

Metodologias colaborativas, educação *na e para* a responsabilidade na formação em enfermagem

M^a AURORA RODRÍGUEZ BORREGO

enrobom@uco.es

Escola Universitária de Enfermagem da Universidade de Córdoba.

JULIA BORONAT MUNDINA

jboronat@pdg.uva.es

Faculdade de Educação e Trabalho Social da Universidade de Valladolid

ISABEL FREIRE

isafrei@fpce.ul.pt

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

RESUMO:

Este estudo de caso múltiplo¹ contempla três experiências implementadas em Cursos de Formação Universitária em Enfermagem, nas quais foram utilizados processos de aprendizagem promotores da responsabilidade. A investigação-ação foi o fio condutor que guiou todo este trabalho. As etapas seguidas assemelham-se às do Processo de Prestação de Cuidados em Enfermagem. Os três casos foram orientados para e impregnados por uma metodologia cooperativa, com o objectivo de se conseguirem aprendizagens significativas sobre o autêntico sentido da responsabilidade. O estudo de caso inscreve-se no quadro da metodologia qualitativa. Esta estratégia permite realizar um estudo holístico e significativo de um acontecimento ou fenómeno, neste caso da docência e da aprendizagem universitárias, dentro do contexto real em que se produz (aulas do curso de enfermagem), e requer que se ponham em acção diversas estratégias didácticas e a utilização de vários instrumentos de acompanhamento e avaliação, que representam as fontes consistentes de evidência para contrastar o processo e os resultados obtidos.

PALAVRAS-CHAVE:

Metodologias colaborativas, Educação superior, Estudo de caso, Educar na responsabilidade, Formação em enfermagem.

Rodríguez Borrego, M. A.; Boronat Mundina, J. & Freire, I. (2008). Metodologias colaborativas, educação *na e para* a responsabilidade na formação em enfermagem. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, pp. 63-74.

Consultado em [mês, ano] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

INTRODUÇÃO

É responsabilidade dos profissionais de enfermagem cuidar dos seres humanos numa perspectiva integral. A multiculturalidade que hoje faz parte das nossas vidas, nos mais diversos domínios, e a diversidade que ela implica, coloca um grande desafio à enfermagem no mundo actual. Tal implica que na formação dos futuros enfermeiros se adoptem métodos e estratégias de ensino e de aprendizagem que propiciem a cooperação, o consenso, a reflexão, a adaptação à mudança, à diversidade e ao imprevisto. Neste sentido, a aquisição de competências reflexivas e cooperativas torna-se claramente imprescindível. O trabalho que apresentamos apoia-se nestes princípios, tendo como consequência a assumpção paulatina, por parte do estudante, da responsabilidade da sua própria aprendizagem. Desenvolve-se no âmbito universitário e pretende pôr em prática os princípios que presidem ao Espaço Europeu da Educação Superior, que centra a atenção na aprendizagem do estudante, na qual a aprendizagem cooperativa adquire um notório protagonismo, que tem implícito “a educação *na e para* a responsabilidade”.

A finalidade deste trabalho de investigação foi a de estabelecer uma dinâmica de compromisso e responsabilidade na formação dos estudantes que no futuro se reflecta no seu próprio labor profissional, como enfermeiros(as). Os *objectivos* que guiaram o processo foram: a) aplicar o espírito da convergência europeia a nível da metodologia docente, impulsionando a aprendizagem colaborativa; b) pôr em

prática os princípios da educação democrática na aula, em determinadas unidades curriculares da licenciatura em Enfermagem; c) reflectir sobre a própria acção docente, com o objectivo de a melhorar; c) avaliar o processo seguido e os resultados obtidos.

PERSPECTIVA AXIOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO

Os termos “responsabilidade” e “resposta” são uma constante na profissão de enfermeiro, pelo que são dimensões do desenvolvimento pessoal e social que precisam ser interiorizadas pelos estudantes universitários que se preparam para o desempenho desta profissão. Temos consciência de que ao abordarmos esta dimensão da formação, estamos a colocar-nos de forma bastante clara no domínio do intangível. Encontramos, porém, vários trabalhos que, numa perspectiva axiológica, têm vindo a ser realizados com a intenção de apreender o intangível. Em todos eles, se evidencia o profundo interesse em clarificar o significado do termo responsabilidade, como um valor e também uma atitude vital dos indivíduos na sociedade ocidental, trabalhando a sua vertente operativa (Jonás, 1995; Rodríguez Borrego, 1999, 2004).

