever a experiência é um instrumento útil para a reflexão, pois desenvolve nos alunos a capacidade de explicitação dos saberes que estão implícitos na sua acção.

Em que podem então consistir de facto os portfolios? DAMIÃO (1996, p. 203) afirma constarem fundamentalmente em "*coleções dinâmicas de trabalhos diversificados (relatórios, testes, trabalhos de casa, reflexões), produzidos durante um determinado período de tempo (.....) por cada aluno ou grupo de alunos*", possuindo um carácter longitudinal com a finalidade de apoiar a auto e hetero-observação das aprendizagens. Especificamente, pretendem:

"levar os alunos a participar activamente no processo de avaliação, o que lhes proporcionará a

possibilidade de reflectir sobre a avaliação do seu próprio trabalho e orientar a sua aprendizagem em função disso; identificar os progressos e as dificuldades de aprendizagem; levar os alunos a competir mais consigo e menos com os colegas; proporcionar uma visão global e pormenorizada do desenvolvimento (domínios cognitivo, afectivo e motor); apoiar a tomada de decisão dos professores”.

Sá Chaves (1996), citada por DAMIÃO (1996), considera que por terem uma natureza dinâmica, estes portfolios podem permitir que o aluno apreenda melhor e de forma mais duradoira e consistente, a complexidade dos fenómenos nas situações de formação.

Para se extraírem todas as vantagens deste conjunto de instrumentos, é essencial que sejam actualizados periodicamente à medida que se produzem resultados de aprendizagem, devendo assumir a forma escrita. O acto de escrever apresenta diversas e interessantes características para a aprendizagem (ZABALZA, 1994), desde logo porque se trata de um processo activo e pessoal determinando uma construção ordenada, reflectida e integrativa do que se escreve. O facto de se escrever sobre a própria prática leva os alunos a aprender através da sua própria narração.

Desenvolver estes instrumentos, representa uma tarefa da responsabilidade de alunos e professores, deve ser suficientemente clara e contratualizada no início da construção dos mesmos.

No entanto, porque os grupos eram constituídos por estudantes com motivações, interesses e objectivos diversos, a actuar em contextos diferenciados, os trabalhos e documentos que constam de cada portfolio são distintos. Ao professor coube sempre o papel de motivar, sugerir, encaminhar, avaliar o processo de construção, o estado de funcionamento do grupo e os aportes individuais de cada sujeito.

No quadro seguinte apresentamos os tipos de trabalhos e documentos mais frequentes em cada portfolio.

Quadro 1 - Trabalhos e documentos mais frequentes nos portfolios.

- Mapas de estágio.
- Guia orientador do ensino clínico.
- Fichas de avaliação.
- Estudo de situações-problema.
- Revisões teóricas acerca de temas da enfermagem pediátrica.
- Reflexões escritas de grupo e individuais sobre situações nas unidades de internamento.
- Projectos de trabalho a realizar no período de permanência dos alunos nos locais de estágio (exemplo: organização de festa de Natal e de carnaval).
- Reportagens fotográficas com legenda nas várias etapas do processo ensino aprendizagem ao longo do ensino clínico.

A Implementação do portfolio

Entre 1994 e 1997 no Hospital Distrital de Aveiro, 1998, 1999 e 2000 no Hospital Pediátrico de Coimbra, a construção de *portfolios* foi utilizada como uma estratégia fundamental de orientação e avaliação da aprendizagem de alunos em período de ensino clínico. Estiveram envolvidos 14 grupos, num total de 132 estudantes do 3º ano.

Cada grupo seleccionou e analisou com o professor o material que devia constar no portfolio.

Metodologia

Foi nossa intenção analisar o impacto que a construção do portfolio teve em cada estudante e nos diversos grupos.

Neste sentido, propusemo-nos desde início e durante a entrevista de avaliação inquirir cada aluno sobre a importância e o impacto que a construção do portfolio tinha tido para cada um.

Registámos por escrito a opinião manifestada acerca deste trabalho de grupo. Seguidamente, foi tratada a informação obtida, recorrendo à técnica de análise de conteúdo, considerado um método eficiente para reconhecer os conteúdos das mensagens.

Uma vez identificadas as ideias e conteúdos comuns aos vários sujeitos, isto é, eleita a unidade de análise, procurámos desenvolver um sistema de categorias de significação que nos pareceu mais relevante.

