

## **Agradecimentos**

Um projecto tão desafiante como este é impossível sem o contributo e a ajuda de todos os que nos rodeiam.

Agradeço ao Prof. Albino Lopes pelas preciosas indicações e tutoria e pela disponibilidade sempre demonstrada ao longo deste tempo.

A toda a minha família, amigos e colegas por serem responsáveis pela pessoa que sou hoje e por me terem acompanhado ao longo do meu percurso.

Um obrigado muito especial à Inês, pelo constante incentivo, motivação e dedicação, mesmo quando este parecia não surgir.

## Índice

Agradecimentos .....	i
Índice.....	ii
Sumário .....	iv
Abstract .....	v
Sumário Executivo.....	vi
1. Definição da Problemática.....	1
2. Revisão Literária .....	3
2.1. Centralidade do adulto no sistema fornecedor da formação .....	3
2.1.1. Behaviorismo e Cognitivismo .....	3
2.1.2. Andragogia.....	5
2.1.3. Formação de competências e formação pela experiência .....	6
2.2. Centralidade do adulto no sistema cliente da formação .....	7
2.2.1. O prático reflexivo .....	7
2.3. Energização/Desejo do sistema de formação.....	8
2.3.1. Avaliação formadora.....	9
2.3.2. Action Learning .....	10
2.4. Sustentabilidade da formação .....	10
2.5. Organizações Aprendentes.....	12
2.5.1. Aprendizagem organizacional .....	12
2.5.2. Recursos Humanos como fonte de vantagem competitiva .....	13
2.5.3. Learning Organizations.....	13
3. Modelo Sistémico.....	16
4. Síntese Teórica e objectivos da abordagem empírica .....	19
4.1. Resumo Teórico .....	19
4.2. Objectivos .....	19

5.	O Ensino da Enfermagem.....	21
5.1.	Caracterização da E.S.E.S.F.M. ....	23
6.	Técnicas de recolha e tratamento da informação.....	27
6.1.	Método.....	27
6.1.1.	Amostra.....	27
6.2.	Entrevistas.....	28
6.2.1.	Guião de Entrevista.....	28
6.3.	Análise de Conteúdo.....	30
6.3.1.	Categorias e Indicadores.....	30
6.3.2.	Unidades de registo e de contexto.....	36
7.	Análise de Informação e Conclusões.....	38
7.1.	Análise das Entrevistas.....	38
7.1.1.	Análise do quadro síntese.....	49
7.2.	Análise dos Resultados.....	50
7.2.1.	Leitura das categorias.....	50
7.2.2.	Leitura das unidades de contexto.....	54
7.2.3.	Cruzamento entre categorias e unidades de contexto.....	55
7.3.	Confronto com os objectivos formulados.....	57
8.	Conclusões Finais e Limitações.....	61
9.	Bibliografia.....	63

## **Sumário**

Num mundo globalizado e em constante mutação, os desafios impostos às organizações são cada vez mais uma certeza. Para fazer face a estes desafios, as organizações recaem naquilo que as diferencia e que assegura a sua sobrevivência e competitividade: as pessoas.

Todos os dias existem novos problemas com que se deparam as pessoas na sua vida profissional. Apenas a formação de pessoas pode fazer com sejam capazes de superar os desafios encontrados. No entanto, os modelos de formação aparecem frequentemente desajustados das necessidades dos trabalhadores, esquecendo a importância de ensinar a aprender.

Com esta investigação, pretende-se olhar de forma crítica para o modelo da gestão da formação em Portugal, nomeadamente ao nível do Ensino Superior.

Partindo da opinião de peritos, construiu-se um modelo idealizado de sistema formativo, baseado em cinco categorias predominantes: Centralidade do adulto no sistema cliente; Centralidade do adulto no sistema fornecedor da formação; Energização do sistema formativo; Sustentabilidade; Organização Aprendiz. Seguidamente, realizou-se um estudo empírico na Escola Superior de Enfermagem de S. Francisco das Misericórdias, tentando encontrar vestígios da presença do modelo formativo.

Através de entrevistas, recolheram-se os contributos de diferentes actores do processo, revelando ou não a presença das categorias, confrontando os objectivos formulados com o resultado da investigação empírica.

Verificou-se que o paradigma formativo idealizado se revela bastante presente, em todas as dimensões propostas, sugerindo o sector da enfermagem como emblemático e pioneiro na definição de um processo de aprendizagem completo.

## **Abstract**

We live in a global world, ever changing, where the challenges that are brought upon organizations are constant. To face these challenges, organizations fall back on what set them apart from each other, securing their competitive status and survival: people.

Everyday people face new problems in their professional lives. Only by training these people, can they overcome the problems they face. However, training models seem to be misfit from the worker's needs, leaving aside what matters most: teaching how to learn.

With this research, we intend to critically analyse the training management model, specifically when it comes to Superior Education.

Starting from the opinion of experts, we built a training management model, based on five different categories: Adult's Centrality on the supplier system; Adult's Centrality on the client system; Energizing of the training model; Training model's Sustainability; Learning Organization. We followed with an empirical study on "Escola Superior de Enfermagem de S. Francisco das Misericórdias", trying to find traces of the model under study.

Through interviews, we collected the contributes of different players in this process, trying to reveal the presence of the over mentioned categories, confronting the formulated objectives with the result of the empirical investigation.

We checked that the paradigm inherent to the specified model reveals itself, on all proposed dimensions, suggesting the nursing sector as emblematic and pioneer when it comes to produce a full learning process.

## **Sumário Executivo**

Na era globalizada, marcada pela influência das tecnologias de informação e em constante mutação, as empresas têm que saber rápida e eficazmente solucionar os problemas que surgem. Para fazer face a estes desafios, as organizações recaem naquilo que as diferencia e que assegura a sua sobrevivência e competitividade: as pessoas.

As pessoas só são capazes de superar os desafios, caso estejam munidas de competências e conhecimentos adequados à sua realidade. É através da formação sucessiva e continuada que se pode ter uma força de trabalho pronta a reagir à envolvente, criando valor para a organização e aumentando os seus índices de competitividade. No entanto, a forma como é encarada a formação, os modelos implementados, estão frequentemente desajustados das reais necessidades do trabalhador, encarando-os este como algo que tem de cumprir mas que não assume como seu.

Com esta investigação, pretende-se olhar de forma crítica para o modelo da gestão da formação em Portugal, nomeadamente ao nível do Ensino Superior, marcado pela existência de um modelo formativo clássico, baseado na transmissão impessoal de conhecimentos, com postura passiva do aluno face ao docente, sem questionar e teorizar de forma crítica o conhecimento apreendido, não o tornando verdadeiramente seu, diminuindo não só o papel do aluno, como do próprio docente, que se torna somente um veículo de informação e não um tutor que guia o aluno no caminho desejado.

Partindo da opinião de peritos que se debruçaram sobre a problemática da formação, chegou-se a um modelo idealizado de sistema formativo, baseado em cinco categorias predominantes:

- Centralidade do adulto no sistema fornecedor da formação: o adulto apropria-se do próprio processo de formação, tornando-se único e pessoal. Torna-se não um mero receptor da informação, mas sim um produtor de saber, conhecimento e competências que lhe permitam constantemente renovar-se e não cair na obsolescência.
- Centralidade do adulto no sistema cliente da formação: o adulto interage com o sistema cliente, absorvendo informação preciosa deste, mas essencialmente aplicando na prática os seus conhecimentos aos seus colegas e equipas. O sistema cliente (chefias incluído), se estiver predisposto a receber o *input* do trabalhador, reconhece a valorização do capital humano e beneficia com os ganhos trazidos para a organização, deixando-o aplicar na prática as competências e conhecimento gerado através da sua reflexão crítica.
- Energização do sistema formativo: de forma a energizar todo o sistema formativo, o adulto deve constantemente autoavaliar-se, motivando-se e fazendo funcionar todo o sistema. Decorrente do seu papel enquanto agente central, efectua uma autoavaliação formadora, assente na reflexão crítica, sobre a prática, não sendo menos importante a heteroavaliação efectuada por sistema cliente e fornecedor.
- Sustentabilidade do sistema formativo: a Sustentabilidade do sistema formativo só é assegurada quando a formação é vista como investimento em capital humano. É necessário haver o reconhecimento de que a actividade profissional pode produzir competências, sendo indispensável o papel do tutor, como a peça de ligação entre a formação em contexto de sala e o exercício prático no trabalho, valorizando e estimulando a criação de competências no aprendente.
- Organização Aprendente: uma organização torna-se aprendente, quando surge como um espaço formativo, o meio envolvente de onde o processo parte e chega, articulando aprendizagem organizacional e individual, criando condições de aprendizagem para os seus membros e aprendendo com eles. A endogeneização desta cultura de transversalidade do conhecimento e saber, transforma-a numa organização aprendente.

Seguidamente, realizou-se um estudo empírico na Escola Superior de Enfermagem de S. Francisco das Misericórdias, tentando encontrar vestígios da presença do modelo formativo, através das cinco categorias definidas e respectivas unidades de contexto, associadas da seguinte forma:

- Centralidade do adulto no sistema fornecedor da formação: agente central do sistema de formação.
- Centralidade do adulto no sistema cliente da formação: aumento do desempenho profissional.
- Energização do sistema formativo: aplicação em situação de trabalho.
- Sustentabilidade do sistema formativo: valorização pessoal e profissional.
- Organização aprendente: circulação do saber pela organização.

Através de entrevistas, recolheram-se os contributos dos diferentes intervenientes do processo, revelando ou não a presença das categorias, confrontando os objectivos formulados com o resultado da investigação empírica. As unidades de registo foram verificadas face a cada categoria e face às unidades de contexto. Em ambos os casos, as respostas providenciadas pelos entrevistados evidenciavam na esmagadora maioria, traços de presença das categorias, com escassos traços de ausência das categorias.

Verificou-se que o paradigma formativo idealizado se revela bastante presente, em todas as dimensões propostas (categorias), sugerindo o sector da enfermagem como emblemático e pioneiro na definição de um processo de aprendizagem completo e aproximado ao modelo teórico preconizado inicialmente. O processo de aprendizagem, está enraizado na própria organização, que se preocupa em fomentar nos alunos a preocupação em saber aprender, quando e como aprender, detectar as falhas e necessidades de actualização, beneficiar do trabalho em equipa e explorar não apenas a sua experiência, mas a dos outros, integrando-a com a sua, construindo conhecimento e competências, aplicando-as na prática, trazendo benefícios pessoais e organizacionais, num ciclo em constante renovação.

## **1. Definição da Problemática**

No panorama actual, são muitas as questões que se colocam às organizações. Em ambiente de concorrência feroz, onde apenas os mais aptos conseguem sobreviver, características como a flexibilidade e adaptabilidade são chave para o sucesso das organizações.

Onde assenta esta flexibilidade, fonte de vantagem competitiva? Nos produtos? Nos mercados? Os primeiros podem ser duplicados e os segundos serão certamente explorados caso produzam bons resultados. Não, a única fonte de vantagem competitiva, que dará às empresas a flexibilidade e adaptabilidade pretendidas, são as pessoas que compõe as organizações.

Quando os recursos humanos de uma empresa se encontram com aptidões e conhecimentos aquém do desejado, deverão as organizações desfazerem-se dos mesmos e procurar pessoas mais aptas, tratando as pessoas como recursos descartáveis? Os processos de recrutamento são importantes para as empresas, mas nunca serão garante da sua continuidade, pois se não houver uma valorização dos recursos humanos, uma constante actualização dos seus conhecimentos, então rapidamente se tornarão obsoletos e tem de se voltar a recrutar. Este processo além de dispendioso a nível económico e de consumo de tempo, nunca assegurará a sobrevivência da empresa.

O que é então necessário? Simplesmente manter os recursos humanos com um leque de competências e capacidades à altura das exigências que o trabalho lhes proporciona. Mas esta formação não pode ser feita através de módulos pré-formatados, mas antes através da detecção das necessidades individuais de cada um, pela organização que se insere, mas essencialmente pelo próprio indivíduo.

A pessoa deve estar consciente que ninguém mais que ele tem a ganhar em tornar-se dono do seu próprio processo de formação, em investir na sua constante actualização. A formação é assim o pilar da manutenção da competitividade das organizações.

Com vista a fomentar este espírito de autoformação e autoavaliação, as Instituições de Ensino Superior assumem-se como as organizações privilegiadas para desde cedo instigar este desejo e preocupação nos trabalhadores.

No entanto, o modelo formativo associado à maioria das Escolas Superiores, assenta ainda no conceito de transmissão de conhecimentos, com o professor a ser veículo de informação para o aluno, que recebe placidamente o conhecimento transmitido, sem na realidade chegar a percebê-lo perfeitamente, integrá-lo no seu quadro de referência mental e assumir o conhecimento como seu.

É este a questão essencial que se coloca: O modelo formativo das Escolas Superiores contempla estas preocupações? O fomento da experiência de aprendizagem total está a ser passado, ou continuamos presos a antigos conceitos e formas de analisar a formação?

É esta preocupação fundamental que guia a execução deste trabalho, utilizando o estudo do caso da Escola Superior de Enfermagem de S. Francisco das Misericórdias, para tentar responder a estas e outras questões que surjam ao longo da pesquisa.

## **2. Revisão Literária**

### **2.1. Centralidade do adulto no sistema fornecedor da formação**

Para atingir um estágio de formação profissional contínua, o adulto emerge naturalmente como figura central de todo o processo. Toda a mecânica de aprendizagem do adulto é invariavelmente influenciada por uma série de constrangimentos. Conforme defendido por Granott (1998), mencionado por Lopes (2007), os adultos necessitam de aprender constantemente ao longo da vida, explorando e descobrindo novos processos que lhes permitam adaptar às novas realidades e necessidades profissionais, num contexto fortemente marcado pelas novas tecnologias e mutação constante da envolvente.

O adulto surge como alguém com maior capacidade de se autodirigir e autorefectir, alicerçado em factores afectivos e motivacionais, onde a sua experiência tem impacto crucial na forma como aprende. Smith e Pourchot, mencionados por Lopes (2007) consideram ainda que os adultos possuem maior facilidade de articulação de objectivos e com maior desenvolvimento das capacidades de motivação.

Desta forma, o adulto não é apenas um mero objecto receptor de formação, mas sim alguém central em todo o processo, responsável por gerir as actividades ao seu dispor, verificar quais as suas necessidades, quais as acções que mais se adequam ao seu caso específico e avaliar os efeitos desta acção educativa (Lopes, 2007). É um processo contínuo e permanente, de iniciativa e controlo pelo próprio adulto, rompendo com o modelo tradicional de educação das crianças.

#### **2.1.1. Behaviorismo e Cognitivismo**

Tavares e Alarcão (1989), mencionados por Lopes (2007), evidenciam dois grandes grupos de teorias emergem na abordagem dos processos de aprendizagem: behavioristas (comportamentalistas) e as teorias cognitivistas.

As teorias behavioristas vêem a aprendizagem como uma relação entre estímulo/resposta, acção/reacção, onde o sujeito é determinantemente influenciado pela envolvente, resultando a aprendizagem de respostas do indivíduo, mudanças de comportamento faces a estímulos exteriores. Não existe interdependência, mas uma relação causa/efeito.

