

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

**A APRENDIZAGEM AUTO-DIRIGIDA
EM ENFERMEIROS DE SAÚDE
MENTAL**

MARIA MANUELA REIS RAPOSO FERNANDES

FARO

2002

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

**A APRENDIZAGEM AUTO-DIRIGIDA
EM ENFERMEIROS DE SAÚDE
MENTAL**

Estudo orientado pelo
Professor Doutor Saul Neves de Jesus

FARO
2002

AGRADECIMENTOS

Este estudo é o resultado de muitas horas de reflexão individual e conjunta constituindo-se como um processo de aprendizagem auto-dirigida para todos os que nele se envolveram de perto. Este envolvimento de pessoas foi de tal forma numeroso que se tornaria exaustiva a sua descrição. No entanto algumas ofereceram contributos que se constituíram inestimáveis e sem os quais este trabalho não seria possível.

Um agradecimento em especial para os que mais se envolveram:

- para o Professor Doutor Saul Neves de Jesus pela sua infinita paciência, flexibilidade e sabedoria;
- para a Universidade do Algarve, em especial para a equipa de docentes do Curso de Mestrado em Psicologia da Educação pela possibilidade que me ofereceram de realizar este estudo;
- para as Doutoras Loreto Couceiro e Albertina Oliveira, peritas na temática que envolve este estudo e que o impulsionaram;
- para os que leram ou pretendem ler e utilizem este trabalho como objecto de reflexão e de aprendizagem;
- para o Zé, que metodicamente contribuiu para a desconstrução, tão necessária à construção do saber;
- para a Sofia, que muitas vezes se sentou ao meu colo e ofereceu o seu contributo através de uns «riscos».

RESUMO

Este estudo insere-se no âmbito da Psicologia da Educação explorando globalmente aspectos do desenvolvimento dos processos de aprendizagem no adulto como profissional de enfermagem e como sujeito activo no que se refere à sua capacidade de auto-dirigir as suas aprendizagens de forma continuada.

Os enfermeiros continuam muito preocupados com a formação profissional contínua sendo que os resultados obtidos têm colocado muitas dúvidas a estes profissionais relativamente à eficácia da formação e à forma como se realizam as aprendizagens ao longo da carreira profissional. É preciso compreender as alternativas de aprendizagem nos adultos. Surge então o constructo de aprendizagem auto-dirigida como alternativa aos processos de aprendizagem metodologicamente escolarizados.

Discute-se neste estudo a dimensão psicossociológica e metodológica dos conceitos de Auto-formação e de Aprendizagem Auto-dirigida de forma conciliadora, procurando explicitar as pontes de ligação dos dois.

É um estudo qualitativo, exploratório que se baseia na preocupação de compreender os processos de aprendizagem auto-dirigidos dos profissionais de enfermagem de Saúde Mental e Psiquiatria. Baseia-se na procura através de questionário e de entrevista da maior ou menor consciência, logo maior ou menor facilidade de verbalizar os processos de aprendizagem auto-dirigidos.

As conclusões apresentam-se na especificidade de cada dimensão analisada mas globalmente são os participantes que maior valor atribuem às aprendizagens auto-dirigidas que maior compreensão expressão dos processos que desenvolvem para se auto-formarem.

ABSTRAT

ÍNDICE GERAL	Folha
INTRODUÇÃO	10
1 – A APRENDIZAGEM AUTO-DIRIGIDA E A AUTO-FORMAÇÃO NA ADULTEZ	18
1.1 –A APRENDIZAGEM NO ADULTO	18
1.2 – A FORMAÇÃO CONTÍNUA	26
1.3 - A APRENDIZAGEM AUTO-DIRIGIDA E AUTOFORMAÇÃO	30
2 - CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM AUTO-DIRIGIDA	41
2.1 – META-ANÁLISE DAS INVESTIGAÇÕES REALIZADAS	41
2.2 – A DIMENSÃO PSICOSOCIOLÓGICA DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM AUTO-DIRIGIDA	48
2.2.1 - A CONSCIENCIALIZAÇÃO, O PENSAMENTO E A ACCÃO REFLEXIVA.....	50
2.2.2 - A MOTIVAÇÃO PARA A AUTO-IMPLICAÇÃO NOS PROCESSOS DA APRENDIZAGEM	58
2.2.3 - AS CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO DE FACILITAÇÃO DAS APRENDIZAGENS AUTO-DIRIGIDAS.....	65
2.3 – A DIMENSÃO TÉCNICO/METODOLÓGICA DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM AUTO-DIRIGIDA.....	68
2.3.1 – A METODOLOGIA DO PROJECTO E A RESOLUÇÃO DOS PROBLEMAS	69
2.3.2 – OUTRAS TÉCNICAS DE APRENDIZAGEM AUTO-DIRIGIDAS	74
3 – A APRENDIZAGEM AUTO-DIRIGIDA E OS PROFISSIONAIS DE ENFERMAGEM	78
3.1 – O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSÃO DE ENFERMAGEM.....	78
3.2 - O ENFERMEIRO ESPECIALISTA EM SAÚDE MENTAL E PSIQUIATRIA..	85
3.3 - A APRENDIZAGEM AUTO-DIRIGIDA EM ENFERMAGEM	86

4 – ESTUDO DA APRENDIZAGEM AUTO-DIRIGIDA NUM GRUPO DE ENFERMEIROS DE SAÚDE MENTAL	95
4.1 – A METODOLOGIA	95
4.1.1 – CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	98
4.1.2 – OS PARTICIPANTES DO ESTUDO	102
4.1.3 – OS PROCEDIMENTOS DO ESTUDO.....	103
4.1.3.1 - OS PROCEDIMENTOS DE OBSERVAÇÃO.....	103
4.1.3.2 - OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	105
4.2 – ANÁLISE DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	116
4.2.1 – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS	116
4.2.1.1 – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	116
4.2.1.2 – INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	117
4.2.2 – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS.....	121
4.2.2.1 – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	122
4.2.2.2 – INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	125
4.2.2.2.1 - A exemplificação e a valorização de exemplos de aprendizagens realizadas.....	128
4.2.2.2.2. – A Consciencialização dos processos da aprendizagem auto-dirigidas, na dimensão profissional do sujeito	131
4.2.2.2.3 - A explicitação de temas relacionados com os processos de aprendizagem auto-dirigida.....	164
CONCLUSÃO	173
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	179

INDICE DE TABELAS

Tabela nº 2 - Distribuições absolutas e relativas dos sujeitos relativamente à idade	117
Tabela nº 3 - Distribuições absolutas e relativas dos sujeitos relativamente ao sexo.....	117
Tabela nº 4 - Distribuições relativas dos sujeitos relativamente à idade e ao sexo	117
Tabela nº 5 - Distribuição das respostas dos participantes à proposição: As aprendizagens realizadas sob orientação de estruturas de formação escolares.....	118
Tabela nº 6 - Distribuição das respostas dos participantes à proposição: As aprendizagens realizadas sob orientação de estruturas de formação das instituições de saúde	118
Tabela nº 7 - Distribuição das respostas dos participantes à proposição: <i>as aprendizagens realizadas por direcção e organização do próprio</i>	119
Tabela nº 8 - Distribuição das respostas dos entrevistados ao questionário	120
Tabela nº 9 - Distribuições absolutas e relativas dos sujeitos relativamente à idade	122
Tabela nº 10 - Distribuições absolutas e relativas dos sujeitos relativamente ao sexo.....	123
Tabela nº 11 - Distribuições relativas dos sujeitos relativamente à idade e ao sexo	123
Tabela nº 12 - Distribuições absolutas e relativas dos sujeitos relativamente ao tempo de serviço	123
Tabela nº 13 - Distribuições absolutas e relativas dos sujeitos da amostra relativamente à formação académica.....	124
Tabela nº 14 - Distribuições absolutas e relativas dos sujeitos da amostra relativamente à categoria profissional	124
Tabela nº 15 - Distribuições absolutas e relativas dos sujeitos da amostra relativamente à área onde desempenha funções	124
Tabela nº 16 - Dimensões e indicadores de análise semântica das entrevistas.....	128
Tabela nº 17 - Distribuições das unidades de registo da variável consciencialização da auto-implicação, envolvimento e outros aspectos motivacionais, na acção do sujeito para a auto-direcção da aprendizagem, do Grupo I, pelas categorias imergentes	137
Tabela nº 18 - Distribuições das unidades de registo da variável consciencialização da auto-implicação, envolvimento e outros aspectos motivacionais, na acção do sujeito para a auto-direcção da aprendizagem, do Grupo II, pelas categorias imergentes	138
Tabela nº 19 - Distribuições das unidades de registo da variável Consciencialização dos factores internos influenciadores das aprendizagens auto-dirigidas; do Grupo I, pelas categorias imergentes	140

Tabela nº 20 - Distribuições das unidades de registo da variável Consciencialização dos factores internos influenciadores das aprendizagens auto-dirigidas; do Grupo II, pelas categorias imergentes	140
Tabela nº 21 - Distribuições dos valores absolutos e relativos, por grupos, das unidades de registo da variável consciencialização dos factores internos influenciadores das aprendizagens auto-dirigidas; em função do sentido da sua influência. 141	
Tabela nº 22 - Distribuições das unidades de registo da variável Consciencialização das metodologias utilizadas na satisfação das necessidades de aprendizagem auto-dirigida, do Grupo I, pelas categorias imergentes.....	158
Tabela nº 23 - Distribuições das unidades de registo da variável Consciencialização das metodologias utilizadas na satisfação das necessidades de aprendizagem auto-dirigida, do Grupo II, pelas categorias imergentes.	158
Tabela nº 24 - Distribuições das unidades de registo da variável Consciencialização dos factores externos e/ou ambientais influenciadores das aprendizagens auto-dirigidas, do Grupo I, pelas categorias imergentes.	160
Tabela nº 25 - Distribuições das unidades de registo da variável Consciencialização dos factores externos e/ou ambientais influenciadores das aprendizagens auto-dirigidas, do Grupo II, pelas categorias imergentes.	160
Tabela nº 26 - Distribuições dos sujeitos da amostra de acordo com o seu estado civil. ...	161
Tabela nº 27 - Distribuições dos valores absolutos e relativos, por grupos, das unidades de registo da variável Consciencialização dos factores externos influenciadores das aprendizagens auto-dirigidas; em função do sentido da sua influência. 162	
Tabela nº 28 - Distribuições das unidades de registo da variável Consciencialização dos resultados obtidos no processo de aprendizagem auto-dirigido, do Grupo I, pelas categorias imergentes.....	163
Tabela nº 29 - Distribuições das unidades de registo da variável Consciencialização dos resultados obtidos no processo de aprendizagem auto-dirigido, do Grupo II, pelas categorias imergentes.....	163
Tabela nº 30 - Matriz de análise de temas relacionados com os processos de aprendizagem auto-dirigida.	165

INTRODUÇÃO

A Psicologia Educacional como campo de estudos e saberes tem-se debatido ao longo da sua existência com um problema de identidade dada a sua posição conciliadora entre a Psicologia e a Educação. Actualmente, surge a necessidade, cada vez mais efectiva, de transversabilizar os saberes que constituem as várias áreas científicas, para melhor compreender o homem do ponto de vista global e sistémico. É fundamental que, através da Psicologia, possamos compreender o comportamento humano, para depois, através das Ciências da Educação, analisarmos estratégias de intervenção práticas, com a finalidade de ajudar a pessoa a evoluir, a crescer e a desenvolver-se de forma cada vez mais harmoniosa. Muito se tem investigado acerca do desenvolvimento do sujeito até à idade adulta em contextos mais ou menos orientados, no que se refere à facilitação da aprendizagem. Estudos sobre o desenvolvimento na idade adulta, nomeadamente o desenvolvimento de aprendizagens contínuas profissionais, não têm sido tão frequentes, apesar de existir uma base de dados significativa sobre o assunto. Quando nos restringimos ao âmbito das ciências da enfermagem, verificamos a existência de grande necessidade na exploração da dimensão intrapessoal e interpessoal dos enfermeiros, no que se refere às suas estratégias de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

As estratégias de desenvolvimento profissional em enfermagem até aqui utilizadas têm incidido na formação inicial e contínua, na obtenção de graus académicos, à semelhança de outros técnicos de saúde, na participação nas decisões aos vários níveis hierárquicos das instituições de saúde e nas condições de trabalho.

Ao longo dos últimos anos nasceram e cresceram estruturas mais ou menos formais de formação contínua nas organizações de saúde. É manifesta a preocupação em manter os profissionais, agora não só os enfermeiros, actualizados e motivados para, ao longo da sua carreira profissional, adquirirem estratégias e competências que lhes permitam responder eficazmente aos problemas profissionais que surgem.

Tal como nas outras profissões e dada a evolução rápida das nossas sociedades, não é possível acompanhar, especialmente em áreas transversais do conhecimento, os

movimentos sempre crescentes dos saberes das disciplinas. Assim, questiona-se frequentemente se a formação está realmente a preparar para os desafios existentes nos contextos de trabalho, já que esperamos que a formação desenvolva conhecimentos, capacidades, atitudes e valores profissionais (Basto,1998).

A análise sociológica da profissão de enfermagem permite concluir que esta é um dos sectores socioprofissionais da saúde cuja trajectória identitária mais se tem transformado num processo em que se destacam as tentativas de demarcação face ao poder médico, a construção de modelos de racionalidade facilitadores da conquista da autonomia da profissão e a valorização crescente das dinâmicas de formação. No início dos anos oitenta incentivou-se a então denominada formação em serviço, valorizando-se as acções formais e pontuais, realizadas no local de trabalho em tempos considerados menos produtivos. A formação em serviço, assim referenciada na cultura hospitalar simboliza uma postura tradicional de transmitir informação (Abreu, 1997).

Torna-se assim urgente o uso de outras estratégias de actualização profissional que dependam essencialmente de cada um dos profissionais. Isto é, os profissionais deverão ser capazes de, de forma autónoma e/ou facilitada, desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que lhes permitam, na hora certa e no contexto certo, responder eficazmente.

Parece claro que algumas pessoas desenvolvem continuamente capacidades de procura de uma auto-direcção das suas aprendizagens, ou seja, de se auto-formarem mas outras não. Algumas pessoas são normalmente sujeitos activos e motivados na apropriação das aprendizagens de novas competências, outros são sujeitos passivos e pouco motivados para o desenvolvimento de novas competências profissionais.

Muito se tem escrito sobre algumas das razões que levam umas pessoas a auto-dirigirem com eficácia as suas aprendizagens, mas factores existem que se desconhecem e que ainda hoje permitem que não seja possível, mesmo que exista um empenhamento individual de um facilitador, motivar o sujeito e levá-lo a aprender a aprender, ao longo da sua carreira profissional.

A escolha do tema deste estudo, *A aprendizagem auto-dirigida em enfermeiros de Saúde Mental*, pretende preencher um espaço de saberes no âmbito da profissão de enfermagem. Pensamos que é fundamental a clarificação deste constructo, para que

possamos evoluir e inovar estrategicamente na formação contínua profissional dos enfermeiros e fazer emergir novas questões que possam permitir o desenvolvimento de novos estudos e de novos saberes. A inovação na orientação das práticas de formação contínua dos enfermeiros, deverá permitir e promover a autonomia do sujeito para aprender a aprender com a finalidade principal de melhorar continuamente a qualidade dos cuidados de enfermagem dirigidos aos clientes.

A expressão *auto-formação* é mais utilizada pelos autores europeus e investigada essencialmente no âmbito qualitativo; a expressão *aprendizagem auto-dirigida* é bastante utilizado em investigação quantitativa por autores da América do Norte. No entanto pensamos que, qualquer dos constructos se preocupa com as questões de autonomia da aprendizagem, fazendo emergir pontes de ligação entre os dois. Assim, neste estudo, e numa perspectiva conciliadora, utilizaremos as duas expressões conforme os diferentes autores as apresentem e as utilizem.

Mas, qual a consciência que os profissionais de enfermagem, especialistas em Saúde Mental e Psiquiatria, têm dos seus processos de aprendizagem auto-dirigida ao longo da sua vida profissional?

Esta pergunta de partida, pretende orientar este estudo para o âmbito da aprendizagem contínua no adulto e, dentro desta, para os processos de aprendizagem auto-dirigida, de um grupo específico de enfermeiros: os de Saúde Mental e Psiquiatria. Esta grande questão orienta-nos para um conjunto de outras que gostaríamos de ver clarificadas no final deste trabalho:

1. Que valor atribuem os enfermeiros especialistas em Saúde Mental e Psiquiatria, aos vários momentos de aprendizagem profissional (aprendizagem escolar e aprendizagem auto-dirigida)?
2. Será que os enfermeiros que maior valor atribuem à aprendizagem auto-dirigida, estão mais conscientes dos vários momentos do processo de aprendizagem auto-dirigida/auto-formação considerados neste estudo?

Assim sendo:

- a. Qual a consciência que os sujeitos dos dois grupos têm das suas necessidades de aprendizagem, nos processos de aprendizagem auto-dirigida?

- b. Qual a consciência que os sujeitos dos dois grupos têm da sua auto-implicação nos processos de aprendizagem auto-dirigida profissional ao longo da sua vida profissional?
- c. Qual a consciência que os sujeitos dos dois grupos têm dos objectivos de aprendizagem, do seu planeamento, da acção e dos resultados que obtêm, nos processos de aprendizagem auto-dirigida?
- d. Qual a consciência que os sujeitos dos dois grupos têm de como se caracterizam os factores internos e externos desencadeadores dos processos de aprendizagem auto-dirigida ao longo da carreira, nestes profissionais?
- e. Qual a consciência que os sujeitos dos dois grupos têm das metodologias adoptados, para a concretização das suas aprendizagens auto-dirigidas profissionais?

Para conseguirmos dar resposta a estas questões fizemos um percurso de pesquisa teórica e prática, dirigida por objectivos. Neste estudo pretendemos compreender os processos de aprendizagem auto-dirigida, no âmbito da aprendizagem contínua profissional, através da consciencialização que os profissionais de enfermagem de Saúde Mental e Psiquiátrica têm acerca do seu processo de aprendizagem auto-dirigida. Para isso pretendemos:

- 1. Caracterizar os constructos: aprendizagem auto-dirigida para a profissionalidade e auto-formação na adultez;
- 2. Analisar a dimensão psicossociológica do processo de aprendizagem auto-dirigida nos profissionais de enfermagem:
 - d) Observar e descrever a consciência da auto-implicação dos profissionais de enfermagem especialistas em Saúde Mental e Psiquiátrica, nos processos de aprendizagem auto-dirigida;
 - e) Caracterizar os factores internos e externos desencadeadores dos processos de aprendizagem auto-dirigida, nestes profissionais;
 - f) Descrever as características do processo de facilitação das aprendizagens auto-dirigidas;

1- Analisar a dimensão metodológica dos processo de aprendizagem auto-dirigida nos profissionais de enfermagem:

g) Identificar e descrever as metodologias adoptadas por estes profissionais, para a concretização das suas aprendizagens auto-dirigidas profissionais;

1- Analisar o desenvolvimento profissional do enfermeiro na sua relação com os processos de aprendizagem auto-dirigida;

2- Observar o valor atribuído pelos enfermeiros de saúde mental e psiquiatria às aprendizagens realizadas sob orientação de estruturas escolares, sob orientação de instituições de saúde e por direcção e organização do próprio;

3- Analisar os vários momentos do processo de aprendizagem auto-dirigida, nos dois grupos de enfermeiros de saúde mental estudados:

a. Observar e descrever a consciencialização das necessidades de aprendizagem auto-dirigida, das necessidades de aprendizagem observadas nos outros, dos objectivos, da auto-implicação nos processos, dos factores internos e externos influenciadores da acção, dos percursos da acção e dos resultados obtidos nesses processos;

1- Identificar e descrever as principais temáticas e contextos emergentes, associadas aos conceitos de aprendizagem auto-dirigida.

Finalmente, fica claro que o nosso problema se baseia na preocupação de compreender efectivamente os processos de aprendizagem auto-dirigida dos profissionais de enfermagem de Saúde Mental e Psiquiatria durante o seu percurso profissional para que futuramente possamos implementar estratégias práticas que facilitem essas aprendizagens com vista a melhoria dos cuidados que prestamos aos clientes.

Ao longo dos vários capítulos que se seguem pretendemos enquadrar teoricamente o problema explicitado, decompondo-o nas suas variáveis e conceitos. Definimos e analisamos cada um dos conceitos que consideramos importante para a compreensão desta problemática por um lado e por outro, relatamos de forma analítica e fundamentada os resultados do estudo de campo de âmbito qualitativo e eminentemente exploratório, sobre a consciencialização que os profissionais de enfermagem especialistas em Saúde Mental e Psiquiátrica têm dos seus processos de aprendizagem auto-dirigida, realizados no âmbito da profissionalidade.

Não é intenção deste estudo fazer qualquer inferência estatística, dado o cariz qualitativo e apenas exploratório do mesmo. Os resultados são apenas válidos para esta amostra de sujeitos, esperando no entanto o aparecimento de questões e reflexões que possam contribuir para o desenvolvimento de futuros estudos na área da aprendizagem auto-dirigida. Pela análise indutiva dos dados e pela procura do significado que têm para os sujeitos as suas experiências, pensamos contribuir para a reflexão do constructo da aprendizagem auto-dirigida no âmbito da Psicologia da Educação.

Iniciamos a nossa investigação teórica com um primeiro capítulo sobre a aprendizagem auto-dirigida e a auto-formação na adultez abordando os conceitos de aprendizagem no adulto, formação contínua e aprendizagem auto-dirigida/auto-formação. Honoré, citado por Couceiro (2000), aprofunda o significado do processo formativo, inscrevendo-o num processo de evolução da pessoa. Formar-se ao longo da vida significa não só um acréscimo de saber, mas sobretudo, está intrinsecamente ligado ao dever de cuidar da vida ao longo de todo o seu decurso.

Um segundo capítulo caracteriza o processo de aprendizagem auto-dirigida. Salienta a investigação específica na área e as duas grandes dimensões do processo de aprendizagem auto dirigida do nosso estudo: a dimensão psicossociológica e a dimensão técnico/metodológica. Na primeira exploramos os conceitos de consciencialização; de pensamento e acção reflexiva; de motivação e auto-implicação no processo e de aspectos relacionados com as características de facilitação da aprendizagem. Uma nova ênfase na compreensão holística das situações como base da prática profissional, em vez de uma compreensão exclusiva em termos de um conjunto de categorias especializadas e a auto-reflexão como um meio de superar as respostas e os julgamentos estereotipados, são aspectos a considerar na análise e categorização desta temática. A dimensão técnico/metodológica inclui aspectos sobre a metodologia do projecto, técnicas de resolução de problemas e outras de interesse neste estudo.

É vulgar também ouvir-se afirmar que a experiência é um espaço de aprendizagem. No entanto, a experiência também diz e ensina, tal como afirma Dominicé, a experiência pode tanto ser um incremento como um obstáculo da aprendizagem. Ao tornar-se um hábito, ao ser vivenciada de modo repetitivo, pode tornar-se uma força conformadora ou mesmo deformadora e tornar-se origem de numerosos conformismos (Couceiro, 2000). Por outro lado o processo de aprendizagem auto-dirigida/auto-formação envolve

uma estratégia pessoal, heurística, em que a experimentação e a reflexão como elementos auto-formativos desempenham um papel importante e assentam na ideia de que ninguém pode educar o formando se ele não se souber educar a si próprio. Este tem que assumir uma postura de empenhamento auto-formativo e autonomizante, tem de descobrir as suas potencialidades, tem que conseguir buscar do passado aquilo que já sabe e, com isso, construir o seu presente e o seu futuro, ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar (Couceiro, 2000).

O terceiro capítulo enquadra o constructo da aprendizagem auto-dirigida com as ciências da enfermagem e as práticas de enfermagem. Os enfermeiros especialistas em Saúde Mental e Psiquiatria adquirem a sua formação para a especialidade em dois anos de formação intensiva, em contexto escolar específico. Este período de formação é teórico e prático e inclui também conteúdos específicos em administração dos serviços de enfermagem e em pedagogia. O estatuto de especialistas é adquirido por progressão vertical na carreira de enfermagem. Os objectivos do curso baseiam-se na intenção específica de formar profissionais com conhecimentos, habilidades e atitudes facilitadores da relação de ajuda ao utente na promoção da saúde mental, e na prevenção do tratamento da doença e na sua reabilitação psicológica. Esta ajuda baseia-se numa intervenção no sentido da autonomia da pessoa, num contínuo de maior ou menos dependência do outro. A procura de um desenvolvimento pessoal harmonioso do sujeito com alterações ao nível da dimensão psicológica, exige do enfermeiro uma capacidade para ajudar o indivíduo com dificuldades a abordar os problemas de uma forma global e holística.

Pensamos que os enfermeiros que valorizam mais os processos de aprendizagem auto-dirigida são os que maior consciência têm dos percursos que desenvolvem para as aprendizagens auto-dirigidas significativas. As metodologias, os factores internos e externos influenciadores das aprendizagens apresentam-se também com características inovadoras, continuamente exploradas pelos sujeitos que mais auto-dirigem as suas aprendizagens. São estes aspectos que são explorados no capítulo quatro, através da apresentação da metodologia e das características deste estudo, bem como através da apresentação dos dados e discussão dos resultados.

As principais conclusões do estudo e a referência à documentação utilizada neste percurso, finalizam este relatório que esperamos seja claro e útil ao desenvolvimento de novos estudos no âmbito da aprendizagem auto-dirigida.

1 – A APRENDIZAGEM AUTO-DIRIGIDA E A AUTO-FORMAÇÃO NA ADULTEZ

Este capítulo pretende definir os dois principais conceitos subjacentes a este estudo: os conceitos e teorias de aprendizagem no adulto na generalidade e na especificidade do constructo aprendizagem auto-dirigida e o conceito de formação contínua e formação na profissionalidade. Um terceiro capítulo servirá para definir o constructo aprendizagem auto-dirigida/auto-formação em que se justifica a opção pela expressão aprendizagem auto-dirigida e que servirá de referência ao nosso estudo.

1.1 –A APRENDIZAGEM NO ADULTO

O conceito de aprendizagem tem sido definido, no âmbito das ciências da educação, de múltiplas formas, conforme o modelo ou a teoria de aprendizagem que nos orienta. Já o conceito de aprendizagem no adulto tem sido menos discutido e analisado sendo, por vezes, até esquecido.

Segundo alguns autores, o pragmatismo que tem caracterizado a formação e aprendizagem de adultos, conduziu a um relativo subdesenvolvimento teórico deste domínio e ao emprego de terminologias ambíguas e sem o mínimo de consenso. Para obviar esta dificuldade, têm sido publicados alguns dicionários especializados na matéria. São exemplo: *Terminology of adult education*, da UNESCO, editado em 1979 e o *International dictionary of adult and continuing education*, de Peter Jarvis, em 1990 (António Simões, 1994).

Mas, antes de qualquer discussão, convém clarificar o conceito de pessoa adulta, já que este conceito tem sido analisado nas várias dimensões do desenvolvimento humano.

Para Freud, ser adulto é amar e trabalhar. Ou seja, independência afectiva e independência económica, seriam as duas características que definiriam o adulto.

Erikson considera tarefa da primeira fase da adultez, o estabelecimento de relações de intimidade com outras pessoas, isto é, a pessoa desenvolveu a capacidade de se confiar a

filiações e a situações concretas e desenvolveu a força ética necessária para ser fiel a essas ligações. Para Pedrosa, o princípio da idade adulta pode não coincidir com o princípio da maturidade legal. Há necessidade de considerar alguns traços genéricos tais como a independência familiar, a responsabilidade social e económica, a profissionalização, o casamento, a parentalidade e a maturação fisiológica, (Mosquera, 1987).

Várias classificações têm também emergido relativamente às várias etapas de desenvolvimento da pessoa adulta. Mosquera, em 1978 na sua obra *a Vida Adulta* apresenta-nos uma caracterização do *adulto jovem, do adulto médio e do adulto velho*, nas suas várias dimensões: o crescimento físico e psicomotor, a dinâmica de funcionamento motivacional, as tarefas evolutivas e de desenvolvimento, a personalidade e auto-conceito, entre outras.

Boutinet, depois de uma tentativa para a definição do conceito de adulto, relativamente ao sexo, à idade, dimensão jurídica, política, filosófica e outras, conclui, que o paradigma contemporâneo da vida adulta, é um paradigma da instabilidade, caracterizado pela dimensão de caos presente na nossa sociedade:

«Não podemos também esquecer o potencial de experiências que o adulto transporta, realizadas in vivo, nomeadamente através das experiências pessoais com que é confrontado ao longo da vida, das tarefas profissionais e do desempenho dos seus papéis sociais.» Couceiro (2000, p. 26)

Knowles tornou-se um marco relevante na produção científica relacionada com o desenvolvimento do adulto e a sua aprendizagem, com a sua teoria da aprendizagem em torno do conceito de Andragogia, em oposição ao conceito de Pedagogia. Esta teoria foi no entanto criticada por inúmeros autores que referiam especialmente o distanciamento que era atribuído aos dois conceitos. Mesmo que se possam encontrar especificidades nos processos e estudos sobre a aprendizagem do adulto, estabelecer uma clivagem tão forte entre crianças e adultos parece ter sido demasiado radical na opinião de alguns autores. É no entanto fundamental reconhecer algumas diferenças, que na opinião de Finger são fundamentais. O grau de autonomia e a percepção do tempo, são por exemplo aspectos discutidos. No adulto o tempo é prioritariamente retroprospectivo e diferente do da criança, que está sobretudo voltada para o futuro. (Couceiro, 2000).

