

# Formação Reflexiva\*

Isabel Alarcão\*\*



Tomando como ponto de partida que a enfermagem é uma profissão e o enfermeiro profissional tem de ser competente, analisa-se a noção de competência na sua dimensão holística e pragmática.

Considerando a reflexão como motor de desenvolvimento profissional e humano, discute-se o valor formativo da reflexão sobre a experiência profissional e apresentam-se princípios validadores da experiência como factor de aprendizagem.

Conclui-se com a apresentação do conceito de “teoria prática” apresentado por Handal e Lauvås

## Introdução

### 1. O enfermeiro é um profissional

Esta afirmação é, creio eu, de sentido consensual entre os presentes. Não pretendo sequer justificá-la, mas apenas tomar, como ponto de partida para a minha exposição, a noção de que um profissional é, para mim, alguém, uma pessoa com elevado nível de desenvolvimento humano e com saberes apropriados, que aceita desempenhar uma função na sociedade e se integra num colectivo profissional. Alguém a quem a sociedade tem o direito de exigir competência e pedir responsabilidades.

\* Texto da conferência proferida, por convite, no Seminário Formar para a Competência, incluído nas comemorações do cinquentenário da Escola de Enfermagem S. José de Cluny, Funchal, em 12 e 13 de Outubro de 1998.

\*\* Professora Catedrática da Universidade de Aveiro.

Um enfermeiro é um profissional do humano. Sendo a vida humana cheia de facetas imprevisíveis, ser profissional do humano é ser capaz de lidar com o imprevisível, sempre susceptível de emergir no seio das regularidades do dia a dia profissional.

### 2. O enfermeiro profissional é competente

A segunda noção de que parto é a de que o enfermeiro profissional é competente. Mas, no âmbito desta afirmação, gostaria de reflectir sobre o conceito de competência, pois me parece que, neste caso, não há consenso.

A competência é, hoje em dia, entendida de uma forma holística, pragmática e interactiva. Concebe-se como um conjunto de conhecimentos, capacidades, comportamentos, intenções, motivos e atitudes e

revela-se nos níveis de desempenho adequados às circunstâncias. Não se manifesta apenas num aspecto específico. Reconhece-se pela presença de um conjunto de relações que estão na base de um exercício competente da profissão. É a capacidade global da pessoa manifestada na acção e na situação.

Ser enfermeiro competente implica ser capaz de mobilizar, no momento oportuno, um conjunto de conhecimentos e um conjunto de capacidades adequadas a um determinado desempenho exigido por uma determinada situação concreta.

A esta mobilização subjaz a presença de atitudes e valores pessoais e profissionais.

A competência não se vê; pressente-se. Manifesta-se no desempenho competente. Como observa Messick:

*“Competência refere-se ao que uma pessoa sabe e teoricamente será capaz de fazer, enquanto que desempenho competente se refere ao que de facto uma pessoa faz nas circunstâncias reais. A competência compreende a estrutura do conhecimento e as capacidades, enquanto que o desempenho competente implica também os processos de acesso a essas estruturas, a sua utilização e, além disso, um conjunto de factores afectivos, motivacionais, de atenção e de estilo próprios que influenciam e determinam a forma de agir” (1984:215-38).*

### **3. As funções e o conhecimento profissional dos enfermeiros**

Entre os traços que caracterizam as profissões apontam-se:

- um conjunto de actividades específicas,
- um corpo de conhecimentos próprios e
- uma linguagem também própria.

Não sendo profissional de enfermagem nem estudiosa das competências ou formações de enfermagem, não vou abordar este tema com profundidade, embora saiba que há vários estudos realizados sobre essa matéria.

Vou apenas trazer-vos a minha visão de leiga através da resposta a duas questões que me coloquei: qual a natureza das funções do enfermeiro e qual a natureza do conhecimento profissional do enfermeiro.

Em resposta à primeira questão, ocorrem-me à mente as seguintes funções:

- desempenho de rotinas,
- interpretação de informação sinalizadora das circunstâncias da acção,
- tomada de decisões,
- comunicação interpessoal,
- reflexão e monitorização.

A actividade de enfermagem implica agir, pela acção e pela palavra, na base da observação e da reflexão ancorada em conhecimentos.