Apresentação e discussão dos resultados

Apresentamos os dados mais relevantes organizados em categorias, desde logo optando por não os quantificar e enquadrando-os em perspectivas teórica que lhes dão sentido.

Desenvolvimento pessoal e de grupo

Como se pode deduzir dos excertos seguintes, a construção do portfolio permitiu ao grupo, num espaço de tempo considerado curto, pesquisar, assumir compromissos e autocontrolar-se.

Na realidade, o trabalho de grupo, como refere RAMOS (1993), é amiúde mais eficaz do que o trabalho individual: estimula a acção, sustenta o esforço, é claramente fonte de mudança, a cooperação que se estabelece entre os elementos do grupo vai resultar em benefícios, que vão ser repartidos por todos:

“... Desenvolveu a nossa capacidade de pesquisa, bem... tivemos de procurar muita coisa...” (E 2)

“... É algo que se vê crescer, como nosso, do nosso esforço, bom o estágio é curto não é?... O esforço teve de ser redobrado...” (E 57)

“... Facilita e estimula o trabalho de grupo, acabamos por nos controlar a todos, claro é uma espécie de compromisso do grupo... tem que ser...” (E 10)

“... A interacção entre o grupo melhorou, são

muitas horas de trabalho em conjunto acabamos por lidar bem uns com os outros...”

(E 14)

“... É uma construção pessoal e de grupo difícil mas estimulante, que estás tu a fazer, que estou eu, que estamos nós, bom isto acaba por funcionar...” (E 7)

Um dos aspectos particularmente significativos do processo de construção do portfolio é o estímulo à valorização do trabalho do colega. O êxito do grupo depende também da performance individual de cada um dos seus elementos, pelo que a interagida é fundamental.

Efectivamente, o trabalho de grupo facilita o desenvolvimento do pensamento crítico e democrático (RAMOS,1993):

“... Uma coisa que me chamou atenção era de que valorizava pouco o trabalho de grupo, passei a aprender a valorizar o trabalho, as dificuldades e as aptidões dos colegas, só por isso já seria bom... isto é uma coisa que se constrói apenas com interagida...” (E 21)

O défice de interacção entre os vários elementos de um grupo reduz as capacidades de construção de convicções pessoais, uma vez que estas somente se tornam efectivas quando as podemos confrontar com os outros (ZEICHNER, 1993):

“... A verdade é que ao assumir as minhas ideias perante os colegas e embora tivesse de reformular algumas, sinto que fiquei mais legitimado por colocá-las à consideração do grupo...” (E 104)

Aprendizagem reflexiva e crítica

O conhecimento na acção como componente inteligente que orienta toda a actividade humana e que se manifesta no saber fazer é insuficiente só por si, pois é necessário pensar sobre o que se realiza no decurso da própria acção. A reflexão sobre a acção e na acção pode considerar-se a análise que o indivíduo faz, à *posteriori*, sobre as características e o processo da sua própria acção (Perez Gomez, 1991, citado por NÓVOA 1991).

Se queremos formar profissionais reflexivos, críticos e autónomos, devemos proporcionar aos estudantes momentos, espaços, formas de poderem expressar e desenvolver essas mesmas capacidades.

Como refere CANÁRIO (1994), para que a experiência se converta em saber, é necessário fazer que a mesma seja objecto de reflexão e pesquisa. No entanto, a reflexão não pode por si mesma ser um fim, mas um meio que permite aos sujeitos através de descontextualização da acção e de recontextualização, uma reconstrução interna de situações vividas. Estas, adquirindo novos significados, proporcionam e conduzem a melhores formas de intervenção.

Como podemos verificar nos excertos da entrevista, a construção do portfolio permite atingir esse desiderato, levando a que o aluno sinta que o tipo de aprendizagem que está a fazer é mais segura e assente em bases mais sólidas.