Cortina (2000) afirma que organizamos as nossas vidas a partir daquilo que valorizamos, a partir do que preferimos. Na verdade, os valores, quer sejam estéticos, intelectuais, religiosos, morais, etc., enquanto qualidades das coisas, das acções, das

peças que nos atraem, ajudam-nos a construir um mundo habitável. No nosso ponto de vista, os valores morais serão aqueles que qualquer pessoa ou qualquer instituição deveria ter e que qualquer acção deveria subentender para que possa chamar-se humana no pleno sentido da palavra. Sendo a responsabilidade um valor, o referencial teórico da investigação que aqui apresentamos é o da Pedagogia dos Valores, no seu sentido mais amplo, como assinala Tierno (1996): “Se o mundo dos valores pode servir de guia à humanidade nas suas aspirações de paz e de fraternidade, pela mesma razão deve servir de guia ao indivíduo nos seus desejos de autorrealização e de aperfeiçoamento” (p. 19).

Colocando-nos no ponto de vista do formador de futuros profissionais de Enfermagem e também do formador de formadores, é para nós crucial o compromisso de preparar os estudantes no sentido em que, como futuros profissionais, respondam às solicitações que lhe são colocadas de tal modo que as suas respostas sejam alicerçadas em valores humanos. Neste sentido, como temos vindo a referir, a nossa proposta dirige-se concretamente ao compromisso de *educar na responsabilidade e para a responsabilidade*.

A responsabilidade está intimamente ligada ao conjunto de crenças que orientam o nosso quotidiano e aos valores sociais, éticos e morais que determinam as ditas crenças. Em consequência, uma educação para os valores e nos valores morais só poderá ter êxito se esses valores não ficam pelo terreno das ideias, antes encarnam nas crenças da vida quotidiana. No caso da formação universitária, uma coisa é o que vemos, as ideias, os conteúdos próprios de uma disciplina; e outra é o mundo das crenças, do que vivenciamos dia a dia, ou seja, o que fazemos profissionalmente. Traduzir a tão sublinhada distância/distorção entre a teoria e a prática na distância/distorção entre a ideia e a crença, anima-nos a equacionar a necessidade de educar partindo *de e para* respostas coerentes, em consonância com as crenças, ou seja, educar partindo *de e para* respostas responsáveis.

No caso presente, colocou-se à própria investigadora/formadora um repto: identificar e avaliar a existência ou a falta de responsabilidade; meta que sob todos os pontos de vista se apresenta de difícil e complexa abordagem, contudo viável se apostarmos

na realização de aulas com metodologias cooperativas, como veremos mais adiante.

A responsabilidade é um valor que pode ser entendido a partir de diversas perspectivas. Este valor pode tornar-se presente, materializar-se, avaliar-se, investigar-se, aprender-se e, em último caso, pode educar-se *na e para* a responsabilidade. No nosso âmbito profissional, torna-se inquestionável que a prática do enfermeiro deve estar impregnada de acções responsáveis. Neste sentido, entendemos que a formação universitária dos futuros enfermeiros(as), necessita de incorporar no seu quotidiano o princípio da responsabilidade, a partir de uma educação democrática e colaborativa.

ENFOQUE FORMATIVO: A APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Partindo do quadro axiológico apresentado e presidindo ao nosso projecto de investigação a grande finalidade de educar na responsabilidade e para a responsabilidade os estudantes universitários, futuros profissionais de Enfermagem, torna-se necessário apresentar aqui e fundamentar as opções pedagógicas que se tomaram.

A nossa opção por uma metodologia cujo foco é a aprendizagem cooperativa, se em parte decorre das tendências da política universitária actual, no quadro da convergência europeia, ela representa indubitavelmente uma resposta face às necessidades sociais, educativas e de saúde da sociedade, as quais decorrem dos valores e princípios inerentes à democracia. Princípios como os da participação, da colaboração, da partilha de interesses, do consenso, da tomada de decisões, da autonomia estiveram subjacentes às opções pedagógicas tomadas neste projecto.

Por outro lado, esta metodologia apresenta-se como um meio coerente com as orientações estabelecidas no *Tuning* (González & Wagenaar, 2003), no sentido de o processo educativo se orientar para o desenvolvimento de competências que se reflectam na possibilidade de cada estudante *aprender a aprender*, preparando-se para um processo de formação ao longo da vida. A fim de tornar operativos estes princípios estabelecemos a seguinte estrutura relacional orientadora e estruturante do nosso trabalho de investigação: a aprendizagem baseada em

problemas, como fundamento didáctico; a aprendizagem cooperativa, como instrumento prático de operacionalização do processo de aprendizagem; e a aprendizagem significativa, como produto que se deseja alcançar, com reflexos a prazo.

