

Construção de um portfólio de competências – Avaliação do processo e dos resultados

Dulce Cabete

"Tirar uma lição de uma experiência é, necessariamente, tomar consciência e explicitar o que a constitui, de maneira a fazê-la um objecto de reflexão que modifique a acção futura."

Pierre Vermersh

Avaliar as metodologias de trabalho é não só importante como indispensável e a prática pedagógica não constitui uma excepção. Muito pelo contrário, o facto de nos empenharmos em ajudar a percorrer caminhos de desenvolvimento pessoal e profissional, num contexto em permanente mudança, exige-nos um esforço de aperfeiçoamento e inovação constantes e, por isso mesmo, de análise permanente da nossa prática.

Ao optarmos por introduzir no Curso de Complemento de Formação em Enfermagem (CCFE) uma metodologia de trabalho assente num projecto de desenvolvimento de competências, tínhamos consciência de que, neste processo, não basta concluir que o sucesso académico obtido pelos estudantes é suficiente para aprovarmos a metodologia de trabalho, mas que importa analisar o processo e os resultados ouvindo o que os estudantes têm a dizer sobre a forma como o viveram.

É esse o objectivo deste trabalho: descrever e analisar o processo e os resultados de um projecto de desenvolvimento pessoal e profissional, materializado através de um portfólio de competências, tal como vivido pelos estudantes.

Para isso explicitaremos o que entendemos por Projecto de Desenvolvimento de Competências (PDC), e quais as suas etapas e

metodologia, qual a metodologia utilizada para a avaliação do processo e analisaremos os resultados obtidos.

Projecto de Desenvolvimento de Competências

Partindo do pressuposto de que cada estudante que decide fazer o CCFE tem o seu próprio caminho percorrido e os seus próprios projectos de futuro, o desenvolvimento de um processo de aprendizagem constituirá um desafio: o caminho a percorrer para dar resposta aos objectivos da Escola e do Curso, e aos interesses e necessidades individuais.

Face a esse background diferenciado e de acordo com as teorias que entendem a aprendizagem dos adultos como eficaz apenas se incluir a sua experiência prévia, se for assente na auto-aprendizagem e no auto-controle da mesma, não podemos simplesmente apresentar um caminho igual para todos, ou seja, o processo de aprendizagem terá que ser, também ele, diferenciado. Por outras palavras, tendo pontos de referência comuns e objectivos mínimos de chegada, cada estudante irá identificar a sua necessidade formativa e desenvolver o seu projecto de auto-formação, apoiado nos recursos disponíveis: o próprio, os colegas de trabalho e de estudo e a equipa docente. Ao longo desse

percurso, contará com o apoio de um docente de referência, designado como "Tutor de Projecto".

A esse caminho, catalizador de todas as outras procuras e aprendizagens, chamámos "Projecto de Desenvolvimento de Competências". Como qualquer caminho, tem etapas a percorrer, sobre as quais tentaremos delinear os pontos de referência mais significativos.

A - Etapa de diagnóstico

Trata-se de fazer o **Reconhecimento das Aquisições Experienciais**, começando por discutir os conceitos de Competências, Competências na Profissionalização e Competências dos Enfermeiros de Cuidados Gerais. Para isso reportamo-nos ao referencial teórico desenvolvido por Patricia Benner e Guy Le Boterf (entre outros) e aos Documentos Legais que enquadram e regulam o exercício dos enfermeiros em Portugal, bem como aos documentos produzidos pela Ordem dos Enfermeiros. Depois de explorar e discutir o que são competências em enfermagem, passamos à reflexão individual, de aquisições experienciais, de viagem ao centro de si e do seu vivido, o que é iniciado com um *Seminário de Abordagem Biográfica* e continua na reflexão individual e nos encontros de tutoria.

Esta etapa culmina com a realização de um **Portfólio de Aquisições Experienciais**, que reflectirá o percurso e as aprendizagens do estudante em torno das Competências do Enfermeiros de Cuidados Gerais, com a apresentação de meios de prova e a reflexão demonstrativa da apropriação dos conceitos referidos. O reconhecimento de aquisições experienciais não se esgota na elaboração do portfólio da fase de diagnóstico.

Este é o ponto de partida inicial de um



percurso que, ao longo do Curso, dentro e fora das aulas, com os colegas e com os docentes, nos momentos de tutoria, no jornal de aprendizagem ou nos momentos de avaliação, irá decorrendo até à elaboração do Portfólio de Competências. Assim, com base no trabalho sobre competências, na reflexão produzida no Seminário de Abordagem Biográfica e na sua própria análise crítica, é construído o Portfólio de Aquisições Experienciais: ou seja, o diagnóstico pessoal da sua situação face ao construto de competências, com a identificação dos objectivos de formação para a etapa seguinte.

É evidente que é necessário algum esforço para alguém reconhecer e analisar o seu próprio percurso e questionar a sua prática, mas essa é também uma competência necessária ao enfermeiro. Reflectir sobre a (sua) prática faz parte do (seu) processo de formação. Todo o trabalho será o de tentar "parar para pensar", olhando a sua prática de forma crítica, usando o distanciamento necessário para se observar a si mesmo e a coragem suficiente para se questionar.

Estamos, assim, a falar de um processo de reconhecimento de um património de

competências mas, em simultâneo, de desenvolvimento de competências: será, se quisermos, **reflexão em acção e para a acção**, uma vez que ao reconhecer o que adquirimos face ao que consideramos necessário, estamos a identificar o caminho que falta percorrer. Então, é só avançar para a etapa seguinte: o **Projecto de Desenvolvimento de Competências e o Contrato de Aprendizagem**.

B- Etapa de planeamento – Contrato de Aprendizagem

Se o reconhecimento de aquisições experienciais permite descrever e analisar “aquilo que eu reconheço que já possuo”, face a um determinado referencial que representa “aquilo que eu preciso de conseguir”, a etapa de planeamento corresponde à identificação das estratégias a implementar para fazer o caminho entre um e outro pontos e materializa-se num projecto de formação ou **Contrato de Aprendizagem**, que dá continuidade ao Portfólio de Aquisições experienciais, podendo ou não fazer deste parte integrante, de acordo com a orientação do tutor.

Este Contrato de Aprendizagem compreende todo o eixo do Projecto de Desenvolvimento de Competências, identificando não só as competências a desenvolver e as estratégias para o conseguir, como também os meios de prova do desenvolvimento de competências.

Evidentemente que fazer um projecto de formação constitui, por si só, um desafio, sendo o resultado da tensão gerada pela necessidade identificada e pela vontade e a forma de a suprir. Assim, trata-se de explicitar um caminho, através de um documento que planeia a acção numa ligação estreita entre acção e pensamento.

Segundo Knowles (1990), o Contrato de

Aprendizagem é um dos instrumentos mais eficazes na formação de adultos, uma vez que permite que cada estudante:

- Personalize o seu projecto formativo;
- Controle os seus objectivos,
- Recorra a diferentes metodologias de aprendizagem;
- Estruture e formalize o processo, ajudando-o a cumprir aquilo a que se propôs;
- Se responsabilize pelo seu processo formativo, tendo um papel activo no mesmo;

C- Etapa de execução

Nesta etapa, que decorre essencialmente no segundo semestre, os estudantes irão pôr em prática as estratégias seleccionadas com vista ao desenvolvimento do PDC, com acompanhamento do Tutor respectivo.