Apesar da importância atribuída ao portfolio, aprender é algo complexo que não se pode exprimir somente em registos escritos. De facto, há todo um conjunto de vivências que fazem parte da aprendizagem e que não podem de imediato ser traduzidas e quantificadas:

“... Antes de passarmos ao papel tivemos tempo de reflectir sobre as práticas e sabemos que nem tudo o que se escreve, demonstra a totalidade das nossas vivências...” (E 56)

“... Francamente, acho que melhorei a minha capacidade de auto-análise e avaliação...” (E107)

De notar igualmente que as situações em enfermagem são frequentemente complexas, em particular na área pediátrica com crianças doentes hospitalizadas. Daí, que a aprendizagem destas situações não é simples:

“... Permitiu que aprofundássemos os vários modos de ver as situações...na enfermagem, são sempre muitas situações diferenciadas, formas de ver distintas, bastante complexidade...” (E 45)

“... Dá hipóteses de pensar as situações, relatá-las eventualmente discuti-las e concluir alguma coisa... acho que se aprende mesmo...” (E 110)

“... O portfolio permitiu que após a prestação de cuidados a uma criança pudéssemos reflectir os cuidados prestados e escrevêssemos alguma coisa sobre os mesmos... e até nem é fácil, mas sinto que aprendi não só pelos cuidados directos mas porque ao reflecti-los, reforcei imenso a minha aprendizagem...é um pouco isso se não tivesse reflectido a experiência em si teria sido insuficiente...” (E 81)

Viver experiências, reflecti-las, torná-las significativas e únicas são tarefas que os estudantes devem ter sistematicamente abertas. O professor tem aqui um papel determinante, pois deve enquadrar, motivar, questionar, tornando-se uma espécie de pivot/facilitador da aprendizagem do aluno. Neste contexto, a rotina não deve tomar conta das situações e a construção do portfolio reforça a criatividade:

“... De rotineiro na teve nada, hoje era uma coisa amanhã outra...isto foi uma mistura de experiências...” (E 25)

“... Exige um grande dinamismo e criatividade...” (E 94)

“... Com este documento, tornamos as experiências mais significativas...” (E 48)

“... Este processo torna a aprendizagem mais reflexiva, crítica e dinâmica...” (E 34)

O portfolio acaba assim por proporcionar ao aluno espaços que se enquadram naquilo que ALARCÃO (1997, pág. 7) refere como crítico na formação, *“cada ser humano trilha o seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que o contexto vivencial lhe permite que seja, fruto do que é e do que pode ser”*.

Desenvolvimento das capacidades de planeamento

Como ser criativo, não rotineiro e simultaneamente desenvolver as aptidões de planeamento e assumir prioridades?

Esta é uma questão interessante e não raras vezes contraditória, no entanto, os estudantes ao construir o portfolio deverão ser capazes não só de seleccionar o que realmente é importante, mas

igualmente definir objectivos para o médio prazo, gerando no grupo consensos nem sempre fáceis de obter. Um portfolio não pode ser uma colecção de instrumentos anárquicos, sem uma lógica ordenadora e coerente entre si. Dos extractos seguintes ressalta que o instrumento em causa possibilitou aos estudantes melhorar as suas capacidades de planeamento e identificação de prioridades:

“... Obrigá a pensar a médio prazo, e por isso planear...” (E 122)

“... Também aprendemos a identificar prioridades...” (E 125)

“... Obrigá a uma selecção rigorosa do que é realmente importante...” (E 136)

“... Leva-nos a um trabalho de grupo que não pode ser anárquico...senão é uma confusão que ninguém se entende.. enfim temos de planear e obter consensos...fácil não é...” (E 80)

Objectivar a avaliação

Objectivar a avaliação do ensino clínico é um processo complicado que o professor deve gerir num curto espaço de tempo. Por experiência pessoal, sabemos que o processo de avaliação está sujeito a vários erros, apesar de todas as grelhas que ao longo dos anos têm vindo a ser trabalhadas. O portfolio é um instrumento relevante na avaliação, isso mesmo é sentido pelos alunos como se depreende:

“... Penso que é um conjunto de documentos que inclusive ajuda o professor a fazer avaliação...” (E 65)

“... Facilita e objectiva bastante a avaliação...” (E 74)

“... É um conjunto de provas de aprendizagem que proporciona ao professor acesso mais directo ao trabalho do aluno...” (E 76)

“... Contribui para uma maior transparência na avaliação da aprendizagem... claro, eu faço e sei o que o meu colega e o grupo no seu conjunto fazem... eu como aluno também tenho mais dados para uma a minha autoavaliação e também a dos meus colegas... é evidente...” (E 83)