A *aprendizagem cooperativa* é um termo genérico associado a um conjunto de procedimentos de ensino que parte da organização da turma em pequenos grupos mistos e heterogéneos, nos quais os alunos trabalham conjuntamente, de forma coordenada entre si, para resolver tarefas académicas e aprofundar a sua própria aprendizagem. A metodologia cooperativa, trabalhada e contrastada por numerosos autores (Bará & Valero, 2005; Bará *et al.*, 2005; Johnson & Jonhson, 1999, 2006; Ovejero, 1993; Slavin, 1991), permite a inter-relação entre os actores do processo educativo, enquadrada por um compromisso no sentido da partilha do próprio conhecimento e da elaboração de um novo, sendo assim coerente com os valores democráticos que a ela presidem e que a sustentam.

Segundo Cuseo (citado por Bará & Valero, 2005), a aprendizagem cooperativa responde a estas características: a) promove a implicação activa do estudante no processo de aprendizagem; b) capitaliza a capacidade que os grupos têm para incrementar os níveis de aprendizagem, mediante a interacção entre companheiros; c) reduz os níveis de abandono dos estudos; d) permite conseguir uma educação, sustentada na liberdade e responsabilidade; e) promove a aprendizagem independente e autodirigida; f) favorece o desenvolvimento da capacidade de raciocínio crítico; g) facilita o desenvolvimento da competência da expressão escrita e da comunicação oral; h) incrementa a satisfação e o entusiasmo dos estudantes por esta modalidade de aprendizagem, e promove atitudes mais positivas face às matérias em estudo; i) permite acomodar os diferentes estilos de aprendizagem ao processo seguido; j) desenvolve a capacidade de liderança; k) propicia a preparação dos estudantes como cidadãos, para que possam enfrentar com maior maturidade os desafios da sociedade actual e do mundo laboral.

Para se conseguir uma acção cooperativa eficaz, é indispensável que exista uma interdependência positiva entre os componentes do grupo, uma responsabilidade individual e partilhada e uma reflexão sobre o funcionamento e actividade de cada

grupo. Estas condições ocorrem quando os membros do grupo discutem sobre o alcance dos objetivos e valorizam a efectividade de seu trabalho em cooperação.

A *aprendizagem baseada em problemas* (ABP), ainda que conte com muitos anos de tradição, é uma das estratégias renovadoras do processo de ensino-aprendizagem que mais se tem consolidado nas instituições de Educação Superior que têm apostado na implementação dos créditos ECTS (Martínez Ortega *et al.*, 2006). Para Bará e Valero (2005), a ABP é uma estratégia didáctica na qual os estudantes, organizados em grupos, desenvolvem projectos orientados para estes objetivos: integrar conhecimentos e competências de várias áreas, desenvolver capacidades intelectuais de alto nível, promover a aprendizagem e o trabalho independentes e em equipa, e favorecer a auto-avaliação

Morin (2002), na sua obra *Os sete saberes para a educação do futuro*, no capítulo específico sobre o quinto saber, assinala: “há que aprender a enfrentar as incertezas, já que o conhecimento supõe navegar por um oceano de incertezas através de arquipélagos de certezas”. Indubitavelmente, a ABP ajuda-nos a aprender a enfrentar situações problemáticas e incertas. Na formação de enfermeiros, a ABP goza de uma reconhecida trajetória de investigação e reflexão, destacando-se autores como Molina *et al.* (2003); Zapico (2004); Juanola (2004); Blanco *et al.* (2005), os quais colocam como meta a formação de enfermeiros(as) que sejam capazes de desenvolver de forma integrada as diferentes dimensões do seu papel profissional, definido sob a forma de competências.

Os eixos da *aprendizagem baseada em problemas*, segundo Font (2004), são os seguintes: o problema ou eixo condutor; o aluno e o professor, que actua como tutor; a actividade, vista como uma acção cooperativa; e a avaliação que faz parte do próprio processo, tomando diversos matizes: auto-avaliação, avaliação entre pares, hetero-avaliação e co-avaliação.

Por último, a *aprendizagem significativa* apresenta-se como uma consequência da aplicação das metodologias colaborativas, indispensável para viver, mover-se e evoluir no âmbito do conhecimento. Uma aprendizagem significativa, no caso presente, implica um exercício pessoal de reflexão, ou seja, um diálogo com o próprio, mediante o qual os estudantes elaboram e interiorizam conhecimentos, capaci-

dades e destrezas, a partir de experiências anteriores relacionadas com os seus próprios interesses e necessidades, ou seja, em situações reais e quotidianas no campo da saúde. A aprendizagem significativa tem especial relevância na formação cognitiva e atitudinal para “educar na responsabilidade e para a responsabilidade”.