Ao longo desse caminho, deverão elaborar um **Jornal de Aprendizagem**, a fim de irem tomando consciência, sob o ponto de vista da escrita, do percurso efectuado, o que lhes permitirá mais facilmente concretizar a etapa seguinte. O Jornal de Aprendizagem não se destina a ser entregue, mas conterà reflexões pessoais, ou resultantes dos



momentos de orientação que decorrerão ao longo de todo o percurso, algumas das quais a serem discutidas com o Tutor, individualmente ou em pequeno grupo.

D - Etapa de avaliação

A última etapa do PDC é, como é óbvio, a da avaliação do percurso efectuado. Neste ponto, o estudante fará um balanço retrospectivo do seu percurso e apresentará os meios de prova que previamente definiu, sob a forma de **Portfólio de Competências Profissionais**. Este não é mais um trabalho, mas a extensão do 1º documento apresentado, incluindo todos os meios de prova, analisados e discutidos e contendo uma síntese final do percurso efectuado e das aprendizagens mais relevantes. A avaliação assume um papel mais relevante do que a mera classificação de um trabalho, uma vez que foi acompanhado e avaliado permanentemente todo o processo ao longo do caminho, designadamente nos momentos de tutoria

Tutoria: um caminho acompanhado

Na linha da filosofia que preside ao curso, queremos abandonar a excessiva valorização da aquisição de grandes quantidades de conhecimento para privilegiar a reflexão e a apropriação de saberes que confrontem a teoria e a experiência, que façam emergir um pensamento crítico e incentivem à mudança e ao crescimento pessoal e profissional. Para além disso, nas grandes linhas pedagógicas actuais valoriza-se particularmente o desenvolvimento de novas formas de aprendizagem, a todos os níveis de formação, na qual se destacam os modelos de tutoria.

Entendemos, por tutoria, um programa de orientação e supervisão, no qual o



Tutor é um docente que tem como objectivo constituir-se como um recurso para a construção e concretização do Projecto de Desenvolvimento de Competências dos estudantes que acompanha, sendo uma figura de referência que ajuda na tomada de decisão, que orienta na reflexão e na leitura, que estimula e corrige. Alguém que “ajude a aprender”, mais do que “alguém que ensina”. O Tutor deverá promover a autonomia, a postura ética, o julgamento crítico e a reflexão dos estudantes.

O acompanhamento do Projecto de Desenvolvimento de Competências será assente numa relação de tutoria, estabelecida entre um docente e um grupo de estudantes, passando por reuniões de pequeno grupo ou individuais, agendadas de acordo com a necessidade ou a solicitação quer do docente quer do estudante, ou do grupo de estudantes. Acreditamos que, através deste caminho, estudantes e docentes, em parceria, contribuem para a aprendizagem e crescimento mútuos, numa visão de processo de

aprendizagem em que o estudante é aquele que quer fazer determinado caminho e o professor é aquele que o ajuda a percorrê-lo, ensinando-lhe apenas como utilizar os instrumentos de navegação e ajudando-o a fazer, periodicamente o balanço do ponto em que se encontra para, se necessário, proceder a reajustes no plano de viagem.

O professor desconhece o porto de partida do estudante tal como não pode impor um destino de chegada. Não impõe um ponto de chegada para todos por igual, mas dá liberdade ao estudante para escolher onde quer chegar e de que forma o quer fazer. O Professor/tutor dá pistas e referenciais mínimos, valida etapas, verifica progressos, acompanha. O estudante tem a liberdade de escolher, de decidir e torna-se responsável pelo processo e pelos resultados.

AVALIÇÃO DO PERCURSO E DOS RESULTADOS

No final de um percurso em que se pretendeu ajudar profissionais de enfermagem a reflectir sobre as competências dos enfermeiros de cuidados gerais e a sua prática (de forma a identificar aquisições experienciais e a construir um contrato de aprendizagem para evidenciar ou desenvolver algumas competências, sob forma de construção de um portfólio de competências), quisemos saber em que medida atingimos os resultados e como vivenciaram os estudantes todo este processo, integrado no Curso de Complemento de Formação em Enfermagem.

Como refere Formagier (1995), para saber o que as pessoas pensam ou sentem a propósito de determinado evento ou fenómeno, não existe melhor forma senão perguntarmos-lhe. Assim, construiu-se um questionário aberto em

torno de 4 eixos:

- Qual o sentido de todo este caminho?
- Que sentido fizeram as etapas e como foram vivenciadas?
- Que resultados foram obtidos?
- Como foi vivida a tutoria?

Foi ainda deixado um espaço para sugestões concretas de alteração do processo que os estudantes considerassem pertinentes. Foi garantida a confidencialidade das respostas e dada a liberdade de devolver ou não os questionários. A identificação por assinatura era facultativa, não havendo um espaço próprio para o fazer a fim de os estudantes não se sentirem obrigados a assinar. Para maximizar o anonimato não foram recolhidos quaisquer dados de caracterização de variáveis de atributo, uma vez que também não havia qualquer intenção de as analisar.

Os questionários foram entregues para serem preenchidos em casa e devolvidos no dia seguinte. Foram recolhidos 39 questionários (100% de retorno), o que é demonstrativo do envolvimento do grupo e do interesse colocado na avaliação do processo. Os questionários foram numerados de Q1 a Q39, sendo desta forma identificados no texto, entre parêntesis, sempre que forem citados.

Os resultados foram trabalhados utilizando a técnica de análise de conteúdo segundo Bardin (1979), por categorização analógica progressiva em torno dos 4 eixos que constituem as grandes áreas temáticas em estudo e que se passam a apresentar e a discutir.

1. Qual o sentido de todo este caminho?

Para esta área formulámos uma questão fechada – *Este caminho fez sentido?* - e uma questão aberta – *Porquê?* Em resposta à questão fechada, 100% dos respondentes dizem que o percurso fez todo o sentido. A análise das respostas

relativas à questão aberta é apresentada no **Quadro 1**.

Categoria	Sub-categorias	n
Existência de um fio condutor	Os estudantes reconhecem uma sequência lógica em todo o projecto	9
	A compreensão do processo vai aumentando ao longo do percurso	3
	Para elaborar o portfólio final é preciso passar por todas as etapas	3
O processo permite uma tomada de consciência daquilo que somos como enfermeiros	Promove uma reflexão profunda acerca dos nossos percursos profissionais	11
	Promove uma auto-avaliação construtiva das competências profissionais	7
	Permite a identificação de necessidades de formação	7
	Permite a transferência de saberes entre a teoria e a prática	3
O processo é promotor do desenvolvimento de competências	Desenvolve o sentido crítico	7
	Desenvolve a capacidade de auto-avaliação	7
	Desenvolve a responsabilização e a autonomia profissional	4
	Desenvolve conhecimentos sobre competências e sobre a profissão	4
	Desenvolve a capacidade de resolução de problemas	2
	Permite mudança e desenvolvimento	2
	Desenvolve a capacidade de investigar	1
	Desenvolve conhecimentos sobre metodologias de aprendizagem.	1
O estudante é agente do seu próprio desenvolvimento	É um caminho auto-regulado	5
	É um caminho feito com prazer, uma vez que traz valorização pessoal e profissional	2
	A auto-regulação gera motivação para atingir objectivos	1

Quadro 1 – Análise de conteúdo da Questão 1

A unanimidade verificada relativamente à questão colocada sobre se o percurso seguido teve (ou não) sentido é relevante, o que nos permite considerar que se tratou de uma boa aposta, sobretudo se não nos esquecermos de que estamos perante um conjunto de pessoas que, sendo diferentes, terão naturalmente estilos de aprendizagem diversos. No entanto, o aspecto que mais nos interessa explorar não é este, mas o das razões que fizeram com que este caminho fizesse sentido.