Desta constatação decorre a resposta à segunda questão relativa à natureza do conhecimento profissional do enfermeiro.

Os traços que, como leiga, identifiquei apontam para:

- um conhecimento aplicado, de conceitos e processos teoricamente aprendidos,

mas também:

- um conhecimento vivencial, experienciado, isto é, derivado de casos e actualizado em cada novo contexto, o que significa um conhecimento progressivamente construído.

Um conhecimento que implica o conhecimento das pessoas, das doenças, dos doentes, ou seja, de cada uma das pessoas doentes que estão aos seus cuidados. Mas também o conhecimento dos princípios éticos e deontológicos e dos regulamentos. E todos eles alicerçados no conhecimento de si próprio e da sua actuação profissional, uma actuação que deve considerar em desenvolvimento permanente.

Esta afirmação conduz-me ao ponto seguinte, o verdadeiro tema desta comunicação.

## **Formação reflexiva**

### **4. A reflexão como motor de desenvolvimento profissional e humano**

Se o enfermeiro é profissional do humano, a dimensão do seu desenvolvimento profissional tem de compreender-se por relação à noção de desen-

volvimento humano, pois todo o desenvolvimento profissional é um desenvolvimento humano embora nem todo o desenvolvimento humano seja um desenvolvimento profissional.

Importa, portanto, termos presente como quadro de referência a noção de desenvolvimento humano. Reporto-me a Bronfenbrenner (1979), um autor americano que tem trabalhado em profundidade esta temática e que define desenvolvimento humano como “o processo pelo qual o sujeito adquire uma concepção mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico e se torna motivado e apto a desenvolver actividades que permitam descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente ecológico” (Traduzido em Portugal, 1992:42).

É nesta interacção entre a pessoa e a situação que se constroi a personalidade e a profissionalidade. Aí se cruzam sinais emanados das situações, mobilizadores de conhecimentos e capacidades. Aí se interpenetra percepção e intuição, sentimento e raciocínio, imaginação e memória. E todos estes processos mobilizados pelo motor central que é a vontade (Mulligan, 1993), como bem revela o esquema deste autor que se apresenta na figura 1. É aí que a pessoa, na sua globalidade e sob o comando do seu “*minded brain*”, para utilizar a expressão de António Damásio (1995,1998), se constroi na espiral do seu desenvolvimento.

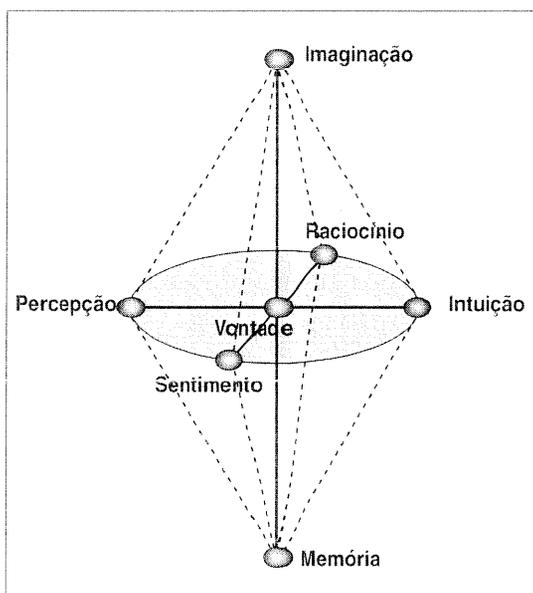


Fig. 1 – Modelo dos processos mentais (John Mulligan, 1993).

A experiência e o diálogo com as situações, para me referir a Schön, outro teorizador da formação nos nossos dias, tem neste processo um papel capital. Para que o possamos perceber, gostaria de convosco reflectir sobre duas noções relevantes: aprendizagem experiencial e teoria prática.

## 5. O valor formativo da experiência reflectida

Aprendizagem experiencial, reflexão sobre e na acção, formação no trabalho, investigação-acção-formação, experiências de vida como ocasiões de reflexão são hoje expressões correntes que traduzem uma atitude perante a formação: a atitude de que a compreensão da realidade que constitui o centro da aprendizagem é um produto do sujeito como observador e de que a experiência, para ser formativa, tem de ser conceptualizada, reflectida.