Queremos aqui reforçar a importância do professor neste tipo de metodologias, que é quem guia, facilita, ajuda, partilha e quem tem um papel decisivo em todo o processo de avaliação, quer se trate da avaliação do aluno, quer da avaliação da sua própria prática docente. Representando uma autoridade simultaneamente moral e formal, é um referente para o jovem estudante, um modelo humano, profissional e científico (German, 2004). Numa época de mudanças substantivas, o desafio do professor, nomeadamente do professor do ensino superior, reside na capacidade de inovação, incorporando as pessoas implicadas no processo formativo numa visão de futuro.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente estudo de caso inscreve-se no quadro da metodologia qualitativa. Se bem que não exista acordo entre os diferentes autores de que se trata de um método de investigação ou de uma estratégia, todos concordam nas suas potencialidades para produzir informação a partir e sobre as singularidades e particularidades das acções e situações. Yin (2001) define o estudo de caso como um “método de investigação que permite um estudo holístico e significativo de um acontecimento ou fenómeno contemporâneo, dentro do contexto real em que se produz, pelo que é difícil estabelecer os limites entre fenómeno e contexto, o que requer o uso de múltiplas fontes de evidência”.

QUE INTERROGAÇÕES E QUE OBJECTIVOS PRESIDEM AO ESTUDO DE CASO?

O projecto de investigação desenvolveu-se a partir das seguintes questões de partida:

1. Em que medida as metodologias cooperativas favorecem a aquisição da competência “ser responsável” nas suas duas vertentes: responder e assumir as consequências derivadas da resposta?

2. Será que a cooperação na aprendizagem e a assumpção de compromissos partilhados, proporcionam uma aprendizagem mais significativa e se traduzem em condutas mais responsáveis?
3. Que tipo de influência exerce o ensino centrado no estudante, quando este participa activamente nas diferentes situações de aprendizagem, incluindo a avaliação com a sua vertente de auto-avaliação, no sentido do desenvolvimento de uma atitude responsável?
4. Quais são os processos que a educação cooperativa põe em marcha, na formação em enfermagem, com vista a uma transformação crítica da profissão de enfermeiro?

Apoiando-nos no *Tuning* (González & Wagnear, 2003), nas unidades curriculares em causa, interessou-nos promover o desenvolvimento de competências no domínio do saber, do ser e do saber actuar, o que inclui “o querer fazer” (Pereda & Berrocal, 2001, citados por Rodríguez, 2007). Todas estas dimensões do processo de formação estão intimamente ligadas à educação na responsabilidade, entendida como uma resposta em liberdade, que exige uma decisão voluntária e consciente.

A finalidade deste trabalho de investigação vai nesta linha e as intenções educativas que a ele presidem estão intimamente ligadas às questões de investigação atrás enunciadas. Como *objectivo geral* pretendeu-se estabelecer uma dinâmica de maior compromisso na formação dos estudantes universitários que no futuro se reflecta no seu próprio trabalho profissional como enfermeiros(as); compromisso esse que deve ser entendido no sentido de formar-se “na responsabilidade e para a responsabilidade”.

Os *objectivos específicos* que guiaram todo o processo de investigação-acção foram os seguintes:

1. Aplicar o espírito da convergência a nível da metodologia docente:
 - Centrar a docência na aprendizagem dos alunos.
 - Educar os alunos *na e para* a responsabilidade.
 - Promover o trabalho de equipa.
 - Impulsionar a aprendizagem cooperativa, colaborativa e a aprendizagem baseada em problemas.

- Incorporar a auto-avaliação e a hetero-avaliação, como parte do processo de ensino-aprendizagem.
2. Pôr em prática os princípios da educação democrática na aula, em determinadas unidades curriculares do curso de Enfermagem.
 - Promover o desenvolvimento de cada pessoa em cooperação com os demais (Dewey, citado por Romo & Nubiola, 2005).
 - Respeitar a iniciativa individual, a igualdade de condições e a liberdade intelectual (Dewey, citado por Romo & Nubiola, 2005).
 - Fomentar a participação real e activa dos estudantes na construção do seu próprio processo educativo.
 3. Reflectir sobre a própria acção docente, com o objectivo de melhorá-la.
 4. Avaliar o processo seguido e os resultados obtidos.
 - Aprofundar os conhecimentos relativos às respectivas unidades curriculares.
 - Analisar as respostas dos alunos e da professora, por referência ao que foi planificado e/ou aos compromissos assumidos.

CONTEXTO INSTITUCIONAL E ACADÉMICO

No momento actual, é bastante evidente tanto a situação de mudança em que se encontram as instituições de ensino superior, como o desafio que esta mudança coloca a qualquer professor universitário. No caso concreto dos docentes de Enfermagem, dado que se trata de formar pessoas que vão ser responsáveis pela saúde de outras pessoas, estamos num campo extraordinariamente complexo onde se cruzam perspectivas, matizes, contextos, formas e abordagens. Tanto no campo da prática da Enfermagem, como no campo da sua formação, estamos perante seres humanos, com todos os matizes que essa realidade comporta. Neste caso, lidamos com aspectos relacionados com a saúde e a doença, onde cada enfermidade e cada enfermo tem as suas características definidas. Por outro lado, a docência universitária está associada a um contexto social e educativo muito enraizado numa cultura onde o professor é dono do conhecimento e os alunos meros receptores do mesmo. Finalmente, assistimos a uma complexa situação, onde a formação teórica do aluno de Enfermagem se complementa com a formação prática nos Centros de Saúde e Hospitais,

nem sempre existindo articulação entre a informação e um verdadeiro processo de formação.