Como podemos verificar através da análise do Quadro 1, o sentido do percurso desenhado emerge através de quatro dimensões, que passamos a explorar:

O processo tem um fio condutor que lhe confere sentido

Começamos por verificar que *"fez sentido, porque todas as etapas do Projecto se completavam. Houve um fio condutor, desde o princípio até ao fim"* (Q34). *"Sim, a sua sequência tem*

uma estruturação lógica" (Q6) uma vez que, *"para atingir o portfólio final, faz sentido passar por todas as etapas, porque em primeiro lugar eu tenho que reflectir sobre o meu percurso pessoal e profissional, para reconhecer as competências que já possuo e só depois é que posso saber quais é que preciso, ou quais é que quero desenvolver"* (Q1).

Contudo, este sentido não foi, para todos, imediatamente visível, mas foi-se revelando ao longo do caminho: *"No início, o desconhecido transporta muitos medos e fantasmas, mas aos poucos a caminhada vai diluindo esses fantasmas"* (Q21). Como refere outra enfermeira, *"de início não me fazia sentido, porque não compreendia bem o que tinha que fazer. Depois, comecei a compreender, à medida que tinha orientações. Hoje penso que este caminho fez todo o sentido"* (Q2).

No final do percurso todos descobriram o seu sentido, como diz um dos participantes: *"Depois de concluir todo este percurso, ao olhar para trás, faz-me todo o sentido a forma como está dividido. Porque primeiro reconheci as competências que possuía, depois as estratégias para adquirir as que me faltavam e, por fim, coloquei em prática essas mesmas estratégias"* (Q25).

O processo permite uma tomada de consciência daquilo que somos como enfermeiros

A tomada de consciência das suas competências, a auto-avaliação realizada, foi fruto de uma reflexão crítica profunda acerca do percurso pessoal, numa alternância entre reflexão sobre a prática e a conceptualização abstracta, que foram extremamente proveitosas:

"É um percurso que permite um olhar sobre nós próprios de uma forma crítica e construtiva, é uma forma de nós próprios definirmos o nosso processo

formativo" (Q4) ou, como é referido por outro participante, "Permitiu-me reflectir sobre o meu trabalho como enfermeira de uma outra forma a que não estava habituada" (Q23).

Verificamos, assim, que uma das mais-valias foi a reflexão auto-diagnóstica: "Fez todo o sentido, porque permitiu-me interiorizar o conceito de competências, levando-me a uma reflexão profunda acerca do meu percurso profissional ao mesmo tempo que identificava o caminho que me faltava percorrer" (Q8). "Este percurso fez bastante sentido, pois fez-nos reflectir sobre a nossa prática e como devemos reconhecer e valorizar as nossas competências" (Q27) "e descobrir as nossas lacunas" (Q7).

Assim, "o desenvolvimento do Projecto fez-nos pensar e repensar a nossa profissão" (Q9).

O processo é promotor do



desenvolvimento de competências

Os participantes revelam, aqui, muitas das competências que desenvolveram ao longo do caminho: "Através deste caminho adquiri mais conhecimentos, mais competências que contribuem para uma maior autonomia e profissional que responde aos desafios de

reconhecimento social e de evolução técnica e científica que a enfermagem tem registado nos últimos tempos" (Q3). Mas aquilo que por uns é dito de uma forma mais geral, por outros é explicitado de forma mais concreta: "Ajudou-me a desenvolver o sentido crítico" (Q2, Q12, Q23); "Desenvolvemos o pensamento divergente" (Q29); "Desenvolvemos a capacidade de resolver problemas" (Q7); "Adquirimos conhecimentos necessários à utilização de novas metodologias de aprendizagem" (Q28); "Desenvolveu-me a capacidade de investigar" (Q29); "Ensinou-nos a pensar" (Q36)

O estudante é agente do seu próprio desenvolvimento

Na linha daquilo que pretendíamos, defendendo um processo de autoconstrução e controle, numa metodologia de aprendizagem centrada e conduzida pelo adulto aprendente (Josso, 1999), verificámos que os estudantes reconheceram como uma mais valia de todo este percurso essa centralidade e esse controle. A partir dos conhecimentos de cada estudante, os caminhos desenhados são únicos e liderados pelo próprio e são promotores da autonomia, da aprendizagem e da realização pessoal.

"É um registo da minha trajectória pessoal" (Q21), "um caminho que percorri com muito prazer porque me valorizou pessoal e profissionalmente. Foi um desafio a que me propus e que consegui ultrapassar, com o mínimo de sacrifício e com o máximo de prazer" (Q13). "É uma forma de nós próprios definirmos o nosso processo formativo" (Q4) e assim "este caminho fez sentido porque me permitiu evidenciar as aprendizagens realizadas num sistema em que predomina a auto-regulação" (Q16). "Podemos planear o que queremos, é um método de

aprendizagem criativo, que fomenta a responsabilização e a autonomia do aluno o que resulta em grande aprendizagem” (Q33).

Consideramos, desta forma, que o caminho, embora um pouco enevoado no início, se foi revelando, a cada etapa, numa construção pessoal geradora de aprendizagens, promotora do desenvolvimento de competências gerais e específicas, que fez todo o sentido porque foi liderada pelo estudante.

2. Que sentido fizeram as etapas e como foram vivenciadas?

Para perceber como foram vivenciadas as várias etapas do caminho, a sua lógica e pertinência, perguntámos se alguma etapa estaria em falta ou em excesso, bem como quais os pontos mais fáceis e mais difíceis do caminho e as razões que fundamentavam essa opinião.

O que retirava?

Da análise desta questão observamos que 95% dos estudantes não alteravam nada no processo. É de salientar que esta resposta não se fica por um “sim” ou “não” mas que, tal como solicitado, tem uma fundamentação: *“Nenhuma etapa estava a mais, foram necessárias todas as etapas para haver um fio condutor.” (Q20) “Julgo que tudo foi muito bem pensado e organizado, não consigo imaginar outra forma de o fazer.” (Q21); “Após o percurso percorrido, tudo fez sentido e cada etapa conduziu e clarificou a próxima, revelando ser uma mais-valia neste processo de aprendizagem, assim como uma preparação para as mudanças que vão ser implementadas na nossa profissão.” (Q27) “Não penso que houvesse nenhuma etapa a mais, porque todas foram importantes e necessárias para o nosso ‘amadurecimento’ como pessoas e como profissionais.” (Q32)*



Relativamente ao que poderia ser retirado, um estudante refere que *“algumas aulas de concepções e perspectivas foram monótonas e seriam melhor aproveitadas se fossem substituídas por aulas de ética” (Q3).* Outro estudante refere: *“só retirava mesmo o número elevado de alguns trabalhos não relacionados com o PDC, porque nos impediram de estarmos mais disponíveis para a reflexão e para apreciar o resto das aprendizagens, o que seria perfeito” (Q13).*

Por esta avaliação, podemos considerar que os estudantes compreenderam e reconheceram a importância de cada etapa e o valor da reflexão efectuada. As sugestões que surgem não são relativamente a etapas, mas à organização de algumas aulas ou à carga de trabalho.

O que acrescentava?