A aprendizagem, tema que dá nome a este sub-capítulo e que convém analisar seguidamente, é o conceito central no nosso estudo no contexto da adultez e na dimensão profissional da pessoa.

Assim, Tavares e Alarcão (1999) entendem por aprendizagem, a construção pessoal, resultante de um processo experiencial interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável. A acção de aprender não é fugaz nem momentânea, mas realiza-se num tempo mais ou menos longo. Nada se aprende, se o que se pretende aprender não passa através da experiência pessoal de quem aprende. Existe uma procura de equilíbrio entre o adquirido e o que falta adquirir através de mecanismos de assimilação e acomodação.

Quando se observa a pessoa no seu meio, procuramos pelo menos duas formas de o fazer: uma centra-se na observação do comportamento do sujeito enquanto resposta às solicitações de um contexto; a outra centra-se no próprio sujeito descrevendo as suas funções, nos domínios cognitivo, afectivo, biológico e outros. A noção de aprendizagem surge quando se aborda a dinâmica do comportamento considerando a sua reacção com o contexto. Assim a aprendizagem segundo Barbaum (1993), pode definir-se como o processo de construção e assimilação de uma nova resposta, isto é, um processo de adequação do comportamento. As definições habituais de aprendizagem insistem na necessidade de estabilização do novo comportamento. No entanto, a aprendizagem não implica a existência de preconceitos em relação a uma situação. Para poder acontecer não necessita de um determinado meio.

A aprendizagem também se manifesta como um processo multiforme. Uma mesma situação pode modificar simultaneamente o saber, o saber-fazer e o saber-estar, podendo assim ser preferível falar-se de desenvolvimento.

Tavares e Alarcão (1999), analisam a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Se considerarmos o desenvolvimento humano como um refinamento progressivo da estrutura dos sujeito, através de transformações que se efectuam e auto-regulam dentro do próprio sistema da estrutura da pessoa e, a aprendizagem como um processo de construção interna que leva o sujeito a tornar-se cada vez mais apto, mais capaz e mais humano, parece haver muito em comum entre os dois conceitos. Os dois processos, desenvolvimento e aprendizagem exercem um sobre o outro influências recíprocas.

Mezirow, citado por Couceiro (2000), refere também que na idade adulta, o processo de desenvolvimento está interactivamente ligado ao processo de aprendizagem. Este autor, identifica três paradigmas da aprendizagem no adulto: o paradigma objectivista, caracterizado pela objectividade; o paradigma interpretativo que enfatiza a dimensão cognitiva do sujeito e «o paradigma emancipatório, em que a aprendizagem é entendida como um processo de aprofundamento e/ou construção do significado/sentido da experiência do sujeito capaz de orientar a sua acção futura.» (p. 30)

Ainda neste paralelo aprendizagem e desenvolvimento humano, Erikson, numa análise realizada por Sprinthall & Sprinthall (1993), prolongou-se a ideia de estádios de desenvolvimento para um quadro de referência ao longo do ciclo de vida. Assim, para este autor, o desenvolvimento continua por toda a vida e, cada passo sucessivo é então, uma crise potencial devido à mudança mais radical de perspectiva, ou seja, cada estágio é marcado por crises psico-sociais que requerem a resolução de traços opostos ou bipolares. A forma como a pessoa resolve a crise de cada estágio ajuda a determinar e a promover forças para se ser bem sucedido no estágio seguinte.

Mosquera (1978), na sua análise sobre desenvolvimento humano, caracteriza-o como um processo de libertação individual no qual o auto-controlo e a auto-direcção prevalecem à anarquia interna e à co-acção externa.

Por outro lado, Gerstner (1992), citado por Oliveira (1996), chama a atenção para o facto de ser limitativo presumir que a aprendizagem só se manifesta quando se observa uma mudança exterior. Para ele, o que é comum aos diversos tipos de aprendizagem são as mudanças operadas ao nível da consciência individual. Sem serem concebidas para explicar a aprendizagem nos adultos, as orientações teóricas da aprendizagem influenciaram de algum modo, também, o fenómeno da aprendizagem auto-dirigida.

Merriam e Caffarella (1991), consideram essencialmente quatro quadros de abordagem do fenómeno da aprendizagem: o behaviorista, o cognitivista, o humanista e a aprendizagem social.

Watson, Thorndike e Skinner, principais protagonistas da conceptualização behaviorista, fazem-na assentar em três pressupostos básicos: a) o objecto de estudo são os comportamentos observáveis, sendo a aprendizagem traduzida por mudanças

comportamentais; b) o meio ambiente determina a grande maioria das aprendizagens e, c) estão sempre presentes os princípios da contiguidade e do reforço.

Os cognitivistas, Piaget, Ausubel e Bruner, assentam as suas teorias na maneira como as pessoas atribuem um significado ao mundo e às suas percepções. Neste caso o *locus* de controlo do sujeito está no próprio sujeito.

Maslow e Carl Rogers, na sua perspectiva humanista acentuam basicamente três aspectos: a) que o ser humano é essencialmente bom; b) que possui um potencial de progresso e desenvolvimento e; c) que é dotado de liberdade de agir, sendo o seu comportamento resultante das suas decisões. Assume-se assim que as pessoas são capazes de controlar o seu destino, situando o *locus* de controlo no próprio sujeito. Atribui-se um significado especial à experiência e à sua capacidade de auto-actualização. O sujeito faz uma caminhada de acesso crescente a níveis de responsabilidade e auto-direcção. Nesta perspectiva, além dos aspectos cognitivos são considerados os aspectos emocionais e afectivo. Rogers (1977) faz um paralelo entre a psicoterapia e a aprendizagem e acrescenta que a aprendizagem significativa é aquela que promove uma modificação no comportamento do sujeito no sentido da orientação da acção futura. Para que isto aconteça, é necessário que o sujeito identifique um problema e sinta o desejo de o resolver, desejo esse que provém de uma dificuldade no encontro com a vida. Mosquera (1978) analisa também, a importância da corrente humanista no desenvolvimento humano. Refere que a psicologia humanista se preocupa fundamentalmente com a consciência humana, os seus sentimentos, as suas experiências pessoais e as interacções com os outros.

Para Tavares e Alarcão (1999, p.111), *Tornar-se pessoa* é a chave do processo de aprendizagem na visão humanista.

«É um processo pessoal de índole vivencial, no centro do qual está a pessoa como ser que pensa, sente e vive. É um processo de descoberta do significado pessoal do conhecimento que passa pelo interior da pessoa com as suas experiências e as imagens que tem de si próprio e dos outros. É um processo que de forma alguma exclui os aspectos emocionais, factores determinantes sobre o que se retém e sobre o que se aprende.»

O paradigma da aprendizagem social, em que Bandura é o principal representante, a aprendizagem perspectiva-se no contexto social. para Bandura, a aprendizagem por observação é caracterizada pelo conceito de auto-regulação, segundo o qual as pessoas orientam o seu comportamento pela visualização antecipada de possíveis consequências.

A principal dimensão explicativa é a interacção com os outros (Merriam e Caffarella, 1991).

Na actualidade e em perspectivas multifacetadas, muito se tem analisado este conceito. Assim, para Berbaum (1993), a aprendizagem contribui para o desenvolvimento de funções mentais ou de capacidades físicas, sendo os processos de aprendizagem vias pelas quais uma modificação se manifesta e perdura. Clarificando ainda este conceito, podemos referir que as teorias de aprendizagem descrevem e procuram explicar as diferentes formas de construção do comportamento. Sendo assim, para este autor, as práticas de formação são acções de aprendizagem que visam a modificação nos domínios do saber, do saber-fazer, e do saber-estar.

Por outro lado a teoria relacional de Nuttin, (citada por Jesus, 1996) refere, que a aprendizagem resulta da extensão de esquemas motivacionais, já existentes e novos objectos, tendo em conta a indeterminação objectal que ocorre no processo de concretização dos motivos.

Por outro lado, a memorização, segundo Lalanda e Abrantes (1997), «é importante na aprendizagem intelectual, para que existe uma compreensão do fenómeno apreendido que só se transforma em corpo de conhecimentos se forem compreendidas e apreendidas as relações que existem entre elas »(p.57). Para as mesma autoras a análise e a síntese também ajudam a compreender os fenómenos.

Numa perspectiva cognitivista, Novak (1998), explica também que o objectivo central da educação é capacitar os sujeitos para serem responsáveis pela própria construção de significados. Assim, segundo o mesmo autor, a construção de significados envolve o pensamento, o sentimento e a acção. Estes três aspectos devem ser integrados na nova aprendizagem significativa e especialmente na criação de novos conhecimentos. Este é o processo de desenvolvimento da capacidade de pensar do sujeito.

Por outro lado, devemos ainda considerar três formas de aprendizagem que melhoram a capacidade das pessoas tirarem sentido das suas experiências: a) a aquisição de conhecimentos (aprendizagem cognitiva); b) a alteração de emoções ou sentimentos (aprendizagem afectiva) e; c) o aumento das acções físicas ou motoras ou do desempenho (aprendizagem psicomotora), (Novak, 1998). Assim, o ser humano pensa, sente e age e, tudo isto se combina para formar o significado da experiência. Quando o

sujeito tem êxito na negociação e na partilha do significado de uma unidade de conhecimento, ocorre a aprendizagem significativa.

A aprendizagem significativa, está subjacente à integração construtiva do pensamento, dos sentimentos e das acções que levam à capacitação humana quanto ao compromisso e à responsabilidade. Normalmente, esta dá-se quando o sujeito, escolhe relacionar novas informações com as ideias que já conhece. Estas aprendizagens têm três requisitos:

1. conhecimentos anteriores relevantes;
2. material significativo ou relevante;
3. o sujeito deve escolher consciente e intencionalmente, relacionar os novos conhecimentos com outros que já conhece de forma não trivial.

Novak(1998) refere ainda que grande parte daquilo que o ser humano sabe é construído a partir de registos de acontecimentos ou de objectos e não por observação directa.

«Com vontade intensa de aprender significativamente, qualquer sujeito, tem limitações no grau de significação que pode ocorrer numa determinada tarefa de aprendizagem. A aprendizagem altamente significativa que inclui a resolução de problemas invulgares, e a criatividade só é possível nos domínios do conhecimento em que o sujeito tem conhecimentos anteriores consideráveis e bem organizados. Quanto mais se aprenderem e organizarem conhecimentos numa determinada área, mais fácil se torna adquirir e utilizar novos conhecimentos nessa área.»(p.24).

O conhecimento que se apreende significativamente, que se constrói a partir de uma união de acções, sentimentos e pensamento consciente, é um conhecimento que para este autor, se controla.

A construção de conceitos é fundamental no processo de aprendizagem para que esta seja significativa. Definimos conceito como uma realidade apreendida nos acontecimentos ou objectos, ou registos de acontecimentos e objectos, designados por um rótulo. Whorf (1956) foi um dos primeiros investigadores a reconhecer que o contexto cultural que o sujeito vive determina o significado dos conceitos dessa pessoa. (Novak, 1998).

Com base no modelo de aprendizagem do processamento da informação, Novak (1958) partiu do princípio de que a resolução de problemas era uma função de dois traços independentes: o do conhecimento armazenado na mente e o da capacidade de transformação da informações. O que este autor descobriu

«com base na teoria de Ausubel foi que estes dois processos se confundem no processo de uma nova aprendizagem onde a integração dos conhecimentos novos e

antigos é uma função quer da quantidade quer da qualidade da organização de estruturas cognitivas.» (p.50)

A teoria de Ausubel, citada por Novak (1998), destina-se a explicar a aprendizagem cognitiva ou a aquisição de conhecimentos. A aprendizagem afectiva, ou as informações que são armazenadas nos centros cerebrais inferiores, resulta de sinais internos, interagindo e desempenhando um papel na aprendizagem cognitiva. Para este autor a aprendizagem significativa é

«um processo em que as novas informações estão relacionadas com um aspecto relevante, existente na estrutura de conhecimentos do sujeito. Contudo é o sujeito que deve decidir fazê-lo. A nova aprendizagem resulta em alterações adicionais das células cerebrais, mas algumas células afectadas durante a aprendizagem significativa são as mesmas que já armazenaram informações semelhantes às que estão a ser adquiridas.»(p. 51)

No decurso das aprendizagens significativas, as novas informações são ligadas aos conceitos na estrutura cognitiva. Esta ligação ocorre quando se ligam conceitos mais específicos com outros mais gerais, existentes na estrutura cognitiva.

Ausubel (1968), introduz a expressão conceito integrador ou subsunçor. O papel deste conceito é interactivo, facilitando a passagem de informação relevante, através das barreiras perceptivas, e fornecendo uma base para a ligação entre as informações recentemente apreendidas e os conhecimentos anteriormente adquiridos. No decurso desta ligação o conceito integrador altera-se ligeiramente, o mesmo acontecendo às informações armazenadas. É este processo interactivo entre o material recentemente apreendido e os conceitos existentes (subsunçores) que está na base da teoria de assimilação da aprendizagem de Ausubel (Novak, 1998, p59).

Ainda segundo o mesmo autor, a aprendizagem significativa têm quatro importantes vantagens em relação à memorização:

- a) *«Os conhecimentos adquiridos significativamente ficam retidos mais tempo;*
- b) *As informações subsumidas resultam num aumento da diferenciação dos subsunçores, aumentando assim a capacidade de uma maior facilitação da subsequente aprendizagem dos materiais relacionados;*
- c) *as informações que são recordadas, deixam um efeito residual no efeito de subsunção e em todo o quadro de conceitos relacionados;*
- d) *As informações apreendidas significativamente, podem ser aplicadas numa enorme variedade de novos problemas ou contextos. A transferibilidade do conhecimentos é elevada., levando ao pensamento criativo.» (p. 61)*

Ausubel(1968) alega que se tivesse que reduzir a psicologia educacional a um só princípio diria que: o mais importante factor que influencia a aprendizagem, é o que o sujeito já sabe e, que o conhecimento metacognitivo é, também, importantíssimo no processo de aprendizagem significativa.

1.2 – A FORMAÇÃO CONTÍNUA

E porque sempre houve mudança que sempre houve necessidade de adaptação à mudança e sempre houve necessidade de formação. Porém, na sociedade actual como a mudança é incomparavelmente mais rápida, mais profunda e mais global, a formação torna-se verdadeira condição de sobrevivência. A escola na adultez é a escola em que o adulto é para si próprio mestre e discípulo. É o tempo da aprendizagem auto-dirigida, tendo por base a própria experiência de vida e em conexão com as tarefas da vida real. É uma aprendizagem de carácter essencialmente informal.

O conceito de formação pode ser encarado de múltiplos pontos de vista. É um conceito complexo, teorizado por várias disciplinas. Josso, citado por Couceiro (2000), apresenta uma completa sistematização deste conceito. Desenvolve a perspectiva da sociologia, que acentua a dimensão da socialização, a da antropologia que põe em relevo a vertente da enculturação, a da psicologia que coloca a tónica no desenvolvimento pessoal do sujeito, a da psicossociologia que remete de forma particular para as inter-relações grupais. Ainda na perspectiva de Couceiro (2000, p.11),

«no campo das Ciências da Educação, este conceito tem não só sido objecto de incidências específicas e de objectivos dominantes ao longo do tempo, como na época actual permite a co-existência de perspectivas e correntes várias, em particular no que se refere à formação de adultos.»

É também fácil encontrar consensos quando se considera que a pessoa se desenvolve globalmente ao longo da sua vida. Alguns estudos documentam bem o desenvolvimento pessoal do adulto, nomeadamente a capacidade em aprender. São exemplo os trabalhos de Thorndike (1928), Lorge (1965), Brunner (1959), Long (1983), citados por Oliveira (1996).

Citando Couceiro (2000), podemos falar de formação, evidenciando o processo que ocorre em cada sujeito e que traduz a dinâmica que dá forma ao seu modo de ser, estar, sentir, pensar e agir. Aponta-se assim para finalidades na aquisição de saberes, no incremento de competências tecnico-profissionais e no desenvolvimento de potencialidades da pessoa na globalidade da sua existência e nas várias esferas da sua vida.

Assim as práticas de formação podem ser acções de aprendizagem e aparecem como uma função evolutiva do homem (Galvani, 1995), isto é, as aprendizagens significativas realizam-se em contextos de práticas de formação e acompanham o homem ao longo do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Para Simões (1994), a educação é um processo contínuo no tempo, assim como contínua é a experiência. É a contínua reconstrução ou reorganização da experiência, de modo a enriquecer o seu significado que aumenta a capacidade de dirigir o curso da experiência subsequente. Considera-se que as mudanças desenvolvimentais têm lugar em todos os períodos da existência, sem que se possa dizer que umas são mais importantes que as outras. Ao longo de toda a vida adulta, as pessoas continuam a desenvolver-se nas dimensões intelectual, afectiva, social, moral e outras. Qualquer idade é, portanto, boa para levar a efeito um trabalho educativo.

Por seu lado, Simões (1995) elege por objectivo fundamental da formação, a promoção do desenvolvimento dos indivíduos como seres humanos, para que se tornem pessoas acolhedoras, compreensivas e atentas com uma auto-imagem positiva, sabendo adequar as suas crenças e valores na interacção.

Para Malgraive (1995), «uma tendência nova aparece actualmente na formação contínua de adultos: consiste em articular cada vez mais a organização da formação com o próprio processo de tratamento dos problemas a resolver» (p. 23). A formação-acção, assim designada, implica uma atenção constante e rigorosa para com os problemas que justificam a execução de um procedimento educativo, e uma recusa em considerar a pedagogia como única solução para os problemas. Esta ideia, é ainda transmitida por Amiguinho (1992), quando escreve que «a educação permanente não pode ser um retorno à escola (p.25).»

Demailly (1997) procura nos seus trabalhos, clarificar a diversidade de concepções sobre a formação contínua. Assim apresenta-nos quatro modelos de formação que se podem organizar em duas categorias: a categoria formal, desligada de uma actividade organizada e, a informal, ligada a aprendizagens que se realizam em situações não organizadas e não planeadas. Assim, este autor divide também a formação contínua em formação sob a forma universitária, sob a forma escolar, sob a forma contratual e sob a forma interactiva reflexiva. A forma universitária apresenta-se com um carácter voluntário e tem como finalidade essencial a transmissão do saber e da teoria. Na forma

escolar, ensinam-se saberes definidos exteriormente. Na forma contratual existe uma negociação entre diferentes parceiros, ligados por uma relação contratual do programa pretendido, das modalidades e dos materiais pedagógicos. Finalmente, na forma interactiva reflexiva, desenvolvem-se iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais com a ajuda dos formandos e com ligação às situações de trabalho, com acompanhamento de projectos e grupos de investigação.

Neste último modelo, a aprendizagem em situação de trabalho, com dissociação espacio-temporal dos momentos de acção e dos momentos de constituição de novas competências, é acompanhada de uma actividade reflexiva e teórica, sustentada por uma ajuda externa.

«A competência estimulada por este modelo é a capacidade de resolução de problemas, isto é, um misto de saberes com estatutos diversos que são parcialmente produzidos e não transmitidos na relação pedagógica que caracteriza a formação.» (Demailly 1997, p145)

Assim, ainda para o mesmo autor, formador e formando são colaboradores. Os saberes são produzidos em cooperação e devem ajudar a resolver os problemas práticos. A negociação colectiva e contínua dos conteúdos é o motor central do processo de formação e avaliação, devendo constituir a fonte para uma definição progressiva do plano de formação.

Ainda neste contexto, Schon, citado por Alarcão (1996), «identifica três estratégias de formação: a experimentação em conjunto; a demonstração acompanhada de reflexão e; a experiência e análise de situações homológicas» (p.20).

Numa outra perspectiva, para Courtois (1995), a escola da vida, ou seja, as vivências e a reflexão sobre essas vivências contribuem para formar, deformar e transformar os adultos. A formação experiencial inscreve-se num movimento dos anos 70-80, onde graças ao desenvolvimento da educação permanente, o modelo dominante de transmissão de conhecimentos e do capital cultural é requisitado. A formação de adultos passa a ser uma procura de sistemas mais flexíveis, onde o educando tem um papel activo na formação.

Para Cardoso e outros (1997), um modelo de formação contínua deve ter um carácter holístico, com o objectivo de promover o desenvolvimento intelectual e do *eu*, fundamentado nos elementos da vida que desenvolva as competências para agir sobre o meio. Deve também contemplar um carácter participativo que promova a negociação,

ou seja, a interacção e a colaboração na construção do saber e que tenha em conta as representações, os conhecimentos, o saber-fazer, permitindo a reflexão sobre as experiências pessoais recaindo o enfoque sobre uma formação reflexiva. Deve haver lugar para a auto-regulação e retrospecção geridas pelo sentido crítico.

Deve também emergir o carácter desescolarizador, que inverta a separação entre a teoria e a prática, no sentido de formalizar o saber prático, que promova a investigação sobre a acção problematizando o saber da experiência, que integre processos cooperativos de formação-acção no seu meio, que desenvolva na pessoas estratégias de intervenção. Também para Nóvoa (1991) uma parte significativa da formação contínua funciona de forma escolarizada, em programas pouco negociáveis, definidos por uma instância de legitimidade superior aos formadores e formandos.

Por outro lado, Galvani (1995), citando Pineau (1986), apresenta o modelo tripolar da formação que é gerada por três matrizes: *soi* [Auto] - que se relaciona com as condições dos processos que o próprio faz emergir; *les autres* [Hetero] - que se relaciona com a acção dos outros sobre o sujeito e *les choise* [Éco] - que se relaciona com a acção do ambiente sobre o sujeito.

Também Pineau (1989), considera que para que uma experiência seja formativa é necessário que se dê uma ruptura ou uma descontinuidade pelo aparecimento de uma novidade, e que esta seja seguida de uma organização que estabeleça uma nova continuidade entre o antes e o depois. A dimensão cognitiva deste processo faz-se por um trabalho reflexivo sobre a experiência. Uma má experiência, uma experiência que crie ruptura e não produza reorganização, fecha o sujeito ao imprevisto. Também Schon, nesta perspectiva refere que é o factor surpresa que desencadeia o processo de reflexão na acção quando ocorre no decurso de uma actividade.

O processo de formação pela experiência deve conduzir a uma diferente leitura da realidade. Mezirow, citado por Nunes (1995) diz que a especificidade da educação é a transformação de perspectiva. As experiências da vida das pessoas empurram-nas para uma transformação permanente, com o objectivo de procurarem perspectivas mais congruentes com as suas experiências.

A experiência profissional pode ser aqui contemplada na sua continuidade ao longo da vida. Assim a formação profissional contínua também se inclui no conceito de educação

de adultos e tem sido definida como um conjunto de acções em que participam indivíduos inseridos no mercado de trabalho e que visam o desenvolvimento sistemático de atitudes, conhecimentos e competências requeridas para o exercício de um emprego (Nunes, 1995). Assim a educação de um indivíduo é um processo que se desenrola ao longo da vida pelo próprio jogo de interacções que ele mantém como seu meio natural e social, mesmo quando a formação social a que este indivíduo pertence não se encarrega desse processo de forma organizada (Lesne 1984, citado por Nunes, 1995).

Finalmente Tavares (1996) defende que sendo um facto que estamos perante uma sociedade que aprende e se desenvolve de uma forma diferente, teremos que aceitar que os seus percursos de formação não serão mais os mesmos. Estamos na verdade perante uma sociedade que não só tem de aprender melhor, mas também de o fazer a um novo ritmo, podendo, por exemplo, um modelo de activação do desenvolvimento psicológico ajudar na criação de estratégias de intervenção relativamente à auto-formação.

A formação vai, cada vez mais, ser considerada como o principal vector de identificação, de integração, de promoção social e realização pessoal, rumo à sociedade cognitiva (Livro branco da educação).

1.3 - A APRENDIZAGEM AUTO-DIRIGIDA E AUTOFORMAÇÃO

Depois da tentativa de definição dos conceitos de aprendizagem de adultos e formação contínua, nos capítulos anteriores, passamos agora a definir o constructo principal do nosso estudo: a aprendizagem auto-dirigida. Optou-se pela utilização do conceito de aprendizagem auto-dirigida em vez de auto-formação, por entendermos que a utilização do conceito de auto-formação se evidencia num âmbito mais alargado. Carré, citado por Couceiro (2000), categoriza a auto-formação em cinco grandes famílias:

1. Auto-formação integral que remete para a corrente do auto-didactismo;
2. Auto-formação existencial encarada como um processo de formação de si, por si, privilegiando as práticas das histórias de vida;
3. Auto-formação educativa, correspondente a uma perspectiva educativa capaz de facilitar o desenvolvimento da autonomia;
4. Auto-formação social, que remete para todas as formas de aprendizagem autónoma fora dos contextos educativos;
5. Auto-formação cognitiva que reúne as concepções que privilegiam os mecanismos psicológicos como sejam a auto-direcção da aprendizagem e a capacidade de aprender a aprender.

Pensamos que esta última, contribuiu decisivamente para a orientação deste estudo, dado que apesar de analisarmos as várias dimensões deste conceito, nos debruçaremos em maior profundidade sobre questões da cognição e dos mecanismos psicológicos como são os aspectos da consciencialização, da implicação, da motivação e da reflexividade.

Por outro lado, gostaríamos de, teoricamente, analisar os dois conceitos e mostrar a sua proximidade que, em nosso entender, se complementam.

É perceptível, com as várias leituras e reflexões realizadas que o conceito de auto-formação é definido numa linha mais humanista e sociológica e o conceito de aprendizagem auto-dirigida é definido numa linha mais cognitivista/desenvolvimentista e psicológica, constituindo assim a abordagem das várias dimensões de um constructo extremamente complexo que vale a pena explorar e analisar.

Oliveira (1996), no seu estudo sobre aprendizagem auto-dirigida, refere que a aprendizagem auto-dirigida, remonta à antiguidade clássica. Aponta-se para os filósofos gregos Sócrates, Platão e Aristóteles, como indivíduos que preconizavam o método da auto-aprendizagem. Também os romanos como Séneca e Marco Aurélio demonstraram interesse contínuo pelo estudo independente. Em 1516, aparecem as primeiras publicações com orientação didáctica para os que se auto-educavam, da autoria de Erasmos de Roterdão (Brockett e Hiemstra, 1991).

No entanto e apesar de sua prática ser tão antiga como a existência da humanidade, a sua teorização pertence a um passado recente. O primeiro evento mundial acerca desta temática que foi a conferência internacional de Elsinore, promovida pela UNESCO em 1949. As várias mudanças profundas e globais que atravessamos: o envelhecimento da população, o fenómeno da aposentação, as evoluções ideológicas (as democracias requerem da parte dos adultos uma participação muito mais activa e empenhada na vida comunitária), a necessidade de educar para a paz, promoveram o desenvolvimento de cada vez maior preocupação em investigar a aprendizagem ao longo da vida. A educação de adultos pode ser percebida como um fenómeno que inclui um conjunto de processos educativos, sejam eles formais, não formais ou informais, pelos quais as pessoas consideradas adultas promovem o seu próprio desenvolvimento individual e participam activamente no desenvolvimento da comunidade, em que se inserem. (Conferência Geral da UNESCO, Nairóbi, citado por Simões, 1996).

Por outro lado, sem serem concebidas especificamente para explicar a aprendizagem do adulto, as principais orientações teóricas sobre o fenómeno da aprendizagem têm sido revistas por vários autores, uma vez que contribuem para a sua compreensão. Falamos das teorias de aprendizagem behaviorista, cognitivista, humanista e de aprendizagem social. A aprendizagem auto-dirigida refere-se a um fenómeno complexo no qual é possível ver influências de qualquer uma das abordagens anteriores. No entanto a que maior impulso deu no desenvolvimento teórico deste fenómeno foi a abordagem humanista. Esta abordagem tem como principais impulsionadores Maslow e Rogers e refere essencialmente três princípios: que o ser humano é essencialmente bom; que possui um potencial ilimitado de progresso e desenvolvimento; que é dotado de uma liberdade para agir, sendo o seu comportamento resultante das suas decisões. O humanismo atribui um relevo especial às realidades que os sujeitos percebem, as quais se encontram estreitamente ligadas às suas experiências, assim como à liberdade e à responsabilidade de se tornarem no que forem capazes de se tornar, isto é de caminharem no sentido da auto-actualização (Merriam e Caffarella, 1991, citado por Oliveira, 1996).

Um dos pioneiros na história científica da aprendizagem auto-dirigida foi Tough (citado por Hiemstra, 1992), conhecido pelo seu estudo sobre aprendizagem auto-dirigida, em que constatou que 70% dos projectos de aprendizagem dos adultos eram planeados pelo próprio.

Knowles, foi quem popularizou o conceito de aprendizagem auto-dirigida, definindo-o em 1975, como um processo em que os indivíduos tomam a iniciativa com ou sem a ajuda de outros, no que respeita ao diagnóstico das suas necessidades de aprendizagem; à formulação de metas de aprendizagem; à escolha e efectivação de estratégias apropriadas de aprendizagem; e à avaliação dos resultados da aprendizagem.

Enquanto objecto de estudo sistemático, a aprendizagem auto-dirigida teve o seu início em finais dos anos 60 dando origem a uma razoável base de dados. Inúmeras teses de doutoramento, publicações sistemáticas e simpósios internacionais são exemplo do desenvolvimento desta temática.

A emergência deste constructo contempla o desenvolvimento de várias dimensões: a filosófica, a psicológica e a prática (Long 1992). Numa perspectiva filosófica, a concepção do homem como um ser activo, dinâmico, inquiridor e cujo objectivo da

educação será o de fornecer apoio à pessoa no sentido da sua autonomia; na perspectiva psicológica e considerando a dimensão pessoal do sujeito, o estudo da aprendizagem auto-dirigida pode contribuir para uma melhor compreensão de como ocorre o processo de aprendizagem; na perspectiva da prática, evoca-se aspectos relativos à necessidade de promover na pessoa condições para o desenvolvimento de competências de auto-aprendizagem.