Descendo ao próprio contexto sócio-educativo, situamos o estudo de caso múltiplo em dois centros universitários, Escolas de Enfermagem espanholas, situadas em cidades com uma população média de 60.000 habitantes (Ponferrada e Soria), as quais pertencem aos Campus das Universidades de León e de Valladolid, respectivamente.

O estudo foi desenvolvido em três unidades curriculares distintas (Diagnósticos de Enfermagem, Saúde Oral e Enfermagem de Especialidades Médico-Cirúrgicas), com três grupos diferentes de estudantes, ainda que, no caso das duas primeiras unidades curriculares, de carácter optativo, um ou outro aluno fosse coincidente. A pesquisa no terreno desenvolveu-se durante dois anos académicos, 2004/05 e 2005/06, nos citados centros universitários. As unidades curriculares relativas ao primeiro e segundo casos (Ponferrada) têm carácter optativo, com uma carga de 4,5 créditos cada e a do terceiro caso (Soria) é obrigatória, com uma carga de 3 créditos. O número de alunos matriculados foi de 15 no primeiro caso, 44 e 50 no segundo e terceiro, respectivamente.

À data do início da investigação, a introdução de experiências inovadoras no quadro da convergência europeia era praticamente inexistente no Campus de Ponferrada, o que implicou um esforço adicional para a sensibilização e a implicação dos estudantes universitários; não era o caso no Campus de Soria, onde se observava um maior conhecimento acerca do Espaço Europeu de Educação Superior e sobre as suas repercussões na docência universitária, ainda que nesta graduação não existam experiências contrastadas sobre metodologias inovadoras.

Face a esta complexa realidade, no cerne da investigação, que em parte aqui apresentamos, esteve a intenção deliberada de uma das autoras de levar a cabo uma experiência pedagógica nas suas turmas no sentido da promoção de uma educação democrática e colaborativa. A opção pelo estudo de caso de investigação-acção apresentou-se como o meio ideal para conhecer, reflectir e intervir.

PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO: ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO

No estudo que aqui damos conta a estratégia de investigação utilizada foi o estudo de caso múltiplo de investigação-acção, orientada para a educação democrática e colaborativa na aula. Corresponde a um estudo de caso múltiplo holístico, que reforça a possibilidade de contraste de dados e a comparação, segundo as semelhanças e/ou as diferenças. Na análise dos dados, foi aplicada a técnica da análise de conteúdo que nos permitiu chegar a um sistema categorial.

Os passos seguidos durante o desenvolvimento de cada caso foram sendo ajustados ao seguinte esquema de intervenção, mediante o estabelecimento da educação democrática e cooperativa na aula, expressada nos seguintes termos:

- a) Negociação, entre a professora e os alunos, dos objetivos a conseguir, conteúdos a abordar, metodologia, actividades a realizar, aspectos organizativos relativos ao espaço, tempo, recursos e sistema de avaliação: auto-avaliação, hetero-avaliação e provas objectivas.
- b) Definição dos modos de aplicação da metodologia cooperativa e da Aprendizagem Baseada em Problemas, de modo que dela decorram aprendizagens significativas.
- c) Cronograma para o desenvolvimento do programa das respectivas unidades curriculares: no caso de Diagnósticos de Enfermagem e de Saúde Oral, durante o segundo quadrimestre do curso académico 2004/05, e no caso de Enfermagem de Especialidades Médico-Cirúrgicas, durante o ano académico 2005/06.
- d) Acompanhamento do processo de recolha de dados, mediante a utilização de variados instrumentos, elaborados para tal fim:
 - Fichas de apresentação dos estudantes no início da experiência.
 - Negociações por escrito de carácter individual.
 - Caderno de campo/*portefolio*.
 - Registos de entrevistas individuais.
 - Registos de observação participante.
 - Registos da avaliação.