O interesse pela aprendizagem experiencial nos EUA remonta a meados do século XIX quando os americanos se começaram a interrogar sobre o equilíbrio a manter na escola entre a formação teórica e a formação prática.

Acentuou-se com a escola progressista de J. Dewey nos anos 20-30. Na Europa remonta aos anos 80 e tem influenciado sobretudo a formação contínua.

A emergência do conceito de aprendizagem experiencial no contexto europeu é documentado no número temático da revista *Éducation Permanente* (nº100/101 referente a Dezembro de 1989) sob a direcção de Bernadette Courtois e dedicado ao tema *Apprendre par l'expérience*, ao mesmo tempo que Susan Warner Weil e Ian Mac Gill (1989) editam um livro intitulado *Making sense of experiential learning* e se realiza em Paris um simpósio sobre a formação experiencial dos adultos.

Duas condições são normalmente associadas ao conceito de aprendizagem experiencial:

- o contacto directo com a realidade e
- a capacidade de agir.

É a partir da ideia de Dewey, de que quando fazemos a experiência de algo agimos sobre a própria experiência e sofremos a sua influência, que

Chickering (1977) afirma que a experiência vivida desencadeia mudanças ao nível dos valores, dos sentimentos, dos conhecimentos e das habilidades, ou seja, implica a pessoa toda.

Kolb (1984:35), um dos teorizadores modernos mais referidos, define a aprendizagem experiencial como um processo transformador da experiência no decorrer do qual se dá a construção de um saber, processo que compreende 4 fases:

- experiência concreta,
- observação e reflexão,
- formação de conceitos abstractos e generalizações e
- experimentação activa das implicações dos conceitos em novas situações.

A essência do modelo, apresentado na figura 2, é muito simples: a experiência é transformada em conceitos que, por sua vez, servem de guias para novas experiências, o que confere à aprendizagem um carácter cíclico.

A experiência não se limita ao vivido ou experimentado, mas pressupõe uma actividade intelectual intensa. Para o autor, a aprendizagem é um processo de resolução de tensões conflituais entre duas dimensões opostas: a do concreto/abstracto e a do activo/reflexivo. Este processo corresponde a duas operações mentais: a apreensão da experiência e a sua transformação.

Cada uma das duas operações mentais em questão, ou seja, a apreensão da experiência e a sua transformação, se subdivide. Na vertente da

experiência, há que considerar a sua apreensão e compreensão e na vertente da transformação, a interiorização psíquica e a exteriorização social.

A aprendizagem experiencial implica dois tipos de conhecimento: a apreensão, de natureza mais intuitiva e instantânea e a compreensão, de natureza mais reflectida e distanciada. Os dois tipos são válidos. Com a conceptualização que nos oferece Kolb vem restabelecer o valor do conhecimento de natureza intuitivo.

Para verdadeiramente compreender o valor do experimentado, que inclui o experienciado, e para que o modelo não seja limitativamente interpretado, convém completar o olhar de influência cultural anglo-americana, presente em Kolb, com uma abordagem europeia, nomeadamente a alemã, de natureza mais holisticamente humana.

Referindo-se à aprendizagem experiencial, Finger receia que "o próprio conceito de "formação experiencial" seja uma amálgama inconsistente de duas concepções e duas tradições epistemológicas e filosóficas irreconciliáveis. A primeira, anglo-americana, conduz à "aprendizagem experiencial"; a segunda, alemã, à "formação pelas experiências de vida". A verdadeira diferença reside na natureza da experiência. Na primeira concepção, a experiência é na realidade uma experimentação, enquanto que, na segunda, a experiência constitui pelo contrário o laço de união entre a pessoa e a cultura, fundamento da identidade da pessoa" (1989:39).