Estas teorias partem do pressuposto que o comportamento do indivíduo é determinado por forças exógenas, emergindo um processo de aprendizagem assente na ideia de condicionamento (Lopes, 2007). Dependendo das respostas dos indivíduos aos estímulos, estes são mantidos ou modificados, controlando desta forma o processo de aprendizagem e dirigindo-o de acordo aos objectivos pretendidos. Ao indivíduo alvo de formação, não é dada liberdade de acção ou escolha, assumindo-se como passivo, controlado e manipulado pelo ambiente, ignorando a importância da cooperação e relações pessoais, motivação e especificidades de cada indivíduo (Lopes, 2007).

Altet (1997), referido por Lopes (2007), contrapõe as teorias cognitivistas como opostas da corrente de pensamento behaviorista. A aprendizagem é dependente dos processos internos do indivíduo e da interacção deste com a sua envolvente. Esta abordagem implica um estudo científico da aprendizagem, onde vários actores (pessoas, ambiente, factores exógenos), se interligam e interagem, dependendo das diferentes associações que se estabelecem, o conhecimento produzido. O foco da aprendizagem é a pessoa, pois é esta que interage com os estímulos exteriores, mas é também ela que integra as questões, resolve problemas e formula novos conhecimentos e competências.

O aprendente toma o controlo do seu processo de aprendizagem, com uma direcção e objectivos por ele próprio definidos, relevando a forma como as pessoas se debruçam sobre as questões e problemas, como aprendem e promovem soluções (Lopes, 2007).

Uma das principais correntes que integram as teorias cognitivistas, é a corrente construtivista, que dá ênfase à construção do conhecimento. Para esta corrente, o indivíduo consegue aprender de forma mais eficaz quando se torna elemento activo do processo de construção do conhecimento (Lopes, 2007), elevando o erro como ferramenta para atingir uma aprendizagem plena. Através de tentativa e erro, de sucessivas construções, desconstruções e reconstruções, que se finalmente atinge o conhecimento.

Lopes (2007) evidencia uma série de características do processo de aprendizagem, do ponto de vista construtivista:

- Promove a procura do conhecimento activamente pelo aluno, permitindo-lhe experimentar e testar as hipóteses por si formuladas;
- Valorização da partilha de experiências e conhecimentos, através de trabalho de grupo, com vista a resolver problemas, articulando múltiplos conceitos;
- Fomento do espírito crítico e reflexão, instigando autonomia na busca activa de conhecimento, mas senso de trabalho em equipa e cooperação simultaneamente;
- Passagem da perspectiva centrada no ensino para a perspectiva centrada na aprendizagem.

### **2.1.2. Andragogia**

Substituindo a pedagogia (formação da criança), impôs-se o aparecimento de uma disciplina que se ocupasse exclusivamente da formação de adultos (Lopes, 2007). Knowles (1980), referido por Lopes (2007), elabora as seguintes características relacionadas com a Andragogia:

- Necessidade de conhecer: os adultos sabem avaliar as suas necessidades de conhecimento;
- Autoconceito de aprendiz: O adulto tem a capacidade de promover o seu próprio desenvolvimento, preenchendo as suas necessidades de conhecimento;
- Papel da experiência: assume-se como pedra basilar da aprendizagem do adulto, dela partindo a escolha do adulto;
- Prontidão para aprender: O adulto predispõe-se a aprender aquilo que é a sua vontade, negando-se a aprender de facto o conhecimento imposto, muitas vezes desajustado das suas reais necessidades;
- Orientação para a aprendizagem: A aprendizagem do adulto tem reflexo na sua actividade diária.
- Motivação: A vontade e motivação do adulto para prosseguir com a sua própria aprendizagem e crescimento é derivada de factores endógenos e não de estímulos exteriores.

### **2.1.3. Formação de competências e formação pela experiência**

A qualificação dos trabalhadores é muitas vezes avaliada através de certificados. Esta formação qualificadora encontra-se orientada para o conceito de emprego e tenta encontrar a adequabilidade entre postos de trabalho e trabalhadores com a qualificação (a nível de certificado) adequada (Lopes, 2007).

Esta formação clássica, formalizada e estandardizada, baseada na transmissão do conhecimento e afastada das condições práticas da situação de trabalho, é reconhecida através da emissão dos certificados de qualificação, deterministas na classificação e possibilidades de emprego e até progressão de carreiras.

A noção de competência é o indicador mais adequado da verdadeira capacidade do trabalhador e da demonstração cabal da capacidade do trabalhador em ocupar determinado posto de trabalho ou realizar determinada tarefa. Esta modificação do conceito de formação, obriga a que se encontrem processos de formação de produção e promoção de competências (Lopes, 2007).

Uma das mais importantes formas de formação, é exactamente a formação pela experiência, que não tem reflexo evidente nos certificados de qualificação, mas que enriquece o potencial e a verdadeira qualificação do trabalhador.

O adulto desenvolve continuamente ao longo do tempo, capacidades que potenciam o aparecimento e construção de competências. Assim, a formação assume que o conhecimento ao invés de ser transmitido e absorvido, é adquirido. A pessoa, através da sua própria experiência, colhe determinados dados e informação, que ao ser integrada na sua moldura mental, constrói o seu próprio conhecimento (Lopes, 2007). A pessoa assume figura de destaque de todo o processo de formação.

## **2.2. Centralidade do adulto no sistema cliente da formação**

Num mundo dominado pela predominância da cultura de serviço, a figura do cliente e da qualidade pode também ser encontrada na formação. Lopes (2007), mencionando Lopes e Reto (1994), indica que para além do formando, fazem parte do sistema cliente da formação a hierarquia (directa e indirecta), os dirigentes da organização e o responsável pela formação. Constituindo-se a produção de competências como vital, o formando estará no centro do processo, despoletando as contribuições de todos os actores, estabelecendo com a organização uma relação de dependência mútua. O adulto torna-se co-produtor do seu próprio saber, tornando-se ainda figura basilar e aglutinadora do sistema cliente.

Com o grau de exigência sobre as organizações cada vez mais elevado, nomeadamente ao nível da flexibilidade e qualidade, é a cultura da organização e a mudança de comportamentos individuais que fará a diferença, devendo ser sobre os indivíduos que a incidência das acções de formação e gestão (Lopes, 2007). O desenvolvimento de competências através da acção, inclui a integração da formação no exercício prático, centrando-a no formando.

### **2.2.1. O prático reflexivo**

A construção de conhecimento não é possível sem uma reflexão continuada, de forma, crítica, por parte do adulto, sobre a acção. Shön (1992), referido por Lopes (2007), critica a visão normativa que vê o indivíduo como mera ferramenta de aplicação de conhecimentos, já que não lhe é dado espaço para reflectir sobre a sua acção, ajudando-o a resolver os problemas imprevistos, para os quais não existem respostas pré-determinadas.

Defende um sistema formativo que incentive o formando a reflectir criticamente sobre a sua acção, antes, durante e depois, criando o conceito de prático reflexivo, o do indivíduo que reflecte sobre o seu trabalho na prática, potenciando esta ferramenta no desenvolvimento das suas competências.

No constante diálogo entre teoria e prática, o indivíduo aperfeiçoa-se e evolui, tornando-se produtor de conhecimento e não mero aplicador de conhecimentos e saberes transmitidos.

Existem alguns entraves a este processo contínuo de reflexão prática, conforme enunciados por Lopes (2007):

- Dificuldade em transformar conhecimento tácito em saber geral;
- Pressão sobre os trabalhadores sobre objectivos a cumprir e prazos apertados funcionam contra o exercício reflectivo;
- As organizações são maioritariamente desconhecedoras dos benefícios deste tipo de exercício;

### **2.3. Energização/Desejo do sistema de formação**

De forma a haver articulação entre o sistema cliente e o sistema fornecedor da formação, é indispensável partir-se de uma hetero e autoavaliação constante, propulsor da energização do sistema formativo, potenciando o desenvolvimento pessoal, profissional e consequentemente, organizacional (Lopes, 2007).

Numa envolvente globalizada e competitiva, sujeita a mutações e crises económicas, a formação reveste-se de carácter estratégico para as empresas. A avaliação da formação surge como a única forma de aferir quais os resultados e o impacto positivo de um programa de formação (Lopes, 2007). É necessário entender se o investimento em formação é justamente recompensado com um aumento da produtividade da organização.

No entanto, a tarefa de avaliar a formação, é complexa e muitas questões se levantam, directamente interligadas com os objectivos da formação. Avaliar porquê; para quem avaliar; quem faz a avaliação; o que avaliar e quem avaliar. Além destes factores, existe uma resistência à avaliação da formação por parte dos que mais dependem dela, os fornecedores e clientes da formação (Lopes, 2007).

Grove e Ostroff (1990), referidos por Lopes (2007), identificam alguns obstáculos ao processo de avaliação nas organizações:

- A liderança estratégica não encoraja a avaliação da formação;
- Os formadores não são, muitas vezes, as pessoas mais indicadas para levar a cabo este processo, não tendo as competências necessárias, levando a uma avaliação ao nível superficial;
- A escolha de critérios relevantes para serem alvo de avaliação não é feita de forma adequada, ficando obscuras as questões às quais a avaliação deve dar resposta;
- Receio que a avaliação ponha em causa a concretização dos objectivos dos programas de formação, contrário à lógica da avaliação, que é a de melhorar todo o processo, tornando-se valiosa ferramenta para incrementar melhorias no processo formativo.

### **2.3.1. Avaliação formadora**

Houssaye (1996), referido por Lopes (2007), descreve o acto formativo como interacção entre três elementos: professor, aluno e saber. Por diferentes fases, dois destes actores são valorizados nas suas relações recíprocas. Numa primeira fase, professor e saber são evidenciados, perante uma postura mais passiva do aluno (instrução); na segunda fase, a relação professor/aluno é destacada (formação); na terceira fase, assumindo o aluno posse do seu processo de aprendizagem, evidenciam-se aluno e saber, cabendo ao professor o papel de organizar e promover as situações para o aluno aprender.

Lopes (2007), associa três diferentes avaliações às respectivas fases. Avaliação sumativa no processo de instrução, avaliação formativa no processo de formação e avaliação formadora no processo de aprendizagem, centrada no entendimento e reflexão sobre as questões que se deparam ao aluno no processo de aprendizagem, ajudando-o a entender-se a si próprio enquanto figura central aprendente e buscar as ferramentas e auxílio necessários ao seu crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

A avaliação integra os moldes do processo de aprendizagem, já que o adulto (aluno), constantemente se avalia enquanto aprende, partindo deste a validade e a eficácia desta avaliação.

### **2.3.2. Action Learning**

O conceito de *action learning* emerge da obra de Revans (1938), conforme referido por Lopes (2007). Este autor define este mecanismo de aprendizagem como uma forma de gerar conhecimento por parte das pessoas e não apenas como receptores do trabalho intelectual de outros.

A *action learning* destaca-se do paradigma formativo clássico, já que não tenta encontrar resposta para as questões formuladas anteriormente por outros e cujas respostas são estandardizadas e validadas. Este método tenta sim, que os formandos aprendem a formular eles próprios as suas questões, em ambiente incerto e de risco (Lopes, 2007).

Aprender não se torna a recepção de conhecimento, mas antes a geração de competências baseadas na prática e experiência, num processo autogerido. As pessoas agem directamente nas soluções criadas para os problemas e questões por si formuladas, aplicando e implementando as mudanças desejadas.

### **2.4. Sustentabilidade da formação**

A formação profissional constitui-se como um dos principais mecanismos utilizados com vista a adquirir, manter ou desenvolver competências, fulcrais não só para a segurança profissional e evolução na carreira do trabalhador, mas também para o próprio sucesso da organização (Lopes, 2007). No entanto, o efeito a longo prazo da formação é fortemente influenciado pela pessoa que aprende, como a própria cultura da organização onde se insere.

Do ponto de vista do trabalhador, os conhecimentos obtidos via formação deverão revelar-se úteis e de forma imediata, garantindo não só a empregabilidade, mas passando a responsabilidade de investir periodicamente na actualização das suas competências para o lado do trabalhador. Esta actualização do nível de competências, determinará a capacidade de reacção do trabalhador face às mudanças na envolvente profissional, ou seja, revelará se o trabalhador possui a aptidão de permanecer no mercado de trabalho, continuamente adaptando-se às mudanças, cada vez mais rápidas.

A formação deverá provocar no indivíduo, não apenas efeitos imediatos, mas a necessidade futura de procurar activamente mais formação, por iniciativa própria.

A própria organização necessita de manter o seu capital intelectual em permanente actualização, de forma a não deixar que a sua principal fonte de vantagem competitiva se torne obsoleta e desta forma ser ultrapassada pela concorrência. Existe assim uma vontade mútua no capítulo da formação, potenciadora de sinergias, entre trabalhador (aumentando as possibilidades de inserção/permanência no mercado de trabalho) e organização (assegurando a competitividade e a vantagem concorrencial).

Uma das figuras centrais em todo o processo, é a do tutor. Entre os autores que se debruçaram sobre esta problemática, Schön (1992), mencionado por Lopes (2007), propõe uma abordagem baseada no conhecimento, na acção e na reflexão na acção, apresentando três técnicas com vista a criar um ciclo virtuoso de reflexão sobre o conhecimento:

- “Siga-me”. Nesta técnica, o tutor tem como missão provocar no aprendente a vontade de aprender. Fá-lo ao improvisar a resolução de um problema e decompondo-o em parciais alvos de reflexão.
- “Experimentação compartilhada”. O tutor faz ver ao aprendente quais as competências que este precisa e o resultado que espera obter, propondo formas de solucionar o problema e a melhor forma de as executar, deixando do lado do aprendente uma interrogação permanente sobre as diferentes vias.
- “Sala de espelhos”. Nesta situação, ambos se interrogam mutuamente, com alterações constantes de perspectiva, desconstruindo e voltando a propor um novo modelo.

É através do produto desta interacção que os aprendentes irão reflectir sobre a situação, evidenciando o conhecimento prático como centro nevrálgico da formação, de forma a produzir competências de diferentes níveis, garantindo o aspecto formativo (Lopes, 2007).

Todas estas competências desenvolvidas através da contínua formação dos indivíduos, têm que se tornar visíveis para lá do processo formal de aprendizagem (Lopes, 2007). Têm que estar expressas em sistemas de validação e certificação profissionais, que segundo Merle, mencionado por Lopes (2007), estão desajustados face ao conceito de formação ao longo da vida. É questionado essencialmente o papel excessivamente relevante dos títulos adquiridos na formação inicial (por norma, as licenciaturas), face às certificações conferidas às competências adquiridas.

## **2.5. Organizações Aprendentes**

### **2.5.1. Aprendizagem organizacional**

De forma a atingir um estágio de aprendizagem organizacional, é imprescindível partirmos de indivíduos que aprendem. O individual não garante o colectivo, mas sem essa base individual, não se atinge o propósito colectivo. Aprendizagem organizacional pode ser entendida como esta capacidade de gerar novas ideias, capacidades e rotinas, suportadas e alavancadas pela possibilidade de espalhá-las transversalmente por toda a organização. Esta contínua mudança interna e inovação são preponderantes para acompanhar os mais elevados padrões de competitividade, num mundo onde o estado de turbulência e transição constante é a nota dominante. Hedberg (1981) e Shrivastava (1983), mencionados por Lopes (2007) partilham a mesma visão, defendendo a investigação da aprendizagem organizacional baseada na aprendizagem individual.

A aprendizagem organizacional pressupõe um interesse em aprender, não apenas por parte dos indivíduos, mas dos grupos, equipas e organização, actuando e aprendendo em conjunto (Pedler, 1999), adaptando-se às mudanças. A necessidade de aprendizagem ao nível da organização, especialmente em tempos de mudança, implica saber ler as diferentes situações, analisando os diversos cenários, através de mapas mentais.