Para 92,5% dos participantes não haveria nada a acrescentar neste caminho. Tal como é dito: *“Penso não ser necessário mais nenhuma etapa, estas são as suficientes para que o estudante entenda e elabore o seu projecto” (Q8).* *“O ciclo completou-se: tudo esteve interligado e tudo foi importante” (Q13); “O Projecto faz sentido com as etapas que teve e com a sequência em que ocorreu” (Q36).*

Quando analisamos as respostas relativamente ao que os estudantes pensam que poderia ser acrescentado, verificamos que não se referem a etapas, mas ao desenvolvimento de instrumentos ou recursos:

- "Desenvolvia mais o jornal de aprendizagem" (Q1)
- "Desenvolvia mais as aulas de ética" (Q3)
- "Daria treino de assertividade" (Q19)

Qual foi a etapa mais difícil?

Na resposta a esta questão o grupo é unânime (n=39) em considerar que a etapa mais difícil foi a de diagnóstico. Ao explorarmos as razões desta afirmação encontramos essencialmente quatro ordens de factores: a novidade de alguns conceitos ou metodologias, a adaptação ao trabalho académico, a dificuldade em fazer reflexão sobre a prática quotidiana e a percepção da complexidade do trabalho solicitado (tal como se apresenta no **Quadro 2**).

Tal como se pode verificar, o factor mais apontado como dificultador da etapa de diagnóstico é o desconhecimento de alguns conceitos ou metodologias. Por

Categorias	Sub-categorias
Desconhecimento/novidade de conceitos ou metodologias (n=29)	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito/metodologia de reconhecimento de aquisições experienciais (n=15) • Construção de um portfólio (n=13) • Conceito das competências dos enfermeiros de cuidados gerais (n=1)
Adaptação ao trabalho académico (n=20)	<ul style="list-style-type: none"> • Ser o primeiro trabalho do curso (n=9) • Sobreposição de trabalho de outras disciplinas (n=3) • Falta inicial de agilidade de pensamento (n=4) • Dificuldade de fazer fundamentação/aprofundamento teórico (n=4)
Reflexão sobre a prática (n=9)	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em valorizar experiências pessoais (n=6) • Dificuldade em fazer análise crítica da prática (n=3)
Complexidade do trabalho que era solicitado (n=9)	<ul style="list-style-type: none"> • Encontrar situações que evidenciem múltiplas competências (n=6) • Extensão e profundidade requerida (n=2) • Sensação de trabalho inacabado (n=1)

Quadro 2 - Análise de conteúdo das respostas à questão "Porque é que a 1ª fase foi a mais difícil do processo?"

outras palavras, podemos dizer que muitos estudantes nunca ouviram falar de reconhecimento de aquisições experienciais e, por isso mesmo, não sabem como se faz.

- "Foi o primeiro impacto com uma série de assuntos que eram completamente

novos para mim e alguns completamente desconhecidos" (Q36);

- "Foi o primeiro contacto com esta metodologia que foi novidade para mim, a forma como fazer esse reconhecimento." (Q5)

- "Realizar o 1º portfólio foi a etapa mais difícil, para conseguir perceber o que era pretendido nesta fase. O facto de ser muito vago, sem regras estritas dificultou a tarefa." (Q14)

- "Nunca tinha ouvido falar de portfólio em enfermagem, não percebia como é que as duas coisas se podiam interligar." (Q25)

O segundo factor mais enunciado é o de os estudantes estarem ainda numa fase de adaptação ao trabalho académico, essencialmente na dificuldade em dar resposta a um trabalho que exige pesquisa e enquadramento teórico, numa fase em que muitos estão a voltar à escola, depois de muitos anos. Conforme é referido "Como foi o primeiro trabalho do curso, talvez fosse o mais difícil" (Q12); "mentalmente ainda estava um pouco enferrujada" (Q1); "ainda faltava agilidade no meu raciocínio" (Q3) e "o meu tutor queria enquadramento teórico de todas as competências" (Q33).

A dificuldade em reflectir sobre a prática e a exigência do trabalho a realizar foram os outros dois factores dificultadores identificados pelos estudantes. "Fazer o reconhecimento de aquisições experienciais foi muito trabalhoso (extenso), porque tive que reflectir sobre inúmeras situações ao longo da minha vida profissional, onde pudesse demonstrar o máximo de competências possíveis." (Q37) "Senti dificuldade de reflectir sobre as minhas experiências de valorizar as minhas acções" (Q2); "É preciso rodar 360º à nossa volta" (Q38); "Parecia uma obra inacabada" (Q6).

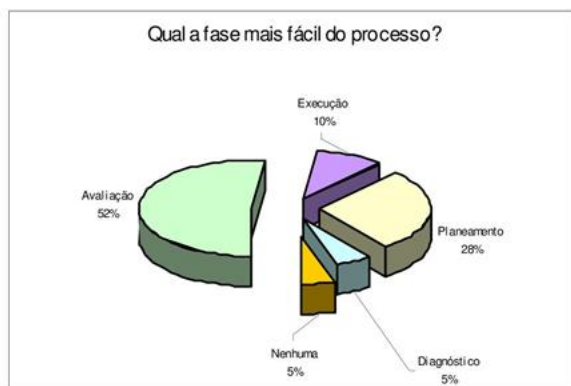


Gráfico 1 – Distribuição das respostas pelas fases consideradas mais fáceis

Qual foi a etapa mais fácil?

Embora alguns estudantes (n=2) tenham considerado que não houve etapas fáceis neste processo, todos os outros identificam alguma das 4 etapas: diagnóstico, planeamento, execução ou avaliação, conforme se pode ver no Gráfico 1. As razões que levam a apontar determinada fase como sendo a mais fácil, são analisadas no **Quadro 3**.

Conforme podemos verificar, há diferentes **factores facilitadores** encontrados nas diferentes fases:

a) Fase de diagnóstico – “Portfólio de reconhecimento de aquisições

Categorias	Sub-categorias
Portfólio de reconhecimento de aquisições experienciais (n=2)	Dá prazer realizar um processo de auto conhecimento (n=2)
Contrato de aprendizagem (n=11)	Depois do diagnóstico estar feito é fácil elaborar estratégias para atingir os objectivos (n=9) Recorre-se a raciocínio dedutivo, mais fácil que o indutivo (n=1) Auto-controle do processo (centrado no estudante) (n=1)
Execução do contrato de aprendizagem (n=4)	Ser apenas a execução do que se planeou (n=3) Motivação relacionada com o auto-controle do processo (n=1)
Portfólio final de competências (n=20)	Ser o culminar de um processo cuja sequência é lógica (n=4) Ser um trabalho de síntese/balanco retrospectivo (n=10) Os estudantes já sabiam o que era esperado (n=3) Os estudantes já possuem competências de reflexão crítica (n=3)

Quadro 3 – Factores de dificuldade do processo

experienciais” - Apenas dois estudantes (5%) referiram a primeira fase como sendo a mais fácil. Pode parecer contraditório haver quem considere esta fase a mais fácil, se anteriormente todos a consideraram mais difícil. No entanto,

aquilo que é referido nos questionários é “Depois de perceber o que é que era para fazer foi fácil, porque foi o facto de eu descobrir que tinha recursos e competências que fez com que eu hoje chegasse ao fim” (Q29); ou então, como é dito noutro questionário: “Depois de compreender o que era esperado, foi fácil, por dar prazer fazer um processo de auto-conhecimento” (Q14). Assim, podemos considerar que, ultrapassada a dificuldade em perceber o que é o reconhecimento de aquisições experienciais, tornou-se fácil, pois tratava-se de fazer um processo de auto-conhecimento, que era gerador de prazer e satisfação porque, através dele, os enfermeiros descobriram competências que possuíam e sentiram alguma valorização pessoal pelo facto de o terem conseguido.