Paralelamente, na Europa, surge o movimento de Educação Permanente. Este movimento designa uma filosofia de educação de adultos, cujos princípios pedagógicos se opõem ao modelo «tradicional» de educação. É em 1978 que Dumazedier, numa perspectiva social, populariza o conceito de auto-formação e, em 1983, Gaston Pineau, faz definitivamente emergir o novo paradigma. Actualmente, a auto-formação, inscreve-se num movimento de construção multiforme, composto de várias correntes teóricas e trabalhada por vários autores (Couceiro, 2000).

Para Couceiro (1995), auto-formar-se significa ser por um lado sujeito da sua própria formação e por outro lado objecto dessa formação. Numa tentativa de clarificar o constructo, esta autora, refere que todas as definições de auto-formação, atribuem um lugar central à pessoa adulta (que se reforça pelo prefixo *auto*), desafiada a assumir-se como sujeito do seu processo formativo. Em língua inglesa a expressão próxima deste conceito é *Self-directed learning*, evidenciando bem o papel de auto-direcção que é atribuído ao sujeito. O sujeito é chamado a apropriar-se do poder de gerir a sua própria formação e aprendizagem.

O conceito de auto-aprendizagem, é por seu lado, apresentado por Rogers (1977) como o contínuo desenvolvimento de competências para a aquisição de estruturas mentais cada vez mais organizadas e estruturadas. Entenda-se competências como um conjunto de características pessoais formadas a partir de conhecimentos habilidades e atitudes que conduzem a desempenhos adequados a determinados contextos (Chalifour, 1989).

Ainda para Couceiro (2000, p.38),

«basicamente, a auto-formação apela a uma alternativa ao pensamento e à prática educativos, aos modelos de transmissão de saberes, desafiando o sujeito a estabelecer com o saber e com a sua formação uma relação de empenhamento, de compromisso, numa dinâmica permanente, como é chamado a fazê-lo em outros domínios da sua existência, como sejam o da família, do trabalho ou da vida socio-cultural».

Mezirou, citado por Couceiro (1995), põe em relevo as três funções do conceito de auto-formação: uma função instrumental para agir no meio e nos outros, principalmente para trabalhar; uma função diagonal, para comunicar e, uma função de auto-reflexão, para se compreender a si próprio. Estas últimas reflexões vão ainda ao encontro da definição do conceito de auto-formação descrito por Pineau (1983), segundo o qual a auto-formação é a apropriação do poder de formação pelos indivíduos. É o processos de tornar-se, por si mesmo, de si mesmo.

Outros autores, especialmente americanos e oriundos das áreas de estudos de psicologia, descrevem e analisam o conceito de auto-directividade. Este conceito é actualmente entendido num *continuum*, considerando as diferenças individuais dos estilos de aprendizagem, apontando para a existência de vários níveis de auto-direcção. A maioria da investigação realizada converge para o sentido de realçar que a auto-direcção é uma característica que existe em todas as pessoas e em todas as situações de aprendizagem. Hiemstra (1991) e Long (1992), citados por Oliveira (1996), são autores que na sua vasta obra defendem esta visão.

Oliveira (1996), na sua pesquisa sobre o conceito de aprendizagem auto-dirigida, também traz contributos importantíssimos para a clarificação deste constructo. Refere por exemplo, um conjunto de vantagens da aprendizagem auto-dirigida. Assim ao sujeito que preferencialmente auto-dirige a sua aprendizagem, reconhecem-se as seguintes características:

- a) Maior persistência em manter uma aprendizagem sistemática por iniciativa própria;
- b) Maior retenção da informação;
- c) Maior interesse pela continuação da aprendizagem;
- d) Maior interesse pelos assuntos estudados;
- e) Atitude mais positiva para com o educador;
- f) Maior autoconfiança e conceito de si mais positivo.

Por outro lado, Gerstner (1992), citado também por Oliveira (1996) apresenta uma amostra de várias expressões que têm sido utilizadas na literatura da especialidade, como sinónimos de aprendizagem auto-dirigida: aprendizagem auto-planeada, auto-educação, aprendizagem autónoma, estudo independente, autodidactismo, aprendizagem individual, auto-instrução, de entre outros. Carré (1992) também apresenta um inventário de sinónimos de auto-formação de quinze noções em língua francesa e dezoito em língua inglesa (citado por Couceiro, 2000).

Nos vários estudos realizados apareceram definidos também outros conceitos, (Oliveira,1996), importantes na clarificação do constructo aprendizagem auto dirigida.

O conceito de **direcção** aparece associado à liberdade para aprender; ao controlo de esforços de aprendizagem e à escolha de esforços de aprendizagem. O conceito de **eu**, associa-se à corrente humanista, a uma identidade de potencial ilimitado de desenvolvimento e actualização. Por outro lado, o conceito de **ensino** implica dispor e gerir uma série de actividades com vista a aquisição de determinados conhecimentos ou competências nas quais o indivíduo age ao mesmo tempo como educando e educador. Esta duplicidade de papéis é ambígua: se para se ensinar é necessário ter conhecimentos e se o educando deseja aprender é porque não tem esses conhecimentos. Logo o educando não pode ensinar a si próprio o que não sabe. Tem que existir um recurso externo. Já o conceito de **educação** é entendido como uma estrutura exterior ao sujeito destinada a adquirir conhecimentos e habilidades pressupondo neste caso, um método de tutoria. Também o conceito de **independência** aparece questionado: o sujeito é independente em relação às instituições educativas? Em relação à presença física do educador? Pensa-se que nenhum acto de aprendizagem é totalmente auto-dirigido. E a **aprendizagem**? Aparece inferida a partir de indicadores observáveis do mundo interior do sujeito. Enquanto processo, remete para um conjunto de actividades realizadas pelo sujeito; enquanto resultado, aponta para a mudança ao nível do comportamento e/ou da consciência do sujeito.

Nos Estado Unidos, surgem explicitados na literatura alguns modelos sobre aprendizagem auto-dirigida, num período de interrupção investigativa deste constructo. As críticas mais frequentemente apontadas às investigações sobre esta temática referiam a fraca consistência teórica. Assim surgiram modelos teóricos, tais como o modelo PRO, o modelo de Long e o Modelo de Grow, de entre outros.

O primeiro foi proposto por Brockett e Hiemstra (1991), o *Personal Responsibility Orientation Model*, (modelo PRO) foi criado para servir de base ao desenvolvimento futuro de teorias e investigações, no domínio da auto-direcção da aprendizagem. O constructo proposto por estes autores é o de *auto-direcção da aprendizagem*. Este constructo é perspectivado em duas dimensões que se relacionam entre si. A primeira, designada por **aprendizagem auto-dirigida**, compreende as características da transacção ensino aprendizagem, focando o processo de aprendizagem autónoma do

educando, o qual se centra num conjunto de actividades como o planeamento, a efectivação e a avaliação da aprendizagem. A outra dimensão é a auto-direcção do educando, compreendendo as características do educando que se predis põem para assumir a responsabilidade principal pelos seus esforços de aprendizagem.

Para estes autores, o conceito central do modelo é a **responsabilidade pessoal** que significa que os educandos respondem pelas suas próprias acções e pensamentos na aprendizagem. A responsabilidade pessoal é uma característica que se encontra presente em todas as pessoas, em maior ou menor grau. Significa que todos os educandos são capazes de assumir em maior ou menor grau a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem. Este deve ser compreendido em função, primeiro, do educando e em segundo, da sociedade, significa isto que o contexto social é também de importância fundamental. Assumir a responsabilidade pelos pensamentos e acções é, igualmente, responsabilizar-se pelas suas consequências e aprender com elas.

Relacionada com a noção de responsabilidade, está a noção de **controlo**. Ter controlo sobre os acontecimentos, não significa que se possa determinar a ocorrência dos mesmos, mas sim ter consciência desses acontecimentos e percebê-los como diferentes e respondendo-lhes também de formas diferentes. Exercemos controlo sobre os acontecimentos na medida em que decidimos ou optamos por uma determinada resposta.

Assim, os autores consideram que o que determina o potencial das pessoas para a auto-direcção é a capacidade ou o desejo de elas controlarem a sua própria aprendizagem. Os postulados que fundamentam este modelo surgem da filosofia humanista, em particular na ideia de que o ser humano é essencialmente bom e portador de um potencial ilimitado de desenvolvimento, e na convicção de que assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem é uma condição indispensável para uma abordagem proactiva ao processo de aprendizagem. Esta proactividade realça essencialmente a iniciativa e o dinamismo expresso na aprendizagem, contrastando com o papel mais passivo que muitos educandos assumem, designado por reactivo.

Oliveira (1996), citando Brockett e Hiemstra (1991), refere que a auto-direcção da aprendizagem é entendida como um método em que o educando autónomo. Identifica as suas necessidades de aprendizagem quando se depara com um problema, articula a sua necessidade na forma de um objectivo geral e define os critérios de uma realização bem

sucedida, reúne a informação que deseja, recolhe ideias, trabalha para resolver o seu problema e atingir o seu objectivo e avalia, ajuizando a eficácia das novas aptidões adquiridas, a adequação das soluções e a qualidade das novas ideias e conhecimentos.

A auto-direcção do educando, é outra característica da personalidade, fundamental para a compreensão do conceito de auto-direcção da aprendizagem. O modelo PRO, assinala uma distinção entre a dimensão interna (auto-direcção do educando) e a dimensão externa (método de aprendizagem autónoma) da direcção da aprendizagem. A auto-direcção na aprendizagem manifesta-se através de um *continuum*. Este *continuum* pode revelar-se nas situações de aprendizagem e traduz-se pela variedade de oportunidades para a auto-direcção, oferecidas pelas diversas situações. O ideal é que exista um equilíbrio entre as características internas dos educandos e as características externas do processo de ensino aprendizagem, para que não se instalem dificuldades ou frustrações impeditivas de uma maior eficácia da aprendizagem.

Conjuntamente com as duas dimensões apresentadas no modelo PRO, integramos o **contexto social**. Toda a aprendizagem ocorre num contexto social e neste consideram-se as implicações sociais e políticas da auto-direcção na aprendizagem, para despertar o espírito crítico na corrente da educação de adultos (Oliveira, 1996). Caffarella (1992) sublinha ainda que este modelo pode ajudar os investigadores a formularem um conceito mais holístico da aprendizagem auto-dirigida.

Long (1989) propôs um modelo que se distingue em três dimensões conceptuais: a sociológica, a psicológica e a pedagógica.

A dimensão sociológica centra a aprendizagem na situação social dos educandos em contexto de isolamento ou/e independência das instituições educativas e em interacção com outros sujeitos em situações formais ou informais. A dimensão pedagógica realça os métodos ou os procedimentos utilizados pelos educandos nas actividades de aprendizagem, por seu lado a dimensão psicológica incide sobre o nível de controlo psicológico, que o educando exerce sobre o processo de aprendizagem. Este controlo está directamente relacionado com os processos cognitivos e actividades meta-cognitivas, como prestar atenção, questionar, comparar e contrastar (Long, 1992).

Para que a aprendizagem seja considerada auto-dirigida à luz deste modelo, é necessário e suficiente o controlo psicológico por parte do educando, independentemente do

contexto onde tem lugar. O educando manifesta controlo psicológico sempre que mentalmente, no processo de aprendizagem, questiona, selecciona, compara e contrasta informações, critica e testa a validade do que aprende. Tudo isto, numa contínua dialéctica de reorganizações dos constructos mentais, modificando o seu estado de consciência.

Long elabora uma proposta conceptual reflectindo a interacção entre as variáveis pedagógica e psicológica. A interacção entre o controlo psicológico dos educandos e o controlo pedagógico dos educadores pode manifestar-se de forma harmoniosa ou não. A satisfação dos educandos com as actividades de aprendizagem será tanto maior, quanto mais se verificar uma boa combinação entre estas duas dimensões. Por exemplo, um educando com elevado controlo psicológico está implicado em actividades de aprendizagem pouco controladas por outrém.

O modelo *Staged Self-Directed Learning (SSDL)*, aprendizagem auto-dirigida por estádios, encontra-se particularmente vocacionado para explicar as aprendizagens em contextos formais (Grow, 1991). O modelo de Grow desenvolve-se com base na definição de estádios.

O primeiro estádio é constituído pelos educandos que apresentam um nível de auto-directividade diminuído e que, por essa razão, necessitam de alguém que o substitua nessa função. O segundo estádio abrange os educandos com nível moderado de auto-directividade que estão motivados e confiantes, mas que ignoram grandemente os conteúdos de aprendizagem. O terceiro estádio abrange os educandos com um nível intermédio de auto-directividade que possuem aptidões e conhecimentos básicos, capazes de os habilitar e a explorar uma área específica, com um bom orientados. O quarto estádio compreende aqueles educandos com um elevado nível de auto-directividade que esperam ter um papel dinâmico na aprendizagem, e reúne habilidades para o exercer, com ou sem a ajuda de um facilitador.

Os diferentes estádios requerem educadores que se adequem ao nível de directividade do educando (Oliveira, 1996).

Qualquer destes modelos teve o mérito de clarificar perspectivas da aprendizagem auto-dirigida que se encontravam desarticuladas entre si e de relacionar algumas das suas dimensões.

Na Europa, também emergiram vários modelos sobre auto-formação. Por exemplo, Galvani em 1995, utilizando a designação de auto-formação, distingue três perspectivas: a auto-formação como aquisição individual de informação sobre a qual se centra a abordagem identificada de técnico-pedagógica; a auto-formação como feito social de desenvolvimento de um processo pessoal e autónomo de aprendizagem contínua, sobre a qual se centra uma abordagem sociopedagógica e; por fim, como processo vital de tomada de consciência de si, da acção conjugada de si, dos outros e das coisas, processo sobre o qual se centra a abordagem biocognitiva.

Para este autor, a dimensão técnico-pedagógica da auto-formação tem sobretudo por objectivo a abordagem centrado na aprendizagem de saberes técnicos. Pode existir um facilitador e a sua função é de ajudar na organização de um sistema de difusão da informação que permita uma aprendizagem individualizada, e até solitária, sempre que necessário. A dimensão socio-pedagógica da auto-formação, considerada a função educativa da auto-formação, não é apenas a aquisição de informações. A educação é um processo consistente em que uma ou mais funções se desenvolvem gradualmente no sentido do aperfeiçoamento. Deste ponto de vista a auto-formação designa um processo de autonomização e de adaptação constante que o sujeito deverá realizar face a uma mutação acelerada que caracteriza as sociedades modernas. A auto-formação é observada como um facto social. Situada na sociedade educativa, é um produto da nossa sociedade ela mesmo em mudança permanente. É um processo de gestão autónoma de educação. A dimensão biocognitiva da auto-formação é um processo vital em permanente actualização pessoal que engloba todas as dimensões da pessoa: biológica, cognitiva, emocional... Não interfere apenas com o desenvolvimento de uma autonomia educativa, mas também visiona um determinado posicionamento existencial. A auto-formação é observada como um processo vital de interacção cognitiva de todo o ser vivo. É um processo permanente e vital de actualização de uma forma.

Pineau, citado por Couceiro, estrutura a sua teoria tripolar à volta de três conceitos: o conceito de si, o conceito de outros e o conceito de ambiente, utilizando três prefixos para expor a sua teoria: Auto-formação, Heteroformação e Ecoformação. Esta teoria estrutura-se em volta destes três pólos e a formação resulta de uma transformação permanente por transacções entre o sujeito e o seu contexto ecológico e social.

Pensamos que, no final deste sub-capítulo os conceitos de auto-formação e aprendizagem auto-dirigida, estão minimamente clarificados e fundamentam a posterior estrutura deste estudo. Dado o cariz exploratório do mesmo, pensamos ser da maior pertinência, oferecer uma visão alargada destes conceitos, já que toda a investigação realizada e encontrada por nós, tende de separar as correntes europeias das correntes oriundas do continente americano. Por outro lado percebe-se também uma lacuna analítica no que se refere aos pontos de intercepção entre as dimensões sociopedagógicas e psicopedagógicas do conceito. A psicologia da educação pode, na nossa opinião, funcionar como disciplina conciliadora, permitindo uma análise holística deste fenómeno na pessoa adulta.

Procedemos durante o capítulo 1, a uma análise dos vários conceitos envolvidos no nosso modelo de análise para abordagem do constructo aprendizagem auto-dirigida: os conceitos de aprendizagem, de formação de adultos na profissionalidade, de auto-formação e de aprendizagem auto-dirigida. Pensamos que deste modo contribuimos para clarificar o processo de aprendizagem auto-dirigida ao longo da vida profissional.

2 - CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM AUTO-DIRIGIDA

A análise da investigação realizada na área dimensional do processo da aprendizagem auto-dirigida iniciará este capítulo. Abordaremos seguidamente, e de acordo com o modelo de abordagem deste estudo, as dimensões psicossociológica e técnico/metodológica dos processos de aprendizagem auto-dirigida.

2.1 – META-ANÁLISE DAS INVESTIGAÇÕES REALIZADAS

Neste capítulo pretendemos proceder a uma breve análise de alguma da investigação realizada, relacionada com o âmbito deste estudo, contribuindo assim para uma melhor compreensão da nossa problemática.

O movimento de defesa do desenvolvimento da autonomia do aluno emerge na viragem para o século XX. Com raízes históricas e filosóficas em épocas anteriores, pedagogos como Dewey (1859-1952), Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1932) e Claparede (1873-1940) entre outros, enquadrados no que alguns autores chamam de escola nova, aparecem nesta época com propostas educativas com o objectivo expresso de dar uma ajuda para que a personalidade humana possa conquistar a sua independência. A preocupação com a forma como as pessoas aprendem ou/e aprendem a aprender, e os resultados dessas aprendizagens evoluiu em vários sentidos, desencadeando um vasto leque investigativo até aos dias de hoje. É exemplo disso, uma investigação realizada nos anos 80, no sentido de avaliar os resultados da escolarização, verificando-se que (Cardoso e outros, 1997):

- a) A selectividade não mudou;
- b) Sobe o analfabetismo funcional;
- c) As crianças não estão a adquirir competências e conhecimentos básicos
- d) Os alunos esquecem facilmente o que lhes é ensinado
- e) É evidente uma desmotivação dos alunos face aos conteúdos, o que se reflecte nas suas atitudes face às tarefas escolares.

Mas tendo em conta os resultados que se têm obtido, existiu uma procura incessante, de novas formas de pensar, fazer e obter resultados cada vez melhores tanto, nas crianças como nos adultos. Assim surgiram estudos que contemplam o sujeito durante todo o seu ciclo vital e as suas variadas formas de aprender.

Emergiram assim os primeiros estudos no âmbito da formação de adultos e especificamente sobre aprendizagem auto-dirigida. Enquanto processo de aprendizagem, foram Tough e Knowles, citado por Oliveira (1996), quem primeiramente o descreveram com fases específicas.

Knowles (1975) desenvolve uma investigação sobre os processos de aprendizagem do adulto, propondo um modelo de aprendizagem com 5 fases, que seguidamente se definem:

1. Diagnosticar necessidades de aprendizagem –
Ao identificar as suas necessidades de aprendizagem o sujeito apercebe-se da distância entre o nível onde se situa actualmente e o nível desejado, no que concerne a um conjunto particular de competências. Uma competência representa uma aptidão para fazer qualquer coisa a um determinado nível de proficiência, sendo este uma resultante duma combinação de conhecimentos, compreensão, capacidade, atitudes e valores;
2. Formular objectivos de aprendizagem para cada necessidade de aprendizagem;
3. Identificar recursos materiais e humanos;
4. Seleccionar e efectivar estratégias de aprendizagem apropriadas escolhendo e utilizando técnicas e instrumentos;
5. Avaliar os resultados da aprendizagem em que para cada objectivo, o sujeito especifica critérios e meios que demonstrem que foi alcançado o nível de proficiência.

Tough, também no âmbito do processo de aprendizagem, definiu 13 passos para a condução de um projecto de aprendizagem auto-planeado:

1. Decidir que conhecimentos e aptidões a aprender;
2. Decidir sobre as actividades os métodos, os recursos ou os materiais específicos para a aprendizagem;
3. Decidir onde aprender;
4. Estabelecer objectivos intermédios específicos;
5. Decidir quando iniciar um episódio de aprendizagem;
6. Decidir o ritmo a prosseguir;
7. Estimar o nível de conhecimentos e capacidades actuais ou o progresso a fazer para alcançar as aptidões e conhecimentos desejados;
8. Detectar factos impeditivos da actividade da aprendizagem, ou descobrir os aspectos ineficazes nos procedimentos habituais;
9. Obter os desejados recursos e equipamentos;
10. Preparar ou adaptar um local para a aprendizagem ou dispor de outras condições físicas com vista a sua preparação;

11. Poupar ou obter o dinheiro necessário para a utilização de recursos humanos e não humanos;
12. Dispor de tempo para a aprendizagem;
13. Considerar etapas que aumentem a motivação para certos episódios de aprendizagem.

Em 1984, Spear e Mocker, citados também por Oliveira (1996), procuraram perceber através de estudos qualitativos, até que ponto os adultos planeiam deliberadamente as suas aprendizagens e descobriram que os sujeitos auto-dirigidos em vez de pré-planearem os seus projectos de aprendizagem, tendem a seleccionar uma das várias alternativas fortuitamente no seu ambiente, as quais estruturam os seus projectos de aprendizagem. Demonstraram também a importância que os factores ambientais têm no processo de aprendizagem. Estes autores explicaram o processo de aprendizagem da seguinte forma:

- a) o acontecimento de um projecto de aprendizagem provém de alguma mudança nas circunstâncias da vida;
- b) a circunstância mudada tende a fornecer recursos ou oportunidades reduzidas e atractivas para a condução da aprendizagem;
- c) a estrutura, o método, os recursos e as condições de aprendizagem são fornecidas a maior parte das vezes pelas circunstâncias;
- d) as sequências de aprendizagem progridem não de forma linear, mas à medida que as circunstâncias criadas se tornam circunstâncias do próximo passo lógico.

Padberg, em 1994, verificou a influência dos factores situacionais na estruturação dos projectos de aprendizagem, comprovando que esta orientação é mais comum nos adultos com escolaridade reduzida. No entanto Confessore em 1995, acrescenta que projectos não estruturados também se verificam em estudantes de nível superior e que as direcções que vão assumindo parecem ser determinadas por uma combinação de recursos disponíveis e da reflexão crítica. Verificou também, que projectos muito estruturados desde o início diminuem a possibilidades do sujeitos continuarem a reflectir criticamente (Oliveira, 1996).

Ainda na sua pesquisa, Oliveira (1996) acrescenta que em matéria quantitativa sobre o processo de aprendizagem, Tough, em 1971, através de entrevista altamente estruturada descobre uma prevalência de 68% de projectos auto-planeados nos sujeitos. Refere ainda que os sujeitos se envolvem em média, em oito projectos diferentes de aprendizagem por ano e a sua duração média é de cento e quarenta horas. Outros estudos realizados nesta dimensão evidenciaram as seguintes conclusões:

- a) Os resultados são semelhantes em populações rurais e urbanas (Peters e Gordon em 1974);
- b) A participação em projectos é mais elevada em populações com um nível de escolaridade mais elevada. (Brasfield, 1974);
- c) Os projectos auto-planeados, eram conduzidos maioritariamente por sujeitos com mais anos de educação formal. (Peters e Gordon em 1974);
- d) Idênticos resultados se verificam em populações com idades superiores a cinquenta e cinco anos (Hiemstra, 1975);
- e) Existe uma relação positiva entre a satisfação com a vida e os projectos de aprendizagem realizados (Estrin, 1986).

Os estudo mais de âmbito qualitativo caracterizaram-se por analisarem os fenómenos no contexto natural, pela descrição verbal dos dados e análise através de procedimentos estatísticos, pela análise indutiva dos dados e pela procura do significado que têm para os sujeitos as suas experiências. Tratou-se de uma abordagem apropriada tanto para explorar o contexto em que a aprendizagem auto-dirigida ocorreu, como para captar a diversidade de significados que os educandos e educadores atribuíram à auto-directividade. As técnicas mais utilizadas foram os estudos de caso, a observação participativa e a entrevista etnográfica.

Numa abordagem do tipo estudo de caso, Gibbons et al.(1980) estudaram biografias de pessoas que se notabilizaram num dado domínio, sem que tivessem avançado além do ensino secundário. Os conhecimentos escolares destes especialistas não desempenharam papel de qualquer relevo no nível de notoriedade por eles alcançado. Como características da personalidade associadas à auto-direcção encontraram-se: a perseverança, o estudo auto-disciplinado, a curiosidade, a criatividade, o engenho, a autoconfiança, a assertividade, a pesquisa independente, a integridade, a não conformidade e a ambição (Oliveira,1996).

Concluíram também que na aprendizagem auto-dirigida, no ensino formal, se requer uma diversidade maior de aptidões e habilidades. A habilidade desenvolve-se particularmente em actividades extra-curriculares; os esforços de aprendizagem estão centrados numa dada área específica, mais do que dispersos por uma amplitude de domínios, pouco aprofundados e; a orientação predominante na aprendizagem é experiencial e activa. Por outro lado, os sujeitos auto-dirigidos, mostram-se resistentes a contrariedades, insucessos e desaprovação social (Oliveira,1996).

Noutro estudo realizado por Brookfield em 1982, citado por Oliveira(1996), com recurso à entrevista semi-estruturada e com um grupo de sujeitos com notoriedade local

ou nacional, obtiveram-se as seguintes conclusões: os sujeitos percebiam-se como continuamente envolvidos na aprendizagem e alargavam normalmente os horizontes das suas aprendizagens para além dos limites convencionais. Estes sujeitos percebiam-se, também, como pertencendo a uma associação de aprendizagem, onde a transmissão oral de conhecimentos em conversas espontâneas e a modelação de aptidões se constituíam como vias privilegiadas de aprendizagem.

Leann e Sisco (1981) reuniram uma amostra de adultos de meio rural com menos de 12 anos de escolaridade e chegaram à conclusão que as pessoas menos letradas devem ser percebidas como educandos com muitas capacidades. É importante proceder a uma maior exploração do papel dos processos imagéticos na aprendizagem auto-dirigida, uma vez que muitos educandos referiram antecipar visualmente o estado proporcionado pela aprendizagem, quando o objectivo final fosse alcançado. A aprendizagem auto-dirigida deve ser considerada uma alternativa séria às aprendizagens escolares, consideradas pouco importantes pelos educandos. É também importante considerar a modificação dos estados de consciência, nas aprendizagens auto-dirigidas, uma vez que a maior parte dos sujeitos referiram ter encontrado soluções para problemas por vias não lógicas e não racionais. As teorias do desenvolvimento podem dar um contributo importante a uma melhor compreensão das aprendizagens dos adultos, particularmente através da identificação de factores que se lhe opõem ou que o facilitam, (Oliveira, 1996).

Outras investigações baseadas nos processos de aprendizagem auto-dirigidos, citados por Oliveira (1996), referem-se aos estudos de Spear e Mocker (1984) que ao realizarem um estudo esperavam encontrar características de linearidade com etapas sequenciadas e previamente definidas nos processos de aprendizagem independentes dos adultos. Porém, o que 78 adultos revelaram foi que os seus processos de aprendizagem não eram nem lineares, nem pré-planeados, mas decorriam das alternativas disponíveis no ambiente. Este fenómeno foi designado por *circunstância organizadora*, tendo-se identificado 4 padrões principais de circunstâncias que participam na estruturação do processo de aprendizagem:

- **Tipo I** – Acontecimento único/Aprendizagem antecipada - situação em que o educando espera vir a aprender sem ter ideias claras dos conteúdos e dos meios para a eles aceder. Espera que esses meios se tornem disponíveis, proporcionando circunstâncias nas quais aprenderá.

- **Tipo II** - Acontecimento único/Aprendizagem não antecipada – situação em que não se espera aprender, mas que através da observação o formando toma consciência de aprendizagens necessárias
- **Tipo III** - Série de acontecimentos/Aprendizagem relacionada – os projectos de aprendizagem são definidos por uma série de episódios de aprendizagem distintos e não relacionados. Cada projecto dá origem ao seguinte. Não existe no entanto um pré-planeamento.
- **Tipo IV** - Série de acontecimentos/Aprendizagem não relacionada – acumulação de aprendizagens não escalonadas por um período longo de tempo. A circunstância organizadora é a base de experiências e conhecimentos anteriores dos formandos.

Confessore, em 1995, explorando os factores e o modo como se estruturam os projectos de aprendizagem, num grupo de candidatos a mestres e a doutorados, a partir da análise de diários, distinguiu dois tipos diferentes de projectos de aprendizagem. Os projectos muito focados com etapas previamente identificadas, sendo que o projecto era completado segundo uma ordem específica e, os projectos pouco focados que consideravam uma combinação dos recursos disponíveis com a reflexão pessoal. Este estudo revelou que os projectos de aprendizagem auto-dirigidos são resultantes de um processo onde intervém a reflexão crítica e a linearidade (Oliveira, 1996).