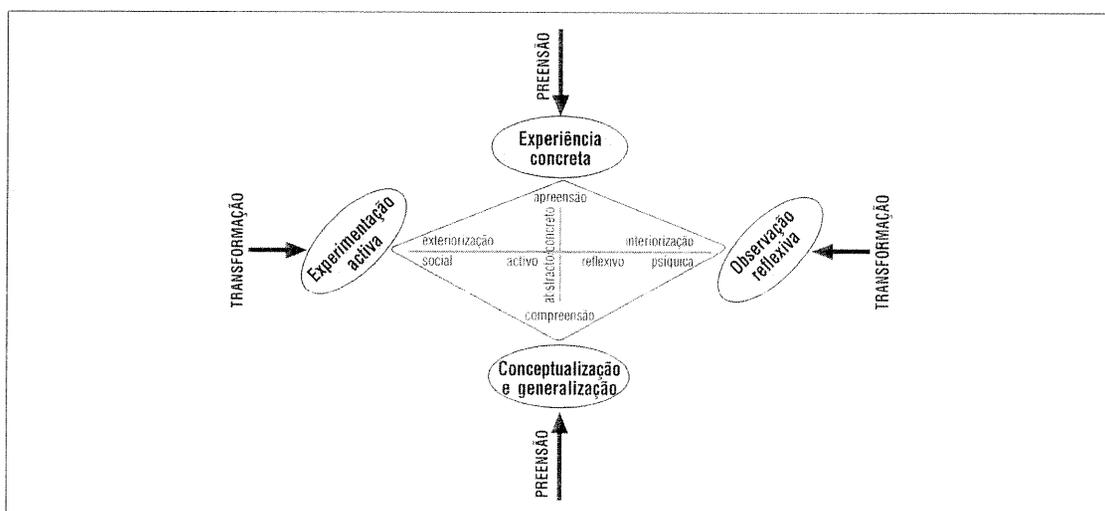


Fig. 2 – Adaptação do modelo de aprendizagem experiencial (Kolb, 1984).

Como o mesmo autor nota, da filosofia da existência, de influência alemã, emana “*uma concepção da pessoa que não privilegia unilateralmente a razão e a reflexão enquanto únicos motores da formação, mas que atribui igualmente um papel ao que decorre da “vida”, a saber, às emoções, aos sentimentos, às intuições, ou de um modo geral, às vivências (Erlebnisse) e às experiências de vida (Lebenserfahrungen)*” (idem:42).

Não se trata, pois, de uma relação com um saber distanciado, meramente objecto, mas de uma implicação do eu numa relação orgânica com a vida, para utilizar a expressão de Finger.

Cada um de nós pode distanciar-se da realidade para melhor a compreender, mas não pode desligar-se da experiência que dela faz porque é a própria pessoa que, na transformação da experiência, elabora um sentido a atribuir às suas vivências e às suas experiências de vida.

Reflectir sobre a experiência e interpretá-la é fundamental, pois só essa actividade conceptualiza-dora lhe atribui significado.

Como atrás referi, John Dewey defendeu a experiência como essencial à aprendizagem e desenvolveu a sua filosofia da experiência. Em *Experience and Education* (1938:82) afirmava que nenhuma experiência é educativa se não tender para o conhecimento de mais factos, o desenvolvimento de mais ideias e para uma melhor organização e gestão desses mesmos factos e ideias, acentuando portanto a organização como um aspecto essencial da aprendizagem pela experiência.

Para Dewey, a experiência é uma experiência reconstruída, isto é, a discontinuidade e ruptura provocadas pelo inesperado e pelo desconhecido são ultrapassadas e os novos elementos são integrados e assumidos, retomando-se portanto a linha de continuidade formativa, agora a um outro nível.

Inspirada em Dewey, apresento os princípios que considero validadores da experiência como aprendizagem. Eles servem a formação inicial e contínua, embora no segundo caso a responsabilidade pela continuidade e organização esteja mais atribuída ao sujeito em formação.

1. *Princípio do significado.* Para ser válida, a experiência tem de fazer sentido, estabelecendo

uma relação entre a pessoa e o acontecimento por esta vivido.

2. *Princípio da continuidade.* A experiência significativa situa-se numa linha de continuidade entre as aquisições prévias e as que lhe virão a suceder.

3. *Princípio da organização.* Para que o princípio da continuidade seja respeitado, as experiências não podem ser deixadas à deriva, mas organizadas de forma sistemática, se propositadamente organizadas por outrem ou interpretadas e inseridas nos esquemas mentais existentes se não planeadas.

4. *Princípio do desenvolvimento e da aprendizagem.* A experiência, inserida num princípio de organização, gera a possibilidade de novas experiências e novas configurações de saber conducentes a uma melhor compreensão e interacção com o meio.