Diversas correntes de pensamento se debruçam sobre esta problemática. As teorias Behavioristas defendem a aprendizagem como reacções ou respostas a determinados estímulos, concluindo que todos os comportamentos são assim aprendidos.

Já Thorndike (1874-1946), referido por Lopes (2007) centrava a problemática da concepção da aprendizagem na resolução de problemas, associando ao estímulo/reacção, a noção de tentativa e erro como forma de aprender, formulando três leis da aprendizagem, associadas a uma recompensa por um esforço: Lei do Efeito; Lei do Exercício ou Frequência e Lei da Maturidade Específica. Mais tarde, Skinner (1985), referido por Lopes (2007) introduziu o conceito de reforço, como um fortalecimento entre estímulo e reacção, com vista a provocar determinada reacção a um estímulo no futuro, funcionando o reforço/recompensa como um estímulo.

### **2.5.2. Recursos Humanos como fonte de vantagem competitiva**

O capital humano entende-se como um conjunto de talentos apoiado por uma estrutura organizacional que lhes providencie além de estruturação, retaguarda e motivação. É com esta conjugação de talento, organização e comportamento, que se consegue atingir um desempenho de excelência.

A tecnologia, equipamentos e o próprio dinheiro são recursos estáticos e inertes, que todos têm pleno acesso. Consegue-se obter vantagem competitiva quando os concorrentes não têm capacidade de copiar ou de imitar.

O segredo para esta vantagem está exactamente nos Recursos Humanos, sabendo utilizar a inteligência, competência e capacidade das pessoas que foram as organizações, de forma a atingir maior eficácia e eficiência. McElroy (2003), identifica como única fonte de vantagem competitiva a capacidade de aprender mais rápido que a concorrência, destacando a criação e incentivo a ambientes de processamento de conhecimento, de forma a aprender de modo eficaz e de forma sustentável. O papel da liderança, na valorização dos seus recursos humanos, pode ser fortemente influenciado pela liderança, ajudando a organização a perceber que tipo de informação e conhecimento é importante aprender e saber (Stewart, 2001).

### **2.5.3. Learning Organizations**

As mudanças constantes e a velocidade a que se sucedem, pedem por uma reflexão sobre a aprendizagem organizacional como planeamento estratégico das organizações, desenvolvendo-se no sentido de criar estratégias de gestão e criação de conhecimento (Lopes, 2007). Organizações que promovem a aprendizagem dos seus membros, são organizações aprendentes, promovendo o ensino e aprendizagem mútua por toda a organização. Deixa os membros aprenderem e procura meios de aprender de forma organizacional, pondo em prática todas as suas capacidades.

Dibella (1996) explicita três diferentes orientações do conceito de organização aprendente, dependentes da natureza da organização e com diferentes implicações na prática e pesquisa. O autor define a organização aprendente como um conceito ao nível sistémico com características particulares de adaptação às mudanças da envolvente.

A primeira perspectiva é a perspectiva normativa, com um arquétipo organizacional caracterizado por um conjunto de condições internas. Presume que a organização aprendente é um assunto de escolha estratégica e iniciativa por parte da gestão da organização. Assume que a aprendizagem como uma actividade colectiva, apenas ocorre sob certas condições ou circunstâncias (Dibella, 1996).

No modelo normativo, emerge Senge (1999), considerado o pai da ideia de organização aprendente. Este autor defende que soluções que apenas deslocalizam os problemas não são detectadas muitas vezes, pois o problema persiste desta vez com novos interlocutores. O conhecimento não flui na organização e está compartimentado e está directamente relacionado com a incapacidade de analisar os problemas como um todo, encontrando o sítio exacto onde resolvê-lo permanentemente.

A perspectiva de desenvolvimento por seu lado, assume que uma organização pode tornar-se uma organização aprendente através dos seus estágios de desenvolvimento, através de evolução ou revolução (Dibella, 1996). Dentro desta perspectiva, a organização aprendente constitui-se como um estágio do desenvolvimento da empresa. O impacto e a rapidez com que evolui depende da experiência, meio ambiente e liderança de gestão. Esta orientação defende que a organização está sempre num estado de se tornar em outra coisa, sempre em transformação e evolução, seja numa direcção específica, através da qual os processos de aprendizagem são adaptados, ou numa direcção geral, com vista a um estágio de adaptabilidade máxima e autorenovação.

A terceira perspectiva é a da Capacidade. O foco desta perspectiva não é se a aprendizagem se dá ou não, ou como as organizações se podem tornar aprendentes. Simplesmente assume que todas as organizações têm capacidade para aprender, com diferentes estilos ou padrões, e o ponto fulcral é entender que processos de aprendizagem são esses (Dibella, 1996) e identificar esses mecanismos de aprendizagem. Esta abordagem legitima uma visão pluralista relativa à aprendizagem e estilo de aprendizagem, que é contingente a uma miríade de factores.

Nevis, Dibella & Gould (1996) identificam sete orientações para descrever a capacidade de aprendizagem organizacional:

- Fonte de conhecimento: até onde a organização prefere desenvolver novo conhecimento internamente ao invés de o ir adquirir ao exterior;
- Foco no processo-produto: preferência pela acumulação do conhecimento sobre produto e serviços, em detrimento dos processos básicos de suporte;
- Modo documental: atitudes sobre o que constitui conhecimento;
- Modo de disseminação: diferença entre estabelecer uma atmosfera de aprendizagem ou induzir mais controladamente o conhecimento;
- Foco na aprendizagem: aprendizagem está concentrada em métodos e ferramentas para melhorar o que já está a ser feito, ou se testa as assumpções sobre o que está a ser feito.
- Foco na cadeia de valor: quais as competências base, funcionais são valorizadas e suportadas.
- Foco no desenvolvimento de competências: envolve a orientação para o individual *versus* aprendizagem colectiva.

### **3. Modelo Sistêmico**

Num mundo globalizado, caracterizado pela mutação constante do meio que nos rodeia e uma turbulência constante, as pessoas e as organizações sentem a necessidade premente de se adaptar. A flexibilidade assume papel de destaque no seio das organizações, que vêm como fonte de vantagem competitiva, aquilo que as diferencia das suas concorrentes na essência: o Capital Humano.

Ter conhecimentos torna-se insuficiente, pois estes rapidamente se tornam obsoletos. Mais importante é ter competências e ir aprendendo continuamente ao longo da vida, como medida de resposta face aos novos problemas e realidades que surgem. É dotando os indivíduos de competência para aprender, ajudando-os a atingir tal estágio, que se estimula o crescimento progressivo e estável no tempo dos indivíduos e das organizações onde estes se inserem.

O sistema de ensino tradicional parece então obsoleto para fazer face aos novos desafios. A tradicional transmissão de conhecimentos, onde o aluno assume um papel passivo, meramente receptor do conhecimento transmitido pela docência, não estimula no aluno o desejo de aprender mais, de continuamente se renovar e reinventar.

Acima de tudo, não proporciona ao aluno o espírito crítico de reflectir sobre o problema, deixar o aluno chegar à solução, através de tentativa e erro, aplicando na prática o que aprende. Por seu lado, o docente não dialoga e interage com o aluno, não lhe permitindo também alargar o seu saber através da dialéctica e reflexão crítica constantes. Ao invés de ensinar, de assumir o papel de tutor e guiar o aluno na busca de competências, veste o papel de transmissor de conhecimentos, que por falta de crítica, acabam por se tornar obsoletos e desajustados cada vez mais rapidamente.

O sistema de ensino aparece assim desajustado dos desafios que esperam os alunos após a conclusão da sua formação inicial, dando-lhes conhecimentos com durabilidade limitada e poucas competências para fazer face a problemas até então desconhecidos.

Conforme evidenciado, é o aluno, o adulto aprendiz quem constrói o seu próprio processo de aprendizagem, partindo da sua própria experiência, reflectindo, interrogando e agindo, estabelecendo a ponte entre a teoria e a prática. O adulto aprendiz assume assim o papel central de todo o processo de formação, de onde este deve partir e onde deve ter resultados.

O conceito de autoformação torna-se assim indissociável deste novo paradigma educativo, onde o aluno é o responsável pelo desencadear do processo de aprendizagem, a sua manutenção e constante reformulação. É ele quem produz os seus conhecimentos e aptidões, tornando-se mais do que um aluno, um verdadeiro aprendiz.

Se o modelo formativo mais comum associado à escolarização se encontra desajustado, evidenciou-se com base no estudo dos peritos, um modelo alternativo que mais se adequa ao mercado de trabalho e respectivas categorias.

Surgem assim as cinco dimensões anteriormente apresentadas:

- Centralidade do adulto no sistema fornecedor da formação;
- Centralidade do adulto no sistema cliente da formação;
- Energização do sistema de formação;
- Sustentabilidade da formação;
- Organização Aprendiz.

O modelo de formação explicitado apenas conseguirá produzir resultados se o adulto, no seu papel central, conseguir articular sistema fornecedor (formador/docente) e sistema cliente (colegas/equipa), ao tornar-se um prático reflexivo e simultaneamente, garantir a sustentabilidade da aprendizagem. Logo neste papel dual do adulto, simultaneamente parte do sistema cliente e fornecedor da formação, se rompe com o modelo tradicional de formação, que ao ver o formando como mero receptor de conhecimentos, o engloba apenas e só no sistema cliente do processo de aprendizagem.

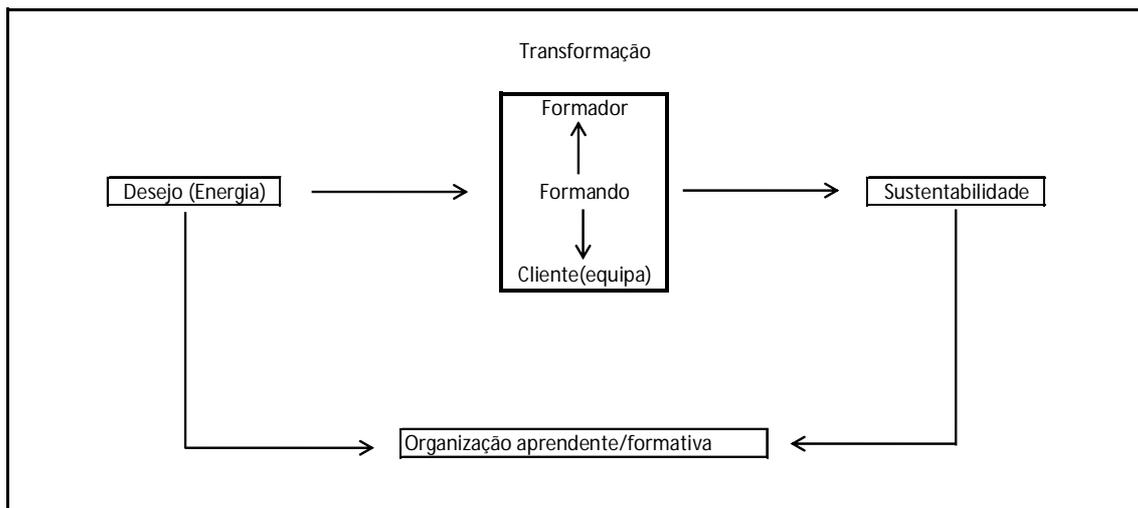
Os alunos (aprendizes), ao aprenderem a medir o seu leque de competências e conhecimentos face ao que necessitam, constantemente se autoavaliam e autocriticam, medindo a adequabilidade do processo de aprendizagem face aos problemas que se lhe deparam na prática. A avaliação será energizadora do sistema de formação, provocando impacto na organização, que ou decide recolher este precioso saber e conhecimento de cada um dos seus integrantes e a faz circular, promovendo um espaço de aprendizagem, ou fará bloqueio a este processo, comprometendo todo o processo de aprendizagem e as mais valias que para ela mesma possam advir.

A sustentabilidade do sistema formativo está dependente do reconhecimento e da validação na prática das competências adquiridas em situação de trabalho, levando a uma valorização das mesmas pelo mercado de trabalho, aumentando os níveis de empregabilidade e mobilidade para o trabalhador.

A organização que aprende, constitui-se como um espaço de produção de saberes, um meio onde os diferentes actores podem experimentar, inovar, aplicar as suas competências e trazer para dentro da organização as suas experiências e mais-valias, pois é-lhe permitido esse espaço de experimentação, de reflexão, sem medo do erro, mas utilizando-o como ferramenta para alcançar os objectivos a que se propõe. A organização conseguirá promover esta integração do espaço formativo, sem deixar de realizar a sua actividade produtiva, pois vê o desenvolvimento de competências como um meio de aumentar a sua produtividade e competitividade face à concorrência. A organização aprendente garante a centralidade do adulto, tanto no sistema fornecedor como no sistema cliente, promovendo o adulto enquanto produtor de competências e conhecimentos, e sendo receptivo a absorver e perpassar o conhecimento trazido pelo indivíduo, aplicando-os na prática por todos os vectores da organização.

A seguinte figura resume de forma sintética o modelo de formação idealizado:

**Figura I – Modelo Sistémico de formação**



## **4. Síntese Teórica e objectivos da abordagem empírica**

### **4.1. Resumo Teórico**

Ao abordar-se a problemática da gestão da formação nas Instituições de Ensino Superior, constatou-se haver um desajustamento entre as práticas actuais e os desafios impostos pela sociedade actual. O sistema formativo, assente na concepção de ensino tradicional, não prepara os alunos, para se adequarem e terem sucesso sustentado no mercado de trabalho e valorizarem as organizações onde se inserem.

Ao analisar o sistema formativo, tenta-se encontrar indicação de presença de um modelo idealizado na Escola Superior em estudo, se esta se aproxima ou não deste modelo, objectivos da pesquisa empírica.

### **4.2. Objectivos**

Sustentado na opinião e no estudo de peritos que se debruçaram sobre a temática da formação, encarando-o como um sistema autopoietico, com o aluno a assumir a centralidade de todo o processo, chega-se a um modelo de formação “ideal”.

As reflexões dos autores apresentadas, permitem-nos chegar às diferentes categorias deste modelo formativo: o adulto aprendente, no seu papel dual enquanto figura central de sistema cliente e sistema formador; a energização do sistema; a sustentabilidade do sistema formativo e categoria da organização aprendente.

Este modelo constitui-se como sendo de força motriz contrária à massificação e estandardização da formação, centrado nos produtores/fornecedores da formação, ignorando o verdadeiro impacto e assimilação por parte dos clientes da formação.

De forma a perceber se a Escola Superior se aproxima deste modelo formativo idealizado, enunciam-se alguns objectivos da investigação empírica:

- Existe um sistema de formação formalmente assumido?
- As aulas são organizadas de forma a promover um espaço formativo?
- O aluno (aprendente) assume-se como a figura central do processo formativo?
- A avaliação permanente constitui-se como o ponto de partida do percurso formativo dos alunos?
- São ponderadas e verificadas as vantagens para a organização ao nível da sustentabilidade permanente?
- A aprendizagem individual reflecte-se na aprendizagem organizacional e vice-versa?
- Existe uma valorização do capital humano e intelectual?

## **5. O Ensino da Enfermagem**

O modelo de formação, segundo Amendoeira (2004), tem evoluindo ao longo das últimas décadas em diferentes contextos, onde a Escola se baseou inicialmente num modelo desenvolvido por médicos e posteriormente por enfermeiros, o que levou à construção da disciplina da enfermagem.