Competição gerida no grupo

Sendo constituído por trabalhos individuais e de grupo, o portfolio acaba por expressar algum tipo de competição. Existe indubitavelmente alguma pressão motivada pelos compromissos individuais e grupais, não se podendo esquecer o papel do professor, que deve motivar, esclarecer, ajudar a estabelecer metas, incidindo em particular naqueles estudantes que revelam maiores dificuldades. A competição deve no entanto ser devidamente gerida, isto é, não pode ultrapassar determinados limites sob pena de o grupo entrar em disfunção. Este tipo de competição dentro de fronteiras permite que o grupo funcione:

“... Sentimo-nos mais responsáveis perante nós e o grupo... levando-nos a completar as tarefas...” (E 92)

“... A competitividade entre alunos foi positiva... claro que nem sempre é fácil, no fundo, é e não é um trabalho de grupo, aqui existem provas de que eu e cada um de nós teve que construir alguma coisa... às vezes nos trabalhos de grupo tradicionais não é bem assim...” (E 98)

“... Há uma pressão de grupo e pessoal que nos leva agir...” (E 89)

Dificuldades

A construção do portfolio não é uma tarefa fácil, se se quer que seja um processo reflexivo, crítico, de consenso entre o grupo e com trabalho individual inserido numa lógica ordenada e coerente. Elas passam basicamente:

– Pela intensidade do trabalho de grupo:

“... Este tipo de trabalho de grupo é esgotante/cansativo...” (E 25)

“... Estamos a ser postos à prova continuamente...” (E 49)

– Na auto-análise e reflexão:

“... É complicado exprimir as minhas dúvidas/dificuldades...” (E 12)

– Na competitividade entre o grupo:

“... Por vezes a competição entre o grupo é negativa...” (E 93)

Conclusão

Com este trabalho, procurámos avaliar os impactos que a construção do portfolio teve na aprendizagem dos alunos do 3.º ano no Ensino Clínico de Enfermagem Pediátrica.

Os resultados obtidos, após análise da informação derivada das entrevistas aos estudantes, parecem apontar no sentido de que a construção do portfolio tem impactos positivos na aprendizagem dos mesmos. Os mais significativos prendem-se com:

- O desenvolvimento pessoal e de grupo.
- Um tipo de aprendizagem reflexiva e crítica e não rotineira.
- O aumento das competências de planeamento.
- O aumento das capacidades de pesquisa.
- A valorização do trabalho do outro.
- A objectivação da avaliação.
- A aprendizagem da “competição gerida”.

Estes resultados, confirmam, assim, que as práticas de formação que tomem como referência dimensões colectivas/grupais, contribuem para a emancipação e consolidação no aprender a aprender, importando valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de enfermeiros reflexivos, que assumam a responsabilidade na sua própria formação e desenvolvimento profissional e participem como protagonistas na implementação de novas práticas.

Tendo sido assumida como uma estratégia de orientação e avaliação da aprendizagem em contexto de ensino clínico, a utilização do portfolio veio a revelar-se muito importante na aprendizagem dos alunos, constituindo uma forma de inovação pedagógica com a consequente procura de novas formas de intervenção.

Bibliografia

ALARCÃO, Isabel – Prefácio. In Sá Chaves (org.) - *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora. 1997.

ARENDS, Richard I. – *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal Lda., 1995.

CANÁRIO, Rui – “Centros de Formação das Associações de Escolas: Que futuro?” In: Abílio Amiguiinho & Rui Canário (org.), *Escolas e Mudança: O papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa. 1997

CLARIANA, M. ; FONT, C. Monereo – *Profesores y Alumnos Estratégicos - Quando aprender es una consecuencia de pensar*. Madrid: Pascal Investigación Educativa. 1993.

DAMIÃO, Maria Helena – *Pré, inter e pós acção - planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva Editora. 1996.

NÓVOA, António – *Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores*. Formação Contínua de professores. Realidades e Perspectivas. Universidade de Aveiro. 1991.

PRICE, Adrienne & PRICE, Bob – Blow Your Own Trumpet - *Nursing Times*, Vol. 89 (41) 1993. pp. 54-56

RAMOS, Lucília – Os métodos activos: teorias e práticas. *Formar*, N.º 9, 1993. pp. 5-19

SCHON, Donald – *Educating the reflective practitioner*. S. Francisco: Jossey-Bass P., 1991.

ZABALZA, Miguel A. – *Diários de aula, contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora, 1994.

ZEICHNER, K. – *A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.