b) fase de planeamento – “Contrato de aprendizagem” – Para 28% dos estudantes a elaboração contrato de aprendizagem foi a fase mais fácil do projecto de desenvolvimento de competências e os factores identificados estão relacionados com a maior objectividade do processo, o recurso a um raciocínio mais dedutivo (e, por conseguinte, mais compatível com alguns estilos de aprendizagem) e o facto de serem os próprios a decidir quais as estratégias que queriam usar para desenvolverem as suas competências pessoais. “Dada a clareza do que se pretendia atingir (que era o alcançar de algumas competências) foi fácil elaborar estratégias para atingir os objectivos” (Q5); “Já tínhamos o ponto de partida, o caminho já estava aberto” (Q28); “Foi mais fácil porque era um raciocínio mais dedutivo” (3). “Estava na minha mão escolher qual o melhor método para atingir as competências não adquiridas” (Q7).

c) fase de execução – para 10% dos estudantes a fase mais fácil foi a de execução do contrato de aprendizagem

uma vez que, como afirmam, *"agora o caminho estava traçado, era só fazê-lo"* (Q25). Esta afirmação pode estar relacionada com o facto de poder ser mais fácil "fazer" do que "pensar", com a objectividade do processo ou estar também relacionada com o segundo factor facilitador, ou seja, com a existência de motivação para esta etapa, relacionada com o facto de o estudante estar a fazer aquilo que escolheu fazer: *"Havia motivação para fazer o caminho que tracei"* (Q37).

d) Fase de avaliação "Portfólio final de competências" – finalmente, para a maioria dos estudantes (52%), a fase mais fácil foi a da elaboração do trabalho final, de compilação, auto-avaliação e reflexão. Uma das razões apontadas prende-se com o facto de os estudantes já possuírem mais competências do que as que tinham no início do curso. Como eles próprios afirmam: *"Ao fim de alguns meses do curso, depois da realização de vários trabalhos e momentos de avaliação, foi mais fácil para mim definir os meus objectivos e concretizá-los. O meu método de trabalho já estava mais definido e as ideias mais amadurecidas"* (Q39); *"A última fase foi a mais fácil. Adquiri a competência de reflectir e de escrever sobre o que penso e reflecto"* (Q9). Neste sentido, o facto de ser uma etapa de "encerramento" – *"pelo facto de ser o concretizar de um percurso que se prolongou por 9 meses e o culminar de todo o trabalho"* (Q4) – num processo que tem um sentido, no qual os estudantes fizeram análise dos seus percursos e se encontraram, torna-a fácil, porque clara e conclusiva. Como é afirmado, *"Eu já me tinha encontrado, e sabia o sentido a dar ao meu percurso. A partir daí tudo fica mais fácil e menos doloroso"* (Q32).

Também o facto de ser o olhar para trás, para fazer uma síntese e reflexão final – *"A avaliação do percurso efectuado, porque consistiu num balanço*

retrospectivo desse meu percurso, com a apresentação dos meios de prova" (Q8); *"Só necessitei de descrever e reflectir sobre o percurso efectuado"* (Q33) –, bem como o facto de os estudantes já saberem o que era esperado, uma vez que já sabiam o que é um portfólio e como é que se podem evidenciar e reflectir sobre as competências, foi também um factor facilitador desta etapa: *"O Portfólio permitiu desenvolver e reflectir competências de uma forma mais harmoniosa porque já sabíamos o que nos esperava"* (Q11).

Em síntese, como muito bem explica um dos estudantes, esta última etapa foi mais fácil porque *"Tudo seguiu uma sequência lógica. Cada passo à frente foi mais fácil, porque existia mais conhecimento, mais entendimento e simplesmente porque fez muito sentido. As etapas... o caminho... o percurso... foi tudo sendo cada vez mais compreendido e acontecia naturalmente"* (Q36).

3 – Resultados da aprendizagem

Para além das vivências do processo, um dos nossos objectivos era, também, avaliar que impacto teve este processo nos resultados da aprendizagem. Por isso, formulámos duas questões perguntando quais foram as suas aprendizagens ao longo do processo e em que medida os estudantes ficaram satisfeitos com os resultados. Passamos seguidamente a analisar cada uma delas.

Categorias	Sub-categorias
Aprendizagens gerais (n=7)	Desenvolvimento pessoal Desenvolvimento profissional
Desenvolvimento de competências específicas (n=32)	Conhecimentos Capacidades Atitudes/comportamentos

Quadro 4 – Quais as aprendizagens efectuadas?

a) As aprendizagens efectuadas

Relativamente a este tópico, encontramos duas categorias de respostas, podendo de certa forma considerá-las como genéricas e específicas, tal como passamos a apresentar no **Quadro 4**.

Por outras palavras, alguns estudantes (18%) referem que aprenderam muito, com profissionais e como pessoas, enquanto que outros (82%) explicitam de forma mais objectiva essas aprendizagens, sob forma de competências ou elementos de competências.

Relativamente às aprendizagens gerais, o que podemos verificar é que os estudantes consideraram o processo como uma mais-valia geral, tanto ao nível pessoal como profissional: *"Posso dizer que aprendi, aprendi imenso. Depois de muitos anos sem me dedicar tão a fundo aos estudos constatei que gostei imenso e que não vou parar, agora é sempre em frente. Cresci como pessoa e como profissional"* (Q21).

No que diz respeito às aprendizagens específicas, pela riqueza do conteúdo considera-se valer a pena apresentar as unidades temáticas identificadas dentro de cada uma das sub-categorias – conhecimentos, capacidades e atitudes/comportamentos – agrupadas desta forma face ao referencial teórico que

Sub-categoria	Unidades temáticas
Capacidades	<p>Relacionada com a auto-análise: Reconhecer vivências e experiências (n=1) Identificar competências (n=7) Reconhecer e utilizar os seus recursos internos (n=2) Auto-avaliação (n=1) Consciência de si (n=1)</p> <p>Relacionada com a análise da prática quotidiana: Reflexão crítica sobre a prática quotidiana (n=23) Planear mudanças no seu desempenho (n=3) De analisar e desenvolver competências (n=3) Superar obstáculos internos e externos (n=2)</p> <p>Relacionadas com a valorização profissional/ pessoal Realizar auto-formação ao longo da vida (n=7) Evidenciar o valor do seu trabalho (n=5)</p> <p>Relacionadas com o desempenho profissional/ pessoal Pesquisa de informação (n=4) Planeamento (n=4) Investigação (n=2) Transferência de conhecimentos (n=2) Relacionar a teoria com a prática (n=5) De relacionamento com os outros (n=1) Escrita (n=1) Gestão de tempo (n=1)</p>

Quadro 6 – Capacidades adquiridas/desenvolvidas

utilizamos (Guy le Boterf, 1990) e que passamos a apresentar nos **Quadros 5, 6 e 7**.

Sub-categoria	Unidades temáticas
Atitudes	Auto-observação/ auto-crítica (n=7) Procura da excelência (n=5) Auto-valorização (n=4) Outro olhar sobre a prática/ sobre a profissão (n=4) Segurança/auto-confiança, (n=2) Serenidade (n=1) Maturidade (n=1) Maior motivação (n=1)

Quadro 7 – Atitudes desenvolvidas

Neste quadro podemos verificar que os conhecimentos mais referenciados são mesmo os conhecimentos sobre o conceito de competência e sobre as competências dos enfermeiros de cuidados gerais. Muitos destes enfermeiros nunca tinham sequer lido o documento de referência e a maioria não tinha reflectido sobre ele.