O autor alerta para a necessidade de se clarificar e perceber o contributo que o desenvolvimento da disciplina de enfermagem tem dado ao ensino e à profissão, especificamente no caso português. Amendoeira (2004) defende que durante um longo período de tempo, não se pôde falar da existência de uma disciplina, já que esta foi-se construindo através do acumular de fundamentos e conceitos de diferentes áreas do saber, trazidos de outros países mais avançados neste campo (Estados Unidos da América, Canadá, Reino Unido e outros países da actual União Europeia), integrados com o exercício prático, através do contributo do grupo profissional dos enfermeiros.

A Enfermagem é uma área de saber com extrema utilidade para a sociedade, que se traduz num conjunto de actividades e práticas essenciais à manutenção da vida da sociedade, mas cujo reconhecimento como uma área autónoma de saber, conhecimento ou intervenção, não existe.

No entanto, existem diversas especificidades associadas à própria natureza da prestação de cuidados de Enfermagem, que a tornam particularmente distinta da maior parte das áreas de saber e tornam particularmente desafiante o Ensino desta disciplina.

Uma das componentes principais do enfermeiro, é além de todos os métodos, procedimentos, regras e soluções a utilizar, a interacção com a pessoa a que prestam cuidados. Dirigir ao nível relacional e emotivo da pessoa, é difícil. Os profissionais de enfermagem podem testar em ambiente controlado de formação, todos os procedimentos e técnicas, mas nunca poderão estar verdadeiramente aptos a se tornarem profissionais, enquanto não lidarem directamente com as pessoas, enquanto não houver interacção e execução em ambiente real.

Para a escola é de difícil gestão esta matéria, constituindo-se os estágios profissionais como recurso valioso. Uma das falhas em diversos modelos formativos, é a de deixar os estágios profissionais apenas para o fim da formação teórica. Tal opção revela-se contraproducente, já que se os conhecimentos teóricos não forem imediatamente aplicados em situação real de trabalho, acabam por não ser devidamente apreendidos, criticados de forma reflexiva, de forma a serem integrados. Por vezes o hiato temporal é tão extenso, que o próprio conhecimento teórico já foi esquecido ou deturpado.

Existem então certos elementos que não se consegue simular, devendo-se promover o contacto com pacientes desde cedo no percurso formativo, ajudando a consolidar conhecimentos e desenvolver capacidades humanas e relacionais, aspecto vital no exercício da enfermagem.

Para a enfermagem, é fulcral conseguir transferir o conhecimento para o nível de competência. Esta transformação não é conseguida através do ensino formativo clássico, mas através da relação entre o docente e o aluno, conseguindo pôr-se no seu lugar, aproveitando a sua própria experiência enquanto aluno no passado, mas percebendo que a envolvente mudou e que as circunstâncias da aprendizagem foram também profundamente alteradas.

Esta dialéctica, promovendo o espaço de tutoria, relevando a relação entre professor/aluno, constitui-se como a única forma de poder transmitir aos futuros profissionais de enfermagem, competências para lidar com os aspectos técnicos do seu trabalho, mas também dotá-los de espírito crítico e capacidade de adaptação às reacções imprevisíveis que os acompanharão ao longo do trajecto profissional, traço marcante de qualquer profissão que envolva o contacto directo (e prolongado) com pessoas.

Por ter que lidar repetidamente com pessoas, que partilham experiências, emoções e sentimentos, pode haver a tendência dos profissionais de enfermagem para se distanciarem da situação. Esta normalização mental, um afastamento consciente dos profissionais de enfermagem face aos pacientes, pode tornar-se um problema, já que para exercer na sua plenitude o exercício da enfermagem, o adulto deve saber envolver-se ao nível exacto, mas saber libertar-se da situação, de forma a que não absorva os problemas dos outros e acabe por gerar stress emocional e desgaste permanente ao nível psicológico.

O prolongamento dos cuidados de enfermagem ao longo do tempo, acaba por provocar a transferência de relações dos doentes para o enfermeiro. Este é mais um factor que os profissionais de enfermagem têm de saber lidar, e que é de difícil ou impossível simulação em ambiente formativo.

Em resumo, devido à imprevisibilidade associada à profissão de enfermagem e ao contacto ao nível humano e relacional com as pessoas, existem uma série de situações que não se podem simular ou tentar simplesmente transmitir aos futuros enfermeiros. Como tal, o papel preponderante do tutor, ao preparar o aluno com aptidões e capacidades para ir fazendo face a estes constrangimentos e aprender a resolver os problemas, é mais evidenciado na área da enfermagem. A enfermagem então constitui-se como uma área onde o modelo formativo idealizado, mais é necessário de forma a preparar convenientemente os futuros profissionais para a sua vida profissional.

### **5.1. Caracterização da E.S.E.S.F.M.**

A Visão da Escola Superior de Enfermagem S. Francisco das Misericórdias é a de ser uma entidade social e solidária, que se mantém atenta e emerge da realidade quotidiana e das preocupações da comunidade em que se insere, assumindo a Pessoa como centro e motivação da sua actividade.

Mas é, também, uma entidade qualificante, na medida em que proporciona espaços pedagógico-didáticos que são determinantes na adequação profissional, científica e ética dos estudantes que a demandam.

No sítio electrónico da escola, foi possível recolher um volume de informação considerável sobre a Escola (<http://www.esesfm.pt>). Tem como missão contribuir para um estado óptimo de prestação de cuidados de saúde, através do empenho na qualidade das dinâmicas de formação graduada e pós graduada, de investigação pura e aplicada, assim como na avaliação organizativa e funcional das realidades, relativamente às quais possa ter responsabilidade natural ou delegada, através dos processos de assessoria, dentro da sua área de competência.

Esta Escola assume um referencial de valores humanistas de matriz cristã e católica, no qual assentam as concepções de Pessoa, Enfermagem, Formação e Cidadania.

O projecto pedagógico da Escola Superior de Enfermagem S. Francisco das Misericórdias desenvolve-se dentro das coordenadas da cultura da qualidade, com as suas próprias normas e marcos de referência, contemplando as relações existentes entre as quatro dimensões de uma cultura de qualidade:

- Desenvolvimento curricular (1º,2º,3º e 4º ano);
- Desenvolvimento organizacional;
- Desenvolvimento pessoal e profissional;
- Melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Este projecto pedagógico defende as relações:

- Espontâneas;
- Voluntárias;
- Orientadas para o desenvolvimento;
- Omnipresentes no tempo e no espaço.

Pressupõe assim uma colaboração real entre todos os actores da instituição escolar, ou seja, o trabalho de equipa junto da existência de valores e fins partilhados.

Na trajectória educativa/formativa (1º, 2º, 3º e 4º ano) o estudante obtém formação científica, humana, cultural e técnica que lhe permite desenvolver competências, atitudes e capacidades indispensáveis ao exercício profissional responsável, ético, autónomo e inovador.

O projecto pedagógico implica-se no dinamismo de autoconstrução reflexiva e ponderada que visa acompanhar o estudante a um estadio de autonomia responsabilizada, pela consciência da volatilidade dos conhecimentos e da sua relativização face à cibernética com evidentes implicações na necessidade de autorealização, autocrítica e investigação, como estratégias de adaptação à correcta prática profissional.

Segundo o plano curricular, o curso de licenciatura em enfermagem estrutura-se de forma a corresponder ao projecto pedagógico centrado no estudante, como sujeito fulcral de todo o processo ensino-aprendizagem, estimulando de forma crescente e progressiva o gosto pela profissão de enfermagem.

Todas as fases e etapas do projecto pedagógico estão inscritas no conteúdo do plano de estudos do curso de Licenciatura em Enfermagem e Complemento de Formação em Enfermagem, aprovados pelo Ministério da Educação.

A Escola promove metodologias de aprendizagem activas e participativas, desenvolvendo capacidades e competências horizontais:

- Aprender a pensar;
- Aprender a aprender;
- Aprender a ensinar.

A estas, associa competências específicas da profissão aliadas a:

- Capacidades de intercomunicação;
- Integração em equipa;
- Capacidades de liderança;
- Inovação;
- Adaptação à mudança.

O Plano Curricular apresentado, exemplifica bem a importância dada pela Escola Superior de Enfermagem S. Francisco das Misericórdias à articulação entre teoria e prática:

### Figura II – Plano Curricular da Licenciatura em Enfermagem da E.S.E.S.F.M.

Escola Superior de Enfermagem S. Francisco das Misericórdias  
Curso de Licenciatura em Enfermagem  
Grau: Licenciado  
Área científica predominante do curso: Ciências de Enfermagem  
1º Ano – 1º Semestre

QUADRO N.º 2

UNIDADES CURRICULARES (1)	ÁREA CIENTÍFICA (2)	TIPO (3)	TEMPO DE TRABALHO (HORAS)	
			TOTAL (4)	CONTACTO (5)
História e Epistemologia da Enfermagem	CE	S	52	T:10; TP: 10; S:5; OT:5
Enfermagem e Processos Corporais I	CE	S	180	T:30; TP:40; PL: 20; OT:15
Anatomia	CVS	S	86	T:35; TP: 10; OT:5
Psicologia do Desenvolvimento	CSH	S	120	T:30; TP:20; S:10; OT: 10
Pedagogia em Saúde I	CSH	S	51	T:15; TP: 10; OT:5
Nutrição e Saúde	CVS	S	51	T:15; TP: 10; OT:5
Ética Fundamental	CSH	S	51	TP:25; OT:5
Epidemiologia	CVS	S	51	T:10; TP: 15; OT:5
Microbiologia	CVS	S	51	T:15; TP: 10; OT:5

**Notas:**

(2) Indicando a sigla constante do **item 9** do formulário.

(3) De acordo com a alínea c) do n.º 3.4 das normas.

(5) Indicar para cada actividade [usando a codificação constante na alínea e) do n.º 3.4 das normas] o número de horas totais.

Ex: T: 15;

PL: 30.

A Escola assume a organização do ensino centrado no aluno e nos objectivos de formação, com a passagem de um sistema curricular tradicional baseado na "justaposição" de conhecimentos para um sistema centrado no desenvolvimento de áreas curriculares alargadas, desenhadas em função dos objectivos de formação a prosseguir. A Escola Superior de Enfermagem assume a aposta na formação de enfermeiros para o século XXI, actividade que vem desempenhando ao longo de 57 anos de existência, de presença acolhedora, dinâmica, atenta aos sinais dos tempos, impulsionadora do desenvolvimento de potencialidades e capacidades das jovens que ingressam na Enfermagem.

O Corpo docente é constituído por um conjunto de 14 Enfermeiros Professores permanentes, os quais asseguram toda a coordenação dos Cursos (a Escola conta actualmente com 350 alunos, tendo toda as vagas preenchidas), bem como a leccionação e o acompanhamento permanente do processo de desenvolvimento pessoal e académico dos estudantes.

É uma metodologia herdada de uma experiência de dezenas de anos de ensino de Enfermagem. Para além da leccionação, os Enfermeiros Professores, acompanham em permanência os Estágios (Ensino Clínico), durante a quase totalidade dos dois primeiros anos de Curso.

Fazem também parte do corpo docente, mais de 30 professores convidados, os quais, sob a coordenação dos Enfermeiros responsáveis por cada curso, ministram unidades curriculares, ou colaboram nas unidades curriculares ministradas pelos Enfermeiros professores.

## **6. Técnicas de recolha e tratamento da informação**

### **6.1. Método**

Tendo como problemática a descrição da realidade e seguindo as sugestões de Yin (1994) optou-se pelo Estudo de Caso/Método Clínico como o método a seguir, pois ao olhar para o objecto do estudo, procura-se compreender a realidade da formação ao nível das Instituições de Ensino Superior e contrapor com o modelo explicitado.

O estudo de caso debruça-se sobre o como e o porquê das coisas, procurando obter uma análise mais profunda e global, ou a dinâmica de um dado processo inserido no seu contexto real, sem que o investigador possa interferir no processo (Yin, 1994).

Alicerçando-se numa base essencialmente empírica, os estudos de caso devem ser fundamentados por um suporte teórico que ajude à formulação das questões essenciais e instrumentos de recolha de dados, servindo de guia à posterior análise dos resultados. A teoria procura encontrar respostas para os dados a recolher, para as perguntas a fazer, para as categorias a ser construídas.

Os estudos de caso não pretendem induzir de um caso em particular para um universo, mas sim para uma teoria, produzindo novo saber ou confirmando as teorias existentes.

Neste caso, o objectivo é entender como o sistema de formação de uma Instituição de Ensino Superior se compara ao modelo sistémico idealizado, os seus pontos fracos e fortes e entender as razões para essas discrepâncias.

#### **6.1.1. Amostra**

Com vista a atingir os objectivos propostos no estudo, definiu-se inicialmente a população-alvo a estudar. A escolha recaiu numa Instituição de Ensino Superior ligada ao sector da enfermagem, já que apresenta uma interessante interligação entre a vertente prática e teórica que não se encontra na esmagadora maioria dos cursos em Portugal. A escolha em particular desta Instituição, deveu-se ao usufruto de contactos pessoais com pessoas da Escola, que facilitaram o desenvolvimento do estudo, bem como ao facto de estarmos perante uma Instituição sem fins lucrativos, o que lhe confere um carácter ainda mais particular ao nível da gestão da formação.

## **6.2. Entrevistas**

Para a recolha dos dados necessários, optou-se pelo método das entrevistas semi-dirigidas ou semi-directivas, tais como defende Ghiglione e Matalon (1997). Partindo dum guião de entrevista, permitindo sempre flexibilidade e adaptabilidade ao entrevistado, o entrevistador utiliza perguntas abertas, dando liberdade ao entrevistado para se expandir. Tenta-se assim chegar a uma comunicação bidireccional. Por um lado, o entrevistado partilha toda a sua experiência empírica, suas percepções e considerações sobre as matérias relevantes para a investigação; por outro, o entrevistador vai dirigindo discretamente o entrevistado na direcção dos objectivos da pesquisa. Desta forma pouco restritiva, consegue-se atingir um patamar de sinceridade e veracidade, sem nunca descuidar os pontos nevrálgicos, possibilitando até a introdução de novos elementos potenciadores de valor para a investigação. O entrevistador sabe de antemão todos os temas que deseja abordar e obter respostas, mas não estabelece uma ordem e forma de introdução, mas fixando uma orientação.

Sem restringir, mas ao mesmo tempo sem deixar de focalizar nos vértices fulcrais, procurou-se então seguir as orientações de Ghiglione e Matalon (1997): abertura total na relação entrevistador/entrevistado, permitindo grande liberdade de expressão; baixo nível de orientação do lado do entrevistador; condução do processo de forma a conseguir apurar a informação relevante a partir da experiência empírica e ponto de vista do entrevistado.

Foram entrevistadas cinco pessoas em três diferentes situações: dois indivíduos que se encontram em pleno processo de formação na Escola Superior de Enfermagem; dois indivíduos que já se formaram e um indivíduo formador na mesma Instituição de Ensino Superior.

As entrevistas foram gravadas em registos magnéticos, com duração variável entre 30 minutos e 45 minutos, num total de 3 horas e 10 minutos.