5. *Princípio da qualidade.* A fim de gerar disposição para novas experiências e novas configurações do saber, a experiência tem de ser sentida como compensadora, positiva e motivadora.

6. *Princípio da reflexão.* O aparentemente tácito na vida do dia a dia esconde uma multiplicidade de factores de aprendizagem que a reflexão sobre a experiência pode proporcionar.

7. *Princípio da interacção social.* A experiência humana é, em última análise, social, pelo que fomenta a interacção e comunicação com os outros.

8. *Princípio da educação.* A experiência significativa conduz à educação entendida como desenvolvimento, inteligentemente orientado, das possibilidades escondidas na vida do dia a dia.

9. *Princípio da formação holística.* A globalidade da pessoa constrói-se na variedade integrada das experiências vividas e assimiladas.

## **6. A reflexão e a construção da teoria prática profissional**

Um outro conceito que gostaria de apresentar é o de “teoria prática”, trabalhado por Handal e Lauvås (1987) no campo da formação de professores mas que considero aplicável à formação dos enfermeiros.

Por “teoria prática”, entendem os autores um sistema integrado, em permanente evolução, de conhecimentos, experiência e valores próprios de cada um e por este considerados relevantes para a sua profissão.

Presentes nesta “teoria prática” estão as dimensões dos saberes, da sua relevância e da sua integração. Trata-se de um constructo pessoal, naturalmente subjectivo e daí a expressão ser apresentada entre aspas.

Subjacente ao conceito está a ideia da importância da construção do saber a partir da experiência. Aparece-me como o que designaria por interprofissionalidade, querendo com isto acentuar o carácter dinâmico do conceito em contínua evolução e o seu papel na construção pessoal da profissionalidade.

A mistura de duas noções normalmente apresentadas como dicotómicas, teoria e prática, levam, na opinião dos autores, a considerar a teoria prática como um conjunto, dinâmico e mutável, feito de valores e conhecimentos (substantivos, processuais e estratégicos), tendo como base de sustentação a prática e aquilo que é normalmente designado por teoria mas integrados por valores que as perspectivam.

Esta concepção é importante quando abordamos a questão da reflexão como motor de desenvolvimento. Handal e Lauvås defendem que a reflexão com vista ao desenvolvimento deve ter em

conta a existência deste constructo e deve fomentar a tomada de consciência, pelos profissionais, das suas teorias práticas e da influência que exercem na sua actuação profissional. Mais ainda, a reflexão deve proporcionar o questionamento e o desenvolvimento dessas teorias práticas.

Num esforço de racionalização interpretativa, os autores consideram a relação entre a prática e a teoria prática. A adaptação que fiz da sua visualização, na figura 3, revela três níveis de prática e mostra o papel de intervenção da reflexão em cada nível.

O nível 1 é o nível da prática propriamente dito, o nível da actuação. O nível 2 corresponde ao nível conceptual, de reflexão sobre experiências e conhecimentos profissionais, tendo em conta não apenas o saber teórico mas também o saber aplicado normalmente manifestado através da apreciação dos processos que resultam. Finalmente, o nível 3 implica o nível da reflexão ética, da decisão moral, o estágio em que nos interrogamos sobre a justeza das nossas atitudes, comportamentos e decisões.

Esta distinção implica, sem dúvida, uma racionalização e uma compartimentalização da realidade. Mas tal como atrás referi relativamente à competência, também considero que a realidade da nossa presença nas situações de trabalho é mais complexa e interactiva, menos marcada por dimensões estanques. Compreendê-la e