Taylor (1988), realizou um estudo em que pretendia conhecer o que acontece, em sala de aula, a um grupo de educandos adultos, até eles se tornarem auto-dirigidos. Depois de uma análise indutiva-comparativa dos dados, emergiram as seguinte quatro fases:

- a) **Fase de transição de um estado de equilíbrio para um estado de desorientação**; - começavam a ser abalados os quadros de referência que atribuíam significado e sentido às suas experiências de aprendizagem. Registava-se grande discrepância entre as expectativas e as experiências reais;
- b) **Fase de desorientação** - tomada de consciência de que os seus pressupostos prévios, as suas expectativas e as pré-concepções não se adequam às exigências do novo processo de aprendizagem. Começam a exprimir confusão, ansiedade, tensão e evitamento do objecto associado à fonte de tensão, crise de confiança
- c) **Fase de exploração** - Identifica o problema e relaciona-o consigo e fala sobre ele. A ansiedade e a tensão transformam-se em entusiasmo e interesse. A exploração é guiada intuitivamente e as decisões que vão sendo tomadas, advém das situações, à medida que elas vão surgindo, e não de um plano previamente estabelecido.
- d) **Fase de reorientação** – Reflexão retrospectiva em torno das experiências vividas, e o surgir de uma nova compreensão e um sentimento de resolução do problema. Reconhecimento profundo do processo de aprendizagem e do seu papel fundamental. Consolidação, clarificação e aplicação da nova perspectiva; intensidade emocional mais reduzida; envolvimento intencional com os outros (Oliveira, 1996).

É importante diferenciarmos e analisarmos a aprendizagem auto-dirigida (processo) da auto-directividade dos sujeitos (característica da personalidade). A auto-directividade da aprendizagem enquanto característica pessoal tem sido menos investigada. Nesta dimensão o fenómeno é conceptualizado como característica presente em todos os humanos num determinado grau, com carácter contínuo e dicotómico. Para medir o nível de auto directividade da aprendizagem foram elaborados instrumentos que representam a operacionalização do constructo de auto-directividade: *Self-directed learning readiness scale* e *Oddi continuing learning inventory*.

Tem-se procurado estabelecer relações entre a predisposição para a auto-direcção e um conjunto de atributos ou características pessoais. Esses atributos têm sido os seguintes: percepção do eu como educando, estilos cognitivos, estilos de aprendizagem, motivação para aprender, nível de escolaridade, *locus* de controlo, criatividade e satisfação com a vida, de entre outros. O perfil do educando auto-dirigido, segundo os estudos realizados aponta para um sujeito intrinsecamente motivado, com grande iniciativa, com um nível elevado de controlo psicológico, criativo, orientado pelos seus pontos de vista, autónomo nas suas tomadas de decisão, perseverante, empreendedor e com boas aptidões para a resolução de problemas (Oliveira, 1996).

Assim, em relação ao **conceito de si e auto-directividade**, Sabbaghian (1980), citado por Oliveira (1996), numa amostra de estudantes do ensino superior, verificou uma correlação significativa entre as duas variáveis, indicando que os educandos mais auto-dirigidos na sua aprendizagem eram também aqueles que apresentavam um conceito de si mais elevado. A confiança em si e a aceitação de si, variáveis relacionadas com o conceito de si, foram alvo de um estudo cuja população era constituída por um grupo de profissionais que frequentavam programas de aconselhamento para transição de carreira, tendo sido obtida uma correlação positiva com a auto-directividade (Kintson, Lekan e Guglielmino, 1995, citado por Oliveira, 1996).

Na relação entre **criatividade e auto-directividade**, estudada por Torrance e Mourad (1978), citado por Oliveira (1996), estes autores observaram que num grupo de estudantes que frequentavam um curso sobre pensamento criativo, existia uma correlação positiva significativa entre a disposição para a aprendizagem auto-dirigida e a criatividade. Durr (1992), conduzindo também uma investigação num contexto

profissional, chegou à conclusão que sujeitos com competências para a auto-direcção eram mais bem sucedidos em profissões que requeriam níveis elevados de criatividade.

O **número de projectos** de aprendizagem e/ou **número de horas** passadas em actividades de auto-direcção e auto-directividade, foram objecto de estudos realizados por Graeve, (1987), citados por Oliveira (1996). Assim demonstrou-se uma correlação positiva destes aspectos com a auto-directividade. Os adultos com uma maior disposição para a aprendizagem auto-dirigida são os que se envolvem em projectos de aprendizagem com maior duração.

Quanto à **idade** e disposição para a aprendizagem auto-dirigida, Long, Redding e Eisenman (1995) constataram que de uma forma geral a disposição para a auto-direcção aumenta com a idade. Existem no entanto outros estudos que demonstram exactamente o contrário, o que significa que existe necessidade de se desenvolver mais estudos neste âmbito (Oliveira, 1996).

Nos estudos sobre **satisfação com a vida e auto-directividade** observou-se uma correlação positiva entre a satisfação com a vida e a disposição para a auto-direcção da aprendizagem, mas, curiosamente, todos eles em populações idosas (Oliveira, 1996).

Em relação ao **nível de escolaridade** e predisposição para a aprendizagem auto-dirigida, segundo Oliveira (1996), os dados encontrados são contraditórios, o que aponta para a necessidade de prosseguir as investigações para esclarecer que factores se opõem à facilitação do desenvolvimento da auto-direcção.

Este sub-capítulo pretende oferecer uma panorâmica dos estudos realizados sobre a aprendizagem auto-dirigida nos adultos, observando este fenómeno como processo e como característica da personalidade. Pretendemos assim, melhorar a compreensão deste fenómeno, e tornar mais claro o trabalho de campo deste estudo.

2.2 – A DIMENSÃO PSICOSOCIOLÓGICA DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM AUTO-DIRIGIDA

Com o objectivo de melhor estudar o comportamento humano, é usual fazerem-se opções por modelos de abordagem da pessoa que a fragmentam em várias dimensões: a dimensão física, a psicológica, a sociológica, a cultural, a ética e outras, conforme o tipo

de estudo e os objectivos que queremos atingir. Nestas circunstâncias, decidimos também nós, sem nunca esquecer a pessoa na sua globalidade e a relação entre as suas várias dimensões da sua vida, analisar o fenómeno da aprendizagem auto-dirigida na dimensão conjunta psicossociológica. Continuando a perspectiva conciliadora das duas correntes do constructo aprendizagem auto-dirigida, não nos pareceu pertinente a análise separada destas duas dimensões. Procuramos perceber as suas pontes de intersecção, convictos que, desta forma, melhor compreenderemos este fenómeno. Pretendemos neste capítulo explicitar as nossas opções no que se refere às variáveis caracterizadoras do processo de aprendizagem auto-dirigida. Algumas destas variáveis foram pré-estabelecidas, outras emergiram da análise de conteúdo das entrevistas, dado o carácter exploratório do estudo.

A formação da personalidade consiste num processo de auto-aprendizagem que conduz à realização e a um ideal de vida (Mosquera, 1987). Assim, a vida do sujeito é informada por perspectivas, muitas delas assinaladas na própria infância. Mezirow, citado por Couceiro (2000), defende a teoria da transformação. Esta teoria refere que a socialização é feita por assimilação de esquema segundo perspectivas provenientes da cultura onde nascem e crescem e de vários modelos que lhe são exteriores, nomeadamente elementos da família e professores. Ao longo da vida essas influências são legitimadas. De modo a não cair numa mera repetição de mecanismos interiorizados, das rotinas instaladas, é fundamental que a formação dos adultos permita uma lucidez sobre essa situação. Deve proporcionar a avaliação dos fundamentos e premissas que sustentam o modo de ser e agir, o modo como os sujeitos se percebem e percebem o mundo. Para este autor, é crucial na formação de adultos, o processo pelo qual os pressupostos psicológicos e sociais assimilados na infância acedem à consciência e são examinados criticamente a respeito da sua validade na vida adulta. Fazê-lo do mesmo modo que reconhecer como foram reforçados ao longo do tempo, obriga na maioria dos casos a uma mudança de perspectiva sobre as interpretações que atribuímos às nossas experiências e à realidade com que interagimos. Só através desta consciência crítica se contribui para um processo de formação, ou seja, a passagem do informe à forma, a passagem de uma forma a outra forma, através de um processo de transformação que pode ocorrer. A formação na vida adulta supõe, com

efeito, a vivência de um aparente paradoxo, que é tornar a vida simultaneamente tempo de aprendizagem e de desaprendizagem. (Couceiro, 2000).

Honoré, citado por Couceiro (2000), apresenta e trabalha o conceito de formatividade que vem clarificar os processos de aprendizagem auto-dirigida. Trata-se de um conceito interdisciplinar que inclui perspectivas de ordem psicológica, sociológica e psicossociológica, referidos a um conjunto de factos da ordem da formação encarada como função evolutiva, bem como as condições individuais e colectivas dos processos que favorecem a formação.

2.2.1 - A CONSCIENCIALIZAÇÃO, O PENSAMENTO E A ACÇÃO REFLEXIVA

A tomada de consciência de um fenómeno envolve processos essencialmente da dimensão cognitiva e da acção do sujeito. Assim, o pensar e o agir com reflexividade, promove fenómenos de tomada de consciência fundamentais nos processos de aprendizagem e especificamente nos processos de aprendizagem auto-dirigida.

Para levar a cabo o nosso estudo, e considerando a dimensão ética da investigação científica, pensamos que o fenómeno da tomada de consciência deveria ser simultaneamente objecto e sujeito deste estudo. Procurámos que os nossos sujeitos verbalizassem o resultado de uma reflexão e tomada de consciência sobre o fenómeno da aprendizagem auto-dirigida, desencadeado pela metodologia utilizada na colheita de informação. Se por um lado obtivemos um maior aprofundamento e análise do constructo, por outro, tornou-se difícil a observação da realidade segundo as linhas definidas inicialmente no estudo.

Certas ideias são básicas para se poder estruturar uma concepção analítica do ser humano. O homem é um todo, que possui consciência da sua existência e que se questiona continuamente (Mosquera, 1987).

A consciencialização pode ser definida segundo, Couceiro (2000), como a apreensão crítica de um saber significativo. É o processo pelo qual, os homens se preparam a si mesmos, para se inserir de um modo crítico, numa acção de transformação. Tem uma finalidade de emancipação pessoal, ao mesmo tempo que de transformação pessoal e política. O indivíduo apropria-se da vida quotidiana, da experiência vivida e da realidade na qual ela se insere, para a interrogar, para a problematizar, para a

transformar ou transformar-se. Mobiliza normalmente, uma dinâmica centrada no indivíduo, instituindo-o como o sujeito que aprende. Mezirow, refere também a importância decisiva do confronto com dilemas, ou seja, com desafios provocados com situações de transição que a vida vai apresentando.

Citando Freire (1991), esta autora refere que o processo de consciencialização é o aprofundar da tomada de consciência. Não existe consciencialização sem tomada de consciência, mas nem toda a tomada de consciência, resulta na consciencialização de um fenómeno. O processo de consciencialização é também um passo que valoriza cada pessoa, afirmando a sua singularidade, constituindo no sujeito um espaço para a criação de condições para que ele possa auto-formar-se dando forma à sua existência e desenvolvendo uma verdadeira dinâmica de auto-formação. Continuando a citar Paulo Freire, Couceiro (2000) escreve: «é aprendendo a razão de ser do objecto que eu produzo o conhecimento dele» (p.58). É interrogando a sua experiência, pondo em questão a sua vida quotidiana e a realidade em que se insere que o sujeito pode apropriar-se de si, transformar-se e transformar o mundo, contribuindo para uma libertação pessoal e colectiva. Afirma que a pessoa também se experimenta como ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. Este inacabamento ou a sua inconclusão é própria da experiência vital. É a consciência do mundo que inscreve o ser consciente na sua inconclusão num permanente movimento de busca.

O ser humano é uma realidade sempre inacabada, sempre original e projectada para o futuro (Mosquera, 1987). Por outro lado, para Sá Chaves (1991), o processo de auto-formação, é também algo inacabado e susceptível de auto-regulação constante através de uma persistente atitude de questionamento. A prática reflexiva situa-se numa perspectiva contrutivo-desenvolvimentista, possível a partir de uma atitude questionante e crítica, que lhe seja subjacente e constante. Acrescenta ainda, e considerando a dimensão profissional, que a desconstrução é um factor de consciencialização, porque permite identificar os constrangimentos na sua génese para ensaiar novas lógicas e sobre elas, reconstruir novos pressupostos de profissionalidade. Reflectir criticamente sobre a multi-variância dos dados do problema, constitui-se para si mesmo como objecto de análise, no sentido de elevar o grau de consciência e de controlo sobre as circunstâncias controláveis e, de tomar decisões que positivamente lhe reforcem o desempenho profissional. Falar de consciência, de intencionalidade e de controlo é falar de

competência meta-cognitiva, de poder pensar sobre o próprio pensar. Citando Schon, Sá Chaves (1991) acrescenta a possibilidade do sujeito reflexivo se tornar objecto da sua própria reflexão, ou seja, tornar-se cada vez mais consciente do seu poder transformador, imprimindo novas intencionalidades às deliberações práticas que exerce.

Na mesma perspectiva, para Nóvoa (1991) a auto-consciência realiza-se através do pensamento reflexivo, dado que a mudança e a inovação estão intimamente dependentes deste pensamento. Por outro lado, para Cardoso e outros (1997), o pensamento requer um determinado nível de esforço e sofre a interferência de factores afectivos tais como valores, motivações e atitudes. Fazer um raciocínio eficaz não basta, há que fazer disso um hábito. Neste caso também a auto-imagem e a auto-estima influenciam as atitudes face às dificuldades que surgem na resolução dos problemas do dia a dia.

Vimos portanto que os processos de pensamento, têm forte influência na tomada de consciência de um fenómeno por parte do sujeito. Outros autores têm escrito e pesquisado sobre esta temática, mas a base do pensamento reflexivo aparece com Dewey nos anos 30 e com os seus estudos sobre o pensamento humano. Para este autor, (1933), o pensamento tem o seu início numa situação que poderíamos denominar de bifurcação de caminhos, em que uma situação ambígua se apresenta como dilema e que é necessário encontrar alternativas de resolução. Numa primeira fase, existe um estado de vacilação, dúvida, perplexidade e dificuldade mental. Numa segunda fase, um acto de busca, de procura, de investigação com o objectivo de encontrar material que esclareça a dúvida e dissipe a perplexidade. A exigência de solução de um estado de perplexidade é um factor orientador e estabilizador de todo o processo de reflexão. Por outro lado, a natureza do problema determina a finalidade do pensamento e a finalidade controla o processo de pensar. O pensamento reflexivo, liberta-nos da actividade meramente rotineira; dá-nos competências para dirigir as nossas actividades com previsibilidade e para planificar de acordo com os fins em vista; capacita-nos para actuarmos deliberada e intencionalmente.

Lalanda e Abrantes (1997), na sua obra, e citando também Dewey, referem que o pensamento reflexivo «é um pensamento que consiste em examinar mentalmente um assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva» (p.45). Dewey caracterizava este pensamento dizendo que a observação feita por quem reflecte ou a partir de observações feitas noutras circunstâncias ou mesmo por outras pessoas, está intimamente presente no

processos reflexivo. Assim podemos determinar dois termos na formulação do pensamento: o facto observado ou percebido e, a ideia que a partir dele emerge. «Quando há congruência entre dados e ideias estamos perante a via que conduz ao pensamento e esta, se se enquadra na natureza do conhecimento que se busca, é sujeita a uma apreciação reflexiva» (p.47). Ainda que os dados sejam fornecidos pela observação ou pela memória, as ideias nascem da inferência. Esta, embora parta do que é real e observado, situa-se ao nível do possível e previsível, da conjectura ou mesmo da imaginação. «O pensamento reflexivo parte do princípio de que uma coisa é possível como consequência da outra» (p.47).

Mas a importância destes processos não reside apenas no pensamento reflexivo. Alguns autores vão mais longe na sua análise e exploram a acção reflexiva e, especificamente, a acção profissional reflexiva. Santiago (1994), transpondo as questões reflexivas para a área da aprendizagem e da formação profissional, refere que a formação contínua deve proporcionar níveis elaborados de auto-conhecimento e de conhecimento da realidade, exigindo igualmente uma dialética entre a prática e a teoria, entre a acção e a reflexão. Alarcão (1996), em *Educating the Reflecting Practitioner* (1987), também sintetiza o seu pensamento pedagógico, ao defender que a formação do futuro profissional inclua uma forte componente de reflexão a partir das situações práticas reais. É esta a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que vai deparar-se na vida real e de tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que caracterizam a acção.

Citado por Sá Chaves (1994), Schon, elabora a sua teoria a partir da sua crítica ao racionalismo tecnicista e da sua comprovada ineficácia na formação de profissionais aptos a enfrentar o mundo actual e as exigências que as suas características determinam. Evidencia a necessidade de continuar a investigar as estratégias de formação, cuja abrangência permita que os futuros profissionais acedam a uma parte que saia fora dos modelos e os prepare para enfrentar os problemas e dilemas conforme a sua própria percepção das situações. Esta capacidade de reflectir sobre os próprios processos de reflexão constitui a metacognição, ou seja, uma forma mais complexa e um nível mais avançado dos processos cognitivos, enquanto processos mediadores. Em 1991, Sá Chaves acrescenta que a avaliação psicológica cada vez menos se preocupa com o traço ou aptidão quantitativa e mais com o que o sujeito pode ou não pode, como, quando e

porquê, no confronto pessoal com as várias situações de realização, sintetizando assim as principais questões que estão subjacentes aos processos reflexivos.

Cardoso e outros (1997), citando Nisbet, (1992), caracterizam os processos de metacognição. Assim, defendem que «a metacognição é a interiorização de estratégias de auto regulação, que permitem ao sujeito consciencializar-se e controlar os seus próprios processos de raciocínio» (p.22). A metacognição, ou seja o pensar sobre o pensar, é a chave do movimento de ensinar a pensar.

Outro aspecto pertinentemente analisado refere-se a algumas características dos processos cognitivos. O primeiro nível da expressão do aspecto cognitivo anda à volta de capacidades associadas ao pensamento divergente, tais como a fluência (gerar grande quantidade de elementos de um problema, a partir de uma premissa central), flexibilidade (ser capaz de gerar categorias diferentes desses elementos, de as adaptar ao problema em questão, ou de fazer transições entre elas), originalidade (natureza remota ou probabilidade muito reduzida de ocorrência dos elementos gerados no raciocínio normal) e elaboração (grau de finalização desses elementos) (Guilford, 1977).

Para Sá Chaves (1991), o exercício permanente da flexibilidade cognitiva e da acção é essencial à reconstrução de conhecimento. O sujeito desenvolve a sua competência quando dispõe de conhecimentos e de estruturas conceptuais mutáveis e flexíveis em função do relativismo das situações e da historicidade dos factos e, quando, sobre eles, pode conscientemente exercer o seu controlo, auto regulando o seu próprio processo de formação profissional e de desenvolvimento pessoal, para níveis metacognitivos e meta-práticos.

Numa perspectiva da formação experiencial, Courtois (1995) acrescenta que a experiência e a reflexão sobre a experiência contribui largamente para a formação, a deformação e a transformação dos adultos. A formação experiencial inscreve-se num movimento dos anos 70/80, em que graças ao desenvolvimento da educação permanente, a formação se torna um sistema flexível onde o formando tem um papel cada vez mais activo.

Nóvoa (1988) que muito tem estudado este assunto, analisa a ideia que existe, da separação entre os espaços de formação e de acção, que deverá ser substituída pela

lógica da formação em situações de trabalho, organizadas segundo a lógica dos problemas a resolver e projectos a realizar. Este autor (1992) defende ainda que:

«a formação deve estimular o sentido crítico/reflexivo, numa perspectiva do desenvolvimento de competências para a autonomia e auto-formação ou aprendizagem auto-dirigida. A formação implica um grande investimento pessoal, um trabalho livre e criativo com base nos percursos e projectos próprios. O seu objectivo é a construção de uma identidade pessoal e profissional» (p.26).

Esclarece ainda que, são também fundamentais os processos de reflexão na acção, da acção e de metareflexão, com o objectivo da tomada de consciência de dificuldades susceptíveis de serem resolvidas através da formação contínua.

Tavares (1995), ainda sobre este tema, refere que o nível metacognitivo ou auto-reflexão, pressupõe uma reflexão do sujeito sobre a sua própria actividade cognitiva para tentar identificar e compreender como é que o sujeito funciona quando está a conhecer.

Os processos de reflexão desencadeiam mecanismos de imitação quando se equaciona o papel de formando e formador. Este duplo papel, formando/formador, é também um processo construtivo visto que a «situação do formador é interpretada ou conceptualizada pelo formando que a interioriza como sua, dependendo a qualidade do produto da imitação, da capacidade de reflexão que este exerce sobre a actuação do formador» (Schon, 1998 p.18).

Mas esta proposta de formação levanta algumas questões. Para que os formandos sintam liberdade para aprender através da acção, as situações em que praticam não devem apresentar-se portadoras de riscos em demasia, sobretudo se forem riscos que envolvam terceiros.

«Além disso aos aprendentes têm que ser dadas oportunidades para recorrerem a profissionais competentes que os iniciem na sua profissão mas também na sua aprendizagem profissional, o que implica saber outras coisas: saber pedir ajuda, encontrar a palavra certa, ver por si próprio e à sua maneira aquilo que um profissional precisa de ser capaz de ver» (Alarcão ,1996 p. 23).

Para melhor definir este conceito Gomez (1997), citando Kemmis (1985), fala do que não é a reflexão numa perspectiva sociocognitiva. Assim, refere que a reflexão não é determinada biológica ou psicologicamente nem é pensamento puro, antes expressa uma orientação para a acção e refere-se às relações entre o pensamento e acção nas situações em que nos encontramos. Não é uma forma individualista de trabalho mental, quer seja mecânica ou especulativa, antes pressupõe e prefigura relações sociais. A reflexão

também não é nem independente dos valores nem neutral, antes expressa e serve interesses humanos, políticos, culturais e sociais particulares. Não é indiferente nem passiva face à ordem social, nem propaga meramente valores sociais consensuais, antes reproduz ou transforma activamente as práticas ideológicas que estão na base da ordem social. A reflexão não é também um processo mecânico, nem simplesmente um exercício criativo da construção de novas ideias, antes é uma prática que exprime o nosso poder para construir a vida social, ao participar na comunicação, na tomada de decisão e na acção social.

Schon (1988), que tem sido o precursor do pensamento reflexivo e da sua relação com a prática profissional, afirma que só se pode ter uma perspectiva de alguma coisa depois de nos termos afastado dela. Isto requer, que se passe por uma fase de desorganização para uma nova organização da complexidade. Por esta razão, diz ele, o desenvolvimento de uma prática reflexiva tem de integrar um contexto institucional. A reflexão na acção é um processo de pensamento que se realiza no decorrer da realização da acção. Serve para reformular as acções no decurso da sua prática profissional. A reflexão sobre a acção é para este autor um processo de pensamento que ocorre retrospectivamente sobre uma situação problemática sobre a reflexão na acção.

Zeichner (1993), citando Dewey, refere que são necessárias três atitudes básicas do sujeito que realiza a reflexão, para a realização da acção reflexiva:

- a) a abertura de espírito, ou seja, o desejo activo de ouvir mais que uma única opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro, perguntando-se, constantemente, o que se está a fazer;
- b) a responsabilidade que implica a ponderação cuidadosa do sujeito da acção, sobre as consequências de uma determinada acção, e;
- c) a sinceridade do sujeito, que se caracteriza por uma atitude de congruência entre o estado interno do sujeito e o que transmite de forma verbal ou não verbal, na relação.

O conhecimento teórico, científico ou técnico só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente em esquemas de pensamento genéricos, activados pelo sujeito quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão é um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência. Schon (1983) define neste âmbito os conceitos que integram o pensamento prático que são o conhecimento na acção, a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção.

O conhecimento na acção é a componente inteligente que orienta toda a actividade humana e se manifesta no saber fazer. Não se pode aprender competências e capacidades de aplicação sem que se tenha aprendido o conhecimento aplicável .

A reflexão na acção é pensar sobre o que se faz enquanto se actua. É o meta conhecimento da acção. Esta reflexão na acção encontra-se estrangida pelas pressões espaciais e temporais e pelas solicitações psicológicas e sociais do cenário em que se actua. Apresenta a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação. É fácil reconhecer a impossibilidade de separar componentes racionais, emotivos e passionais que condicionam a acção e a reflexão. É o primeiro confronto empírico com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional. No contacto com a situação prática o sujeito adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos e apreende o próprio processos de aprendizagem. Schon, em 1997, refere também que o processo de reflexão na acção desenvolve-se a partir de uma série de movimentos combinados. Exige um momento de surpresa, um pensamento efectivo sobre o facto e em seguida reformula o problema suscitado. Este processo não exige a palavra.

Perante situações problemáticas não há nada a fazer senão começar por tomar consciência da natureza do problema e compreendê-lo. O conhecimento na acção é o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da acção. É tácito e manifesta-se na espontaneidade com que uma acção é bem desempenhada. É difícil ao profissional falar do conhecimento subjacente a esta acção, no entanto, se necessário, ele consegue descrevê-lo. É isto que acontece quando nos colocamos numa perspectiva de auto-observadores, quando reflectimos sobre as nossas acções e tentamos descrever o conhecimento tácito que lhe está subjacente. Se reconstruímos mentalmente para tentar analisar a prática retrospectivamente, então estamos a fazer uma reflexão sobre a acção. Exercemos este tipo de reflexão quando a acção se assume de forma inesperada e a percebemos de forma diferente do habitual.

«A reflexão sobre a reflexão na acção é um processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Ajuda a determinar as nossas acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções» (Alarcão, 1996, p17).

Schon (1983) refere que na reflexão sobre a acção e na reflexão sobre a reflexão na acção, o sujeito realiza a análise à posteriori, sobre as características e processos da sua própria acção. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores. Este é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente. Neste processo são postas à consideração individual e colectiva, não só as características da situação problemática, mas também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e de definição do problema, a determinação de metas, a escolha de meios e, os esquemas de pensamento, as teorias implícitas, as convicções e formas de representar a realidade utilizada pelo profissional. Reflectir sobre a reflexão na acção, é uma acção, uma observação e uma descrição que exige o uso da palavra. Quando a prática se torna repetitiva e rotineira e o conhecimento na acção é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente a sua aparente competência prática e de perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão. Empobrece-se o seu pensamento e a sua intervenção torna-se rígida.

A compreensão dos processos reflexivos mostraram-se fundamentais na análise dos processos de aprendizagem auto-dirigida. Esta variável emergiu da análise das entrevistas dos sujeitos da nossa amostra. Por esta razão pensamos fundamental a sua análise e discussão.

2.2.2 - A MOTIVAÇÃO PARA A AUTO-IMPLICAÇÃO NOS PROCESSOS DA APRENDIZAGEM

Este sub-capítulo pretende analisar algumas variáveis psicológicas envolvidas neste estudo. O conceito de autonomia e os aspectos relacionados com a motivação para a implicação nos processos de aprendizagem, são exemplos dos conteúdos que se seguem.

A autonomia nos processos de aprendizagem tem sido analisada por alguns autores. Holec (1976), autor que tem trabalhado este conceito, define autonomia na aprendizagem como a capacidade para a auto-gerir. Esta auto-gestão implica ser capaz de definir objectivos pessoais, organizar e gerir tempos e espaços, auto-avaliar e avaliar processos, controlar ritmos, conteúdos e tarefas na sua relação com os objectivos a

seguir, procurar meios e estratégias relevantes. Este conceito alargado de autonomia na aprendizagem, adequado a um ensino de adultos, a ensino a nível avançado ou a aprendizagem em situação de educação não escolarizada não pode ser transferido linearmente para a situação de escolaridade formal (Alarcão, 1996).

Um profissional que se interroga sobre o sentido dos seus conhecimentos das suas práticas e sobre a pertinência das suas decisões, torna-se capaz de participar nas definições do seu próprio programa de desenvolvimento profissional e pessoal. É nesse exercício que reside o seu maior ou menor grau de autonomia. Por outro lado, a experimentação e a reflexão desempenham um papel auto-formativo de primordial importância, já que toma como pressuposto a ideia de que ninguém pode educar o formando se ele não se souber educar a si próprio. A atitude de empenhamento auto-formativo, leva-o a descobrir em si as potencialidades que detém. Tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é, e sobre isso reconstruir o seu presente e o seu futuro. O indivíduo também deve tornar-se objecto da sua própria reflexão ou seja, tornar-se cada vez mais autónomo e consciente do seu próprio poder transformador imprimindo novas intencionalidade às deliberações práticas que exerce e que patenteia nas acções que estabelece (Sá Chaves,1991).

Por outro lado Angyal, citado por Jesus (1996, p. 116), diz que

«o desenvolvimento humano ocorre no sentido de um maior movimento para a autonomia, sendo este processo em parte, dependente de uma contínua aquisição de competências, uma vez que para ser autodeterminado, o sujeito deve possuir as competências necessárias para lidar com o seu meio envolvente. Neste sentido é o sentimento de eficácia que fornece suporte à auto-determinação, e é na relação com o meio que o sujeito adquire a noção de competência, aumentando a sua autonomia».

Outra variável importante para a auto-implicação nos processos de aprendizagem auto-dirigidos relaciona-se com os aspectos motivacionais envolvidos. Estes aspectos incluem variáveis pessoais e contextuais importantes. Assim a existência de projectos profissionais ao longo da vida dos profissionais, é fundamental para a existência de um funcionamento motivacional adequado ao desenvolvimento de acções que visem a auto-direcção das aprendizagens profissionais.

A apresentação de aspectos relacionados com as teorias da motivação poderão ajudar, numa melhor clarificação dos processos de aprendizagem auto-dirigida.