### **6.2.1. Guião de Entrevista**

As questões que integraram o guião da entrevista, (foram feitas as mais adequadas de acordo com a diferente situação do entrevistado), de forma a aferir se o modelo de formação seguido nas Escolas Superiores se assemelha ao modelo de formação idealizado, são as seguintes:

- Como surgiu a necessidade que despoletou o ingresso no Curso de Licenciatura em Enfermagem?
- Quais os motivos que levaram à escolha deste curso e instituição em particular? Foi a primeira escolha?
- Foram definidos objectivos antes de ingressar neste curso? Quais?
- Considera que os objectivos foram/estão a ser alcançados?
- Qual a avaliação que fez deste curso e qual a que faz agora? O que é que se alterou na percepção do valor do curso?
- Considera a sua escolha positiva? Voltaria a fazê-la?
- Recomendaria a outras pessoas que escolhessem este curso? O que alterava?
- Aquilo que aprendeu teve/vai ter aplicação prática em situação profissional? Já sente isso?
- Sentiu reconhecimento pela mais valia da sua formação, por parte da chefia?
- Considera-se profissional e pessoalmente mais valorizado (a) depois deste curso?
- Sente que afectou a sua auto-estima? De que forma?
- Qual o impacto que este curso tem tido junto dos seus familiares e amigos?
- Considera que este curso lhe possibilita uma evolução na carreira dentro da própria Escola? E fora dela?
- Continuou depois deste curso activamente em busca de nova formação? Este curso foi responsável por isso?
- O curso tem fomentado a procura de novas aprendizagens? Tem sido estimulado para a formação contínua ao longo da vida?
- Qual o impacto que este curso teve junto das pessoas que trabalham consigo? Também eles são afectados positivamente pela sua formação?
- De que forma a Escola repensa o seu papel na sociedade?
- De que forma utiliza a experiência acumulada dos vários actores?
- Como é que entende o papel do formando no seu processo de formação?
- Como é que a motivação dos vários intervenientes no processo de formação são trabalhadas/testadas?
- Como é assumido o papel da formação contínua ao longo da vida?
- Como é que a Escola encara a avaliação interna e externa no seu processo de desenvolvimento?

- Considera que está mais orientado para ensinar ou para ensinar a aprender?

### **6.3. Análise de Conteúdo**

Após recolhidos os dados pretendidos, impõe-se que os mesmos sejam ordenados, de forma a facilitar a compreensão do seu significado. O método escolhido é a análise de conteúdo, por estarmos perante informação com um certo grau de complexidade e profundidade. Bardin (1977:33) descreve a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Procedeu-se à transcrição integral dos registos magnéticos, de onde resultou o corpus. O corpus é o conjunto de documentos seleccionados alvo de procedimento analítico, o que inclui opções, escolhas e normas, devendo corresponder às regras da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (Bardin, 1977). A análise de conteúdo pressupõe assim:

- Delimitação dos objectivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa;
- Constituição de um corpus;
- Definição de categorias e unidades de análise;
- Elaboração de um conjunto de procedimentos que permitam assegurar a sua fidedignidade e validade.

#### **6.3.1. Categorias e Indicadores**

Para Bardin (1977), um conjunto de categorias deve evidenciar as seguintes características, de forma a evidenciar a intenção da investigação, as questões levantadas e corresponder às características da mensagem:

- Exclusão mútua (cada elemento não deve ter aspectos que se integrem em mais de uma categoria);
- Homogeneidade (um único princípio de classificação);
- Pertinência (as categorias deverão pertencer ao modelo teórico idealizado);
- Objectividade e Fidelidade (a escolha e definição de categorias deve ser feita de forma objectiva, estabelecendo a forma de entrada dos elementos nas categorias, resultando uma mesma codificação, mesmo com múltiplas análises);
- Produtividade (deve fornecer resultados).

As categorias foram definidas a priori de acordo com a revisão teórica elaborada. Bardin (1977), defende que a divisão das diversas componentes das mensagens em grupos ou categorias não é obrigatória, mas que este procedimento é o que engloba a maioria dos processos analíticos. O processo seguido consiste em definir inicialmente as categorias e alocar os elementos encontrados, já que se parte de um modelo teórico formulado e se tenta encontrar traços do mesmo (e conseqüentemente das suas categorias) na análise empírica. Bardin (1977) define este procedimento como sendo “por caixas”.

As categorias são: centralidade do adulto no sistema fornecedor; centralidade do adulto no sistema cliente; energização do sistema formativo; sustentabilidade do sistema formativo; organização aprendente.

➤ Centralidade do adulto no sistema fornecedor

O adulto aprendente torna-se agente central do sistema fornecedor da formação, sendo-lhe reconhecida a capacidade de se automotivar, produzindo novos conhecimentos e competências num processo contínuo de autoaprendizagem. O adulto deve abraçar o seu próprio processo de formação e em última instância, torná-lo seu.

Quebrando com a histórica cultura de formação, assente no papel preponderante do formador e onde o formando assume uma postura passiva de assimilação de conhecimentos, sem questionar, sem intervir, pretende-se dotar o indivíduo de competências, relevando a importância da articulação entre o saber teórico e prático.

Pretende-se então produzir competências, através e na acção, elevando o papel da prática e experiência do indivíduo, sobre a tradicional transmissão de conhecimentos. O formador de adultos (também figura central) interage com o adulto, numa dialéctica constante, guiando-os na produção de conhecimentos. Ajuda a transformar e a formalizar o conhecimento teórico em saber prático e útil para o adulto, tornando essa prática, formadora.

Os indicadores que demonstram a presença desta categoria são:

- O indivíduo conseguiu atingir todos os objectivos a que se propôs, actualizando e aperfeiçoando o seu nível de competências;
- O indivíduo assume o papel de buscar activamente formação de forma contínua.

➤ Centralidade do adulto no sistema cliente

A centralidade do adulto no sistema cliente da formação, está sempre dependente dos diversos intervenientes deste sistema (como colegas, docentes, colaboradores ou chefias). De forma a potenciar a formação junto do adulto aprendente e beneficiar da mesma, devem ser criadas as condições para existir um espaço de formação. A formação ocorre durante o acto do próprio trabalho e não fora desta envolvente, evidenciando a importância da prática.

Só se poderá extrair o verdadeiro potencial da formação, quando o trabalho permitir potenciar as situações de aprendizagem, reflectindo criticamente durante e após a acção, num processo que envolve não só o adulto aprendente, mas também o sistema cliente. A confrontação de saberes, conhecimentos e experiências entre os diversos actores, leva a uma reflexão contínua, fornecedora de competências.

O adulto aprendente tem obrigatoriamente de aplicar na prática as suas aprendizagens, sendo indispensável o incentivo e a motivação por parte do sistema cliente. A organização neste caso, irá beneficiar das soluções, sugestões e experiências por parte do adulto (mesmo que conduzam ocasionalmente ao erro), como forma de adquirir novas competências, não só para o adulto aprendente, mas para a organização.

Centrando o processo formativo na figura do adulto aprendente, o sistema cliente adquire a capacidade de diagnosticar necessidades e reflectir nas melhores soluções de resposta às lacunas detectadas, podendo então finalmente avaliar qual o impacto e a verdadeira eficácia e eficiência das acções formativas.

Os indicadores que sugerem a presença desta categoria são as seguintes:

- O indivíduo sente que o que aprendeu na formação afectou ou virá a afectar de forma positiva o seu desempenho profissional;
- O formando sente que as chefias reconheceram os resultados obtidos com a frequência desta acção formadora;
- O certificado obtido após a licenciatura é importante quer para o formando, quer para a Escola;
- Os níveis de realização e auto-estima do formando foram elevados ao frequentar a licenciatura.

➤ Energização do sistema formativo

O pilar central da categoria que exprime a energização do sistema formativo, é a avaliação, nomeadamente o processo de autoavaliação do adulto aprendente ao longo da sua vida profissional. Constitui-se como o desejo, o *input* de todo o sistema formativo.

O indivíduo apropria-se e regula o seu próprio processo de aprendizagem (centralidade do adulto aprendente), autoavaliando-se permanentemente, assente em reflexão e autoreflexão. Decorrente da interacção com outros indivíduos, permanente verifica as suas próprias competências, o nível de obsolescência, a necessidade de actualização, o desejo de obter novas competências e conhecimentos.

Esta simultaneidade temporal entre avaliação e aprendizagem (avaliação formadora), potencia todo o processo formativo, avaliando os resultados das acções.

Se a autoavaliação é o elemento base da energização do sistema formativo, não é menos verdade que a heteroavaliação por parte do sistema cliente (colegas, colaboradores, chefias) e do sistema fornecedor (formador, docente) é fulcral no reconhecimento das aprendizagens do adulto aprendente.

É reconhecendo ao adulto aprendente a sua valorização pessoal (e em última instância da própria organização), dotando-o de meios para poder aplicar na prática, em situação de trabalho o resultado do seu processo formativo, que se energiza o sistema formativo.

A energização emerge assim do binómio autoavaliação/heteroavaliação, entre o sistema cliente e o sistema fornecedor.

Os indicadores que evidenciam estarmos perante a presença desta categoria são:

- A avaliação que o formando faz da licenciatura é positiva;
- A avaliação feita pelo docente é também positiva;
- O formando menciona que aplicou aquilo que aprendeu;
- O formando trabalhador refere que a chefia facilita a aplicação no trabalho daquilo que aprendeu na formação;
- Existe reconhecimento que depois da licenciatura, o formando se distingue dos que não frequentaram a acção.

➤ Sustentabilidade do sistema formativo

Ao entender que os recursos humanos são a principal (e verdadeiramente única) fonte de vantagem competitiva de uma organização face às restantes e considerar que o investimento em formação é na verdade um investimento em Capital Humano, traça-se o trilho da sustentabilidade do sistema formativo.

Para tal, deve-se primeiro validar a aquisição do conhecimento e da competência através da experiência, extrapolando valor acrescentado ao que o adulto aprendeu ao longo da sua vida profissional. É o reconhecimento que se produz competência no acto da actividade profissional, e que o adulto busca o reconhecimento do seu valor junto dos outros.

Ao falar em Capital Humano e no investimento realizado em acções formativas, é necessário possuir um mecanismo que permite registar de forma verdadeira esses mesmos investimentos, o impacto positivo e o crescimento da organização que daí derivam. A tese do Capital Humano sustenta que a significativa diferença nos índices de produtividade dos trabalhadores, advém necessariamente dum maior ou menor investimento em Capital Humano, através de acções formativas.

Conforme já demonstrado, estas acções formativas têm que permitir ao adulto aprendente reflectir criticamente sobre as mesmas, aprendendo e aplicando ao mesmo tempo novos conhecimentos e competências em situação de trabalho. As acções de formação vazias, baseados em conhecimento generalizado e transmitindo unicamente no sentido formador/formando, são estéreis e geradoras de pouco valor acrescentado para o adulto, o sistema cliente e a própria organização no global.

A figura do tutor é então particularmente relevante, constituindo-se como a peça que permite fazer a interligação entre a acção formativa e a sua aplicação no trabalho, assumindo o papel de valorização dos adultos através das suas competências.

São também particularmente relevantes os conceitos de mobilidade e empregabilidade, ao evidenciar que os conhecimentos devem ter impacto imediato, utilidade prática, potenciando não apenas o formando, mas todo o sistema produtivo.

No discurso do formando, os indicadores que indicam a presença desta categoria são os seguintes:

- Motivação e satisfação por participar na formação;
- Melhoria da satisfação profissional, remuneração e empregabilidade;

➤ Organização Aprendente

Todas as categorias anteriormente mencionadas, só podem ser potenciadas, se todo o meio envolvente onde a formação se desenrola, se constituir como o início e o fim de todo o processo formativo. A formação individual deve reflectir-se no aumento das competências e aprendizagens da organização; os conhecimentos inerentes à organização devem reflectir-se numa valorização pessoal do indivíduo. Com esta articulação e sinergia entre formação individual e organizacional, pode-se falar em organização aprendente.

A organização deve criar os mecanismos que permitem a aprendizagem em situação de trabalho, vendo o erro, a sugestão e a experimentação como meios de inovação e constante mutação e aquisição de competências, buscando os efeitos formadores das experiências vivenciadas em situação de trabalho.

Ao facilitar a aprendizagem do seu Capital Humano, a organização aprende também e promove a circulação de saberes, a constante energização do sistema formativo e a sustentabilidade, alicerçadas no papel central do adulto, tanto no sistema fornecedor, como no sistema cliente.

É primordial a circulação, a difusão de informação por todos os vértices da organização, potenciadora de reflexão crítica, interrogação, diálogo ou objectivos estratégicos. O trabalho em grupo torna-se uma realidade e a reflexão passa do individual para o colectivo. A formação (nos moldes adequados às novas realidades) torna-se parte da cultura da empresa, uma das suas características endógenas, tornando-se uma organização aprendente.

O papel da liderança é fundamental no sentido de criar este espaço de propagação do saber, sustentado em objectivos claros, experimentação, iniciativa e trabalho em equipa, criando mecanismos formativos próprios e de natureza inimitável.

É nesta co-responsabilidade entre o adulto aprendente e a sua envolvente, que a formação se aproxima do local de trabalho e esta se torna adequada e relevante para o crescimento do adulto e da organização de forma mútua e constante.

Os indicadores que mostram a presença desta categoria são:

- O sistema cliente entende que a licenciatura permitirá ao formando evoluir na carreira profissional;
- Os colegas que não frequentaram a licenciatura beneficiam das competências e conhecimentos transmitidos pelo formando, melhorando a sua prestação de serviços;
- A evolução da formação resulta da detecção de problemas da organização e competências em situação de trabalho.

### **6.3.2. Unidades de registo e de contexto**

Após a definição das categorias e respectivos indicadores, segue-se a análise das entrevistas, considerando como unidades de análise, a unidade de registo e a unidade de contexto.

Esta definição principiou com a delimitação da unidade de registo, como define Bardin (1977:98) “unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial.” Esta unidade pode assumir diversas dimensões e naturezas, desde uma palavra, a uma frase, a um tema.

Partindo dos objectivos e da temática do problema orientadora da pesquisa, determina-se a natureza das unidades de registo a utilizar. Bardin (1977) defende que a um segmento de texto só irá incluir uma categoria, se nele forem detectados traços dos indicadores definidos para essa categoria.

A unidade de contexto, necessária para entender a unidade de registo, constitui-se como uma ferramenta importante de apoio que valida o trabalho efectuado pelos analistas (Bardin, 1977). Quanto mais extensas forem estas unidades, maiores dificuldades emergirão e haverá maior corrupção da validade interna da análise. A unidade de contexto emerge como forma de compreensão na codificação da unidade de registo, encontrando correspondência no segmento da mensagem, “cujas dimensões são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo” (Bardin, 1977:100).

Se as unidades de registo são o conteúdo mínimo considerado pela análise das entrevistas, a unidade de contexto será o mais pequeno segmento de conteúdo, caracterizando-se sempre ao comparar com a unidade de registo.

## 7. Análise de Informação e Conclusões

Pretende-se nesta fase a apresentação e análise dos dados recolhidos com base na metodologia apresentada. Partindo das categorias e indicadores, tentou-se encontrar nas respostas dos entrevistados, as unidades de registo e contexto. Após esta segregação, é apresentado um quadro síntese e posterior análise dos dados.

### 7.1. Análise das Entrevistas

A análise das entrevistas teve em vista perceber se as categorias idealizadas com base no modelo proposto estão presentes no processo formativo, mas também verificar se existem outras categorias (desconhecidas à partida), mas que contribuam para o estudo.

Os dados recolhidos nas entrevistas foram agrupados pelas diferentes categorias, tentando perceber como o processo formativo estudado se assemelha ou não ao modelo idealizado.