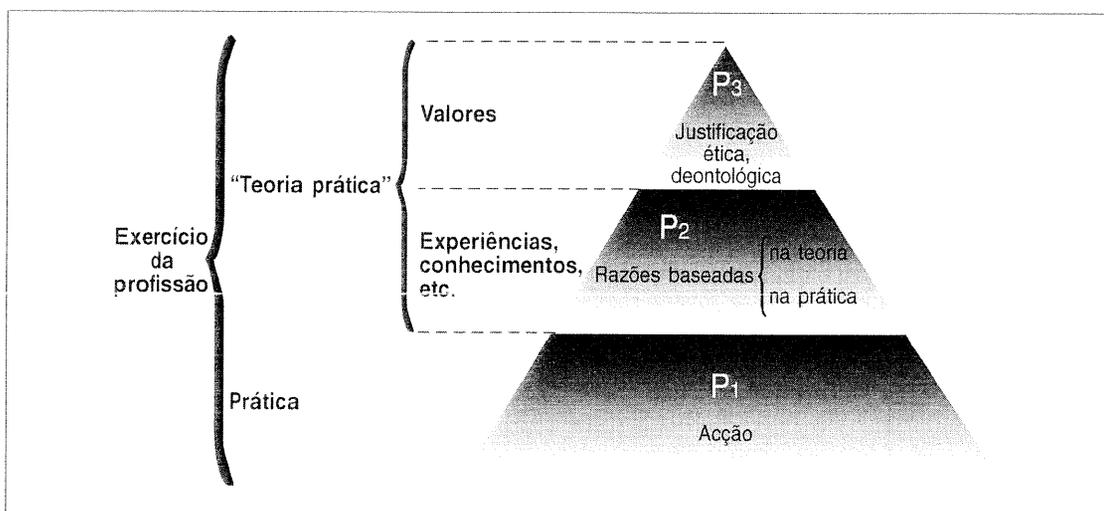


Fig. 3 – Relação entre prática e teoria prática (Adaptado de Handal e Lauvås, 1987).

compreendermos o nosso papel nessa realidade implica um socrático “conhece-te a ti mesmo” e um conhecimento cada vez mais profundo das situações profissionais que só uma permanente atitude de observação e reflexão permitem dinamizar.

Se é importante fazê-lo individualmente, não podemos esquecer o papel dos grupos profissionais na construção do saber e da profissionalidade. É que o olhar dos outros é muitas vezes mais penetrante do que o nosso próprio olhar. Como afirma Schön, um dos modernos teorizadores do conceito de profissional reflexivo “*um prático poderá envolver-se num círculo de reflexão limitadora ... provavelmente não irá longe a não ser que ... outros o ajudem a ver o que ele procurou evitar ver*” (1983:283).

## Conclusão

É esta a atitude que se encontra presente na adaptação que fiz da ideia expressa num texto de Paulo Freire (1985) e com a qual termino esta minha comunicação:

*“Perante a criança que não chegou a nascer para a vida, o recém-operado a acordar da anestesia, o sorriso matinal do doente que me vê chegar, a lágrima do que não vê aparecerem os familiares, uma frase ouvida, um discurso político, uma discussão com os colegas ou com os médicos, perante seja o que for, devemos adoptar uma atitude crítica, a da pessoa que questiona, que duvida, que investiga, que quer iluminar a vida que vivemos”.*

## Referências

*Éducation Permanente*, 1989, nº100/101. Número temático sobre Apprendre par l'expérience.

BRONFENBRENNER, U. – *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts. Harvard University Press, 1979.

CHICKERING, A.W. – *Experience and Learning. An Introduction to Experiential Learning*. New Rochelle, NY. Change Magazine Press, 1977.

DEWEY, J. – *Experience and Education*, 1938.

FINGER, M. – “Apprentissage expérientiel” ou formation par les expériences de vie? La contribution allemande au débat sur la “formation expérientielle”. *Éducation Permanente*, 100/101, 39-46, 1989.

FREIRE, P. – *The Politics of Education* (Transcrito em Clark *et al.* 1988 e citado por Fairclough na p.7 de Critical Language Awareness), 1985.

HANDAL, G. e P. LAUVÁS – *Promoting Reflective Teaching: Supervision in Action*. Milton Keynes SRHE e Open University Press, 1987.

KOLB, D. – *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall, 1984.

MESSICK, S. – The psychology of educational measurement. *Journal of educational measurement*, 21, 215-38, 1984.

MULLIGAN, J. – Activating internal processes in experiential learning. In D. Boud, R.Cohen e D.Walker (eds.), *Using Experience for Learning*. Buckingham: SHRE e Open University Press, pp.46-58, 1993.

PORTUGAL, G. – *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro. Ed CIDInE, 1992

WEIL, S.W. e GILL, I.M. (eds.) – *Making Sense of Experiential Learning. Diversity in Theory and Practice*. Stony Stratford. SRHE e Open University Press, 1989.