Os processos de envolvimento para as aprendizagens, resultam de uma escolha racional, deliberada e perfeitamente consciente do sujeito de entre uma lista de motivos que ele será capaz de hierarquizar. Bourgeois (1998) distingue quatro categorias de motivações relacionadas com o envolvimento nos processos de formação:

- a) as motivações extrínsecas – as gratificações que o sujeito obtém por exemplo em termos de mobilidade socioprofissional.
- b) as motivações sociais – as gratificações sociais que o sujeito pode retirar pelo envolvimento na formação.
- c) as motivações ligadas ao eu – o sentimento de satisfação pessoal que o sujeito pode retirar dos resultados pessoais que obtém com os processos de formação.
- d) as motivações intrínsecas - o sentimento de satisfação pessoal que o sujeito pode retirar dos processos de aprendizagem independentemente do seu resultado.

Também na sua vasta pesquisa sobre teorias da motivação, Jesus (1996), apresenta uma análise sobre esta matéria que nos ajudará a melhor compreender os aspectos das aprendizagens no adulto.

Citando Abreu (1982), este autor caracteriza o conceito de aprendizagem. Assim, a aprendizagem resulta da extensão, de esquemas motivacionais já existentes, a novos objectos, tendo em conta a indeterminação objectal que ocorre no processo de concretização dos motivos. São estes objectos de concretização dos motivos que constituem o conteúdo do espaço de vida do sujeito e nos quais ele projecta a concretização ou satisfação da sua motivação no âmbito da aprendizagem.

A teoria de Nuttin é uma teoria cognitivista que se aproxima da corrente humanista da motivação e que contribui para uma melhor compreensão das variáveis deste estudo. O princípio fundamental desta teoria é que o sujeito e o mundo estão sempre em relação, só tendo sentido um a partir do outro, considerando as necessidades sociais e cognitivas ao mesmo nível das biofisiológicas. Segundo este autor, o comportamento só pode ser explicado, tendo em conta o sujeito desse comportamento, a sua história pessoal, os seus projectos de vida e os contextos onde os comportamentos ocorrem. Este comportamento é geralmente orientado para a concretização desses projectos. A incapacidade de elaboração de projectos é um sintoma de problemas ao nível do funcionamento motivacional e conseqüentemente dos processos de aprendizagem. As metas a alcançar e o estabelecimento de tarefas intermediárias, são fundamentais na concretização desses projectos. A intensidade motivacional para um acto de

aprendizagem aumenta em função da motivação do sujeito para o objecto e diminui em função do tempo, dos meios disponíveis e do grau de instrumentalidade.

Um dos conceitos interessantes desta teoria, no que se relaciona com as aprendizagens e na construção de projectos, é o de perspectiva temporal. Esta perspectiva define-se como a configuração das localizações temporais dos objectos, que marcados pelo seu signo temporal, ocupam virtualmente a vida mental do sujeito num determinado contexto. Para que esta perspectiva de futuro influencie o presente é necessário que o sujeito faça uma integração temporal, de forma a que a perspectiva de futuro esteja em continuidade dinâmica com o presente e com o passado, e que apresente uma atribuição interna, assumindo a responsabilidade pelo resultado obtido. Nuttin, também define a atitude temporal que se refere ao carácter positivo ou negativo, agradável ou desagradável dos objectos do passado do presente e do futuro. Uma atitude temporal de futuro positiva leva a que um acontecimento antecipado se revista de uma valência mais positiva e de uma maior probabilidade de ocorrer (Jesus, 1996). Assim alargando esta perspectiva para a profissionalidade podemos dizer que a motivação do sujeito para a formação e aprendizagem depende também da sua motivação para a profissão.

Também podemos recolher para esta análise e para uma melhor compreensão do fenómeno da aprendizagem auto-dirigida, alguns contributos na teoria motivacional de Weiner. Este autor citado por Jesus (1996) analisa, na sua teoria, os mecanismos de funcionamento dos motivos. Assim, distingue entre mecanismo de redução da tensão ou de homeostasia e o mecanismo de persistência da tensão ou de homeoquinesia.

Nos mecanismos de homeostasia, a necessidade suscitada por um estímulo externo ou interno provoca um estado de tensão ou de desequilíbrio interno que dinamiza o comportamento para a redução da tensão, através da satisfação da necessidade, permitindo ao sujeito voltar ao seu estado de equilíbrio. Ao contrário a homeoquinesia, pressupõe que a satisfação de uma necessidade, provoca muitas vezes um aumento de tensão, no sentido do sujeito aumentar o seu nível de exigência, melhorando o seu desempenho nas tarefas por exemplo de aprendizagem.

Outra teoria que nos parece importante para este contexto baseia-se na teoria de Maslow. Na sua análise Jesus (1996) integra esta teoria na corrente humanista.

Maslow considerava que as necessidades básicas eram hereditárias, sendo que todos os sujeitos as possuem. No entanto a sua forma de concretização é função do contexto da vida em que o sujeito se desenvolve e/ou aprende. Em relação aos mecanismos de funcionamento dos motivos o que impera é a homeostasia, dado que as necessidades deixam de ter influência no sujeito, quando satisfeitas. A exceção é feita à necessidade de auto-actualização, pois a satisfação desta necessidade funciona como incentivo para o sujeito persistir na tentativa de um desempenho cada vez mais eficaz. O conceito de auto-actualização está inerente ao conceito de auto-aprendizagem. Isto significa que relativamente a este aspecto, o estímulo para o aumento de tensão promove ou pode promover a auto-implicação no sentido da satisfação da necessidade de aprendizagem.

Os modelos motivacionais de expectativa-valor, relacionam-se com os objectivos e metas pessoais que desencadeiam a acção. Assim o sujeito pode antecipar situações, em relação às quais, perspectiva o alcance de determinadas metas que podem permitir a sua realização pessoal. Foi assim, a variável expectativa, que permitiu valorizar a dimensão de futuro do comportamento humano (Jesus, 1996). Estes modelos consideram que o comportamento é orientado para metas e directamente proporcional ao comportamento escolhido. O esforço e a persistência do sujeito é em função do valor dessas metas e da expectativa que espera alcançar com o seu comportamento. « Altos níveis de motivação são previstos quando o sujeito tem elevadas expectativas de que o seu esforço numa tarefa permite a realização desta e que esta realização leva à obtenção de resultados por si valorizado» (Jesus, 1996, p92).

A teoria da aprendizagem social de Rotter também contempla aspectos particulares que podem contribuir para a análise da temática da aprendizagem auto-dirigida. Esta pretende explicar ou prever as escolhas que os sujeitos fazem quando confrontados com diversas alternativas de comportamento. Rotter, citado por Jesus (1996), considera que o comportamento do sujeito é orientado para metas e que a unidade de investigação para o estudo da personalidade é a interacção entre o sujeito e o ambiente significativo. Rotter explicita vários conceitos na sua teoria. Um deles, a situação psicológica, explica que o mesmo sujeito pode perceber uma mesma situação de diferentes formas em diferentes momentos e a mesma situação pode ser percebida de diferentes formas por diferentes sujeitos. Outro conceito o de *locus* de controlo, é o mais desenvolvido desta teoria e traduz as diferenças individuais na expectativa de contingência entre o

comportamento da pessoa e os resultados alcançados. Este autor distingue entre expectativas de controlo interno e externo que vão influenciar as expectativas de sucesso do sujeito. Assim, as expectativas de sucesso são tanto maiores conforme o sujeito apresenta mais expectativas de controlo interno e em tarefas de controlo externo as expectativas em relação aos resultados tendem a ser de fracasso. Diz ainda Rotter, citado por Jesus (1996, p 102)

«que a história pessoal é a determinante mais relevante do locus de controlo uma vez que o sujeito que verifica que o seu comportamento geralmente influencia os resultados obtidos, aprende a esperar que os resultados sejam contingentes com o seu comportamento».

Outra teoria interessante neste contexto é a de Auto-eficácia de Bandura. Nesta teoria, os processos cognitivos tem um papel fundamental na aquisição e na retenção de novos padrões de comportamento, pressupondo-se que as expectativas sobre os resultados exercem uma maior influência no comportamento do que no resultado em si. Concebe o mecanismo de funcionamento dos motivos segundo o princípio da homeoquinesia ou da persistência da tensão, uma vez que considera que o sujeito ao atingir um determinado nível de desempenho deixa de estar satisfeito e procura alcançar padrões mais elevados. Bandura distingue também entre as capacidades reais do sujeito (ser capaz de fazer) e as expectativas de auto-eficácia (querer fazer). São estas que determinam a escolha, o esforço e a persistência do comportamento (Jesus, 1996).

O papel fundamental atribuído aos processos cognitivos por esta teoria, é fundamental na compreensão dos processos de aprendizagem auto-dirigida.

A teoria da motivação intrínseca de Deci pretende explicar porque é que um sujeito persiste em determinadas actividades apenas pela satisfação que elas lhe proporcionam. Estas actividades não resultam em recompensas extrínsecas e o sujeito tolera mais a fadiga e é capaz de adiar a satisfação de certas necessidades. Várias foram as teorias a que Deci recorreu para fundamentar a motivação intrínseca. No seu estudo, Jesus (1996), cita por exemplo as teorias da incongruência psicológica as quais considera que o sujeito está motivado para reduzir a incerteza, incongruência e dissonância. Outras teorias consideradas referem-se às teorias das emoções que consideram que a base do comportamento intrinsecamente motivado é o interesse, o prazer e a excitação. Também as teorias da competência e da autodeterminação, foram analisadas por Deci. Refere que o sujeito é motivado pela necessidade intrínseca de lidar eficazmente com o meio em

que desenvolve o seu comportamento pressupondo que a motivação para a competência leva o sujeito a estar intrinsecamente motivado para comportamentos que lhe permitam sentir-se competente ou eficaz. Refere, ainda, que o que está na base da motivação intrínseca é a necessidade de competência autodeterminada. Este autor considera também que os incentivos intrínsecos e extrínsecos são interactivos, isto é, a motivação intrínseca tende a diminuir tanto mais quanto maior o incentivo extrínseco fornecido.

Refere Jesus (1996, p.119) que,

«convém distinguir entre o aspecto do controlo da recompensa, baseado no reforço, o que faz baixar a auto-determinação do sujeito, e o aspecto informativo que se traduz no fornecimento de um feedback positivo ao sujeito sobre a sua competência na realização da tarefa em causa, aumentando a sua percepção de competência pessoal e, logo, a sua motivação intrínseca».

Relacionando a teoria de Deci, com a teoria Y de McGregor, Jesus (1996) escreve ainda que se pressupõe que os sujeitos estão motivados intrinsecamente, devendo o gestor fornecer as oportunidades profissionais para que essa motivação se manifeste. O profissional obtém satisfação não apenas pelo salário usufruído, mas também pela qualidade do seu trabalho, reconhecida pelo próprio e pelos outros.

Jesus tem realizado vários estudos, relacionando os aspectos da formação, da motivação e do stress dos profissionais. No âmbito da saúde, realizou estudos sobre os médicos, a sua formação e o stress profissional. Assim a formação de médicos pode constituir um instrumento para a aquisição de competências profissionais relevantes para a autoconfiança e o sucesso destes profissionais, tornando-os mais eficazes no confronto com potenciais factores de stress (Jesus e Costa, 1998).

Na perspectiva destes autores, alguns factores de stress que têm a ver com o estilo de vida actual permitem compreender a emergência das situações de stress, nomeadamente em contexto profissional:

- *«o ritmo de vida acelerado, quase alucinante, em que os sujeitos têm de responder rapidamente a novas solicitações;*
- *são os próprios sujeitos, sobretudo mais jovens que querem tudo e muito depressa, traduzindo uma ambição por vezes pouco realista;*
- *são os ambientes de elevada competitividade, em que muitas vezes os fins justificam os meios, traduzindo a perda de valores humanistas, com a solidariedade e a cooperação;*
- *é a sociedade imediatista e consumista que leva a que os sujeitos sintam alguma instabilidade, pois é tudo provisório, momentâneo ou passageiro;*

- *é a percepção da incontroabilidade ou de incerteza face aos resultados pretendidos, isto é, o alcance destes depende muitas vezes de factores que o sujeito não controla;*
- *é em particular a instabilidade profissional, não havendo garantias de permanência no local de trabalho, o que leva a que muitos se escondam atrás de uma máscara de eficácia, ocorrendo um conflito entre o que o sujeito pode fazer e o que dele é esperado» (Jesus e Costa, 1998, p6).*

É o conjunto de todos os factores analisados que estabelece o nível de auto-implicação na globalidade dos processos da vida e especificamente nos processos de aprendizagem auto-dirigida.

2.2.3 - AS CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO DE FACILITAÇÃO DAS APRENDIZAGENS AUTO-DIRIGIDAS

A auto-direcção da aprendizagem pode ocorrer em contexto de isolamento ou em contexto grupal. Apesar da actividade de aprendizagem no adulto implicar um certo grau de autonomia e independência, na generalidade, elas não decorrem no isolamento. Eles procuram muitas vezes os outros como recurso para a sua aprendizagem. Parece assim claro que a aprendizagem auto-dirigida não exclui a presença de um facilitador ou de outros recursos (Long, 1992).

Na teoria de aprendizagem auto-dirigida, apresentada por Knowles (citado por Oliveira, 1996), na sua vasta obra sobre Andragogia, (a ciência que estuda os processos de formação do adulto), este autor situa os processos de aprendizagem num *continuum*, estabelecendo, nos seus extremos, por um lado os indivíduos que necessitam que a sua aprendizagem seja dirigida na totalidade por outros e no outro extremo o indivíduo que auto-dirige na totalidade a sua própria aprendizagem. O papel do formador é o de mais ou menos facilitador, de acordo com o estágio de desenvolvimento e maturidade psicológica do sujeito, os conteúdos e metodologias em questão e os contextos pessoais e interpessoais.

De forma diferente, o conceito de formação, para Berbaum (1993), introduz as noções de modificação, integração e desenvolvimento. Assim, nestas circunstâncias, surge um formador que tem como tarefa, organizar o meio em que o sujeito em formação desenvolve a sua acção. É, no entanto, ambígua a distinção dos conceitos de formador e formando, na medida em que o formando é também um ser em auto-formação e desempenha também o papel de formador. Quando o sujeito desempenha um papel

duplo de formando e formador, está a auto-dirigir as suas aprendizagens. Nesta perspectiva também para Gerstner (1992), citado por Oliveira (1996), refere que se o formando assume o papel tradicionalmente atribuído ao formador desempenha funções duplas no processo de aprendizagem: actua como agente de ensino e sujeito de aprendizagem. Enquanto formador selecciona os conteúdos, estabelece um plano e avalia o resultado final da aprendizagem. No papel de formando, assume e apreende os conteúdos com o objectivo de alcançar uma meta desejada. Não é, no entanto, desejável nem possível, a libertação total do controlo de influências de outrém. É que a aprendizagem só pode ser entendida como um processo interactivo, seja com livros, computadores, pessoas ou outro material.

O conceito de facilitação provém fundamentalmente dos trabalhos desenvolvidos por psicoterapeutas, particularmente por Carl Rogers. Assim os facilitadores são descritos como participantes numa relação de ajuda em que a pessoa é assistida no desenvolvimento de uma maior autonomia, criatividade e adaptabilidade. É alguém que ajuda os outros a aprender e cujos papeis são múltiplos, variando de acordo com o conjunto de variáveis em cada situação. Para Tough (1971), as características básicas do facilitador ideal são por exemplo: 1) ser caloroso, acolhedor, amigável e interessado pelos formandos; 2) acreditar nas capacidades dos formandos para auto-planearem e gerirem as suas actividades de aprendizagem; 3) interagir com os formandos com base numa postura de igualdade, escutando, compreendendo, aceitando e respondendo de acordo com a singularidade de cada um; 4) ser espontâneo e autêntico, aberto a mudanças e a novas experiências aprendendo e crescendo nas suas actividades de facilitação (Oliveira, 1996).

Alguns quadros teóricos identificados na literatura, e que explicitam o papel do facilitador, abordam as questões relacionadas com a aprendizagem auto-dirigida.

O modelo institucional, classificado por Boud (1988) e citado por Oliveira (1996), deriva essencialmente do trabalho desenvolvido por três teóricos: Skinner, representante do behaviorismo, e Bruner e Ausubel, associados ao cognitivismo. Nesta abordagem os facilitadores desempenham muitos dos papeis relacionados com o do professor tradicional: definem os objectivos de aprendizagem; especificam-nos em termos comportamentais; sequenciam cuidadosamente as actividades de aprendizagem e avaliam a aprendizagem. As habilidades que os facilitadores deste modelo dominam,

podem ser de grande ajuda para o formando auto-dirigido tornar o seu tempo mais eficaz, pelo desenvolvimento de competências de análise da tarefa, determinação de estratégias mais adequadas. Ainda com base na classificação anterior, o paradigma humanista, tem sido o mais influente no domínio da educação de adultos, onde emergiu Knowles. Todo o processo de aprendizagem deve centrar-se no formando. Aqui o facilitador procura criar um ambiente protector, de aceitação incondicional, de autenticidade e de respeito. São considerados os aspectos cognitivos, as atitudes os valores e as emoções. E por fim, o modelo da pedagogia crítica e da acção social, que tem como principais percursos, Brookfield e Mezirow. Aqui o trabalho do facilitador orienta-se para o questionamento de valores, crenças e pressupostos aceites acriticamente pelos formandos. Com este objectivo, os facilitadores actuam de forma a que os formandos percebam que a realidade é socialmente construída, sendo os valores e crenças particulares resultantes de um determinado contexto socio-político. Esta corrente tem a vantagem de considerar o contexto histórico, social, cultural e político envolvente.

Existe uma complexidade de variáveis implicadas na interacção que se estabelece entre o facilitador e o formando que deverão conduzir a uma prática diferenciada. Poderemos agrupá-las em: variáveis pessoais, variáveis relacionadas com a natureza dos conteúdos de aprendizagem e variáveis contextuais.

Relativamente às variáveis pessoais, Oliveira (1996) exemplifica: o **auto-conceito** do sujeito é de extrema relevância no desenvolvimento dos processos de facilitação; **as experiências passadas**, já que numerosas investigações têm demonstrado que as aprendizagens mais significativas foram aquelas em que se estabeleceram relações com o passado; **os estilos de aprendizagem**, no sentido da tomada de consciência no formando do seu estilo de aprendizagem; **as necessidades de aprendizagem**, variável central em qualquer processo de aprendizagem; **o nível de directividade** do formando; **as estruturas cognitivas** e de processamento da informação nomeadamente a realização de operações cognitivas e meta-cognitivas como comparar, contrastar, categorizar, analisar; **a idade**, particularmente no que respeita ao ritmo do processo de facilitação e o nível de conhecimento do assunto a estudar dado que se os conteúdos forem familiares aos formandos, este poderá ser mais autónomo.

Relativamente às variáveis relacionadas com a natureza dos conteúdos de aprendizagem, Mezirow (1985) destingue três funções interrelacionadas da aprendizagem adulta: a aprendizagem instrumental, a dialógica e a auto-reflexiva:

- a) A aprendizagem instrumental, orientada para as tarefas e para a resolução de problemas, tem como objectivo principal a identificação de relações de causa-efeito, com vista a um maior controlo das situações em que o sujeito se envolve;
- b) A aprendizagem dialógica, envolve sentimentos, aspectos morais, valorativos, ideais, concepções sociais e políticas. O objectivo é aumentar a compreensão da diversidade de alternativas e de pontos de vista. Portelli (1995) afirma que a função de redes desenvolve características favoráveis à circulação do saber. As redes para a diversidade de ocasiões e encontros multiplicam as possibilidades de dependência.
- c) A aprendizagem auto-reflexiva centra-se na identificação de perspectivas de significado distorcidas, impeditivas de uma aprendizagem mais eficaz, adquiridas por experiências anteriores, para que cada pessoa alcance um melhor conhecimento de si próprio. De acordo com Mezirow (1985) citado por Oliveira (1996), todos estamos expostos a mensagens persistentes e repetitivas acerca de como devíamos ser. Estas mensagens produzem medo e ansiedade, bloqueando muitas vezes a aprendizagem por se temerem as consequências negativas, experienciadas no passado.

As variáveis contextuais dizem respeito aos contextos institucionais, sociais e políticos. A existência de bloqueios e obstáculos contextuais, tem-se manifestado o factor mais importante ao desenvolvimento de projectos que visem a implementação de modelo de aprendizagem auto-dirigida. Para Cardoso e outros (1997), o contexto também influencia o desenvolvimento de determinadas atitudes no sujeito. As atitudes positivas relativamente ao pensar, são encorajadas por um ambiente aberto ao questionamento e à exploração e são desencorajadas por ambientes autoritários e sobre aqueles em que a ênfase recai sobre a memorização.

2.3 – A DIMENSÃO TÉCNICO/METODOLÓGICA DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM AUTO-DIRIGIDA

A dimensão técnico/metodológica dos processos de aprendizagem auto-dirigidos refere-se a todos os meios e técnicas que podem ser utilizados no decurso das aprendizagens. A importância destes meios e técnicas relaciona-se com a maior ou menor eficiência dos processos e maior ou menor eficácia dos resultados da aprendizagem.

Assim, pretendemos seguidamente apresentar alguns contributos para a clarificação metodológica dos processos de aprendizagem auto-dirigidos. E falamos alguns, porque não é nossa intenção abordá-los a todos dado a exaustividade dos conteúdos sobre esta matéria. É nossa intenção enfatizar os aspectos metodológicos fundamentais a uma melhor compreensão dos resultados deste estudo. Assim, neste capítulo pretendemos clarificar aspectos relacionados com a metodologia do projecto associada às técnicas de resolução de problemas e, um conjunto de várias outras técnicas relacionadas com a dimensão da acção para o desenvolvimento de competências várias.

2.3.1 – A METODOLOGIA DO PROJECTO E A RESOLUÇÃO DOS PROBLEMAS

Lesne, em 1977, organizou a sua obra com base na classificação dos vários métodos pedagógicos. Este autor classifica os modos de trabalho pedagógico em três tipos: o modo de trabalho pedagógico do tipo transmissivo, de orientação normativa; o modo de trabalho pedagógico do tipo iniciativo de orientação pessoal e; o modo de trabalho do tipo apropriativo, centrado na inserção social. A caracterização destes métodos tem normalmente por base uma relação formando e formador o que não se adequa de certa forma à fundamentação do nosso estudo. Seja qual for a forma, os métodos pedagógicos actualizam diferentes tipos de problemas e contradições de carácter organizativo e de conteúdo, de psicologia social e psicologia geral. Nenhum método pode abolir todos os problemas, apenas ajuda a resolver alguns.

Por esta razão, a abordagem que faremos neste capítulo relaciona-se essencialmente com a fundamentação dos resultados obtidos no estudo de campo. A selecção e organização de métodos e técnicas de aprendizagem, varia de sujeito para sujeito, de acordo com determinados critérios. Esses critérios relacionam-se com as características do processo de aprendizagem implementado ou a implementar. Os seus objectivos de aprendizagem, a natureza dos conteúdos escolhidos, os recursos humanos e materiais de que dispõe e o contexto envolvente, são aspectos fundamentais para que o percurso de aprendizagem seja harmonioso e tenha resultados segundo as expectativas do sujeito. O seu nível de desenvolvimento e maturidade, as suas experiências e vivências anteriores, são contextos que condicionam o desenvolvimento dos processos de aprendizagem auto-dirigidos.

Assim, o desenvolvimento humano para Hunt é concebido em termos da constituição de sistemas progressivamente mais complexos que permitem integrar os elementos da realidade exterior. Esta integração depende da interacção com o meio, sendo por isso importante considerar não só a especificidade do sujeito, mas também as condições ambientais que os rodeiam (Ralha Simões,1999). Assim, numa perspectiva do desenvolvimento ecológico, sabemos que seríamos diferentes se vivêssemos num outro meio físico e social. Isto significa que apenas num quadro de interacção entre o sujeito e o seu ambiente se pode explicar o desenvolvimento humano e as suas aprendizagens. Actualmente sabemos mais acerca dos sujeitos, do que acerca dos contextos onde estes vivem, ou melhor, acerca do modo como os diferentes contextos afectam as suas aprendizagens.

As teorias Bronfenbrenner analisadas por Portugal (1992), concebem o ambiente ecológico como um conjunto de estruturas concêntricas encaixadas, em que cada uma está contida na outra. Estes níveis estruturais que compõem o ambiente ecológico foram inspirados nas teorias de Lewin e são: o microsistema, o mesosistema, o exosistema e o macrosistema. O microsistema refere-se às actividades, papéis e relações existentes entre o sujeito e o seu ambiente, experienciados e vivenciados num contexto imediato (local de trabalho); o mesosistema caracteriza-se pelas inter-relações entre os contextos que o sujeito participa activamente (família, trabalho e vida social). O exosistema relaciona-se com um ou mais contextos que não implicam a participação activa do sujeito, mas onde ocorrem situações que afectam ou são afectadas os vários sistemas, porque ocorre no contexto imediato em que o sujeito se movimenta (ex: o sistema de meios de transporte); o macrosistema tem a ver com o sistema de valores, crenças, maneiras de ser ou de fazer, estilos de vida, culturas ao nível dos outros sub-sistemas.

Para melhor compreendermos este modelo convém também definir o conceito de transição ecológica. Esta acontece sempre que a posição do sujeito se altera em virtude de uma modificação no meio ou nos papéis e actividades desenvolvidas. Estas transições afectam mais do que um contexto em virtude dos processos recíprocos de interacção que atravessam as fronteiras dos diferentes contextos.

Por outro lado, verificamos que a pessoa adulta consciente ou inconscientemente, utiliza nas suas aprendizagens auto-dirigidas, metodologias que se aproximam da metodologia do projecto.

A liberdade de poder conceber projectos é, por sua vez, idêntica ao auto-controlo porque a concepção dos fins e a organização dos meios são trabalho da inteligência. Mas quanto mais insistimos sobre o seu valor para as aprendizagens, mais importante é compreender o que é um projecto e como surge no decurso da experiência. Um projecto autêntico encontra sempre o seu ponto de partida no sujeito da aprendizagem e supõe a visão de um fim. A previsão das consequências implica a observação objectiva das condições e das circunstâncias e uma compreensão do significado do que se vê, do que se ouve e do que se toca. O conhecimento do que foi possível produzir no passado em situações semelhantes e a avaliação que sintetiza a observação e as recordações para delas se retirar um significado (Dewey,1968).

Na perspectiva de Carvalho (1987), o projecto testemunha e exprime a consciência profunda da existência de uma evolução onde o homem se situa no centro do processo. Se é verdade que um projecto exprime um ideal, também é verdade que não se esgota nele. Um projecto compreende uma estratégia e esta estratégia descodifica e desdobra os grandes objectivos dos ideais sob a forma de fins desenvolvidos segundo etapas que se tentam precisar de acordo com os meios disponíveis.

Assim o trabalho de projecto, é um método de trabalho centrado na resolução e muito inspirado nas ideias de Dewey. Podemos perceber nele vantagens no sentido da promoção da autonomia, do desenvolvimento do pensamento divergente, despertando a iniciativa e a responsabilidade; do estímulo à capacidade de planear e executar com os seus próprios recursos, habituando a um esforço de perseverança, dando confiança e segurança no trato com os problemas reais e activando e socializando o ensino, inserindo o indivíduo conscientemente na vida social e profissional (Novais e Cruz, 1989).

Assinalam-se no quadro seguinte, alguns aspectos a desenvolver nas fases do trabalho de projecto.

Fases do trabalho de projecto

Fases do trabalho de projecto	Aspectos a desenvolver
Problematização Escolha de um problema Divisão do problema em problemas parcelares	Alargamento da visão do seu papel
Estabelecimento de um plano de acção Como proceder? Que dados é preciso obter e como obter?	Treino de trabalho de grupo Aprendizagem pela prática
Trabalho de campo	Motivação pessoal

	Prática de dinâmica de grupo
Organização e tratamento dos dados Estuda-se o material e confronta-se os dados Discute-se, analisa-se e organiza-se	Desenvolve-se capacidade de análise e síntese Sente-se gratificação pessoal
Apresentação do trabalho Como apresentar Avaliação	Redescobertas de potencialidades Prática de espírito crítico

Tabela nº 1 - Fases do trabalho de projecto (Fonte: Novais e Cruz, 1989, p.81)

A identificação de necessidades e a sua problematização, o estabelecimento de objectivos e planos com vista a acção, satisfação ou resolução das situações e a observação atenta dos resultados encontrados são passos fundamentais no desenvolvimento dos processos. Assim, a problematização constante, promove a emergência de necessidades de formação. Por sua vez, a identificação de necessidades de formação, no caso da formação em serviço, corresponde a um processo de representação da realidade determinado por diferentes factores: valores de referência, quadro institucional em que se realiza o processo, posição institucional e diversidade dos vários intervenientes, instrumentos utilizados na recolha de informação, etc. A variação destes factores ou a sua diferente combinação conduzem a diferentes leituras e representações. Daqui resulta o carácter relativo e provisório das necessidades identificadas e a exigência deste processo não se restringir a um momento prévio às situações de formação. O processo de análise das necessidades deve-se enquadrar num processo contínuo e transversal ao processo de aprendizagem (Canário, 1989).

A utilização de técnicas de resolução de problemas têm, no âmbito da metodologia do projecto, fundamental importância nos processos de aprendizagem auto-dirigidos. Segundo o modelo da racionalidade técnica, a actividade do profissional é essencialmente instrumental, dirigida para a solução dos problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Zeichner (1997) citando Schon (1987), refere que num primeiro momento, os problemas parecem passíveis de serem solucionados graças à aplicação de teorias e técnicas baseadas na investigação; mas numa segunda análise, os problemas mais complexos desafiam a solução técnica.