A análise foi feita de modo a evidenciar a presença ou ausência destas categorias. Em cada categoria são apresentados os segmentos que indicam a presença da categoria e identificados os segmentos que indicam a ausência da categoria (caso existam).

#### ➤ Centralidade do adulto no sistema fornecedor

*Por tudo o que já foi dito penso que é claro que me identifico totalmente com “ensinar a aprender”, e conforme a experiência vai aumentando com o passar dos anos, maior é a convicção que o professor ensina muito pouco, o aluno é que aprende quando e como entender. Acredito que é neste “quando” e “como” que nós, enquanto formadores podemos intervir desbravando algum caminho, revelando algumas pistas, suscitando curiosidade, criando gosto e prazer pela aprendizagem.*

*A natureza, objecto e finalidade do curso de licenciatura em enfermagem, determinam uma metodologia activa, que coloca o estudante como sujeito fulcral de todo o processo de formação, privilegiando o desenvolvimento das capacidades de autoanálise, autoavaliação e autoformação. Pretendemos assim, que o estudante seja o centro do processo de formação*

*A formação contínua é assumida inevitavelmente como algo intrínseco à profissão, não só da docência como também da enfermagem.*

*Ser professor implica uma atitude de actualização e aprendizagem constantes. O mesmo acontece com o ser enfermeiro. Sem implicação na busca de informação e actualização, julgo que será impossível revelar competência e fomentar o desenvolvimento profissional, seja enquanto docente, seja enquanto enfermeiro.*

*Na nossa Escola, o curso de licenciatura em enfermagem assenta numa filosofia humanista e uma das suas linhas de orientação é exactamente “a mobilização para a autoformação ao longo da vida”.*

*A Escola fomenta o autoconhecimento das pessoas, que são sem dúvida a sua força activa, no sentido de formularem os seus próprios objectivos com vista a uma realização pessoal, em que se tenta que cada um seja estimulado e tenha oportunidade de construir o seu projecto com base nas suas motivações. No próximo ano vamos começar com reuniões de supervisão, para os docentes, no sentido de ajudar a clarificar e estimular o potencial motivacional de cada um.*

*Também Bolonha veio reforçar este entendimento, incentivando a centralidade do estudante como autor e sujeito do próprio processo de formação.*

*Desde sempre soube que queria ter uma educação superior. O curso de Enfermagem foi aquilo a que o meu percurso pessoal acabou por me levar. (...) Para além disso estudar sempre foi o caminho que escolhi para me diferenciar de uma vida que não era a que eu desejava e, sobretudo, para quebrar o ciclo de pobreza que assola a minha família há gerações.*

*Quando chegou o momento de escolher o curso a seguir eu só sabia que queria algo relacionado com ciências da saúde (humana ou animal - a medicina veterinária foi inicialmente uma opção em mente). Durante o último ano do ensino secundário tive a oportunidade de fazer um curto técnico de "Técnicas de Hospitalidade e Saúde" que me deu contacto directo com o ambiente hospitalar durante 2 longos estágios que duraram o total de 6 meses. Estava conquistada. Toda a dinâmica hospitalar encaixava na minha personalidade e naquilo que eu queria fazer.*

*Deixei-me agir por instinto no momento de escolher enfermagem. A instituição foi escolhida quando comecei a "mergulhar" no mundo da enfermagem... Inicialmente dirigi-me às escolas públicas, mas como a minha média não me permitiu ingressar, acabei por me virar para o ensino privado. Depois dentro das escolas privadas fui filtrando... primeiro as mais antigas/com mais histórias, depois as que mais me apelaram (há sempre um factor instinto nas minhas decisões) (...).*

*Os meus únicos objectivos pré-curso eram fazê-lo com a maior excelência possível, dando o meu melhor para ter boas notas e ser uma boa profissional. Quando comecei a "perceber" um pouco mais de como funcionava o ensino superior subi essa fasquia para "quero acabar o curso sem nunca ir a nenhum exame" e "quero acabar com média superior a 16.*

*Até agora não fui a nenhum exame e a minha média é alta, mas não sei ainda se está como quero. De qualquer das formas algo que me afecta neste momento é que não quero ser "só mais uma aluna" da minha escola. Quero marcar a diferença pela positiva já na escola, ainda enquanto aluna e no futuro como profissional.*

*Sem dúvida... durante a licenciatura já fiz vários pequenos cursos (como por exemplo: Electrocardiografia básica, partos na água, tripulação de ambulâncias, entre outros) e tenho, também, em mente os cursos que quero fazer quando já for profissional.*

*O ingresso no curso de enfermagem surgiu do facto de gostar da área da saúde e dentro da área da saúde ser a actividade profissional com a qual mais me identificava. Também pelo gosto de poder ajudar outras pessoas (penso que esta é a motivação comum a todos os que escolhem enfermagem).*

*Penso que estabeleci como objectivo geral o mesmo que todas as pessoas que querem seguir esta profissão, que é efectivamente ingressar no curso e concluí-lo como o melhor aproveitamento possível. Como objectivo específico tinha o de direccionar a minha aprendizagem na área de cuidados críticos/intensivos e de urgência/emergência.*

*Tenho participado em algumas acções de formação. Penso frequentar uma pós-graduação brevemente. A formação dada na ESEESFM foi no sentido de estarmos permanentemente actualizados e de investigarmos, sendo desta forma também responsável por querer manter formação pós-graduada.*

*A forma como os profissionais da nossa escola nos diziam sempre "no futuro só os melhores serão reconhecidos" incentivou-me a buscar de forma activa e continua novos conhecimentos e competências na minha área.*

*Sim, o próprio curso fomenta essas aprendizagens desde o início. Desde o início do curso se fica com a certeza que vamos aprender muito ao fazê-lo, mas que não é o suficiente. A formação após curso é essencial, para se continuar a progredir como pessoa e profissional.*

Segmentos de texto que revelam a ausência desta categoria.

*Sinceramente na altura não sabia muito bem em que área me iria sentir mais realizada. A escolha pela enfermagem veio de conversas com colegas de turma que por estarem interessados nesta área, ao me falarem das suas motivações acabaram por me convencer a mim também.*

*E com o decorrer do curso, a minha maior preocupação era conseguir arranjar trabalho, mesmo que não fosse na minha área predilecta (que foi o que aconteceu inicialmente).*

➤ Centralidade do adulto no sistema cliente

*Assim, é fundamental perceber não só o efeito das práticas desenvolvidas durante o processo formativo, como também o nível de sucesso dos alunos e a integração profissional dos recém-formados.*

*Daqui se infere a inevitável participação do estudante no desenvolvimento de projectos individuais de formação que conduzam à mudança e inovação, com contrapartida na melhoria da qualidade dos cuidados que virão a ser prestados por aquele futuro profissional de enfermagem.*

*A necessidade primordial foi a realização pessoal.*

*No terceiro ano eu já reconhecia que "realmente estou diferente, sou de alguma forma muito diferente das pessoas lá fora na rua, e eles não fazem ideia das experiências por que tenho passado".*

*Claro. É impossível não o ter. Aliás, em termos muitos práticos, se não aprender a puncionar uma veia não o consigo fazer depois na prática.*

*Sem a base teórica e teórico-prática da Escola nunca poderíamos assumir nenhum cuidado a nenhuma pessoa. Nas aulas teórico-práticas aprendemos a prestar cuidados, mas como os professores dizem, é uma prática simulada e protegida. É verdade, também acho muito importante, que nos primeiros estágios, temos sempre um professor connosco, o que nos dá segurança. Depois a partir do 3ºano já somos integrados nas equipas dos serviços, e há um enfermeiro que é o nosso orientador, mas sempre com supervisão do professor da Escola.*

*Todos estão radiantes. É o tal impacto social... as respostas às perguntas do tipo "isso não te faz confusão?", "fizeste o quê?!" "mas ele nasceu à tua frente?!" são coisas que fazem com que seja mais respeitada, especialmente no seio familiar. Faz tudo parte da transição da "nossa menina" para a "enfermeira que mora cá em casa".*

*Recomendo este curso/profissão a quem realmente goste e não apenas para ser mais um técnico de saúde (fica bem, mas não é para todos). Ainda mais porque neste momento a conjuntura de empregabilidade/remunerações/reconhecimento social não é a melhor nestes últimos anos, e só pessoas que realmente gostam desta profissão poderão ser uma mais valia para o seu desenvolvimento, e principalmente para a qualidade dos cuidados prestados aos utentes.*

*(...) relativamente a todo o percurso que tenho feito desde que terminei a licenciatura de investimento/formação pessoal/profissional sim, senti reconhecimento quando fui contratada para a instituição onde trabalho actualmente.*

Segmentos de texto que revelam a ausência desta categoria.

*No início do curso havia muitas coisas que eu não compreendia. Fazia, executava, de certa forma obedecia, mas não compreendia. Não falo de procedimentos teóricos ou práticos, mas mais de um conjunto de coisas que não vêm nos protocolos nem nas regras da escola, mas que ela nos vai incutindo ao longo do tempo.*

*A minha escolha foi positiva mas não sei se repetia apenas porque realmente gostava de ter feito o curso numa instituição pública. Compreendi também que para saciar as minhas necessidades, (de aventura, estimulação do meio, a tal adrenalina) tenho que ser eu própria a criar essas oportunidades, e isso eu já provei a mim mesma que consigo fazer em qualquer lugar. Uma escola pública tinha-me dado mais hipóteses de ERASMUS, por exemplo... que eu teria certamente aproveitado de forma cultural e pedagogicamente proveitosa e positiva.*

*É demasiado específico, necessita amor, dedicação, e muitas outras coisas que não vêm nos livros. As gerações de hoje têm muita dificuldade em tomar decisões. Está na ordem do dia as respostas como "Ah, não sei, talvez, pois se calhar era giro"... Considero que é um perigo dizer a uma pessoa indecisa que faça enfermagem. Se ela o fizer, corremos o risco de ter mais um enfermeiro "desvocado", e quem paga a factura final é sempre a mesma pessoa: o doente.*

*Relativamente à instituição, tenho a sensação que é bem vista pelos profissionais de enfermagem, apesar de ouvir de alguns colegas, que "já foi bem melhor do que é actualmente."*

*O curso em si, nomeadamente no que diz respeito à instituição onde o tirei, não senti um grande impacto, excepto junto de colegas que tiraram o curso na mesma escola, e que inevitavelmente, por possuímos formas muito idênticas de trabalhar e de pensar, acabamos por ter mais afinidade.*

➤ Energização do sistema formativo

*A ESESFM conhece-me pessoalmente e o meu percurso académico. Sabem da minha inteira disponibilidade para colaborar com a instituição. Fora da ESESFM só o tempo o dirá. Contudo, as escolas conhecem os currícula de cada uma, sabem do peso que cada uma tem no mercado de trabalho e também reconhecem determinadas características aos profissionais formados em cada escola.*

*Tanto a nível teórico como na prática. Mas continuo a achar que é quando estamos já no mundo do trabalho, sem o apoio da escola, que nos tornamos realmente enfermeiros, pois é aí que sentimos o peso da responsabilidade dos nossos actos, da forma como comunicamos com o outro, acabamos por nos desenvolver mais, sobretudo a nível relacional, pois temos de arranjar estratégias para lidar com os doentes, com os seus familiares, para melhor comunicar, para melhor cuidar dos nossos utentes.*

*No início achava que muitas cadeiras do curso eram demasiado filosóficas (não que para mim fosse um problema, sempre me articulei bem no abstracto), mas hoje reconheço que foi importante o processo de catarse, em que o abstracto se tornou prático pelas minhas acções. Hoje considero o meu curso melhor do que o achava no 1º ano.*

*Noventa por cento do que foi leccionado no meu curso tem aplicação na prática clínica diária*

*Penso que o curriculum do meu curso estava bem estruturado, com uma orientação lógica e com graus de dificuldade crescentes e adequados, indo de encontro à maioria das nossas necessidades.*

*A particularidade da enfermagem é que as coisas menos técnicas como o contacto humano, o diálogo, o lidar com emoções, as frustrações... tudo isso são veículos válidos para obter conhecimento tão importante como aquele que vem nos livros. Neste curso em que mais de metade do tempo é passado em estágio, é impossível desligar o que aprendemos na Escola daquilo que fazemos nos estágios.*

Segmentos de texto que revelam a ausência desta categoria.

*A nível teórico, senti algumas lacunas, em 2 áreas fundamentais (farmacologia e oncologia), pelo que actualmente são estas as faltas que tenho procurado colmatar.*

*Mais que não seja porque estudar é bom. Ainda que não se tenha emprego no fim...*

*Porém penso que apenas 4 anos de licenciatura é pouco para o que devemos aprender/assimilar. 5 anos de curso permitiriam maior consolidação de conhecimentos. Achei que algumas cadeiras eram perfeitamente dispensáveis e que retiravam tempo a outras que poderiam ter maior carga horária e que eram estruturantes. A carga horária da prática clínica deve obrigatoriamente ser mantida e não reduzida.*

➤ Sustentabilidade do sistema formativo

*Em relação aos estudantes, que como já referi são incentivados a elaborar os seus próprios projectos, os professores costumam utilizar as horas de tutoria, para facilitar a descoberta de motivações, principalmente em relação às áreas clínicas de interesse. Isto para programar experiências que vão de encontro ao perfil do estudante, o que acontece normalmente no último estágio do curso, a prática clínica de integração à vida profissional.*

*A nível pessoal a realização já se começa a sentir agora que o curso está prestes a acabar. A nível profissional, estou quase a ser Enfermeira. Isso só por si tem o seu valor. Tenho um título. Sou alguma coisa. "Sou alguém" como dizem os meus avós. Sem esquecer, claro, o impacto social que isso tem... invariavelmente as pessoas reconhecem "a enfermeira".*

*A ESEFSM é uma instituição reconhecida e creditada, e por isso se for convidado para colaborar com outra escola, não irei estranhar.*

*Talvez que o carácter deste curso de formação reflexiva a partir da alternância integrativa entre a componente teórica e a componente prática facilite o trabalhar de motivações e interesses tanto de docentes como de estudantes.*

*Apercebi-me de capacidades que julgava não possuir, de pontos fortes da minha personalidade, e ganhei também a competência de me "avaliar" em tudo o que faço, nos actos técnicos, nas minhas estratégias de comunicação, procurando melhorar onde é necessário.*

➤ Organizações Aprendentes

*O processo de avaliação é inerente à própria existência da Escola. Constitui-se como um processo de análise reflexiva que promove o desenvolvimento da instituição e fomenta a aprendizagem.*

*Na nossa Escola há espírito de equipa e o próprio trabalho reflecte isso mesmo, de modo que há diálogo, análise e discussão das várias questões suscitadas pelo processo de aprendizagem, em que cada um participa e partilha a sua experiência.*

*Isto não quer dizer que existe sempre sintonia ou concordância entre o grupo, antes pelo contrário, o debate e a discussão que se estabelece permite-nos confrontar e clarificar ideias com vista a objectivar e fundamentar as decisões, que obviamente são muito mais ricas assumidas desta forma, do que se fossem meramente individuais. Assim, a partir da experiência acumulada de todos, a Escola aprende e constrói-se.*

*A missão desta Escola Superior de Enfermagem, tal como mencionado na Política Institucional, é definida como uma entidade social, solidária e qualificante, que visa contribuir para um estado óptimo de prestação de cuidados de saúde, assente em valores humanistas de matriz cristã, para o que é fundamental repensar continuamente o papel da Escola na sociedade, questionando as suas acções, reformulando objectivos e estando aberta a novos desafios e exigências tanto a nível interno como externo.*