RESULTADOS OBTIDOS

A informação recolhida foi tão ampla e diversa que se torna difícil sintetizá-la neste breve espaço. A triangulação dos dados obtidos nos três casos, a partir da utilização de diversas estratégias e instrumentos ao longo do processo formativo, permite-nos organizar os resultados em torno destas dimensões:

- *Avaliação inicial e compromisso escrito dos alunos.* No primeiro dia de aulas, os alunos responderam a um questionário, que nos proporcionou uma valiosa informação acerca das suas expectativas, interesses, objetivos profissionais, etc. Para além da apresentação da unidade curricular, foi imprescindível fazer uma primeira negociação sobre a metodologia, as actividades e formas de avaliação. Os compromissos assumidos giram fundamentalmente em torno da assiduidade e também da participação, da realização das tarefas e elaboração do *caderno de campo*.
- *Elaboração dos portefolios.* Mediante a sua análise, podemos observar que, ao longo do tempo, existe uma evolução positiva dos produtos elaborados. Nos primeiros, é manifesta a importância que os estudantes atribuem aos conteúdos; pelo contrário, nos segundo e terceiro casos começam a emergir outras dimensões, como opiniões e conclusões sobre o trabalho realizado. Também os aspectos formais estão mais cuidados. Para além de factores endógenos à própria situação, nomeadamente a própria aprendizagem da docente a partir da reflexão sobre as suas práticas, porventura, tal ficará também a dever-se ao facto do processo de convergência se ir instaurando paulatinamente no âmbito universitário e, como consequência, se vá assumindo cada vez mais que a docência deve girar em torno da aprendizagem do aluno (Boronat, 2006).
- *Papel assumido pela professora.* A qualidade dos registos da professora teve um aumento em quantidade e em profundidade, decorrente de uma maior acuidade e implicação na observação, à medida que a experiência foi evoluindo. A docente/investigadora reconhece que assume certo protagonismo com a sua palavra, porém também constata que existem indícios de mudança; em consequência, poderemos afirmar que a incorporação

de uma metodologia inovadora é possível e a partir dela se podem gerar mudanças significativas na acção docente, particularmente quando o processo se desenvolve através de uma efectiva implicação do próprio na mudança, na investigação e na reflexão sobre e durante essa mudança (Caetano, 2004; Freire, 2001).

- *Acompanhamento através das tutorias.* A evolução das tutorias foi notória, constatando-se que os estudantes, nos dois primeiros casos, assumem a assistência às mesmas e cumprem. Nas tutorias do terceiro caso, de carácter grupal, dá-se um avanço significativo, ou seja, os alunos não só vêm à tutoria, como reflectem e valoram a sua dinâmica e reflectem estes pensamentos no seu *caderno de campo*. Em qualquer dos casos, a tutoria é um aspecto muito valorizado pelos alunos.
- *Sistema de avaliação.* A avaliação não foi uniforme, uma vez que se utilizaram diversos procedimentos. No primeiro caso, primou a auto-avaliação, muito centrada na assiduidade; no segundo, a hetero-avaliação, de carácter mais convencional, se bem que os critérios tenham sido consensualizados previamente com os estudantes; no terceiro, a avaliação foi mais rica e diversificada, utilizando diversos procedimentos. Neste caso, a aplicação de um questionário de incidentes críticos revelou os aspectos positivos e negativos do processo seguido e das propostas de melhoria correspondentes.

Numa perspectiva global, valoramos positivamente a boa adesão à implementação deste *enfoque* metodológico, por parte dos estudantes, a evolução de muitos deles no sentido de uma melhor assumpção das suas responsabilidades como estudantes e da incorporação de uma atitude e pensamento críticos acerca de si próprios, pelo que julgamos que destas experiências resultou de certo modo o alicerce do *saber ser* e do *saber estar*, que entronca no sentido de responsabilidade a que finalmente queríamos chegar.

CONCLUSÕES GERAIS

Nos três casos estudados, a intenção foi a de promover uma acção cooperativa no processo formativo, porém, tal não foi plenamente conseguido.

A actividade cooperativa exige mais tempo, mais trabalho e maior sentido de responsabilidade. Conseguir que uma equipa funcione com consciência interdependente é um processo complexo, para o qual concorrem muitos factores, desde as convicções dos próprios estudantes (é mais fácil consegui-lo quando estes se convencem dos seus benefícios e o aplicam assiduamente na sua aprendizagem), às convicções e valores pedagógicos e educativos do docente; mas também estão em jogo o próprio clima e a cultura da organização educativa e em última análise do próprio sistema no seu todo.

Apesar dos “ventos de mudança” no ensino superior dos diversos países da comunidade europeia, em grande parte das universidades está muito enraizada a cultura de trabalho em grupos tradicionais, nos quais, em geral, se observa um evidente desequilíbrio de forças, já que uns se esforçam mais que outros e muitas vezes os docentes promovem mais a individualização e a competição do que a cooperação. No caso presente, a introdução de uma mudança metodológica, por vezes, gerou uma resposta que classificaremos de carácter corporativista, que se observou nos processos de hetero-avaliação. Pareceu evidente que o grupo se autoprotigia ante uma espécie de ameaça externa — a mudança metodológica, sem assumir plenamente uma avaliação responsável e partilhada.