Importa também caracterizar as componentes inerentes à tarefa e à dimensão pessoal do sujeito. Sá Chaves (1991) citando Almeida caracteriza os elementos que integram simultaneamente as componentes inerentes às tarefas e às aptidões dos sujeitos. Assim, os sujeitos reúnem aptidões para a identificação dos elementos de um problema, para a

conceptualização do problema ou a sua formulação, para conceber formas alternativas de resolução e aptidões para retirar conclusões lógicas da informação, quer para a formulação quer para a supervisão ou monitorização dos vários momentos da execução. Por outro lado, estes sujeitos também apresentam aptidões para a utilização de componentes indutivas e dedutivas dos procedimentos anteriormente citados; para a utilização de procedimentos anteriores independentemente do conteúdo e da forma das situações e aptidão para a avaliação da justeza e da adequação da resposta elaborada, tendo como critério dominante a especificidade da resposta e não só a aptidão pessoal sobre a mesma.

Convém aqui definir como alguns autores caracterizam o conceito de problema. Por problema entende-se: algo que não se conhece solução; questão que necessita de uma ou mais respostas que tenha que ser elaborada pelo sujeito, e não apenas recordada; algo que exige criar um método para descobrir a resposta (Novais e Cruz:1989). Inicialmente o problema deve ser identificado (reconhecer que o problema existe), após o que é definido com mais precisão; esta definição conduzirá à exploração de possíveis soluções e à execução de um plano. Por fim deve observar-se o efeito das actividades realizadas e aprender a partir da avaliação dos resultados destas actividades. Este ciclo deve ser realizado quantas vezes as necessárias. Neste sentido, o processo de resolução de problemas pretende

«reunir dados acerca das dificuldades, determinar a informação adicional necessária, inferir ou sugerir sugestões alternativas e testá-las; reduzir a aplicação a níveis mais simples, eliminar discrepâncias e verificar a solução para poder generalizar» (Novais e Cruz, 1989, p.78).

Na perspectiva de Lalanda e Abrantes (1997), quando a crença dá lugar à incerteza, ao espírito depara-se um problema que urge resolver através do pensamento reflexivo. Este processo abarca a ocorrência de dois momentos: o estado de dúvida ou dificuldade mental que impõe a necessidade de resolução e a pesquisa do material necessário a uma possível solução do problema. Para estas autoras, quando no início nos deparamos com um problema que nos cria perturbação e embaraço e sentimos que a confusão está instalada estamos numa situação pré-reflexiva. Acrescentam ainda que o pensamento evolui em 5 estádios. A pesquisa parte de uma situação problemática de incerteza e de dúvida, considerada por Dewey como o primeiro momento de indagação na medida em que sugere uma solução. O segundo momento da indagação é o desenvolvimento desta sugestão (ideia), mediante o raciocínio (intelectualização do problema). O terceiro

momento consiste na observação e na experiência, tratando-se de provar as várias hipóteses formuladas, e o quarto momento da indagação consistirá na reelaboração intelectual das primeiras sugestões e hipóteses de partida. Chega-se assim ao formular de novas ideias que se encontram no quinto momento de indagação a sua verificação.

Os aspectos reflexivos estão intimamente ligados aos processos de resolução de problemas. Ainda segundo as mesmas autoras, após o momento pré-reflexivo, ocorre uma solução provável.

«Quando encontramos uma situação problemática, a nossa vontade é vê-la resolvida. No entanto, esta acção é retardada pelo aparecimento de várias sugestões que nos vêm à mente e inibem algumas formas de actuação precipitada. As sugestões confundem-se umas com as outras e confundem-nos deixando-nos temporariamente suspensos. Clarifica-se o problema, fazem-se as observações necessárias à sua interiorização, pois sem a consciência correcta da sua dimensões a actividade reflexiva poderá ficar comprometida. A fase do esclarecimento, da definição, do registo mental do que nos move é fundamental na clarificação da situação e aproxima-nos da solução adequada» (p.48,49).

Os dados e as ideias são pedras basilares no processos reflexivo, porque a sua interacção produz uma conclusão.

«O acto de pensar reflexivo, requer uma atitude de disponibilidade para suspender o desenvolvimento da actividade mental perante a suspeita de obstáculos ou incertezas no percurso. Deve lutar-se contra a excessiva atitude mental positiva e dogmática, mas exige a capacidade de suportar o estado de dúvida e a impaciência perante a morosidade» (Lalanda e Abrantes, 1997 p.52).

Como se pode constatar a metodologia do projecto e as técnicas de resolução de problemas, relacionam-se de forma efectiva nos processos reflexivos já abordados anteriormente.

2.3.2 – OUTRAS TÉCNICAS DE APRENDIZAGEM AUTO-DIRIGIDAS

As técnicas de resolução de problemas auxiliam no desenvolvimento de projectos, mais ou menos complexos, e permitem a sua concretização. Mas outras formas existem de dinamizar a dimensão da acção dos projectos. O resumo das várias técnicas e métodos apresentados seguidamente, reúnem o conjunto dos mais citados pelos enfermeiros durante o trabalho de campo.

Na dimensão da acção, a técnica dos incidentes críticos é também apresentada por alguns autores como fundamental no desenvolvimento de projectos de aprendizagem. Esta técnica deve-se a Flanagan em 1954, que a define como toda a actividade humana

observável, suficientemente completa, para que através dela se possam fazer induções ou previsões sobre os sujeitos que realizam a acção. O fim e a intenção desta acção devem ser suficientemente claros ao observador e as suas consequências devem ser evidentes. Esta técnica exige pelo menos dois sujeitos em situação de aprendizagem. Em vez de reunir opiniões, impressões ou apreciações, os sujeitos registam e narram os comportamentos observados. Esta técnica é muito utilizada em processos de avaliação das aprendizagens.

Também, através da narrativa realizado pelo sujeito, acerca da percepção que tem dos seus sentimentos, das suas acções e interacções, das suas avaliações, no âmbito profissional, é possível promover-se uma reflexão efectiva dos momentos de aprendizagem vividos e experienciados no decurso da acção profissional. Os momentos que o sujeito dispõe para organizar uma narrativa, permitem-lhe tornar consciente uma quantidade de fenómenos ocorridos de forma automática, que são fundamentais nos processos de reflexão e consolidação das aprendizagens.

Outra técnica bastante utilizadas nas aprendizagens auto-dirigidas é a leitura. Se analisarmos a quantidade de informação escrita que prolifera todos os dias, verificamos que a utilização da leitura, com vista uma aprendizagem contínua, passa obrigatoriamente por um processo de actualização das técnicas de leitura. Todos nós utilizamos de forma consciente ou não técnicas de leitura que nos permitem ser mais ou menos rápidos de acordo com as nossas necessidades. O domínio destas técnicas permite absorver o mais rapidamente possível a informação escrita necessária ao processo de actualização. Para Guerra (2000), ler implica obrigatoriamente, compreender o que se lê. Conseguir ler mais rapidamente e garantir uma elevada compreensão, possibilita uma melhor compreensão dos conteúdos lidos, bem como uma melhor memorização.

A leitura é uma actividade física e intelectual. Física, porque para ser potenciada exige uma determinada postura e movimentos oculares adequados. Intelectual porque, o processo perceptivo visual em que se baseia a leitura obriga a reconhecer as palavras, pelo que se vê e não pelo seu som. Tal obriga a uma transformação do signo linguístico no seu significado e pressupõe um domínio léxico-gramatical. Se o processo inicial de leitura na criança se caracteriza por se tratar de um processo auditivo externo e interno, a leitura de um adulto exige um trabalho intelectual em que a palavra e os respectivos

símbolos sejam processados simultaneamente, tornando-se a eficácia física dependente do processo intelectual. É o trabalho intelectual de associação de símbolos que permite a compreensão de determinado texto. Se a postura física for inadequada, o estado do corpo gerado irá reflectir-se em termos cerebrais, inibindo a actividade intelectual, na qual o neocórtex assume uma importância crucial. Esta manifestação do estado do corpo, reflexo da actividade cerebral, indica a importância que a componente emocional pode ter no processo de leitura. Um estado emocional positivo, tenderá a facilitar o processo de leitura, mas um estado emocional negativo inviabilizará a sua eficácia. Ler com elevada compreensão implica uma eficácia na gestão física, emocional e intelectual (Guerra, 2000).

Com a evolução tecnológica, outras metodologias de aprendizagem têm proliferado de forma muito rápida nas últimas décadas, especialmente no âmbito do ciberespaço. A utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), têm revolucionado as metodologias pedagógicas tradicionais, imprimindo novos contornos e apoiando os modelos e teorias sobre a aprendizagem auto-dirigida.

O ensino à distância terá começado nos fins do século XIX, em Inglaterra. O seu aparecimento terá sido motivado fundamentalmente por razões de ordem social, ou seja para proporcionar às pessoas a possibilidade de, sem saírem de casa, poderem completar a sua formação tendo em vista uma melhoria, quer do estatuto pessoal quer do estatuto profissional. Actualmente podemos encontrar de tudo um pouco em termos de perfis de formação, materiais disponibilizados e apoio tutorial. Tudo aponta para que de futuro exista uma integração dos conteúdos num único suporte e a multiplicidade de vias de difusão da informação para a formação. Dentro desta tendência duas situações parecem ser relevantes:

- a) a generalização da utilização da internet para disponibilização da informação e facilitação da comunicação entre os sujeitos da aprendizagem;
- b) a utilização da televisão por cabo e de recepção digital.

Para Vasamillet (2001), a utilização reflectida dos meios informáticos actuais e dos sistemas de telecomunicações no quadro da formação à distância geram simultaneamente novos modos de aquisição e de difusão dos saberes e das competências. Exploradas como complemento ou utilizadas de forma criativa, as novas tecnologias servem para melhorar a qualidade das aprendizagens tornando-as mais atractivas. A dificuldade em encarar uma outra abordagem, para além dos métodos

habituais, faz com que se consuma mais os produtos de ensino do que de aprendizagem, naturalmente pouco adaptados à aprendizagem auto-dirigida.

Podemos resumidamente dar dois exemplos de formação à distância: E-Learning, a TTNNet (Franco, 2001).

Por E-Learning entende-se a utilização de tecnologias da informação e comunicação para desenhar, seleccionar, administrar e promover a aprendizagem. Tem como principal pressuposto o sujeito da aprendizagem que assume um papel decisivo na gestão do seu processo de formação trabalhando recursos e materiais em vários suportes, em função do ritmo da aprendizagem. A TTNNet, Europa – Training of Trainers Network – define um espaço comunitário de comunicação, de cooperação e de partilha em matéria de formação de formadores e de professores, espaço voltado para a inovação e visando satisfazer as necessidades reais. Permite a permuta de informação e a partilha de experiências.

Noutro âmbito, o Outdoor Learning, é também uma técnica de pedagogia grupal muito utilizada na actualidade e com resultados interessantes na aquisição de competências no que se relaciona com as habilidades e as atitudes. Segundo Trindade (2001), esta técnica provoca e desenvolve aprendizagens, por criação e utilização, dentro do grupo, de redes de relações criativas aplicadas em problemas não comuns para o grupo. Surge como um poderoso instrumento, para criar e desenvolver relações grupais, transformar de forma positiva situações de conflito interpessoal, abrir vias de comunicação, catalizar positivamente situações de tensão e de resistência a mudanças, fornecer condições de criatividade grupal de entre outros. A capacidade de resolver problemas de forma criativa envolve uma complexa rede de elementos. Embora a aprendizagem do fazer através do fazer e o desenvolvimento da sensibilidade criativa sejam dois elementos fundamentais na educação profissional, esta não exclui a aprendizagem de regras, factos e conceitos fundamentais Alarcão (1996).

3 – A APRENDIZAGEM AUTO-DIRIGIDA E OS PROFISSIONAIS DE ENFERMAGEM

O desenvolvimento da profissão de enfermagem tem sido continuado ao longo dos tempos, com significativa emergência teórica e com um ênfase especial nas questões da formação destes profissionais. Neste capítulo pretendemos explicitar este percurso, a especificidade das características do enfermeiro especialista em saúde mental e psiquiátrica e o significado que este grupo de profissionais atribui à aprendizagem auto-dirigida.

3.1 – O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSÃO DE ENFERMAGEM

O processo de teorização da enfermagem, iniciou-se no século XIX, com o que se chamou de primeira teoria sobre cuidados de enfermagem. Nightingale, publica em 1859 a sua obra, *Notes on nursing*, onde explicita uma concepção para a prática dos cuidados de enfermagem onde define conceitos considerados fundamentais para a disciplina. A investigação histórica na área da teorização, identifica essencialmente três paradigmas para a orientação dos cuidados de enfermagem Kérouac (1994):

- a) O paradigma da categorização – que considera os fenómenos divisíveis em categorias e estabelece uma relação de causalidade linear entre eles; a formação é centrada nos conhecimentos médicos;
- b) o paradigma da integração – que prolonga o paradigma da categorização integrando a pessoa num contexto; a investigação começa a afastar-se do modelo biomédico;
- c) o paradigma da transformação – caracterizado por uma mudança significativa da orientação teórica, partindo para fenómenos com causalidade circular e complexificada. Assenta na observação e no pensamento da e sobre a realidade, em condições de mudança onde a interacção complexa dos fenómenos é percebida como ponto de partida para uma nova dinâmica ainda mais complexa.

Neste último paradigma, a consciência do significado da complexidade orientou o desenvolvimento dos conhecimentos e saberes em enfermagem, para uma maior diversidade de assuntos e para a utilização dos modelos conceptuais próprios da disciplina. Percebe-se a necessidade crescente de observar a pessoa na sua globalidade

na busca constante do equilíbrio, modificando e sendo modificado pelo contexto do meio físico e humano que o rodeia

Ser cuidado, cuidar de si próprio e cuidar, são imperativos que nos acompanham ao longo da vida. A função de cuidar, inerente à sobrevivência de todo o ser vivo, foi-se alterando à medida que as grandes mudanças tecnológicas, socioeconómicas e culturais se foram operando. Discutir a acção e a atitude de cuidar, é na opinião de Collière (1989), discutir essencialmente quatro conceitos: **cuidar, cuidados, profissão e enfermeira.**

Cuidar é um acto individual que prestamos a nós próprios, desde que adquirimos autonomia, mas é, igualmente, um acto de reciprocidade que somos levados a prestar a toda a pessoa que, temporária ou definitivamente, tem necessidade de ajuda para assumir as suas necessidades vitais. Isto acontece em todas as circunstâncias em que a insuficiência, a diminuição ou a perda de autonomia se alia à idade. A curva dos cuidados prestados por outros é inversamente proporcional à curva de idades, decrescendo as necessidades de cuidados do nascimento para a primeira infância, depois para a infância e adolescência. Na idade adulta, a pessoa pode ser levada a que tomem conta dela por um período limitado ou permanentemente, em determinadas circunstâncias e acontecimentos da vida como, a maternidade, o nascimento ou as situações de doença.

Cuidar é também um processo complexo que envolve factores cognitivos, morais e emocionais. Significa actuar de forma a que a pessoa seja considerada um fim em si mesmo e não apenas um meio para fins científicos médicos ou de enfermagem. Mesmo quando a pessoa necessita de intervenções determinadas pela doença, a acção da enfermeira deve ser orientada para o cuidar (Ribeiro, 1995).

O estudo sobre a história da enfermagem, realizado por Collière (1989), permitiu identificar três tipos de influência que marcaram a evolução da **profissão**: a condição feminina, a filiação religiosa e a filiação médica. Durante milhares de anos a prática dos cuidados ligou-se às actividades da mulher. Por outro lado, em virtude dos avanços tecnológicos no âmbito da medicina, a enfermagem foi-se desenvolvendo em função de uma resposta, mais influenciada pela medicina, do que em função da sua autonomia como disciplina científica.

Actualmente a disciplina de enfermagem é considerada para além de uma disciplina científica no campo da saúde, uma arte de cuidar. Por outro lado, uma profissão, funda-se inicialmente em torno de uma crença e ideologia que visa regular a ordem social e determinar o que é bom ou mau para a manutenção dessa ordem social. A própria noção de profissão, identifica um conjunto de pessoas que adquirem um título e um estatuto, através de uma formação, actualmente de nível superior com grau académico de licenciado, com vista a exercer uma actividade (Collière, 1989).

A profissão de enfermagem, qualifica como **cuidados de enfermagem** a prestação e o serviço que oferece. Esta actual denominação tem vindo a modificar-se ao longo dos tempos, passando por designações como: cuidados aos doentes, cuidados técnicos, técnicas de enfermagem e outras. Actualmente não é possível considerar os cuidados de enfermagem sem procurar fontes de informação muito variadas. Evocar disciplinas tão variadas como a biologia, a demografia, a psicologia, a antropologia, a educação, é frequente no exercício da profissão e da formação. No entanto, a introdução destes conhecimentos nos programas de formação não é em si mesmo significativo e pode conduzir rapidamente à saciedade se forem desarticulados e desinseridos, isto é, se não levarem a compreender e a descobrir cada vez mais o homem no seu contexto ecológico, fundamento e única razão de ser dos cuidados de enfermagem (Collière, 1989).

Fawcett, 1984 citado por Basto (1998) define também o conceito de cuidados de enfermagem. Este conceito integra o meta-paradigma de enfermagem, isto é, qualquer que seja a perspectiva ou paradigma que explique o que é enfermagem, inclui sempre quatro conceitos essenciais: pessoa, saúde, ambiente e cuidados de enfermagem. O conceito de cuidados de enfermagem é essencial à compreensão do sentido dado à enfermagem.

Por fim, para Collière (1989) o conceito de **enfermeira**, também foi variando ao longo dos tempos. É no final do século XIX que os termos *enfermeira* e *enfermeiro* são utilizados para o pessoal da *Assistance Publique de Paris*. Para compreender o papel da enfermeira no acto da prestação de cuidados foi necessário interrogar a história das mulheres que prestam cuidados. As práticas de cuidados asseguradas por homens, eram até há poucos anos de natureza e orientação diferentes, mais ligadas às práticas religiosas e guerreiras.

A definição e análise destes conceitos tem contribuído para a construção da imagem na profissão de enfermagem e da enfermeira. Actualmente, as dificuldades encontradas pela profissão de enfermagem têm a ver com diversos factores. A imagem do seu papel social e a imagem pública sobre o seu papel, continuam como noutros tempos, a ser a referência profissional central, independentemente de toda a apreciação do estatuto real da profissão em termos de qualificação e estatuto jurídico. A especificidade de enfermagem continua indissociável de um papel definido em termos de dependência em relação ao corpo médico (Chavenet, 1974).

Apesar de no âmbito académico e jurídico, a profissão de enfermagem ter evoluído a uma velocidade vertiginosa no último século, algumas dificuldades mantêm-se. A criação de um estatuto regulamentador da profissão, a criação da ordem dos enfermeiros e a integração do ensino de enfermagem no sistema educativo nacional, foram importantes, mas não suficientes para que a profissão de enfermagem altere a sua imagem pública de dependência do médico. A dimensão autónoma do desempenho da profissão tem sido pouco visível, apesar de um esforço profissional e académico no desenvolvimento científico de teorias e de modelos que fundamentem esta dimensão do exercício da profissão de enfermagem.

A investigação do exercício profissional tem permitido a emergência de modelos e teorias, orientadoras das práticas profissionais que têm ajudados os profissionais a tornar mais clara a dimensão autónoma da profissão. São exemplos:

- a) Um modelo de enfermagem de desenvolvimento de Hildegard Peplau em 1952.
- b) Um modelo de enfermagem de adaptação de Callista Roy no anos sessenta;
- c) Um modelo de enfermagem de interacção proposto por King em 1971;
- d) Um modelo de enfermagem de sistemas de cuidados de saúde de Neuman e Young em 1972;
- e) Um modelo de enfermagem sobre as actividades de vida de Roper, Logan e Tierney em 1980;
- f) Um modelo de enfermagem para o auto-cuidado de Dorothea Orem, também publicado em 1980;
- g) Um modelo de enfermagem de relação de ajuda de Chalifour em 1989

Uma outra classificação apresentada por McFarlane e citada por Sardinheiro (1995), categoriza os vários modelos da seguinte forma:

- a) Modelos de interacção – centram-se na natureza da interacção enfermeiro-utente
- b) Modelos evolucionistas – baseados nas teorias de desenvolvimento
- c) Modelos de auto-cuidado, actividades de vida diária ou necessidade humanas

d) Modelos de sistemas – baseados nas teorias de sistemas

Outro aspecto a considerar na análise neste estudo são, segundo Elliott, citado por Nóvoa (1991), os saberes profissionais e as competências da prática. O saber posiciona-se como um jogo de reconhecimento social individual e colectivo, um jogo de identidade social e objecto de identificação. O saber não tem valor por ele próprio. Valoriza-se apenas em situação de utilidade social, individual ou colectiva.

Edgar Schein (1980) distingue três componentes do conhecimento profissional: uma componente de ciência básica ou disciplina subjacente que serve de suporte à prática e à sua realização; uma componente da ciência aplicada, do qual derivam os procedimentos do quotidiano de diagnóstico e de solução dos problemas e; uma componente de competências e atitudes, que se relaciona com a intervenção e actuação ao serviço do cliente, utilizando o conhecimento básico e aplicado que lhe está subjacente. Ainda segundo este autor, o conhecimento técnico depende das especificações geradas pelas ciências aplicadas, as quais se apoiam em princípios fundamentais e gerais das ciências básicas.

Numa perspectiva de auto-formação, Pineau e Courtois (1991) referem que é fundamental que o adulto se aproprie dos saberes que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual.

A disciplina de enfermagem tem um saber próprio que orienta a prática. A profissão de enfermagem é um modo de acção e intervenção na sociedade. A formação profissional dá forma a essa acção considerando dois aspectos fundamentais dos saberes em enfermagem: o saber-fazer e uma estrutura mental. Para Carper, citado por Sardinheiro (1995), são quatro os padrões de aquisição de conhecimentos valorizados pelos enfermeiros: o conhecimento ético, o conhecimento estético, o conhecimento pessoal e o conhecimento empírico. Fawcett, também citado pelo mesmo autor, estrutura os conteúdos dos conhecimentos de enfermagem em quatro domínios do saber:

- a) o domínio do cliente, relacionado com o desenvolvimento, os problemas e as experiências de cuidados de saúde do cliente;
- b) o domínio do cliente enfermeiro, relacionado com a interacção entre os dois no processo de cuidados de enfermagem;
- c) o domínio da prática que salienta os aspectos cognitivos, comportamentais e sociais das acções profissionais dos enfermeiros ;
- d) o domínio do ambiente, relacionado com o tempo, o espaço e as variações qualitativas do ambiente do cliente.

Continuando a citar Elliott, Nóvoa (1991), refere que intimamente ligadas aos saberes, as competências profissionais assumem uma importância fundamental e devem ser analisadas neste estudo. Podem ser categorizadas em seis dimensões:

- a) as competências profissionais éticas, mesmo considerando que tradicionalmente os valores não são descritos em termos de competências;
- b) os saberes científicos e críticos em que estes podem ser sistematizados em disciplinas científicas;
- c) os saberes didáticos que resulta da aplicação das ciências humanas à transmissão e aquisição de um domínio do saber;
- d) as competências dramáticas e relacionais, corporais e comportamentais;
- e) os saberes e saber-fazer (trabalho de grupo, meios de ensino, metodologias) e;
- f) as competências organizacionais que se relacionam com o trabalho colectivo de organização de grupo profissional.

Um estudo realizado por Benner em 1982 a um grupo de enfermeiros, com base no modelo de perícias de Dreyfus, clarifica na perspectiva das competências, a dinâmica de desenvolvimento dos profissionais de enfermagem. Neste modelo na aquisição e no desenvolvimento de perícias, um sujeito passa por cinco níveis de proficiência: principiante, principiante avançado, competente, proficiente e perito. Estes níveis reflectem mudanças em dois aspectos do desempenho: o movimento da confiança em princípios abstractos para a utilização de experiências concretas do passado e, a mudança na percepção e entendimento da exigência de uma situação, encarada como um todo completo no qual certas partes são relevantes.

No nível de menor desenvolvimento ou de menor proficiência, encontramos enfermeiros em início de carreira profissional, em que é esperado que desempenhe tarefas segundo determinadas regras. No nível mais avançado, o de proficiência, o enfermeiro é detentor de uma experiência prévia e abarca intuitivamente as situações, concentrando-se no ponto fulcral dos problemas da prática. Utiliza para situações novas, diferentes capacidades de análise altamente diferenciadas. A experiência não é apenas uma passagem no tempo é o refinamento de noções e teorias pré-concebidas ao encontrar muitas situações práticas reais que acrescentam à teoria algumas diferenças.

Actualmente e no âmbito jurídico em Portugal, a regulamentação do exercício profissional de enfermagem aparece em 1996, em Decreto-Lei, definindo conceitos, caracterizando os cuidados de enfermagem e as intervenções dos enfermeiros, de entre outros aspectos normalizadores e regulamentadores. Este documento, define

enfermagem como profissão que tem como objectivo a prestação de cuidados de enfermagem ao ser humano, são ou doente, ao longo do ciclo vital, e aos grupos sociais em que está integrado, de forma a que mantenham, melhorem e recuperem a saúde, ajudando-os a atingir o máximo de capacidade funcional. Os cuidados de enfermagem são as intervenções autónomas ou interdependentes a realizar pelo enfermeiro no âmbito das suas qualificações profissionais (Dec-Lei, 161/96 de 4 de Setembro).

Outro órgão regulamentador do desenvolvimento da profissão é a Ordem dos Enfermeiros criada em 1998. Num dos seus últimos documentos, esta instituição define os principais conceitos da profissão com vista sistematização do desempenho para a excelência da qualidade dos cuidados prestados pelos enfermeiros em Portugal:

- a) **A saúde** é um estado e uma representação mental sobre a condição individual controlo do sofrimento, o bem estar físico e o conforto, emocional e espiritual. Esta representação mental da condição individual e do bem estar, é variável no tempo, ou seja, cada pessoa procura o equilíbrio de acordo com os desafios que as situações lhes colocam. Assim a saúde é um reflexo de um processo dinâmico e contínuo em que toda a pessoa deseja atingir o seu estado de equilíbrio.
- b) **A pessoa**, é um ser social e agente intencional de comportamentos baseados nos valores, nas crenças e nos desejos de natureza individual, o que torna cada pessoa num ser único, com dignidade própria e direito a auto determinar-se. Toda a pessoa interage com o ambiente, modifica-o e sofre a influência dele durante o processo de procura do equilíbrio e harmonia.
- c) **O ambiente** em que as pessoas vivem e se desenvolvem é constituído por elementos: humanos, físicos, políticos, económicos, culturais e organizacionais que condicionam e influenciam os estilos de vida que se repercutem no conceito de saúde.
- d) **O exercício profissional da enfermagem**, centra-se na relação interpessoal entre o enfermeiros e uma pessoa ou entre o enfermeiro e um grupo de pessoas. Os intervenientes neste processo de cuidados possuem quadros de valores, crenças e desejos de natureza individual – fruto das diferentes condições ambientais em que vivem e desenvolvem. No âmbito do exercício profissional o enfermeiro distingue-se pela formação e experiência que lhe permite compreender e respeitar os outros. Esta relação terapêutica

caracteriza-se pela parceria estabelecida com o cliente e pessoas significativas no respeito pelas suas capacidades e na valorização do seu papel.

Procura-se ao longo do ciclo vital, prevenir a doença e promover os processos de readaptação, a satisfação das necessidades humanas fundamentais e o máximo de independência na realização das actividades de vida, a adaptação funcional aos défices e, a adaptação a múltiplos factores, frequentemente através dos processos de aprendizagem do cliente.

Este capítulo pretende explicitar de forma muito sumária os aspectos mais importantes da história e do desenvolvimento da profissão de enfermagem no mundo e em Portugal. Sem menosprezar outros assuntos também de fundamental importância, pensamos que os aspectos citados fundamentam as ideias relacionados com as aprendizagens dos profissionais de enfermagem.

3.2 - O ENFERMEIRO ESPECIALISTA EM SAÚDE MENTAL E PSIQUIATRIA

Na enfermagem de Saúde Mental e Psiquiátrica, o desenvolvimento teórico caracteriza-se por uma especificidade que se relaciona essencialmente com o aprofundamento das dimensões da cognição, das habilidades e das atitudes dos enfermeiros nas relações de ajuda terapêutica aos seus clientes com ênfase particular na dimensão psicológica destes clientes.

A relação de ajuda terapêutica é, segundo Chalifour (1989), uma interacção particular entre o enfermeiro e o utente, contribuindo cada um para a procura da satisfação de uma necessidade presente no último. Esta relação caracteriza-se por promover na pessoa a expressão e a aceitação de sentimentos positivos e negativos. Parte de três premissas fundamentais: a) todo o organismo é animado de uma tendência no sentido de desenvolver todos os seus potenciais; b) é através da qualidade da relação que o cliente estabelece com os outros que se adapta ao ambiente humano e físico, e; c) a enfermeira deve possuir como qualidade, conhecimentos, habilidades e atitudes facilitadoras da relação de ajuda terapêutica. A pessoa é considerada como um ser biológico, intelectual, emotivo, social e espiritual, integrado numa família, e o objectivo dos cuidados de enfermagem é ajudar o cliente a desenvolver estratégias que lhe permitam viver harmoniosamente consigo próprio e com os outros, com a natureza e com o universo. O

enfermeiro deve conhecer-se e conhecer o seu papel, deve desenvolver comportamentos que expressem as suas características pessoais, de forma a tornar eficaz a sua actividade e desenvolver atitudes de compreensão empática, de respeito, de autenticidade, de especificidade, de imediatibilidade e de confronto.