*A nossa Escola procura integrar-se no contexto social, cada vez mais exigente, através de actualização contínua sobre qual é o seu verdadeiro papel, de modo a corresponder às expectativas da própria sociedade. E aqui verifica-se uma mudança clara de paradigma, a Escola hoje não é uma instituição que visa apenas ensinar, mas antes necessita de aprender, uma vez que acreditamos que desta forma conseguiremos enfrentar os novos desafios destes tempos de mudança e instabilidade.*

*Relativamente a toda a formação que tenho adquirido extra licenciatura (pós-graduações, cursos diversos...), sim, sinto que eles são afectados positivamente pela minha formação, quando contribuo com novos conhecimentos adquiridos nas formações e cursos que tenho realizado.*

**Figura III – Síntese dos resultados**

Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Categorias
<p><i>“A natureza, objecto e finalidade do curso de licenciatura em enfermagem, determinam uma metodologia activa, que coloca o estudante como sujeito fulcral de todo o processo de formação, privilegiando o desenvolvimento das capacidades de autoanálise, autoavaliação e autoformação.”</i></p> <p><i>“A Escola fomenta o autoconhecimento das pessoas, que são sem dúvida a sua força activa, no sentido de formularem os seus próprios objectivos com vista a uma realização pessoal, em que se tenta que cada um seja estimulado e tenha oportunidade de construir o seu projecto com base nas suas motivações.”</i></p> <p><i>“Sem dúvida... durante a licenciatura já fiz vários pequenos cursos (como por exemplo: Electrocardiografia básica, partos na água, tripulação de ambulâncias, entre outros) e tenho, também, em mente os cursos que quero fazer quando já for profissional”</i></p>	<p>Agente central do sistema de formação</p>	<p>Centralidade do adulto no sistema fornecedor</p>
<p><i>“Sem a base teórica e teórico-prática da Escola nunca poderíamos assumir nenhum cuidado a nenhuma pessoa. Nas aulas teórico-práticas aprendemos a prestar cuidados, mas como os professores dizem, é uma prática simulada e protegida. É verdade, também acho muito importante, que nos primeiros estágios, temos sempre um professor conosco, o que nos dá segurança. Depois a partir do 3ºano já somos integrados nas equipas dos serviços, e há um enfermeiro que é o nosso orientador, mas sempre com supervisão do professor da Escola.”</i></p> <p><i>“ (...) relativamente a todo o percurso que tenho feito desde que terminei a licenciatura de investimento/formação pessoal/profissional sim, senti reconhecimento quando fui contratada para a instituição onde trabalho actualmente.”</i></p>	<p>Aumento do desempenho profissional</p>	<p>Centralidade do adulto no sistema cliente</p>

<p><i>“Penso que o curriculum do meu curso estava bem estruturado, com uma orientação lógica e com graus de dificuldade crescentes e adequados, indo de encontro à maioria das nossas necessidades.</i></p> <p><i>“Noventa por cento do que foi leccionado no meu curso tem aplicação na prática clínica diária”.</i></p> <p><i>“A particularidade da enfermagem é que as coisas menos técnicas como o contacto humano, o diálogo, o lidar com emoções, as frustrações... tudo isso são veículos válidos para obter conhecimento tão importante como aquele que vem nos livros. Neste curso em que mais de metade do tempo é passado em estágio, é impossível desligar o que aprendemos na Escola daquilo que fazemos nos estágios”</i></p>	<p>Aplicação em situação de trabalho</p>	<p>Energização do sistema formativo</p>
<p><i>“Em relação aos estudantes, que como já referi são incentivados a elaborar os seus próprios projectos, os professores costumam utilizar as horas de tutoria, para facilitar a descoberta de motivações, principalmente em relação às áreas clínicas de interesse. Isto para programar experiências que vão de encontro ao perfil do estudante, o que acontece normalmente no último estágio do curso, a prática clínica de integração à vida profissional”</i></p> <p><i>“A ESEESFM é uma instituição reconhecida e creditada, e por isso se for convidado para colaborar com outra escola, não irei estranhar”</i></p> <p><i>“Apercebi-me de capacidades que julgava não possuir, de pontos fortes da minha personalidade, e ganhei também a competência de me "avaliar" em tudo o que faço, nos actos técnicos, nas minhas estratégias de comunicação, procurando melhorar onde é necessário.”</i></p>	<p>Valorização pessoal e profissional</p>	<p>Sustentabilidade do sistema formativo</p>

<p><i>“O processo de avaliação é inerente à própria existência da Escola. Constitui-se como um processo de análise reflexiva que promove o desenvolvimento da instituição e fomenta a aprendizagem”.</i></p> <p><i>“Na nossa Escola há espírito de equipa e o próprio trabalho reflecte isso mesmo, de modo que há diálogo, análise e discussão das várias questões suscitadas pelo processo de aprendizagem, em que cada um participa e partilha a sua experiência.”</i></p> <p><i>“Isto não quer dizer que existe sempre sintonia ou concordância entre o grupo, antes pelo contrário, o debate e a discussão que se estabelece permite-nos confrontar e clarificar ideias com vista a objectivar e fundamentar as decisões, que obviamente são muito mais ricas assumidas desta forma, do que se fossem meramente individuais. Assim, a partir da experiência acumulada de todos, a Escola aprende e constrói-se.”</i></p>	<p>Circulação do saber pela organização</p>	<p>Organização que aprende</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------	--------------------------------

### 7.1.1. Análise do quadro síntese

Ao analisar as unidades de registo através das categorias, encontram-se marcadamente traços identificativos da presença das categorias, na sua globalidade, primeiro indicador de que o modelo idealizado tem de facto alguma consonância com a realidade apresentada.

As unidades de contexto revelam também a preocupação com a aprendizagem e a eficácia da formação na organização. Os indivíduos parecem ter noção do seu papel central, da iniciativa e da autoavaliação constante, necessária ao seu processo de aprendizagem permanente. Sugere também haver não só o reconhecimento dos benefícios da formação por parte do sistema cliente, mas o sistema fornecedor está consciente do seu papel, ao transmitir mais do que saber, mas as ferramentas para o formando ir evoluindo por si próprio ao longo da vida activa.

Devido às especificidades do sector de enfermagem, onde toda a teoria tem de estar obrigatoriamente interligada com uma aplicação prática, uma aprendizagem permanente para evitar a obsolescência e fornecer os melhores cuidados ao doente, este parece ser um sector privilegiado na evidência do modelo idealizado.

As chefias (no caso do licenciado trabalhador) reconhecem o potencial associado à formação inicial do aluno, mas reconhecem também que os profissionais têm a capacidade de se motivar, reciclar e continuamente evoluir, trazendo directamente benefícios para as organizações onde se inserem.

O formando por sua vez, consegue evidenciar os ganhos ao nível do desempenho profissional, mas também o reconhecimento pela envolvente da sua valorização profissional e pessoal, que se reflecte na autoestima do formando.

A docência ao nível da Escola Superior de Enfermagem de São Francisco das Misericórdias, revela consciência da importância da circulação do saber, da importância das experiências e do saber construído na e pela prática e do papel como tutores dos estudantes, promovendo a dialéctica e a partilha de experiências como suporte da construção de competências para formandos e respectivos sistema fornecedor e cliente.

## **7.2. Análise dos Resultados**

Após a leitura inicial dos dados à luz das categorias e das unidades de contexto encontradas, irá tentar-se responder aos objectivos propostos, retirar as principais ilações e conclusões finais (com respectivas limitações), deixando sugestões para futuras pesquisas sobre esta temática.

### **7.2.1. Leitura das categorias**

Seguindo as sugestões de Lopes (2007), que vê a formação como um sistema autoproduzido, um processo de aprendizagem alicerçado na e pela prática, onde o adulto assume a figura nevrálgica, central e comum ao sistema cliente e sistema fornecedor da formação, permitindo à organização colher os benefícios, tornando-se o trabalho como pretexto, âmbito e finalidade de formação.

Neste modelo idealizado, interagem cinco categorias diferentes nos diversos planos, cruciais para o processo de aprendizagem de desenrolar e a formação profissional se torne efectiva. A questão que se coloca neste caso, será a de perceber se o modelo de ensino praticado nas Instituições de Ensino Superior (e neste caso, no paradigma específico da enfermagem), ainda que não de forma idealizada e formalizada, se pode aproximar a este modelo e revelar a presença das cinco categorias contempladas. Tenta-se entender, se houve lugar à criação de saber fora do espaço físico de formação, e como foi aplicado e potenciado na prática do trabalho, pós-formação.

No actual contexto do Ensino Superior em Portugal (e apesar das modificações pretendidas com a entrada em vigor do Protocolo de Bolonha), a formação evidenciada é a clássica transmissão de conhecimentos, formatada, impessoal e desajustada da aplicação prática profissional, ao invés de haver investimento em Capital Humano, com formação à medida e dotando os indivíduos de competências para a autoformação, autonomia e crescimento profissional sustentado. A reflexão crítica, a interacção e a dialéctica ficam de fora, baseando-se o modelo de ensino na acumulação de conhecimentos sobre determinados assuntos, não dando espaço ao aluno de aprender a aprender por si próprio.

O adulto aprendente é substituído pela figura do formando, que se limita a tentar assimilar os conhecimentos transmitidos, mas que por falta de reflexão crítica e intervenção no processo de formação, não toma a formação como sua.

Este tipo de formação não promove a aprendizagem de competências, mas antes a qualificação, com os títulos de formação inicial a assumirem um peso excessivo e não corresponderem ao verdadeiro potencial e manancial de competências do trabalhador, que irão ser determinantes na forma como supera os diferentes obstáculos e continuamente inova para se manter actualizado e aumentar os níveis de empregabilidade. Não existe a construção de conhecimentos pela acção, no acto do trabalho, negligenciando o papel preponderante da experiência.

Também o papel do formador é distorcido. Ao invés de se assumir como guia do processo de autoaprendizagem e direcção, limita-se ao de transmissor de conhecimentos, não tendo qualquer evidência da eficácia da formação, perdendo o contacto com os formandos. O formador deixa ele próprio de aprender, não estimulando a criação de uma Comunidade de Prática, suportada nas emergentes tecnologias de informação, capazes de auxiliar os profissionais a construir as suas competências.

Este tipo de formação constitui-se como ultrapassado e pouco eficaz, não colocando o papel central no adulto e na gestão do processo de aprendizagem, quando se deveria suportar o conhecimento teórico na resolução de problemas reais das realidades profissionais onde os alunos se vão inserir, conectando conteúdos e competências, alavancando a abordagem na experiência dos indivíduos, quadros cognitivos e mapas mentais, promovendo uma constante confrontação, de forma a promover a avaliação a adequação dos modelos mentais, aprendendo a aprender, construindo trilhos formativos individualizados, de forma activa.

É por isso relevante observarmos que no caso específico, existe uma clara alteração deste paradigma. O formando não aprendeu somente durante as horas de formação, recebeu por parte da docência a centelha para despertar a necessidade e o desejo de aprender, tornando a formação evolutiva e não estéril e estagnada. Ao aprender na prática, tanto dentro como fora da Escola, promovendo um constante diálogo com o seu sistema cliente e fornecedor, o formando toma a formação como sua, construindo a sua própria formação, diferente para cada indivíduo, partindo de problemas, de partilha de experiências, de tentativas de solução, usando o erro como ferramenta de aprendizagem.

Embora seja mais complicado descortinar o impacto no sistema cliente e o inerente reconhecimento por parte das chefias (dado que alguns dos entrevistados encontram-se apenas ainda como alunos e não passaram para a vida activa), pode-se verificar:

- No caso dos alunos que iniciaram a vida activa profissional, o reconhecimento da formação recebida e o impacto positivo junto dos colegas;
- No caso dos alunos que apenas frequentam a Escola, a facilidade de circulação do saber entre pares e a promoção de conhecimento que daí advém.

A formação foca-se no trabalho e não no emprego, pois ao promover a exploração do trabalho, a formação de competências através deste, está a valorizar o indivíduo e a permitir-lhe ter ganhos imediatos que são demonstrados através do aumento da empregabilidade e mobilidade dos indivíduos. Ao valorizar o indivíduo e não o posto de trabalho, valorizam-se as organizações que beneficiam do trabalho destes colaboradores.

O formando põe imediatamente em prática aquilo que aprende, sendo “forçado” a reflectir criticamente sobre o seu trabalho, as suas competências, lacunas e possíveis soluções, tornando-se desta forma um prático-reflexivo.

A Escola evidencia sinais de comportar-se como uma organização aprendente, emergindo a formação inerente ao curso (apesar de alguma definição necessária a priori) de um processo de reflexão colectivo. O sistema cliente (embora de difícil precisão e variando de caso para caso, já que estão vários sistemas clientes em acção) evidencia também vestígios que reconhece o potencial formador e cria condições para que o formando aplique o que aprendeu, gerando uma dinâmica formativa com impacto directo na aprendizagem organizacional. Parecem por isso estar reunidas as condições para haver aprendizagem.

É então natural que a avaliação seja encarada como uma natureza intrínseca da formação, sendo definida pela docência como um processo de análise reflexiva, que fomenta a aprendizagem e desenvolve continuamente a organização, tornando-a flexível e adaptável aos contínuos desafios gerados pela envolvente mutável onde se insere.

O formando confronta sistematicamente com outros aquilo que sabe, bebendo dos outros e fornecendo saber de forma recíproca, com base na sua própria experiência. O aluno interage com ele mesmo, através de autoreflexão e crítica, mas com os outros e a envolvente, promovendo a autoavaliação e heteroavaliação, condições para que se possa falar em avaliação formadora.

Dado que o formando põe constantemente em prática o que aprende, em ambiente de trabalho de equipa, seja durante a formação ou em pós-formação em situação de trabalho, o indivíduo energiza o sistema formativo, pois os problemas dos outros e os do indivíduo são mutuamente espalhados e analisados por múltiplos actores. Assim, mesmo as acções de formação individuais, tornam-se experiência e conhecimento do grupo através desta energização do sistema formativo, impulsionado pela aplicação prática e disseminação do conhecimento, num processo de acção/reflexão que encaminha no sentido de criar uma organização aprendente. Cria-se um ambiente de entreajuda e diálogo entre os diferentes indivíduos, quer ao mesmo nível, quer entre formando e respectivo sistema fornecedor e cliente.

Ao concluir o processo inicial de formação (neste caso a licenciatura), o título que certifica esta qualificação, conforme já abordado, reveste-se grande importância, mas não espelha as reais qualificações dos licenciados, que poderão ter o mesmo nível de qualificação (ao nível da certificação), mas ter um leque de competências díspar e uma predisposição para aprender e evoluir que não fica registada formalmente. O certificado pode até funcionar como um mecanismo perverso de desresponsabilização dos diferentes actores, desde o formador (sistema fornecedor), formando e sistema cliente (colegas e chefias).

A Escola revela também empenho em tentar validar o conhecimento adquirido por parte dos alunos, pondo-o imediatamente em prática, incentivando a aprendizagem através da aplicação do objecto de formação. A Escola tem assim instantaneamente a verificação de que a aprendizagem teve de facto lugar e quais os ganhos de produtividade.