Partimos do pressuposto de que uma aprendizagem reflexiva e dialógica, em colaboração, favorece uma aprendizagem significativa do que é “ser-se responsável”. Ainda que no nosso projecto, o conceito de grupo cooperativo não tenha calado totalmente nos estudantes, a reflexão foi a nota dominante. Os estudantes, com as suas palavras, reflectem essa mudança:

“Descobres as coisas em que tens que te fixar, pensas por ti mesmo”

“Aprender a valorar através dos nossos conhecimentos, estamos a aprender a ser críticos e a actuar com a lógica e não com a memória”

“Aprendo a reflectir sobre o que sucede à minha volta, sobretudo em relação aos pacientes e a relacionar o patológico com o psicológico que é algo muito importante e que às vezes não lhe damos muita importância”.

Um dos apriorismos do designado Espaço Europeu de Educação Superior gira em torno do ensino centrado no estudante. Volta-se ao indivíduo, o qual, na sua essência, é livre (Fromm, 1983), o que pressupõe ser responsável. A liberdade e a responsabilidade estão intimamente unidas, pelo que assumir a nossa liberdade pressupõe aceitar a responsabilidade pelo que fazemos, incluindo pelo que tentamos fazer ou por algumas consequências indesejáveis de nossos actos (Savater, 1999).

Os processos centrados nos estudantes e nas interações entre eles, num ambiente que se pretendeu cooperativo, parece ter fomentado o desenvolvimento de uma atitude responsável, cujos indicadores remetem não só para o pedagógico vivido durante a experiência, mas podem alimentar a expectativa de que tal atitude possa vir a ser incorporada num futuro profissional. Em todo o processo e na própria auto-avaliação, o estudante vivenciou a inovação metodológica, na qual se sentiu responsável por si próprio e face a si próprio.

Segundo Fromm (1983), o exercício da liberdade não é tarefa fácil, daí “a vontade do homem moderno de a restringir” (p. 46), ou, na opinião de Savater (1999), “a ligação entre a liberdade e a responsabilidade torna-se mais evidente quando a primeira nos apetece e a segunda nos assusta” (p. 157). Tal como os eruditos, também os estudantes que participaram no nosso projecto reconhecem a vivência destas tensões quando têm liberdade para avaliar-se: “a avaliação pessoal é difícil e resulta complicado a pessoa avaliar-se a si mesma”; “tudo nesta unidade

curricular, ou quase tudo supõe um novo referente para cada um de nós”.

A distância entre a teoria e a prática, entre crenças e ideias, no nosso ponto de vista, só pode ultrapassar-se a partir de uma atitude reflexiva, crítica e responsável. Entendemos que desenhar a formação inicial no sentido de formar os futuros profissionais de enfermagem, a partir de processos de aprendizagem colaborativos, que promovam a responsabilidade e, a prazo, o desenvolvimento de comunidades reflexivas, é concerteza o primeiro passo para a transformação crítica da profissão de enfermagem. Assim o reconhece uma aluna: “Tem-me ajudado muito a ser algo mais crítica com o que leio e com o que vejo e, portanto, com o que faço nas minhas práticas e com o que farei no futuro quando for enfermeira”.

Em suma, só nos resta afirmar que o processo de mudança metodológica fica aberto. Estimamos que, de um modo geral, os objectivos que em determinada altura se estabeleceram, foram alcançados. No entanto, também detectámos dificuldades, erros e inconvenientes, que longe de constituírem barreiras intransponíveis, representam uma boa oportunidade para a mudança e para a acção ou, como defende Veiga Simão (2002), para a autorregulação, pois que a responsabilidade é uma resposta autorregulada.

A história em que me faço com os outros é um tempo de possibilidades e não de determinismo; o saber-fazer da auto-reflexão crítica e o saber-ser da sabedoria exercitada (Freire, 1997, pp. 13 e 20).