Em complementaridade, o conhecimento aprofundado da dimensão psicológica do cliente, deve considerar as várias alterações que se podem operar nesta dimensão. As alterações do pensamento, da percepção, do humor, da personalidade e dos níveis de ansiedade, são exemplos no quadro de outros modelos.

Como especificidade teórica importante, a aquisição de saberes e de competências dos enfermeiros nesta área, requer uma actualização constante, com a conseqüente necessidade de auto-dirigir as suas aprendizagens. Actualmente, e dada a ausência temporária de especialidades em enfermagem, os resultados de um estudo encomendado pela Ordem dos Enfermeiros sobre esta matéria concluem:

- a) os enfermeiros especialistas na área de Saúde Mental e Psiquiatria, são dos que mais referem a prestação de cuidados especializados como área abrangida pelo seu exercício profissional;
- b) as actividades no domínio da Saúde Mental e Psiquiatria são consideradas importantes em todos os contextos do desempenho;
- c) a formação académica nesta área é sentida como fundamental pela maior parte dos enfermeiros inquiridos, especialista ou não.

Pensamos que esta área de especialidade, considerando o estudo anteriormente citado, requer por parte dos enfermeiros, uma atitude educativa especial para que os enfermeiros possam manter-se actualizados e prestar cuidados de enfermagem ao nível máximo da sua proficiência. As necessidades educativas especiais destes profissionais, requerem seguramente, para além da educação académica, uma satisfação na aprendizagem de âmbito auto-dirigido.

3.3 - A APRENDIZAGEM AUTO-DIRIGIDA EM ENFERMAGEM

A eleição de uma profissão não se produz de modo repentino, pelo contrário, tende a ser o resultado de um longo processo que se inicia na infância e vai mudando de acordo com o desenvolvimento da personalidade. O significado do trabalho é fundamental para

uma personalidade sadia. Não se trabalha apenas por um salário; o trabalho tem também um significado relativamente à participação de um desempenho comum, isto é, de socialização. Assim, no processo de aprendizagem de uma profissão, a pessoa aprende tanto um modo de viver, como os conhecimentos e as habilidades próprias da profissão (Mosquera,1987).

O desenvolvimento da consciência da permanente actualização dos enfermeiros para poderem responder de forma efectiva às necessidades de cuidados, promoveu o aparecimento da organização da formação ao longo da vida profissional e a necessidade, como noutras profissões, dos enfermeiros aprenderem a aprender. Surge assim, o interesse sobre questões relacionadas com a aprendizagem auto-dirigida e a necessidade individual de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional, em conjunto com as outras profissões de saúde.

Esta consciência, desenvolveu e expandiu quantitativamente a oferta de formação contínua, dirigida aos enfermeiros. O movimento de Educação Permanente, que remonta ao início dos anos setenta e que se traduz na criação de Departamentos de Educação Permanente nas unidades de saúde, foi um marco no desenvolvimento continuado das aprendizagens auto-dirigidas dos profissionais de saúde e especificamente dos enfermeiros.

O livro branco sobre a educação, publicado em 1995 veio tentar sistematizar as ideias sobre formação ao longo da vida e propor um plano estratégico de intervenção nesta área. Salienta a necessidade de se encontrarem os meios de fomentar o apetite de formação pela vida fora e de se proporcionar o mais amplo acesso a diversas formas de conhecimento. Será também necessário tornar o nível de competências atingido um instrumento de medida do desempenho individual. A educação e a formação têm uma função essencial na integração social e no desenvolvimento individual, através da partilha de valores comuns, da transmissão de um património cultural e da aprendizagem da autonomia. As tecnologias de informação penetram nas actividades ligadas à educação, formação e produção. Neste sentido operou-se uma aproximação entre os modos de aprender e os modos de produzir. Assim, também para os enfermeiros as situações de trabalho e as situações de aprendizagem tendem a tornar-se próximas.

Por outro lado, na opinião de Canário (1997), a prestação de cuidados de saúde, por razões de natureza social, demográfica e política, constitui, nas sociedades modernas, um campo de práticas sociais, profissionais e formativas em plena expansão e diversificação. O campo da saúde vive mutações importantes decorrentes da evolução tecnológica e informacional acelerada que marca a segunda metade do século XX. A formação emerge como um instrumento essencial, quer para fazer face a mutações, quer para produzir e gerir mudanças deliberadas.

No âmbito da Exposição Universal realizada em Nova Iorque em 1940, assinala-se a seguinte divisa: «A ciência explora, a tecnologia executa, o homem adapta-se». Esta frase exprime uma visão sobre o modo como se articula o conhecimento e a acção que está na origem da maneira como tem sido concebido o saber profissional e o papel da formação nesse saber. O profissional de saúde domina um conjunto de saberes científicos, susceptíveis de serem aplicados por intermédio de uma tecnologia, sendo para isso formado através de um processo em que adquire um conjunto de requisitos prévios e indispensáveis à acção. O saber prático, ou seja, o saber constituído na acção, é um saber de importância capital em saúde, dado que os profissionais de saúde permanentemente confrontados com situações singulares, não podem proceder à aplicação mecânica de procedimentos técnicos standardizados. As políticas e estratégias de acção no campo da saúde, consensuais a nível internacional, tendem a colocar a tónica no pólo da prevenção, em contraponto a uma acção centrada no processos de cura. Tendem também a superar uma posição dicotómica entre estas duas dimensões: a preventiva e a curativa. É o alargamento e o enriquecimento conceptual da noção de saúde, bem como o carácter estratégico e estruturante das práticas de prevenção que fazem emergir a educação para a saúde como uma problemática central das diferentes instituições do sector (Canário, 1997).

Uma grande percentagem das aprendizagens realizados pelos enfermeiros ao longo da sua formação académica e prática profissional, realizam-se na acção. As experiências e as vivências práticas, apesar de operarem em meios aparentemente pouco estruturados para as aprendizagens, dado o contexto emocional em que se desenvolvem, são potenciais espaços de aquisição de inúmeras competências. No seu estudo sobre os processos sociológicos dos serviços hospitalares, Carapinheiro (1993) refere que por exemplo, o trabalho mais técnico do pessoal de enfermagem não resulta de

qualificações específicas adquiridas em programas de formação adequados, «mas de um *corpus de savoir faire*, criado e transmitido no terreno de trabalho» (p.130).

A experiência é o contacto directo com uma dada realidade, contacto directo consigo mesmo, como mundo subjectivo, ou com os outros, ou com acontecimentos múltiplos que intervêm na vida. A experiência corresponde a algo que é conhecido não por ouvir dizer, mas porque foi vivenciado, sofrido, agido com outros. Na tradição mais clássica em que existe um corte entre a experiência e a aprendizagem, a experiência não tem qualquer estatuto na medida em que está ausente do processo de construção do conhecimento. Noutros casos ela é simplesmente encarada como suporte de aprendizagem, como facilitadora da codificação de um saber, ou como aplicação de um saber teoricamente adquirido. Só em menos casos ela é reconhecida no seu potencial mais pleno, ou seja, como fonte produtora de conhecimento (Courtois,1989, citando Couceiro, 2000).

Estamos então perante a aprendizagem experiencial. O modelo de Kolb, citado por Couceiro (2000), identifica quatro tempos fundamentais para que se complete o ciclo da aprendizagem experiencial. Trata-se de um processo que supõe a ocorrência de observação da experiência concreta, reflexão sobre essa experiência, capacidade de formulação de conceitos, ou seja, conceptualização abstracta e generalização e, em seguida, formulação de hipóteses no confronto com o real permitindo a experimentação activa. Assim fecha-se e abre-se um novo ciclo de aprendizagem experiencial.

Numa dimensão intrapessoal, aprender pela experiência, põe em evidência duas operações mentais: a apreensão da experiência, que implica as acções de apreensão e de compreensão de modo a que seja possível ao sujeito apoderar-se directamente dela e, a transformação da experiência que implica as acções de interiorização psíquica e de exteriorização social de modo a tornar possível a sua transformação. É esta a transformação que permite a criação de conhecimento (Pineau, 1989).

Por outro lado, numa dimensão interpessoal e no contexto institucional onde normalmente se desenvolvem as aprendizagens relacionadas com a acção, deveremos também considerar dois conjuntos de processos de aprendizagem organizacionais: os colectivos e os individuais. Entre os processo colectivos encontramos o intercâmbio de informações e ideias através de discussões informais entre colegas o que se torna um estímulo à experimentação de novas práticas. Entre os processos individuais, há que

considerar a reflexão para aprender com a experiência (Leithwood, citado por Bólvivar,1997). Para os enfermeiros nas organizações de saúde, é clara a existência destas duas dimensões com particular importância para os processos colectivos, já que se valoriza vigorosamente a cultura da transmissão oral de informações.

Por último, e numa dimensão extrapessoal consideraremos as organizações qualificantes, ou seja, as organizações que aprendem. Estas, estão mobilizadas à volta de cinco grandes actividades: resolução sistemática de problemas; experimentação com novos enfoques; aprendizagem com a sua própria experiência e as experiências passadas; aprendizagem com a experiência e as melhores práticas dos outros e; a transferência de conhecimento a toda a organização (Garvin, citado por Bólvivar, 1997). Sobre organizações qualificantes, também Zarifian (1992) refere que uma organização qualificante é orientada por princípios que se distinguem do tradicional discurso sobre responsabilidade, de autonomia e de redução dos níveis hierárquicos. Ela tem que inovar. Este autor propõe quatro princípios: a organização qualificante é uma organização onde diariamente se procede a uma análise da sua actividade; supõe uma reorganização da actividade segundo uma base comunicacional; onde se permite aos seus membros reelaborar os objectivos da sua actividade profissional e permite a cada indivíduo a realização do seu projecto.

Para que a experiência seja formadora é necessária uma articulação conscientemente elaborada entre actividade, sensibilidade, afectividade e ideação, articulação que se objectiva numa representação e numa competência. A experiência só é formadora quando contribui para a elaboração consciente da própria forma, de um modo singular situando-se assim na lógica do conceito de auto-formação. A experiência implica a pessoa na globalidade, por isso importa que o sujeito, se deixe pôr em questão pelas suas experiências, integre e desenvolva uma atitude reflexiva capaz de se abrir para novos horizontes e de desencadear um processo de transformação pessoal (Josso, 1991 citada por Couceiro 2000).

Por outro lado, os sistemas de formação profissional das organizações qualificantes, deverão confrontar-se com cinco desafios essenciais: «a produção de competências, a avaliação das situações profissionais, a gestão da complexidade, a economia de serviço e a valorização social» (Boterf 1994 p.41). Para este autor, as competências existem quando os indivíduos que recebem formação aplicam, eficazmente e com conhecimento

de causa, aquilo que aprenderam em formação numa situação de trabalho concreta. Ser competente implica:

- a) um saber mobilizar em tempo oportuno as capacidades ou conhecimentos que foram adquiridos;
- b) um saber integrar, ou seja, saber organizar, seleccionar e integrar o que pode ser útil para se executar uma actividade profissional;
- c) um saber transferir, ou seja, adaptar, não se limitando à execução de uma tarefa única e repetitiva.

O desafio da avaliação das situações profissionais implica uma definição e descrição das situações profissionais, dos conteúdos profissionais e um conciliar das necessidades dos sujeitos com os imperativos globais da formação experiencial. A gestão da complexidade, o terceiro desafio de Boterf, relaciona-se com a pluralidade de intervenientes em espaços de aprendizagem variados e com a variedade de conteúdos. A economia de serviço com a adopção do ponto de vista do cliente, de mecanismos de controlo e avaliação de processos e de resultados, promoverá necessariamente a valorização pessoal e social, isto é, a implementação de mecanismos que promovam a valorização numa dimensão intrapessoal e interpessoal dos sujeitos.

A formação de enfermeiros tem contemplado dois momentos fortes e de carácter formalizado escolar: o curso inicial básico e o curso de especialização. Entre estes dois períodos medeia um período mais ou menos longo de experiência profissional. Estes momentos de experiência tendem a ser sistematicamente esquecidos e desvalorizados, por exemplo através de mecanismos de selecção para os cursos de especialização.

Um estudo realizado por Botelho permite pôr em evidência a importância dos percursos formativos individuais e a diversidade de experiências e influências recebidas ao longo da vida profissional. É a experiência profissional directa que os inquiridos mais valorizam como tendo contribuído para a sua formação a três níveis: uma melhor percepção das necessidades dos utentes e dos modos de as satisfazer; uma maior confiança e segurança perante experiências novas; uma melhoria da relação com os utentes. Esta via experiencial da aprendizagem coloca em evidência a importância da reflexão sistemática e deliberada sobre as práticas .

Deste estudo ressaltam, percursos formativos individuais que correspondem, fundamentalmente a processos auto-formativos no sentido em que cada um gere e se

apropriada de um conjunto de situações e influências por que passou, realizando um trabalho de auto-construção, em que se reformula como pessoa e como profissional.

Actualmente as práticas de formação para actualização dos enfermeiros, integram-se na filosofia da formação contínua profissional. Funcionam a dois níveis: ao nível da instituição e inter-instituições, com a dinamização de actividades de formação conforme as necessidades identificadas pelo hospital ou centro de saúde, como de vital importância para o exercício do seu papel comunitário e, a formação em serviço que se desenvolve nos microsistemas das organizações de saúde, com vista a dar uma resposta mais dirigida às necessidades dos profissionais nas práticas do dia a dia.

Os diplomas que regulamentam a formação contínua da carreira de enfermagem e a própria carreira de são o Dec-Lei 437/91 e o Dec-Lei 412/98. Um dos aspectos importantes regulamentados no artigo 64º, *A formação em serviço*, traz contributos importantes no desenvolvimento dos processos de aprendizagem auto-dirigidos. A formação em serviço, concretiza-se em cada unidade prestadora de cuidados pelos enfermeiros das equipas, coordenados por um enfermeiro da categoria de especialista que formalmente identifica as necessidades de formação das equipas, planeia e orienta a realização de actividades de formação no serviço e avalia os resultados dessas actividades.

Actualmente, as actividades de formação em serviço ambicionam a adopção de atitudes que permitam o desenvolvimento de uma aprendizagem ao longo da vida profissional, num contexto global, dirigida essencialmente pelo sujeito, considerando o seu potencial valorativo como fundamental ao desenvolvimento de novas competências. No entanto a formação em serviço, assim denominada juridicamente, está institucionalmente implementada de forma extremamente «escolarizada», aproximando as práticas de formação em serviço das práticas de formação escolares tradicionais. Algumas experiências inovadoras, são pouco valorizadas por adoptarem linhas de orientação pouco formalizadas e com menor visibilidade institucional. Os resultados, apesar de actualmente pouco estudados, vão com certeza num futuro próximo, demonstrar a importância da informalidade e da autonomia das aprendizagens no âmbito da acção.

Encontramos no entanto, o registo de alguma investigação realizada no âmbito das aprendizagens dos profissionais de enfermagem que seguidamente exemplificamos.

Reinhart (1976), recorrendo a um plano metodológico experimental, investigou os efeitos de um programa de actividades da aprendizagem auto-dirigida, nos ganhos cognitivos e mudanças de atitudes, numa amostra de enfermeiros com os quais se utilizaram contratos de aprendizagem. Neste estudo não se registaram diferenças significativas entre os grupos, se bem que se tenha observado uma mudança positiva e significativa na atitude para com o conceito de auto-disciplina por parte do grupo experimental (Oliveira, 1996).

Wiley(1982), utilizando uma amostra de estudantes de enfermagem, numa metodologia quasi-experimental, procurou averiguar os efeitos de um projecto de aprendizagem auto-dirigida, na disposição para a auto-directividade. Esta autor, verificou aumentos significativos somente nos estudantes com preferência por pouca estruturação na aprendizagem. O facto de a aprendizagem auto-dirigida não revelar efeitos significativos sobre a auto-directividade dos educandos adultos, tem realçado um quadro ainda pouco claro, pautado por muitas interrogações (Oliveira, 1996).

Também a relação entre **locus de controlo e autodirectividade**, estudo efectuado no âmbito da saúde por Skaggs (1981), demonstrou numa amostra de enfermeiros, uma correlação positiva entre o *locus* de controlo interno e a disposição para a aprendizagem auto-dirigida (Oliveira, 1996).

Outro aspecto interessante estudado, no âmbito da saúde, foi a relação entre **estilos de aprendizagem/estilos cognitivos e auto-directividade**. Um estilo de aprendizagem diz respeito ao modo característico das pessoas processarem a informação e de sentirem e se comportarem nas situações de aprendizagem. Os estilos cognitivos, referem-se a padrões generalizados para processamento da informação e de organização conceptual do ambiente (Smith, 1990, citado por Oliveira, 1996). Deroos (1982), verificou que em profissionais de cuidados de saúde, o estilo de aprendizagem abstracto era o que mais se associava com a persistência na aprendizagem auto-dirigida (Oliveira, 1996).

Os conceitos explicitados sobre aprendizagem, podem ser também observados no âmbito das aprendizagens significativas profissionais. No âmbito da profissão de enfermagem, Smith (1992) demonstrou que a melhoria da qualidade dos conhecimentos apreendidos levava a uma melhoria do desempenho das capacidade em enfermagem.

Estes foram alguns estudos encontrados no âmbito da aprendizagem auto-dirigida com enfermeiros.

A investigação

Um dos estudos diz respeito à possibilidade de reequacionar o papel da formação inicial no que se refere ao transfert das aprendizagens realizadas para as situações de trabalho.

«Os enfermeiros das unidades estudadas, e pela análise que fizemos, não tendem a valorizar muito a formação formal realizada nas escolas de enfermagem; os resultados apontam até para uma relação negativa entre o que foi a formação inicial e a experiência, mesmo durante a formação em cuidados aos idosos» (Costa, 1994, p221).

Os enfermeiros em estudo mantêm uma posição quase unânime no que se refere à insuficiência e à inadequação da formação inicial, face às realidades profissionais com que se confrontam no contexto de trabalho (Palmeiro, 1995, p182).

4 – ESTUDO DA APRENDIZAGEM AUTO-DIRIGIDA NUM GRUPO DE ENFERMEIROS DE SAÚDE MENTAL

Investiga-se para melhor compreender a realidade, ou seja, para aumentar o conhecimento sobre determinado fenómeno. Por outro lado, o que determina os resultados de uma investigação é o olhar e o método utilizado na abordagem de uma determinada realidade. Conforme se observa o mundo, assim se descobre uma das suas inúmeras faces, ficando outras por iluminar. Pretendemos clarificar neste capítulo a forma como olhámos uma das faces do fenómeno da aprendizagem auto-dirigida, através da explicitação e fundamentação da metodologia utilizada. Estamos conscientes, de que a abordagem escolhida apenas nos mostra evidências neste grupo de participantes, de uma das faces do fenómeno e que muitas questões irão emergir para que num futuro este fenómeno possa continuar a ser estudado.

4.1 – A METODOLOGIA

No plano metodológico, a clarificação de todos os conceitos explicitados nos estudos investigativos é de fundamental importância para a sua validação. Assim não queremos deixar de caracterizar todos os conceitos que julgamos fundamentais à compreensão deste e até de outros estudos.

O termo ciência surge usado como um conhecimento em si, e como determinada forma de produzir conhecimento rigoroso, metódico e sistemático com o objectivo de otimizar a informação disponível em torno de problemas de origem teórica e/ou prática, no sentido da compreensão, da explicação, da predição e do controlo dos fenómenos. No caso específico da Psicologia Educacional, podemos dizer que a ciência pretende descrever, explicar, predizer e controlar o comportamento humano em contexto educacional. Por outro lado, o conhecimento científico é um conhecimento de racionalidade e de objectividade, caracterizado por descrever a realidade como o investigador a observa baseado na experiência, nos fenómenos e nos factos. Deverá o conhecimento científico, também reunir características de replicação, de sistematização,

e de análise. Os fenómenos são factos circunscritos no espaço e no tempo, percebidos pelo investigador, sendo a informação deles extraída designada por dados (Almeida, 1997).

As diferentes formas de olhar a realidade, ou seja os fenómenos, os factos e os acontecimentos, podem ser definida como paradigmas, isto é, a investigação segue determinado desenho, de acordo com o paradigma adoptado.

Almeida (1997) categoriza os paradigmas de investigação em duas categorias: os modelos empírico-analíticos e os modelos humanistas-interpretativos. No primeiro caso a investigação tem por objectivo explicar, prever e controlar os fenómenos. Os modelos humanistas-interpretativos, são os mais utilizada na realidade psico-educativa, e caracterizados como mais dinâmicos, fenomenológicos, associados à história individual dos sujeitos e aos seus contextos e, não poderão realizar-se sem o recurso à própria perspectiva do sujeito. Estes modelos de investigação parecem atribuir maior importância aos métodos qualitativos da investigação e utilizam como instrumentos de apreciação a observação directa, a entrevista, a atenção aos significados e aos contextos. Alguns reparos e críticas devem ser feitas a estes modelos. Em primeiro lugar o peso da subjectividade nas suas análises e conclusões; em segundo lugar a pouca capacidade de fundamentar conclusões no sentido da sua generalização ou da descrição dos fenómenos ao longo do tempo e do espaço.

Herbert (1990), sobre a mesma temática, apresenta uma outra classificação e caracterização diferente. Classifica os paradigmas em positivista e o interpretativo. No paradigma interpretativo, o objecto da investigação é a acção e não o comportamento. O investigador postula uma variabilidade de relações entre as formas de comportamento e os significados que os sujeitos lhes atribuem. Dilthey, citado pelo mesmo autor, relaciona este paradigma com os métodos fenomenológicos. Refere que estes métodos pretendem apreender a lógica dos fenómenos subjectivos constituindo a investigação sistemática da subjectividade, isto é, dos conteúdos da consciência e do significado do próprio sujeito.

Bogdan (1994), caracteriza também a investigação qualitativa em cinco aspectos:

- a) A fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- b) É descritiva;

- c) Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos da investigação;
- d) Os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- e) O significado é de importância vital, ou seja os investigadores preocupam-se com a perspectiva dos participantes.

Este autor, também se refere à investigação fenomenológica caracterizando o seu começo com os momentos de silêncio do sujeito. Este silêncio é uma tentativa para captar aquilo que se estuda. Portanto o que se investiga é componente subjectiva do comportamento das pessoas.

A classificação mais habitual é normalmente em dois paradigmas: o positivista e o construtivista segundo Gergen (1980) citado por Basto (1998). O paradigma construtivista, é caracterizado por considerar as teorias como forma de tornar a experiência inteligível, procura o sentido dado à experiência vivida e a compreensão da cultura, pode gerar hipóteses e segue um pensamento indutivo. O pensamento de Galileu, inspirador deste paradigma, utiliza um modo de classificação funcional, com gradações contínuas, e a compreensão unitária da totalidade da situação, considerando que a dinâmica de um fenómeno não está ligada ao objecto enquanto tal, mas depende da situação total em que se produz (Basto, 1998).

As questões de critério de cientificidade ligados às metodologias qualitativas são também de especial importância neste estudo. Também no paradigma qualitativo falamos de critérios de objectividade, de validade e de fidelidade.

A **objectividade** é um conceito ambíguo e, segundo Herbert (1990), reporta-se à decisão de correr um risco intelectual, o risco de se ser refutado ou contestado. Neste contexto a verdade não é absoluta, mas também não é totalmente relativa porque é construída em interacção com o mundo empírico. Trata-se sobretudo de ser objectivo pelo reconhecimento da subjectividade e pela objectivação dos efeitos dessa subjectividade.

A **validade** levanta o problema de saber se o investigador observa realmente aquilo que pensa estar a observar, isto é, se os dados obtidos possuem valor de representação e os fenómenos estão correctamente denominados; existe um apelo à pertinência das observações em função dos objectivos.

A validade pode ser aparente, instrumental ou teórica. A primeira baseia-se na evidência dos dados, a segunda manifesta-se quando um procedimento consegue demonstrar que as observações efectuadas vão de encontro aquelas que foram geradas por um procedimento alternativo; a terceira existe quando um procedimento pode demonstrar que o quadro teórico corresponde efectivamente às observações. A triangulação é por isso aconselhada em estudos deste tipo (confrontação de dados obtidos por várias técnicas e fontes de informação).

A **fidelidade**, baseia-se em procedimentos de investigação cuja descrição é explícita. Só adquire sentido quando referida a uma dada teoria. As notas de campo, podem também ser importantes para aferir.

Os critérios de ordem social acentuam a relação entre a validade de uma investigação e o respeito por certos princípios éticos. Dois princípios éticos devem orientar uma investigação: os sujeitos devem estar informados correctamente sobre o estudo e o investigador deve proteger os sujeitos de qualquer risco que se relacione com a sua exposição no estudo. A neutralidade, a confidencialidade, o envolvimento e a clareza, são princípios de ordem ética de crucial importância (Herbert 1990, citando Erickson) .

4.1.1 – CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O desenvolvimento do conhecimento em enfermagem tem vindo a justificar a coexistência de diferentes paradigmas. No entanto, dado que o estudo dos fenómenos de enfermagem está no início e se pretende identificar variáveis, nomeadamente variáveis relacionadas com os processos de aprendizagem auto-dirigida, optou-se por enquadrar este estudo no âmbito dos modelos humanistas-interpretativos e, pela utilização de métodos qualitativos no decurso da sua análise.

A metodologia qualitativa tem sido utilizada principalmente em estudos do tipo indutivo. Nestas circunstâncias, o papel da ciência não é testar qual das formas é válida, mas sim explorar e descobrir o leque de circunstâncias que esta formulação enquadra. Há uma indiscutível necessidade de aumentar a utilização da metodologia qualitativa na investigação em enfermagem, de forma a descobrir variáveis relacionadas com o cuidar, assim como factores que estão a dificultar a utilização do processo lógico de pensamento (Basto, 1998).

Podemos também definir três tipos de investigação: a descritiva, a correlacional e a experimental (Almeida,1997). O nosso estudo, enquadra-se no nível descritivo e tem como objectivo: descrever o fenómeno da aprendizagem auto-dirigida, identificar variáveis susceptíveis de serem utilizadas em novos estudos e inventariar uma série de factos relacionados com a aprendizagem auto-dirigida no âmbito da Psicologia Educacional. Tal como refere o mesmo autor, este nível da investigação pode avançar para uma eventual relação entre fenómenos. Aqui, a investigação pode tentar identificar as componentes descritivas dos fenómenos, as suas características, o seu nível de intensidade e o seu grau de variação conjunta. Nesta perspectiva procurámos objectivar, analisar e sistematizar os fenómenos observados acerca da aprendizagem auto-dirigida, sabendo que, e como concretiza Almeida (1997), em ciências sociais, aceita-se que apenas uma parte dos factos que ocorrem são observáveis.

Este estudo pretende encontrar relações entre dois grupos de sujeitos relativamente ao fenómeno da aprendizagem auto-dirigida na profissionalidade. Tentaremos identificar as componentes descritivas do fenómeno e as suas características; observá-las e descrevê-las nos dois grupos de sujeitos (grupo I e grupo II), observando as suas diferenças, semelhanças e/ou graus de variação na consciencialização que os participantes têm dos seus processos de aprendizagem auto-dirigida. Poderá também contribuir, para a constituição de uma base de dados, que em processos de investigação contínua e concertada, acabam por ter o poder de definir sentidos e linhas de força nas questões que se investigam.

Relativamente aos modos de investigação possíveis nos paradigmas qualitativos, o presente estudo, reúne também algumas características dos Estudos de Caso. Na perspectiva de Herbert (1990), o estudo de caso corresponde a um modo de investigação que ocupa num *continuum* a seguinte posição:

- f) o menos construído, portanto o mais real;
- g) o menos limitado, portanto o mais aberto;
- h) o menos manipulável, portanto menos controlável.
- i) toma por objecto um fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real;
- j) as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não estão nitidamente demarcadas;

Por outro lado, este estudo não tem quaisquer pretensões de generalização estatística das suas conclusões. A natureza contextualizada do estudo, bem como o seu carácter

heurístico, são factores que entre outros não permitem a sua transferibilidade para outras realidades. É também no elevado coeficiente de variabilidade, bem como, na impossibilidade de reproduzir as circunstâncias exactas dos contextos, que reside a total impossibilidade de transferências e generalizações estatísticas.

No entanto, pensamos que para o contexto e circunstâncias da sua ocorrência, as conclusões e sugestões emergentes respondem aos pressupostos exigidos de validação, como designa Herbert (1990).

Compreender os processos de aprendizagem auto-dirigida, no âmbito da aprendizagem contínua profissional, através da consciencialização que os profissionais de enfermagem de Saúde Mental e Psiquiátrica têm acerca do seu processo de aprendizagem auto-dirigida, é o objectivo do presente estudo. Este objectivo operacionaliza-se noutros, que pretendem orientar a dimensão teórica, metodológica e analítica-interpretativa deste estudo. Neste capítulo interessa-nos lembrar os objectivos relacionados com a dimensão metodológica e analítica-interpretativa, para que se clarifique o estudo e as condições do desenvolvimento interpretativo do fenómeno estudado. Assim, esses objectivos são os seguintes:

- a) Observar e descrever o valor atribuído pelos enfermeiros de Saúde Mental e Psiquiatria, aos vários momentos de aprendizagem profissional;
- b) Analisar a dimensão psico/sociológica do processo de aprendizagem auto-dirigida nos profissionais de enfermagem:
 - a.a) Observar e descrever a consciencialização, das necessidades de aprendizagem auto-dirigida; das necessidades de aprendizagem observadas nos outros; dos objectivos; da auto-implicação nos processos; dos factores internos e externos influenciadores da acção; dos percursos da acção e dos resultados obtidos nesses processos;
- c) Analisar a dimensão técnico/metodológica dos processo de aprendizagem auto-dirigida nos profissionais de enfermagem:
 - b.a) Identificar e descrever as estratégias adoptados por estes profissionais, para a concretização das suas aprendizagens auto-dirigidas profissionais;

- d) Identificar e descrever as principais temáticas emergentes, associadas aos conceitos de aprendizagem auto-dirigida.