À luz destes factos, podemos afirmar que estamos perante uma organização que tendencialmente tem todos os mecanismos para se comportar como uma organização aprendente. A elaboração da formação tem a sua origem na resolução de problemas concretos na aplicação do trabalho, alimentando o ocorrer da formação em situação de trabalho através de uma análise reflexiva suportada na acção; o sistema fornecedor da formação interage com o formando, encarando a docência como tutoria e não transmissão de conhecimentos, permitindo ao formando subsidiar o sistema cliente (ciente e predisposto a beneficiar dele) e circular a informação pela organização, promovendo uma aprendizagem colectiva baseada na aprendizagem individual e vice-versa.

### **7.2.2. Leitura das unidades de contexto**

A leitura dos dados com base nas unidades de contexto produz resultados semelhantes, verifica a existência da capacidade formativa do ambiente de trabalho:

- Agente central do sistema de formação: o adulto tem consciência do seu papel no sistema de formação, na procura activa de aprendizagem, autoavaliação e desenvolvimento de competências;
- Aumento do desempenho profissional: o formando sente os efeitos práticos da formação em que se inseriu (e não apenas recebeu) e o reconhecimento por parte do sistema cliente;
- Aplicação em situação de trabalho: a especificidade do sector da enfermagem garante que as competências e conhecimentos são canalizados para aplicação em situação de trabalho;
- Valorização pessoal e profissional: o adulto sente não só o reconhecimento dos outros, como se sente mais valorizado e realizado pessoal e profissionalmente após o processo formativo;
- Circulação do saber pela organização: alicerçado no trabalho de equipa, colaboração e na prática reflexiva em situação de trabalho, os conhecimentos e competências espalham-se pela organização, beneficiando grupo e indivíduo de igual forma.

Os contextos formativos parecem estar a ser devidamente explorados de forma a fazer funcionar os processos evidenciados pelas categorias de análise.

### **7.2.3. Cruzamento entre categorias e unidades de contexto**

Rompendo com o modelo tradicional de formação escolarizada, baseado na postura passiva do formando, que recebe uma mera transmissão de conhecimentos por parte do formador, o adulto assume uma postura proactiva, procurando ir de encontro ao saber, mormente o saber que ele sente que lhe faz falta, as competências que o podem ajudar a ultrapassar os problemas com que é deparado.

Aqui, o aluno é incentivado desde cedo a questionar-se sobre as suas competências, a compreender o que precisa saber, a preencher as lacunas que sente, usufruindo da sua experiência e da dos que o rodeiam, porque entende que os seus pares se deparam com as mesmas dificuldades, os mesmos problemas, as mesmas preocupações. Reflecte com base nestes elementos para saber mais sobre si próprio e devolver reciprocamente à envolvente que o ajudou na reflexão.

Tanto dentro ou fora da sala de aula, a permanente articulação entre teoria e prática evidencia a utilidade da formação e o aluno sente-se motivado a perseguir os seus objectivos, moldando-os e adaptando-os ao seu percurso individual.

O saber não se perde ou torna estanque no indivíduo. O sistema cliente recebe-o do aluno, porque percebe o seu valor e utilidade como forma de tornar a organização mais competitiva e fazê-la evoluir constantemente. O saber precioso individual de cada um torna-se conhecimento colectivo, que por sua vez volta a ser absorvido por outros indivíduos, alimentando-se grupo e indivíduo de forma recíproca. Sem reconhecimento por parte das chefias, fundamento indispensável quando se procura a energização e sustentabilidade do sistema formativo, todo o processo teria um fim abrupto e não haveria lugar a renovação do ciclo formador.

A chefia reconhece que o indivíduo aprendeu, confia nele para implementar os novos saberes adquiridos na formação e promove a partilha de informação, a troca de ideias e a reflexão entre pares.

Porque este processo se renova constantemente e afecta transversalmente toda a organização, existe propagação do saber, baseados em procedimentos sólidos, que acabam por fazer parte da cultura organizacional e torná-la uma organização aprendente, que potencia o saber para si mesmo e para os que com ela interagem.

Dado que o trabalho em equipa é fomentado, o sistema cliente ao nível dos pares é permanentemente alimentado pelas experiências e formações individuais de cada um, onde diferentes elementos interagem permanentemente em situações de aplicação prática. O conteúdo não é perdido; torna-se ao invés parte da própria organização.

Desta forma, a energização do sistema formativo não é apenas momentânea. O contexto facilitador de aprendizagem organizacional e individual permite repercussões futuras e com longevidade, pois o indivíduo prepara-se a cada instante para aprender no futuro, tendo consciência da rápida obsolescência dos conhecimentos e do papel primordial que lhe cabe na busca activa de novas formações, novas competências, novas capacidades.

Mesmo sem um enquadramento formal ou um pensamento estruturado por trás desta realidade, esta Escola Superior comporta-se como uma verdadeira organização aprendente, onde os docentes encarnam o papel do tutor, promovendo a aprendizagem dos indivíduos, avaliando criticamente e reflectindo sobre os resultados da formação, rapidamente visíveis na componente prática da licenciatura. Ao nível da própria docência e entre pares, o debate constante e troca de ideias, baseados nas experiências e no registo de cada um das diversas acções formativas, permite à Escola construir-se, renovar-se e aprender diariamente, pois só se aprende verdadeiramente quando se ensina. A Escola promove que os alunos, pares entre si, se ensinam, transmitam conhecimentos, promovendo espaços privilegiados de formação em trabalho, com múltiplos indivíduos a depararem-se com problemas comuns e tentar encontrar as melhores soluções.

### **7.3. Confronto com os objectivos formulados**

- Existe um sistema de formação formalmente assumido?

Ao estarmos perante uma Escola Superior, inevitavelmente existe um modelo formal de ensino, estruturado de acordo com um plano curricular devidamente delineado ao nível estratégico da organização, colhendo a experiência e o contributo de diversos actores.

As necessidades da organização são periodicamente analisadas e revistas, trazendo impactos ao plano curricular e ao próprio exercício da docência.

Mais do que entender esse facto, importa perceber que neste modelo formativo, existe uma preocupação que faz parte da própria cultura da instituição, de fazer com que exista um interesse bem patente do aluno nas aulas, no seu processo de formação e aprendizagem. Ao invés da imposição da formação e do conhecimento, tenta-se entender as principais disfunções e a melhor forma de as colmatar e instigar no aluno esse mesmo desejo de aprendizagem e autorealização.

- As aulas são organizadas de forma a promover um espaço formativo?

A sala de aula é o espaço formativo por excelência. Mas se este espaço formativo se tornar completamente distanciado da realidade, baseado apenas em conhecimento teórico, transmitido e não testado, grande parte da sua eficácia e validade perde-se. Ficarão vestígios de conhecimento, mas nunca se poderá ter um verdadeiro processo de aprendizagem.

O plano curricular da escola compreende não só a integração de aulas práticas, mas mais relevante que isso, fomenta a resolução de problemas e exercícios em equipa, promovendo a interacção do aluno com o sistema cliente (no presente), como forma de fomentar essa mesma relação no futuro e acelerando o seu processo de aprendizagem, ao incentivar a partilha de experiências e a reflexão crítica conjuntas.

A aula torna-se assim uma acção de formação determinada pelos próprios alunos, individualmente e em grupo. Pode-se assumir a existência de um verdadeiro espaço formativo em situação de trabalho (ainda que com as limitações inerentes ao espaço formativo em aula, que não permite testar todas as vertentes da profissão de enfermagem).

- O aluno (aprendente) assume-se como a figura central do processo formativo?

O aluno só se tornará figura central de todo o processo, se for simultaneamente ponto de partida e chegada, na interacção com sistema cliente e fornecedor, como garante da sustentabilidade do processo.

A Escola pretende não apenas ensinar o aluno, mas transmitir-lhe a ideia de que ele é o responsável pela sua própria formação. Isto só é possível quando a docência assume o papel de tutor, permitindo a existência de uma dialéctica crítica, tornando o aluno num prático reflexivo.

Embora o aluno possa não ter noção de todos estes conceitos e própria forma de actuar da docência, absorve a ideia de que ele é o responsável pelo desencadear do seu processo formativo e que é através da sua iniciativa e desejo de aprendizagem que pode realmente aprender e estar preparado para reagir, na prática, aos desafios que se vierem a impor no meio de trabalho futuro, dotando-se de competências ao invés de apenas conhecimentos (que rapidamente se tornam obsoletas), sendo a mais importante, a competência de aprender por si próprio.

- A avaliação permanente constitui-se como o ponto de partido do percurso formativo dos alunos?

Ao pôr os alunos constantemente em situação de teste, não apenas na parte prática das unidades curriculares, mas dando a possibilidade desde cedo de contactar com doentes em estágios junto de unidades hospitalares e de cuidados médicos, o aluno é posto constantemente numa zona de desconforto.

Isto faz com que o aluno constantemente se avalie, face aos seus pares e suas próprias expectativas, confrontando aquilo que sabe com aquilo que precisa saber para em última instância suprir as necessidades do paciente a quem atende.

Assim, a avaliação permanente das suas capacidades e competências, faz com que o aluno verifique se existe a necessidade de se actualizar e formar-se nas mais variadas áreas do saber.

A validação do sistema cliente por sua vez, permite-lhe aferir da validade da sua própria autoavaliação e energizar o sistema formativo, através da aplicação prática dos conhecimentos adquiridos em situação de trabalho, tendo em vista uma evolução permanente individual (e conseqüentemente organizacional).

- São ponderadas e verificadas as vantagens para a organização ao nível da sustentabilidade permanente?

A Escola tem a percepção que a valorização dos alunos é a própria valorização da escola, seja através do prestígio adquirido devido às performances dos futuros profissionais nas organizações em que se inserirem, seja através da absorção de conhecimentos que cada elemento individual traz para dentro da organização.

Falando-se de uma instituição de cariz não lucrativo, o grande “lucro” é a valorização pessoal e profissional das pessoas, sabendo a instituição que é dando espaço e analisando o trabalho dos alunos, que tem o potencial de crescer com estes.

- A aprendizagem individual reflecte-se na aprendizagem organizacional e vice-versa?

Para uma aprendizagem individual se reflectir por toda uma organização, tem que haver não só a devida interacção do aluno com o sistema fornecedor (professor) e cliente (colegas/equipas), mas que a Escola se comporte como uma organização aprendente e que consiga absorver o conhecimento gerado pelos alunos, propagando-o de forma transversal e fazendo-o chegar a novos alunos, mas também ao manancial de conhecimento da própria organização e dos docentes que leccionam.

A Escola mostra traços evidentes de que não despreza o contributo dos alunos, percebendo como pode valorizar-se através do seu trabalho, gerador de conhecimento único, suportado nas experiências, motivações e desejos individuais.

Por sua vez, a organização consegue de forma eficaz aproveitar o processo de aprendizagem organizacional para o reflectir na aprendizagem individual dos alunos, estabelecendo no fundo uma relação de sinergias, com ganhos evidentes para ambas as partes.

- Existe uma valorização do capital humano e intelectual?

O capital humano considera-se valorizado se apresentar no fim do processo formativo, um conjunto de competências e conhecimentos que trarão às organizações onde se inserem, capacidade de se superiorizar às suas concorrentes, através da maior capacidade dos seus trabalhadores fazerem face aos problemas e encontrarem soluções mais adequadas, com a maior eficiência possível.

Como o sistema formativo pensado e elaborado pela Escola promove o ensino do próprio processo de aprendizagem aos alunos e da importância que este terá no rumo das suas vidas (nomeadamente ao nível da empregabilidade e mobilidade), podemos afirmar que o capital humano e intelectual é valorizado, sendo esta valorização sentida pelos alunos, pelos seus pares, Escola e restantes organizações onde se inserem.

## **8. Conclusões Finais e Limitações**

Analisando as questões que pusemos à partida e antes da investigação empírica, chegaram-se a resultados interessantes, que revelam uma presença assinalável das categorias do modelo idealizado, uma aproximação a um estado “ideal” da concepção da formação.

A Centralidade do aluno no seu processo de formação, as noções de autoavaliação, autoformação e autoaprendizagem parecem bem enraizadas no espírito da Escola, perpassando para os alunos.

Os alunos valorizam-se através do aumento do seu nível de competências, estando desde cedo preparados para lidar com a realidade do seu trabalho, pois têm desde logo a oportunidade de pôr em prática as suas capacidades em ambiente (controlado) de exercício real.

O envolvimento de todos os actores é o elemento potenciador do sucesso do modelo formativo. A falta de um dos elementos da cadeia é o suficiente para comprometer todo um empenho e esforço na persecução dos objectivos. Apesar de não haver uma formalização dos conceitos de organização aprendente, esta Escola, de forma intuitiva, comporta-se de tal forma, promovendo um verdadeiro espaço de aprendizagem para os seus alunos. A Escola assume a sua vocação para ensinar a aprender, consciente que nunca conseguirá transmitir todos os conhecimentos necessários e que o seu papel é dotar o aluno de ferramentas para constantemente evoluir ao longo da sua vida, com benefícios óbvios para si e para com todos com quanto contacta.

Apesar dos indicadores positivos, a Escola pode ainda melhorar o seu processo de formação. Aliás, a ideia de melhoria contínua é indissociável duma organização que pugna pela constante actualização de conhecimentos e capacidades dos seus membros.

A própria Escola, no seu projecto pedagógico, dá claras indicações logo à partida de se preocupar com o processo de aprendizagem dos estudantes, de lhes inculcar autonomia e sentido de responsabilidade.

O estudo tem obviamente as suas limitações. Não é possível recolher testemunhos da totalidade dos alunos que passaram por esta Escola Superior, como é também limitada a análise a apenas uma Escola de um sector de conhecimento. No entanto, este sector (e esta Escola em particular) parece constituir-se mais como a excepção à regra, já que o modelo clássico de formação dos alunos é ainda o que impera na maioria das Instituições de Ensino Superior.

Uma análise comparativa entre uma Escola Superior de Enfermagem e outra Escola Superior dedicada a outro sector, poderá trazer em investigações futuras, melhores e mais válidas conclusões sobre esta problemática.

## 9. Bibliografia

Amendoeira, José (2004), *Entre preparar enfermeiros e educar em enfermagem: uma transição inacabada*. Tese de Doutoramento em Sociologia da Educação, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Dibella, Anthony J. (1996), *Developing Learning Organizations: A matter of Perspective*, *Organizational Learning Center, MIT*, Cambridge, MA 02138.

Dibella, Anthony J.; Nevis, Edwin C.; Gould, Janet M. (1996), *Understanding Organizational Learning Capability*, *Journal of Management Studies* 33:3. 0022-2380, 361-379.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. (1997), *O Inquérito—Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora, 63-67.

Kofman, Fred; Senge, Peter M., *Communities of Commitment: The Heart of Learning Organizations*, *MIT Center for Organizational Learning*.

LOPES, ALBINO (2007), *Concepção e Gestão da Formação Profissional Contínua: da qualificação individual à aprendizagem organizacional*. Lisboa.

MCELROY, MARK M. (2003), *The New Knowledge Management: complexity, learning and sustainable innovation*. Butterworth-Heinemann, 3-29.

Pedler, Mike. (1999). *Making organization processes visible for the purposes of learning*. *University of Salford, HRDI* 2:3, 273-282.

SENSE, P. M. (1990), *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.

STEWART, THOMAS A. (2001), *The Wealth of Knowledge: Intellectual Capital and the Twenty-First Century Organization*. London: Nicholas Brealey Publishing, 79-106.

YIN, R. (1994), *Case Study Research: Design and methods*. Beverly Hills: Sage, 1-17.

<http://www.esesfm.pt> (Junho a Outubro de 2009).