1. Este artigo foi escrito a partir do trabalho de investigação, realizado para provas de doutoramento europeu, por Maria Aurora Rodríguez Borrego, tendo como orientadoras Julia Boronat Mundina, em Espanha, e Isabel Freire, em Portugal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARÁ, J. & VALERO, M. (2005). *Manual del taller de formación: Aprendizaje Basado en Proyectos (Project Based Learning)*. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya.
- BARÁ, J. *et al.* (2005). *Manual de taller de formación: técnicas de aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya.
- BLANCO SÁNCHEZ, R. *et al.* (2005). Innovación docente y convergencia europea: formar en competencias. *Revista Metas de Enfermería*, 8, 1, pp. 60-66.
- BORONAT MUNDINA, J. (2006). Nuevo enfoque de la docencia y la tutoría en la Universidad. Una propuesta de innovación docente. In C. RODRÍGUEZ & M^a J. DE LA CALLE (coords.), *La innovación docente ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Valladolid: Universidad de Valladolid, pp. 383-393.
- CAETANO, A. P. (2004). A Mudança dos professores pela investigação-acção. *Revista Portuguesa de Educação*, 17, 1, pp. 97-118.
- CORTINA ORTS, A. (2000). La educación y los valores. In A. CORTINA (coord.), *El Universo de los valores*. Madrid: Biblioteca Nueva y Fundación Argentina, pp. 15-35.
- FONT RIBAS, A. (2004). Líneas maestras de aprendizaje por problemas. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 18, 1, pp. 79-95.
- FREIRE, I. (2001). Conhecer o pensamento dos alunos através de um percurso de formação. In M^a Teresa ESTRELA & Albano ESTRELA (orgs.), *IRA — Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores. Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora, pp. 215-235.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. São Paulo: siglo XXI.
- FROMM, E. (1983). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós.
- GERMAN, B. (2004). Tuning. Sintonía enfermera para el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista ROL de Enfermería*, 27, 10, pp. 49-56.
- González, J. & Wagenaar, R. (coords.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final. Fase Uno. Bilbao: Universidad de Deusto.
- JOHNSON, D. & JOHNSON, R. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- JOHNSON, D. & JOHNSON, R. (2006). The cooperative Learning Center. Homepage. University of Minnesota. Consultado em Junho de 2006 em <http://www.co-operation.org>.
- JONÁS, H. (1995). *El principio de responsabilidad*. Barcelona: Herder.
- JUANOLA PAGÉS, M. D. (2004). Aprendiendo cuidados enfermeros con el método de Aprendizaje Basado en Problemas: Acción Tutorial. Comunicação apresentada nas *Vigésimoquintas Sesiones de Trabajo de la Asociación Española de Enfermería Docente*. Marzo, Madrid, pp. 267-271.
- MARCELO, C. *et al.* (1991). El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica. *Serie: Instituto Ciencias de la Educación*, 7. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 11-71.
- MARTÍNEZ ORTEGA, R. M^a *et al.* (2006). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), una apuesta educativa innovadora en la Diplomatura de Enfermería de la Escuela Universitaria de la Comunidad de Madrid. *e.ducare 21. Revista electrónica de formación enfermera*, 22.
- MOLINA ORTIZ, J. A. *et al.* (2003). Aprendizaje Basado en Problemas: una alternativa al método tradicional. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3, 2. Consultado em Junho de 2006 em <http://www.uc3m.es/uc3m/revista/> Diciembre 2003.
- MORIN, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- OVEJERO, A. (1993). Aprendizaje cooperativo. Una eficaz aportación de la Psicología Social a la escuela del siglo XXI. *Psicothema*, 5, pp. 373-391.
- RODRÍGUEZ BORREGO, M^a A. (1999). Las actitudes en el perfil enfermero. Motivos de reflexión. Comunicação apresentada nas *Vigésimas Sesiones de Trabajo de la Asociación Española de Enfermería Docente*. Marzo, San Sebastián, pp. 205-212.

- RODRÍGUEZ BORREGO, M^a A. (2004). *La responsabilidad un valor a la baja en la sociedad occidental* (Inédito).
- RODRÍGUEZ BORREGO, M^a A. (2007). *La educación democrática colaborativa en el contexto universitario. Área de Salud: Enfermería. Educar en la responsabilidad y para la responsabilidad. Estudio multicaso*. Tesis mención doctorado europeo. Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad da Valladolid e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (texto policopiado).
- ROMO, A. P. & NUBIOLA, J. (2005). *Virtudes democráticas en la educación de hoy: la propuesta pedagógica de John Dewey*. Consultado em Novembro de 2006 em <http://www.unav.es/gep/Dewey/PropuestaPedagogicaRomoNubiola.html>.
- SAVATER, F. (1999). *Las preguntas de la vida*. Barcelona: Ariel.
- SLAVIN, R. E. (1991). Synthesis of the Research on Cooperative Learning. *Educational Leadership* (February), pp. 71-82.
- TIERNO, B. (1996). *Guía para educar en Valores Humanos*. Madrid: Taller de Editores.
- VEIGA SIMÃO, A. M. (2002). *Aprendizagem Estratégica. Uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- YIN, R. K. (2001). *Case Study Research. Design and Methods*. Neubury Park: Sage.
- ZAPICO YÁNEZ, F. (2004). La EUI Vall d'Herbron avanzando hacia la Europa del conocimiento: resultados de la implantación de la metodología (ABP) en el currículum enfermero. Comunicación presentada nas *Vigésimoquintas Sesiones de Trabajo de la Asociación Española de Enfermería Docente*. Marzo, Madrid, pp. 127-132.