Sendo uma ferramenta essencial ao exercício profissional dos enfermeiros, poderemos afirmar que, se mais conhecimentos não tivessem sido adquiridos, pelo menos todo o grupo ficou a conhecer, ou melhor dizendo, interiorizou, o conceito de competências de enfermeiros de cuidados gerais e analisou os documentos que regulam o

Sub-categoria	Unidades temáticas
Conhecimentos	<p>Relacionados com as competências/ exercício profissional: Competências dos enfermeiros de cuidados gerais (n=9) Conceito de competência (n=5) Maior conhecimento sobre a profissão (n=4) Código deontológico (n=3) Investigação (n=2) Empowerment (n=1) Ética (n=1) Gestão (n=1) Informática (1)</p> <p>Relacionados com auto-avaliação: Maior conhecimento sobre si mesmo (n=8) Como descobrir os seus recursos internos (n=4) A importância da reflexão (n=2) Descobrir o sentido do seu cuidar (n=1)</p> <p>Relacionados com metodologias de aprendizagem O que é um portefólio (n=7) O que é um contrato de aprendizagem (n=2) O que é narrativa biográfica (n=2)</p>

Quadro 5 – Conhecimentos adquiridos

exercício profissional da enfermagem em Portugal.

Na segunda linha de conhecimentos mais referidos vêm os que dizem respeito ao conhecimento de si, como pessoa e como enfermeiro, e o conhecimento consciente da enfermagem que pratica, o que é evidentemente uma mais valia importante, diremos mesmo indispensável, ao desenvolvimento pessoal e profissional.

Não é de desprezar também a terceira vertente de conhecimentos adquiridos: as metodologias de ensino/aprendizagem, que constituem ferramentas essenciais para que os estudantes prossigam num percurso de desenvolvimento pessoal.

Da análise que podemos fazer deste quadro, aquilo que mais se evidencia é o desenvolvimento da capacidade de reflectir sobre a prática quotidiana, o que nos parece fazer todo o sentido, não só porque esse era um dos nossos objectivos com o Projecto de Desenvolvimento de Competências, como também porque temos consciência de que essa é uma capacidade essencial, sem a qual não se pode evoluir individualmente nem trabalhar no sentido de melhorar as práticas e os cuidados de enfermagem. Dentro das atitudes desenvolvidas, salientamos o desenvolvimento de um olhar crítico, sobre si e sobre a prática, de uma atitude de auto-observação consciente e de procura da excelência.

b) Satisfação com os resultados - Da análise dos questionários verificamos que 100% dos inquiridos expressam satisfação muito positiva que relacionam com 5 factores (**Quadro 8**).

A satisfação obtida tem assim relação directa com as aprendizagens efectuadas, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal, mas

Categorias	Sub-categorias
Relacionada com as aprendizagens efectuadas	Desenvolvimento pessoal (n=9) Ver uma utilidade real das aprendizagens na prática (n=5) Desenvolver competências que podem contribuir para ajudar outros colegas (n=2) Sentir-se mais competente (n=1) Sentir-se preparada para novos desafios (n=1)
Relacionada com a concretização de objectivos pessoais	Concretização de objectivos pessoais (n=5) Superação das dificuldades (n=2) Concluir o curso (n=1) Obter a licenciatura (n=1)
Relacionada com o auto-controle do processo	Ter definido o próprio caminho (n=2)
Relacionada com a socialização	A interacção com colegas e professores e o renascer de coisas esquecidas que fazem falta para manter a saúde mental (n=1)
Relacionada com a metodologia	Relacionada com a metodologia de portfólio (n=1)

Quadro 8 – Satisfação dos resultados

salientando-se também o facto de os estudantes terem reconhecido uma utilidade prática nas suas aprendizagens, não só para si mesmos como também para os colegas dos serviços em que trabalham.

Outra vertente da satisfação advém do facto de terem tido sucesso num caminho que se propuseram percorrer, superando dificuldades do percurso, verificando-se também que alguns estudantes apontam que a essa satisfação não é alheio o facto de serem eles próprios a liderar o caminho e de terem realizado um portfólio de competências profissionais.

"Fiquei muito satisfeita com os resultados da aprendizagem, porque as aprendizagens foram muitas e muito importantes. Acho importante ressaltar que este processo foi também importante para toda a equipa de enfermagem do serviço onde exerço funções, porque à medida que o fui realizando fui transmitindo as minhas dificuldades e as minhas conquistas a todos os elementos. Também eles aprenderam com todo o processo" (Q5)

"Os resultados foram excelentes, verifiquei que quando quero posso ir mais longe e ser cada vez melhor, para minha valorização pessoal. Julgo que num futuro próximo vai ser de uma mais valia todo este processo e caminho que percorri, talvez para ajudar também outros." (Q21)

"Primeiro fez-me reconhecer e adquirir recursos que para mim estavam esquecidos, inertes e desvalorizados. Depois porque reflectir neste percurso de aprendizagem fez-me sentir orgulhosa, actualizei conhecimentos e competências, adquiri novos, investi em mim, auto-valorizei-me e consegui terminar este complemento com satisfação e realizada." (Q27)

"Para mim, mais importante do que as notas saídas nas pautas foi o desenvolvimento que consegui como pessoa e como profissional. Consigo ver de uma outra forma a minha prática quotidiana na arte de cuidar do outro. Aquilo que eu vivi e senti ao longo destes meses foi tão intenso e marcante que se tornou uma experiência formadora. Foi igualmente gratificante porque consegui apreender o verdadeiro sentido da 'complexidade humana' ". (Q33)

IV. A tutoria

Neste processo de avaliação do percurso, quisemos avaliar também qual a percepção que os estudantes tiveram da pertinência do modelo de acompanhamento por tutoria e de como se sentiram na relação com o seu tutor.

As avaliações não se reportam a tutores específicos, uma vez que os questionários não eram identificados. No entanto, alguns estudantes mencionaram de forma explícita o nome do tutor ou assinaram o questionário. Contudo, como não é nosso objectivo personalizar a avaliação, esses dados ficam omitidos, para salvaguardar a confidencialidade de todo o processo.

Assim, colocámos três questões abertas, a primeira das quais perguntava se o estudante tinha considerado o acompanhamento por tutoria a forma mais adequada de supervisão do processo e porquê. As outras duas eram, respectivamente, sobre o que mais e o

que menos tinha apreciado no seu tutor.

O modelo de supervisão por tutoria

Conforme foi referido pelos estudantes, a supervisão por tutoria permite um acompanhamento directo, flexível e personalizado dos estudantes, para que cada um possa escolher o seu próprio caminho, contando com apoio para a reflexão e para a tomada de decisão (análise no **Quadro 9**). Como é referido:

Categorias	Sub-categorias	n
Adequação à formação de adultos	É uma forma de orientar sem direccionar	3
	É um modelo muito adequado à formação de adultos	2
Facilitação do desenvolvimento do projecto	Permite desmistificar o processo	7
	Acompanha e dá segurança no decorrer do caminho	5
	Constitui um recurso para o esclarecimento de dúvidas	3
	Ajuda a estabelecer objectivos e a cumprir prazos	2
	Favorece a reflexão	1
	Contribui para a gestão de tempo	1
Personalização	Permite um acompanhamento próximo e personalizado dos estudantes	1 3
	O tutor constitui-se como uma pessoa de referência	3
	A fidelização de um grupo a um tutor ajuda a manter uma orientação constante e a evitar contradições	1
Facilitação da avaliação	Facilita a avaliação	1
	A avaliação torna-se mais justa	1

Quadro 9 – Modelo de supervisão por tutoria

"Considero excelente este acompanhamento que permite que individualmente o estudante adquira os conhecimentos e as suas competências orientado e balizado pelo tutor. Parece-me o mais adequado para adultos" (Q28). De facto, a adequação à formação de adultos foi um dos pressupostos tidos em conta nesta opção formativa, na qual o docente não é o que ensina, mas o que ajuda a construir um caminho: "A tutoria é muito importante. Existe um acompanhamento por um enfermeiro mais experiente, sem se impor, deixando-nos opções para conduzirmos o nosso crescimento pessoal e profissional" (Q15). Tal como refere outro estudante: "É uma forma de supervisionar mas sem o controle absoluto. Orienta e não direcciona" (Q14).

Categoria	Sub-Categorias	Unidades temáticas	n
Conhecimentos (n=1)	Específicos (n=1)	Cuidados de saúde primários	1
Capacidades (n=77)	Cognitivas (n=4)	Sabedoria	1
		Perspicácia	1
		Profundidade de análise	1
		Sentido crítico	1
	Comunicação (n=18)	Clareza	5
		Assertividade	5
		Empatia	5
		Escuta	4
		Objectividade	3
	Supervisão pedagógica (n=37)	Dar reforço positivo	8
		Orientar na tomada de decisão	7
		Apoio efectivo	5
		Desdramatização do processo	5
		Interesse pelo estudante	4
		Esclarecimento de dúvidas	4
		Respeitar os prazos	2
		Simplificar as tarefas difíceis	1
	Relação interpessoal (n=18)	Dar sugestões pertinentes	1
		Ser flexível	6
		Respeito pelo estudante	5
Ser "porto de abrigo"		2	
Reconhecimento do valor do estudante		2	
Permitir liberdade de expressão		1	
Permitir liberdade de escolha		1	
Atitudes e valores (n=38)	Atitudes (n=32)	Ser oportuna na crítica	1
		Disponibilidade	27
		Confiança no estudante	2
		Equidade na orientação	1
		Coerência	1
	Valores (n=6)	Espontaneidade	1
		Sinceridade	2
		Dignidade	1
		Humanidade	1
		Modéstia	1
Características da personalidade (n=20)	Características da personalidade (n=20)	Sentido de justiça	1
		Simpatia/Boa disposição	7
		Calma	5
		Simplicidade	3
		Sensibilidade	2
		Dinamismo	1
		Sensatez	1
Amabilidade	1		

Quadro 9 – Modelo de supervisão por tutoria

Categorias	Sub-categorias	n
Adequação à formação de adultos	É uma forma de orientar sem direccionar	3
	É um modelo muito adequado à formação de adultos	2
Facilitação do desenvolvimento do projecto	Permite desmistificar o processo	7
	Acompanha e dá segurança no decorrer do caminho	5
	Constitui um recurso para o esclarecimento de dúvidas	3
	Ajuda a estabelecer objectivos e a cumprir prazos	2
	Favorece a reflexão	1
	Contribui para a gestão de tempo	1
Personalização	Permite um acompanhamento próximo e personalizado dos estudantes	1 3
	O tutor constitui-se como uma pessoa de referência	3
	A fidelização de um grupo a um tutor ajuda a manter uma orientação constante e a evitar contradições	1
Facilitação da avaliação	Facilita a avaliação	1
	A avaliação torna-se mais justa	1

Quadro 10 – O que mais apreciou no seu tutor

Categoria	Sub-Categorias	Unidades temáticas	n
Capacidades	Comunicação	Falta de clareza	2
Atitudes e valores	Atitudes	Pouco disponível	6
		Pouco pontual	1
		Tentativa de influenciar as escolhas do estudante	1

Quadro 11 – O que menos apreciou no seu tutor

Para além de ser uma metodologia adequada à formação de adultos, para os estudantes este modelo de acompanhamento constitui-se como um factor indispensável para todo o desenvolvimento do processo, o que para alguns deles é muito claro: *"Considero que este tipo de trabalho necessita sempre de um acompanhamento por tutoria, o estudante precisa sempre de alguém que o oriente. Este é um trabalho difícil e que imprescindivelmente terá que ter alguém que o conduza"* (Q8); *"Não imagino outra forma de fazer o processo"* (Q7).

Outro factor reconhecido pelos estudantes foi o da possibilidade de cada um ser considerado como pessoa e profissional único e, por isso, com necessidades de desenvolvimento diferentes, pelo que o regime de tutoria permite que cada estudante siga um caminho diferente. Como é referido: *"Permite adaptar as nossas necessidades*

de aprendizagem, personalizar..." (Q18); *"tendo uma pessoa de referência é mais fácil para o aluno expor dúvidas, dificuldades, pedir ajuda; é uma supervisão adequada e personalizada"* (Q39).

"A tutoria é imprescindível, porque este tipo de trabalho envolve um percurso individual que necessita de um acompanhamento especial. O Tutor ajuda a aprender, está connosco a cada passo, esclarece dúvidas, ajuda a reflectir, auxilia nas escolhas que fazemos e apoia cada fase com conhecimento, disponibilidade e competência." (Q36)

Um dos estudantes usa uma forma particular de se referir à tutoria: *"Considero que é esta a forma adequada de supervisão. De uma forma metafórica comparo o tutor àquele agricultor que antes de semear e fazer a colheita se dedica com carinho à preparação da terra, quando lavra. E quando lança as sementes é de uma forma cuidada,*

respeitando-as já por serem a fase inicial dos frutos que irão colher meses mais tarde.” (Q32)

Finalmente, é referido também pelos estudantes que a avaliação se torna mais fácil e mais justa. *“Como o tutor pode constatar todo o caminho desenvolvido pelo aluno, torna a avaliação mais justa.” (Q22)*

Apreciação do tutor

Para compreender quais os aspectos mais valorizados no exercício da tutoria, perguntámos aos estudantes o que mais apreciaram e o que menos apreciaram no respectivo tutor. Nos **Quadros 10 e 11** apresentamos a análise das respostas. De uma forma geral, poderemos dizer que a forma como os estudantes viram os seus tutores e aquilo que neles valorizaram está de acordo com o modelo do professor que não ensina mas ajuda a aprender, uma vez que os conhecimentos ou capacidades cognitivas são aquilo que menos é referido. Em vez disso, sobressaem as capacidades relacionais e de supervisão pedagógica, bem como comportamentos e atitudes reportados a valores de conduta.

Da análise deste quadro, podemos

verificar que aquilo que os estudantes menos apreciaram foi a falta de disponibilidade de alguns tutores, relacionada com a pouca receptividade ao contacto com o estudante ou, simplesmente, pela dificuldade em conciliar agendas, ou ainda porque os estudantes gostariam de ter tido ainda mais reuniões de tutoria do que aquelas que tiveram. Tal como diz um dos estudantes, *“Por vezes a falta de disponibilidade e pouco esclarecimento em relação a alguns pontos em diferentes fases do projecto. Senti que nem sempre a orientação era muito esclarecedora.” (Q23)*

V - Sugestões Gerais:

Deixámos, no final do questionário, um espaço para que o estudante pudesse dar sugestões de forma a melhorar o processo e os resultados. Da análise das respostas, destacamos sugestões quanto à organização do curso, à organização do projecto e à orientação em tutoria (**Quadro 12**).

No que diz respeito à articulação do projecto no âmbito do curso, os estudantes sugerem apenas um equilíbrio na calendarização que permita maior disponibilidade no 1º semestre,

Categorias	Sub-categorias	n
Gestão do curso	Aliviar a carga horária e de outros trabalhos no 1º semestre, para poder aprofundar a reflexão em PDC	6
	Alargar o acompanhamento por tutoria a outras disciplinas	1
Gestão do PDC	O primeiro portfólio não deveria ser tão exaustivo	1
	O período entre o fim das aulas de competências e a entrega do 1º portfólio deveria ser maior, para dar mais tempo para a reflexão	2
	Fazer partilha de experiências para o próximo grupo	1
	Implicar também os enfermeiros-chefes dos serviços neste processo	1
Tutoria	Maior uniformidade na orientação entre vários tutores, sobretudo na fase inicial	7
	Mais tutoria individual, com agendamento programado	3
	O acompanhamento exclusivamente por e-mail é insuficiente	1
	Tutoria mais “intensiva”, na fase inicial	1

Quadro 12 – Sugestões de melhoria

que é a fase por eles considerada mais difícil, como já foi constatado atrás. É também sugerido que o acompanhamento por tutoria seja alargado a outras disciplinas do curso.

Relativamente ao desenvolvimento do Projecto de Desenvolvimento de Competências, as sugestões vão também no sentido de tentar equilibrar o trabalho no 1º semestre, tornando um pouco menos exaustivo o 1º portfólio e dilatando o período de tempo para a reflexão.

Quanto à tutoria, podemos verificar que os estudantes sentiram que deveria haver mais uniformidade na orientação entre tutores, sobretudo na fase inicial, e que poderia haver mais tempo para tutoria, nomeadamente individual.

Como diz um dos estudantes, deveria *"haver maior concordância de ideias entre todos os tutores. Percebo que foi a 1ª experiência em termos deste percurso e em termos de portfólio de competências neste curso e nesta escola e que vários caminhos são possíveis para chegar à mesma meta mas pude perceber por alguns casos ocorridos que alguns tutores valorizavam mais uns objectivos e outros, outros objectivos. Isso trouxe algumas confusões e dúvidas durante este percurso"* (Q30). Mas para a maioria dos estudantes o processo correu da melhor forma:

"Considero que a tutoria é a forma mais adequada para a supervisão deste tipo de trabalho porque nos reportamos a uma só pessoa, não existindo formas diferentes de desenvolver o projecto e, por isso, não existindo orientações contraditórias. Não tenho sugestões para melhorar o processo, porque tanto o projecto como o seu desenrolar, como o seu acompanhamento não deveriam, quanto a mim, sofrer qualquer alteração. Fez-me todo o sentido e acho que a sua realização é uma mais valia para qualquer enfermeiro. Bem sei que não

trago qualquer novidade, mas acho que essencialmente neste ponto, a coordenação do curso está de parabéns. Obrigada!" (Q5)



Conclusão

Ao percorrer a análise da vivência dos estudantes algumas linhas de força emergem e que vale a pena reter:

- O percurso tem mais valias consideráveis, tanto do ponto de vista da reflexão individual como colectiva, tanto na descoberta como apropriação de práticas e conceitos.
- O mais difícil é começar! No início o caminho parece envolto nalguma neblina: é um caminho pouco previsível, mais dependente do controle do estudante, mas, por isso mesmo ao mesmo tempo que gera alguma insegurança é também promotor da autonomia individual uma vez que cada um chega onde quiser chegar. Por isso, também é promotor da satisfação pessoal e profissional.
- A frase "o caminho faz-se a caminhar" é adequada para descrever este processo: à medida que se vai percorrendo o caminho vai fazendo mais

sentido, a neblina vai-se dissipando e o horizonte fica mais claro;

- O processo permite uma consciência de si enquanto enfermeiro e enquanto pessoa;

- A tutoria é uma forma adequada de acompanhar todo o processo, na medida em que ajuda o estudante a ser agente do seu próprio desenvolvimento. O que mais é valorizado no tutor é a relação e supervisão pedagógica acompanhando o estudante na sua evolução e na sua reflexão, deixando-o livre para fazer as suas escolhas.

- O processo é, em si mesmo, promotor da aquisição e desenvolvimento de competências.

Parece por isso que este caminho foi uma aposta adequada dentro do trabalho que nos propusemos desenvolver, considerando que o mesmo deve ser aprofundado, melhorado, podendo constituir uma opção consciente no contexto da formação ao longo da vida na procura da excelência no ensino e no desenvolvimento profissional.

Referências:

- Bardin, Laurence (1995) Análise de conteúdo. Lisboa : Edições 70, 1995 , 225 p.
- Benner, Patricia (2001) De iniciado a perito : excelência e poder na prática clínica de enfermagem. Coimbra: Quarteto, 2001 , 294 p.
- Chalifour, Jacques (1993). Enseigner la relation d'aide. Gaëtan Morin éditeur. 193p.
- Formarier, M (1991) Analyser oui, mais comment? Recherche en Soins Infirmiers. - nº. 26 (Sept. 1991), p.5-8
- Josso, M-C. (1992). Demande de Formation, projet professionnel. Paris : L'Harmattan.
- Le Boterf, G (1995) De la compétence: essaie sur un attracteur étrange Paris: Les Éditions d'Organisation, 1995 , 175 p.
- Le Boterf, G (1999) Compétence et

navigation professionnelle. Paris: Éditions d'Organisation, 1999 , 324 p.

- Le Boterf, G (2004) Construire les compétences individuelles et collectives : la compétence n'est plus ce qu'elle était. Paris: Éditions d'Organisation, 2004 , 244 p.

- Landry, F. (1989) Apprendre par l'expérience. Education Permanente. 100/101 p.123

- Landry, F. (1989) La formation expérientielle : origines, définitions et tendances. Education Permanente. 100/101 p.123

- Knowles, M. (1990) L'Apprenant Adulte. Vers un nouvel art de la formation. Paris : Les Éditions d'Organisation.

- Löfmark, A. & Wikblad, K. (2001). Facilitating and obstructing factors for development of learning in clinical practice. Journal of Advanced Nursing. 34 (1), 43-50.

- Paré, André (1987). Le journal: instrument d'intégrité personnelle et professionnelle. Québec: Centre d'intégration de la personne, 81 p.

- Pineau, G. (1991) La reconnaissance des acquis comme passage-frontière entre le monde des individus et celui des organismes. In Pineau, G., Liétard, B., Chaput, M. Reconnaître les Acquis. Maurecourt : Editions Universitaires. 211-217.

- Scandlan, JM, Chernomas, WM (1997). Developing the reflective teacher. Journal of Advanced Nursing. 25: 1138-1143.

- Vermersh, P. (1989) Expliciter l'expérience. Education Permanente. 100/101 p.123

- Williams, R., Sundelin, G., Foster-Seargeant, E., Norman, G.R. (2000). Assessing the reliability of grading reflective journal writing. Journal of Physical Therapy Education. 14: 23-26

- Williams, R., Wessel, J., Gemus, M., Foster-Seargeant, E. (2002). Journal Writing to promote reflection by physical therapy students during clinical placements. Physiotherapy theory and Practice. 18: 5-15.



Dulce Cabete

Mestre em Psicologia da Saúde
Enfermeira Especialista em
Saúde do Idoso e Geriátrica
Professora Adjunta da ESS-IPS

Email: dcabete@ess.ips.pt