Consideramos que para o actual estado do estudo do fenómeno da aprendizagem auto-dirigida e no contexto deste trabalho, poderíamos partir para a formulação de algumas hipóteses de investigação. Uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar) (Bardin, 1977). Estas hipóteses, correspondem a respostas esperadas no confronto entre a dimensão teórica e a dimensão empírica do fenómeno da aprendizagem auto-dirigida, num grupo de enfermeiros de Saúde Mental e Psiquiatria, as quais pretendemos confirmar ou infirmar.

1. Os participantes deste estudo, que mais valorizam as aprendizagens auto-dirigidas, são os que apresentam maior consciência dos processos e percursos dessas aprendizagens na carreira profissional;
2. Os participantes deste estudo, que menos valorizam as aprendizagens auto-dirigidas, são os que apresentam menor consciência dos processos e percursos dessas aprendizagens na sua carreira profissional;

Torna-se de todo fundamental também, a explicitação das variáveis estabelecidas para este estudo, ou seja, alguns dos atributos que por um lado caracterizam os participantes da amostra e, por outro, caracterizam os indicadores do constructo aprendizagem auto-dirigida enfatizados no estudo. Os indicadores do constructo aprendizagem auto-dirigida sofreram algumas alterações relativamente aos inicialmente estabelecidos dado o carácter heurístico do estudo. O sentido dessas alterações caracterizou-se por um acréscimo desses atributos após o trabalho de campo e as observações. Assim, no final consideramos os seguintes indicadores:

- a) Idade;
- b) Sexo;
- c) Estado civil;
- d) Formação profissional;
- e) Categoria profissional;
- f) Área onde desempenha funções;
- g) Valor atribuído aos momentos de aprendizagem sob orientação:
 - de estruturas de formação escolares,
 - das instituições de saúde e

- auto-dirigidas;

a) A consciencialização, a auto-implicação, a reflexão no processo de aprendizagem auto-dirigida;

b) A identificação de necessidades, os objectivos, o planeamento, a acção e os resultados dos processos de aprendizagem auto-dirigida;

4.1.2 – OS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Dada a abrangência que o campo de acção dos enfermeiros com formação específica em saúde mental e Psiquiatria prevê, aos vários níveis de saúde a sua formação académica superior, a consequente necessidade de aperfeiçoamento contínuo, todos os constrangimentos pessoais, interpessoais e extrapessoais do desempenho de funções e a nossa vivência nesta área, justificam a escolha desta população de enfermeiros para este estudo.

A escolha deste grupo de enfermeiros prende-se com o facto de aparentemente serem estes os enfermeiros, os que possuem uma visão mais aprofundada da essência da profissão de enfermagem: o cuidar e a relação terapêutica de ajuda. O exercício desta especialidade enquadra-se em todas as áreas de actuação dos enfermeiros, dada a vertente da saúde mental do curso. São também estes enfermeiros que normalmente estão mais próximos de utentes com necessidades especiais, tanto educativas como cuidativas, aproximando este estudo à área das necessidades educativas especiais.

Foram inicialmente observados vinte e nove enfermeiros, todos especialistas em Saúde Mental e Psiquiatria com uma característica comum também partilhada pelo investigador: pertencem ao mesmo curso de especialização de Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiátrica que terminou em 1995 numa Escola Superior de Enfermagem de Lisboa. Destes, oito foram entrevistados, de acordo com os critérios definidos mais à frente neste trabalho.

4.1.3 – OS PROCEDIMENTOS DO ESTUDO

O relato e clarificação dos procedimentos, é um parâmetro que caracteriza o processo de validação de um estudo (Herbert, 1990). Distinguimos neste trabalho os procedimentos realizados com vista à observação e à análise dos dados.

4.1.3.1 - OS PROCEDIMENTOS DE OBSERVAÇÃO

Em investigação qualitativa, os métodos de observação de campo são por vezes considerados radicalmente indutivos, mas essa concepção é falsa. É certo que no início do trabalho o investigador pode não possuir categorias de observação. No entanto, é também verdade que quando chega ao campo o investigador já tem em mente um quadro conceptual e objectivos de pesquisa. No trabalho de campo a indução e a dedução encontram-se em diálogo constante (Herbert, 1990, citando Erickson).

O mesmo autor, citando De Bruyne, designa vários modos de observação e recolha de dados sendo um deles o inquérito. O inquérito pode tomar a forma oral e estamos na presença de uma entrevista e a forma escrita, ou seja, o questionário. Este tipo de observação da realidade pode assumir a forma directa sistemática, a forma participante e a análise documental. Para este trabalho decidimos pela utilização do inquérito, sob a forma de questionário e entrevista.

O questionário (anexo 1) e a entrevista utilizados, foram acompanhados de um contacto preliminar com o objectivo de esclarecer o sujeito acerca dos objectivos e das duvidas que surgissem acerca do estudo.

Utilizado numa primeira fase, o questionário, serviu de base à tomada de decisão para a escolha do grupo de sujeitos cuja a observação de dados seria feita através da entrevista. Este, é constituído por proposições com opções de resposta valorativas de 1 a 6 e foi enviado pelo correio aos participantes.

As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados e podem ser guiadas por questões gerais. Mesmo quando se utiliza um guião, estas entrevistas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, o que lhe permite explorar uma série de tópicos e oferecer ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo. Nas

entrevistas semi-estruturadas fica-se com a certeza de se obterem dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão. As boas entrevistas caracterizam-se por os participantes estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista. O entrevistador comunica ao participante o seu interesse pessoal, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas (Bogdan , 1994).

Numa segunda fase, utilizamos a entrevista orientada para a informação, visando circunscrever a percepção e o ponto de vista do enfermeiro sobre os seus processos de aprendizagem auto-dirigida. A entrevista foi semi-estruturada, não directiva, realizada através de um guião (anexo 2) e com recurso à reformulação e clarificação. A técnica da reformulação consistiu numa simples retoma do discurso pelo entrevistador.

O guião da entrevista para Bogdan (1994) caracteriza-se por uma grelha orientadora do decurso da entrevista. A sua realização teve por base os objectivos e o modelo conceptual inicialmente delimitado neste estudo. Este guião, foi testado junto de um enfermeiro com a mesma formação académica e categoria de especialista e reformulado de acordo com os seguintes critérios:

- a) dificuldades sentidas pelo entrevistado relativamente aos conteúdos e à ordem em que eram apresentados no decurso da entrevista;
- b) dificuldades sentidas pelo entrevistador relativamente à técnica de orientação da entrevista e ao conteúdo temático.

É difícil reconstruir uma entrevista gravada a não ser que ela seja transcrita pouco tempo após a sua gravação. Nessa transcrição a atenção em relação à pontuação é fundamental dado que facilita a compreensão do sentido do conteúdo. Pode optar pela transcrição completa da entrevista ou rejeitar algumas partes que considere sem significado relativamente ao estudo. A gravação tem que ser autorizada pelo participante (Bogdan,1994).

Neste estudo, as entrevistas foram gravadas e transcritas pelo investigador de acordo com as regras descritas por alguns autores. Optou-se por rejeitar na transcrição algumas partes das entrevistas, por considerarmos que não constituíam interesse para o corpus deste estudo. Como o entrevistador conhecia com alguma proximidade os participantes

(todos colegas de dois anos de formação académica), gerou-se por vezes um diálogo informal sobre outras temáticas que decidimos não utilizar.

Foram então realizadas entrevistas a oito participantes, durante o mês de Agosto e Setembro de 2001, nos locais de trabalho e na residência permanente ou periódica dos participantes. A escolha destes participantes relacionaram-se essencialmente com dois critérios emergentes das respostas ao questionário:

- a) O grupo de sujeitos que mais valorizava os momentos de aprendizagem realizados por direcção e organização do próprio, constituindo o grupo I;
- b) O grupo de sujeitos que menos valorizava os momentos de aprendizagem realizados por direcção e organização do próprio, constituindo o grupo II;

A entrevista realizou-se em duas fases. A primeira, sem recurso à gravação áudio, em que se informava o sujeito das razões pelas quais tinham sido seleccionados, o tema, o problema e os objectivos gerais do estudo. Eram também explicitados os conceitos e oferecia-se um espaço reflexivo que tinha por objectivo, colocar os sujeitos na orientação da temática em questão. a segunda em que se realizava a entrevista com recurso à gravação audio.

Apesar do carácter eminentemente exploratório das entrevistas efectuadas, e da estrutura do guião, elaborado de acordo com os objectivos específicos e com o modelo de análise pré-estabelecido neste estudo, ofereceu-se sempre um espaço de reflexão em cada momento aos participantes.

4.1.3.2 - OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A análise dos dados promove a emergência de um sistema de codificação. Conforme se procede à leitura dos dados, destacam-se palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O percurso faz-se pela leitura dos dados na procura, de padrões e regularidades, escrevendo em seguida palavras e frases que representem esses padrões. Essas palavras e frases são categorias de codificação. Determinadas questões e preocupações de investigação dão origem a determinadas categorias (Bogdan,1994). Na especificidade deste estudo, utilizamos a técnica da Análise de Conteúdo das entrevistas.

A Análise de Conteúdo foi durante bastante tempo, apresentada como uma técnica predominantemente útil no estudo da comunicação social. A sua utilização, é hoje bastante comum nas investigações empíricas, realizadas no âmbito das diferentes ciências humanas e sociais. É constituída por um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento que se podem aplicar a discursos extremamente diversificados.

Segundo Bardin (1977), a Análise de Conteúdo define-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Para este autor, tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo.

Para Beselson em 1952, (citado por Ghiglione em 1993), a Análise de Conteúdo é uma técnica de investigação que visa a descrição objectiva sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto na comunicação.

É forçoso reconhecer no entanto que a expansão deste método, não foi acompanhada por uma teoria capaz de sistematizar um modelo que permita a aceitação da Análise de Conteúdo, em determinadas áreas da comunidade científica. Assim, alguns autores criticam severamente o método. Moscovici, em 1968, afirma que a Análise de Conteúdo é um documento analítico desprezíveis, senão mesmo sem fundamentação teórica.

Outros autores, como Bardin (1977), caracterizam a Análise de Conteúdo como um método muito útil e utilizado num campo de aplicação extremamente vasto. Demonstram que qualquer comunicação poderá ser decifrado pelas técnicas da Análise de Conteúdo. Este método, pode incidir sobre mensagens variadas e a sua utilização sugere a aplicação de processos técnicos relativamente precisos. E exemplifica: as análises temáticas ou categorias; as análises formais ou de expressão e de enunciação e; as análises estruturais.

A Análise de Conteúdo pressupõe duas funções: a função heurística, em que a análise enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta; e a função de administração de prova, em que se colocam hipóteses sob a forma de questões ou afirmações. Apela-se ao método de análise sistemática para que as hipóteses sejam verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação. Na sua essência, o método consiste em classificar diferentes elementos segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido, capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial. O que

se procura estabelecer, quando se realiza uma análise do conteúdo da comunicação nas suas várias formas, é uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas. Procura sempre conhecer aquilo que está por detrás das palavras, sobre as quais nos estamos a debruçar (Bardin, 1977).

Posteriormente, o analista, para proceder à análise de conteúdo de um texto, formula uma série de perguntas que podemos sistematizar da seguinte forma (Vala, 1999):

- a) Com que frequência ocorrem determinados registos (o que acontece e o que é importante);
- b) Quais as características ou atributos que são associados aos diferentes objectos (o que é avaliado e como);
- c) Qual a associação ou dissociação entre os objectos (a estrutura de relações entre os objectos).

Podemos considerar três objectivos genéricos, possíveis de Análise de Conteúdo: a análise das características do texto como tal, ou seja, no plano horizontal; a análise das causas e antecedentes das mensagens, ou seja, no plano vertical; a análise dos efeitos da comunicação. No caso deste estudo procederemos à análise das características do texto.

Também podemos considerar os procedimentos da Análise de Conteúdo, abertos ou fechados. A distinção entre procedimentos fechados ou abertos remete para dois grandes tipos de Análise de Conteúdo: aqueles que fazem intervir categorias definidas previamente à análise e aqueles que não as fazem intervir, tendo por isso um carácter exploratório. Para Ghiglione (1993), os procedimentos fechados consistem em partir de um quadro empírico ou teórico de análise de certos estádios psicológicos, psicossociológicos ou outros, que procuramos particularizar, ou então a propósito dos quais formulamos hipóteses ou questões. Observa-se o texto à luz do quadro teórico fixado para chegar a uma particularização das condições de produção consideradas ou a um teste de hipóteses sobre o assunto. Esses procedimentos são chamados fechados porque o quadro pré-estabelecido não pode ser modificado. Para Bardin (1977) procedimento exploratório ou aberto, significa que nenhum quadro categorial teórico ou empírico, serve de suporte à análise. Os resultados são devidos unicamente à metodologia de análise. Neste caso a metodologia é auto-geradora do sentido dos resultados no final da análise. No nosso estudo os procedimentos foram abertos, no

entanto no âmbito de algumas linhas orientadoras de um quadro conceptual estabelecido.

Depois de organizados os documentos de análise, procede-se a várias leituras flutuantes. Constituímos assim o corpus para a análise.

A constituição do *corpus* (conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos) implica regras de exaustividade, de representatividade, de homogeneidade de pertinência, que se caracterizam da seguinte forma (Bardin, 1977):

- a) Regras de exaustividade - É preciso ter em conta todos os elementos desse *corpus*
- b) Regra de representatividade - O material deve ser representativo da amostra. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for representativa do universo inicial.
- c) Regra de homogeneidade - Os documentos devem obedecer a critérios precisos de escolha e não representar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha.
- d) Regra da pertinência - Devem ser adequados enquanto fonte de informação de modo a responder aos objectivos.

Depois de constituído o *corpus* da investigação e realizada uma pré-análise, procede-se à categorização e codificação do conteúdo da comunicação.

Tratar o material é codificá-lo. Necessitamos então de formular hipóteses e objectivos através de um quadro de referência ou realizar-se-á uma análise exploratória. Torna-se pois, necessário, saber a razão porque se analisa. Existe, portanto, a necessidade de se estabelecerem hipóteses e de se enquadrar a técnica dentro de um quadro teórico.

Ainda para Bardin (1977), a codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, transformação esta que por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista ou investigador acerca das características do texto. A organização da codificação compreende quatro escolhas: o recorte, a enumeração, a classificação e a agregação. Para proceder a este tipo de organização, recorreremos à constituição das estruturas como as unidades de registo, as unidades de contexto, as regras de enumeração e outras.

As unidades de registo, são segmentos de conteúdo mínimo, tomadas para análise de conteúdo, e consideradas como unidades de base, para a categorização e contagem frequencial (Bardin, 1977). Estas unidades podem ser: semânticas ou linguísticas. As unidades semânticas baseiam-se numa escolha resultante da operação sobre o sentido da comunicação. As linguísticas baseiam-se no princípio em que a palavra pode ser utilizada com fins de contagem frequencial (Ghiglioni 1993). Dadas as características do nosso estudo, utilizaremos as nossas unidades de registo apenas no sentido semântico.

As unidades de contexto são o mais estreito segmento do conteúdo ao qual nos devemos referir para compreender a unidade de registo. Serve de unidade de compreensão para a codificação da unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem cujas dimensões (superiores às unidades de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo.

Relativamente às regras de enumeração (o modo de contagem), é necessário aqui fazer distinção entre estas e as unidades de registo (o que se conta). Os tipos de enumeração podem ser: a presença ou ausência de elementos; a frequência simples ou ponderada do elemento; a intensidade (variações semânticas ou formais); a direcção (ponderação da frequência); a ordem (de aparecimento das unidades de registo); a co-ocorrência (presença simultânea de duas ou mais unidades de registo numa unidade de contexto).

A categorização é a operação de classificação de elementos constitutivos, por diferenciação e reagrupamento segundo o género, com critérios previamente definidos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas), sintáctico (verbos ou adjectivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido) e expressivo (classificam grupos temáticos). Classificar elementos em categorias, obriga à investigação do que cada um deles tem em comum com outros. Neste caso, o que permite o agrupamento é a parte comum entre eles.

O objectivo da investigação é transformável em categorias de análise. Ghiglione (1993), citando Berelson, refere que todos os estudos serão produtivos na medida em que as categorias sejam claramente formuladas e bem adaptadas ao problema e ao conteúdo a analisar. A constituição das categorias será então de acordo como *background* teórico do tema, definindo-se posteriormente critérios que permitirão associar determinada

unidade de análise a determinada categoria. As categorias de análise devem também ter as seguintes qualidades:

- a) homogêneas - quando se agrupam unidades afins;
- b) exaustivas - quando se esgota a totalidade do texto;
- c) exclusivas - quando um mesmo elemento do conteúdo não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes;
- d) objectivas - quando codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais.
- e) adequadas ou pertinentes - quando estão adaptadas ao conteúdo e ao objectivo.

A categorização realizada por vários investigadores, é um parâmetro de validação do estudo (Herbert, 1990). Neste, dada a quantidade de material a categorizar e o tempo disponível para a realização do mesmo, não foi possível a categorização por mais que um investigador. No entanto houve um confronto de análise entre a pertinência do material existente na globalidade das entrevistas e as categorias emergentes na análise dos dados.

Optámos por não rejeitar nenhum sujeito e procurámos realizar uma análise de conteúdo heurística de todo o material disponível. Inicialmente o que se enquadrava no quadro conceptual inicial e posteriormente, todo o material paralelo que julgámos pertinente e que emergiu no decurso da análise. Pensamos que o recurso do sujeito a outras temáticas poderá ser significativo e importante em termos de análise global do estudo.

A amostra ficou dividida em dois grupos de características distintas no que se refere ao valor atribuído inicialmente aos momentos de aprendizagem auto-dirigida e que funcionou como critério para selecção dos sujeitos a quem se aplicou também a técnica da entrevista.

Assim optamos por designar de grupo I, o grupo de sujeitos cujo valor atribuído aos momentos de aprendizagem auto-dirigida foi de 6 e, de grupo II, os sujeitos cujos valores atribuídos a estes mesmos momentos foi de 2 e 3, ambos numa escala de 1 a 6. Durante a análise procederemos ao confronto dos conteúdos dos diferentes grupos.

Para a aplicação da técnica científica da Análise de Conteúdo do *corpus* em análise, foram colocadas algumas questões genéricas que serviram de base ao avanço na análise. Assim inicialmente, e de acordo com as variáveis estabelecidas no modelo de análise do estudo, procurou-se perceber com que frequência ocorrem determinados objectos e que

importância lhes é atribuída; quais as características ou atributos que estão associados aos diferentes objectos, qual a sua associação ou dissociação e quais os atributos susceptíveis de serem comparados nos dois grupos em análise.

Depois de transcritas as oito entrevistas (anexo 3) foram submetidas a inúmeras leituras, a partir das quais emergiram as categorias de análise de acordo com o quadro conceptual e os objectivos do estudo. O dinamismo da investigação provocou nesta fase do estudo uma reformulação do quadro conceptual inicialmente proposto, com o objectivo de utilizar a maioria do *corpus* de análise motivando também, para a reformulação das categorias de análise pré-estabelecidas. Conforme explica Jorge Vala (1999), num estudo com estas características, as categorias para análise de conteúdo podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori*.

Assim, após uma primeira abordagem do *corpus*, foram definidas categorias de análise tendo em vista as variáveis teóricas em análise no estudo e estabelecidas categorias que incluíam unidades de registo, de conteúdo não previsto anteriormente. Assim a análise de conteúdo do tipo heurístico esteve sempre presente. A categorização teve por objectivo a tentativa de redução da complexidade do texto e das mensagens nele contidas, a sua ordenação e a atribuição de um significado.

Com a definição das categorias assegurou-se a exaustividade e a exclusividade da análise, isto é, garantimos que todas as unidades de registo fossem colocadas numa categoria e apenas nessa categoria (Bardin, 1977).

Assim foram definidas as categorias que seguidamente se explicitam:

A – EXEMPLIFICAÇÃO E VALORIZAÇÃO DE EXEMPLOS DE APRENDIZAGENS REALIZADAS:

A1 – Identificação de aprendizagens eminentemente auto-dirigidas:

Inclui todas as palavras, expressões, frases ou parágrafos que explicitem exemplos de ideias ou atitudes de auto-direcção de uma ou mais aprendizagens, com objectivos centrados no próprio ou no sujeito de cuidados, no âmbito profissional.

Esta unidade de contexto contempla também as características das dificuldades relacionadas com essas identificações.

A2- Identificação de aprendizagens eminentemente dirigidas por outros:

Inclui todas as palavras, expressões, frases ou parágrafos que explicitem exemplos de ideias ou atitudes de aprendizagem essencialmente dirigidas por outro, centrados no próprio ou no sujeito de cuidados, no âmbito profissional.

Esta unidade de contexto contempla também as características das dificuldades relacionadas com essas identificações.

A3 – Valorização qualitativa e quantitativa atribuída :

Inclui todas as palavras, expressões, frases, parágrafos e valores numéricos atribuídos aos exemplos de aprendizagem referidos numa escala proposta de 1 a 10

B-CONSCIENCIALIZAÇÃO DOS PROCESSOS DA APRENDIZAGEM AUTO-DIRIGIDOS, NA DIMENSÃO PROFISSIONAL DO SUJEITO

B1-ConsciencIALIZAÇÃO das suas necessidades de aprendizagem auto-dirigidas:

Inclui todas as palavras, expressões, frases ou parágrafos que explicitam ideias ou atitudes auto-dirigidas, de consciencIALIZAÇÃO das necessidades de aprendizagem do sujeito, no âmbito profissional.

B2-ConsciencIALIZAÇÃO das necessidades de aprendizagem observadas nos outros:

Inclui todas as palavras, expressões, frases ou parágrafos que explicitam ideias ou atitudes auto-dirigidas de consciencIALIZAÇÃO de necessidades de aprendizagem do outro, objecto da sua intervenção profissional.

B3–ConsciencIALIZAÇÃO dos objectivos gerais ou específicos no sentido da satisfação de necessidades de aprendizagem:

Inclui todas as palavras, expressões, frases ou parágrafos que explicitam os objectivos globais ou específicos das aprendizagens auto-dirigidas dos sujeitos, centrados no próprio ou no outro, de âmbito profissional.

B4 – ConsciencIALIZAÇÃO da auto-implicação, envolvimento e outros aspectos motivacionais do sujeito para a auto-direcção da aprendizagem:

Inclui todas as palavras, expressões, frases ou parágrafos que explicitam ideias ou atitudes indicadoras de envolvimento, implicação e outros aspectos motivacionais para a aprendizagens auto-dirigidas, de acordo com a vontade do sujeito, e no âmbito profissional.

B5 – Consciencialização dos factores internos influenciadores das aprendizagens auto-dirigidas;

Inclui todas as palavras, expressões, frases ou parágrafos que explicitam ideias ou atitudes indicadoras de fenómenos internos influenciadores das aprendizagens auto-dirigidas, e no âmbito profissional.

Assinala-se com (+), as unidades de registo verbalizadas no sentido positivo da influência sobre a aprendizagem.

Assinala-se com (-), as unidades de registo verbalizadas no sentido negativo da influência sobre a aprendizagem.

Assinala-se com (-+), as unidades de registo verbalizadas com neutralidade relativamente ao sentido, podendo influenciar em ambos os sentidos a aprendizagem.

B6–Consciencialização da acção dos percursos de aprendizagem auto-dirigidas:

Inclui todas as palavras, expressões, frases ou parágrafos que explicitam ideias ou atitudes indicadoras da acção desenvolvida, durante o processo de aprendizagem, para a satisfação das necessidades de aprendizagem auto-dirigidas no âmbito profissional.

B7 – Consciencialização das metodologias utilizadas na satisfação das necessidades de aprendizagem auto-dirigida:

Inclui todas as palavras, expressões, frases ou parágrafos que explicitam ideias ou atitudes indicadoras de metodologias utilizadas na satisfação das necessidades de aprendizagem auto-dirigidas no âmbito profissional.

B8 – Consciencialização dos factores externos e/ou ambientais influenciadores das aprendizagens auto-dirigidas;

Inclui todas as palavras, expressões, frases ou parágrafos que explicitam ideias ou atitudes indicadoras de fenómenos externos influenciadores das aprendizagens auto-dirigidas ou dirigidas por outros e no âmbito profissional.

Assinala-se com (+), as unidades de registo verbalizadas no sentido positivo da influência sobre a aprendizagem.

Assinala-se com (-), as unidades de registo verbalizadas no sentido negativo da influência sobre a aprendizagem.

Assinala-se com (-+), as unidades de registo verbalizadas com neutralidade relativamente ao sentido, podendo influenciar em ambos os sentidos a aprendizagem.

B9- Consciencialização dos resultados obtidos no processo de aprendizagem auto-dirigido

Inclui todas as palavras, expressões, frases ou parágrafos que explicitam ideias ou atitudes indicadoras dos resultados obtidos nos percursos de aprendizagem auto-dirigidos realizados, no âmbito profissional.

C-EXPLICITAÇÃO DE CONTEÚDOS RELACIONADOS COM OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM AUTO-DIRIGIDA

C1-Área do desempenho clínico

Inclui todas as palavras, expressões, frases ou parágrafos que os sujeitos relacionem de forma explícita com a aprendizagem auto-dirigida, através de ideias ou atitudes indicadoras do desempenho clínico do enfermeiro de saúde mental, na dimensão autónoma e interdependente.

- 1) Observação do sujeito de cuidados e a aprendizagem para o desempenho – Inclui todas as unidades de registo que se relacionam com a acção do participante como observador do sujeito de cuidados com objectivos de aprendizagem;
- 2) Recurso à prática e controlo da qualidade do desempenho – Inclui todas as unidades de registo que se relacionam com a utilização da prática para o controlo de qualidade do desempenho dos enfermeiros;
- 3) Dinâmica dos projectos da prática – Inclui todas as unidades de registo que descrevam as características e o desenvolvimento dos projectos realizados no desempenho das práticas;

- 4) Dimensão emocional das dinâmicas do desempenho – Inclui todas as unidades de registo que caracterizam os aspectos emocionais dos participantes e a sua importância no desempenho;
- 5) Autonomia do desempenho – Inclui todas as unidades de registo que se relacionam com aspectos sobre a autonomia do enfermeiro na prática de cuidados;
- 6) Dimensão profissional da vida – Inclui todas as unidades de registo que caracterizam as relações entre a profissão e a vida do sujeito;
- 7) Condições institucionais de trabalho – Inclui todas as unidades de registo que caracterizam o ambiente institucional do trabalho.

C2-Área do desempenho social e familiar

Inclui todas as palavras, expressões, frases ou parágrafos que os sujeitos relacionam de forma explícita com a aprendizagem auto-dirigida, através de ideias ou atitudes indicadoras do desempenho social e familiar do enfermeiro de saúde mental.

C3-Área da formação contínua/formação em serviço

Inclui todas as palavras, expressões, frases ou parágrafos que os sujeitos relacionam de forma explícita com a aprendizagem auto-dirigida, através de ideias ou atitudes indicadoras do desempenho do enfermeiro de saúde mental, no âmbito da Formação Inicial, Formação Contínua e/ou Formação em Serviço centrado no enfermeiro ou no utente, objecto de cuidados de enfermagem.

- 1) Formação em serviço – Inclui todas as unidades de registo que se relacionam com as actividades de formação em serviço na prática dos cuidados de enfermagem;
- 2) Formação académica/formando – Inclui todas as unidades de registo que caracterizam as actividades de formação e aprendizagem dos participantes na qualidade de formandos;
- 3) Formação académica/formador - Inclui todas as unidades de registo que caracterizam as actividades de formação e aprendizagem dos participantes na qualidade de formadores.

4.2 – ANÁLISE DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Miles e Huberman avançam um modelo interactivo de análise dos dados numa investigação: a redução dos dados, a sua apresentação e a interpretação dos resultados.

Na análise dos dados estes sofrem uma redução através de um sistema de codificação (Herbert, 1990). A interpretação dos resultados num contexto de descoberta, faz-se através de processos indutivo-exploratórios (Herbert, 1990). A interpretação pressupõe a atribuição de um significado pondo em evidência as ocorrências regulares, esquemas, explicações, tendências causais e proposições. O método de indução analítica é utilizado quando algum problema ou questão específica se transforma no foco da pesquisa. Procede-se à recolha e análise dos dados afim de desenvolver um modelo descritivo que englobe todas as instâncias de um fenómeno. Na interpretação e análise dos dados procede-se a um confronto entre as várias dimensões do estudo (problemática, objectivos, suporte teórico, metodologia, trabalho de campo...) com o objectivo de fazer emergir os resultados da análise.

Apresentação dos dados será realizada em matrizes descritivas.

4.2.1 – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS

Os questionários foram aplicados a vinte e nove enfermeiros de um Curso de especialização em enfermagem de Saúde Mental e Psiquiatria que terminou em 1995, em Lisboa. Os objectivos da aplicação deste instrumento foram: saber *que valor atribuem os participantes enfermeiros especialistas em saúde mental e psiquiatria, aos vários momentos de aprendizagem profissional* e seleccionar os participantes que seriam sujeitos a novo inquérito (a entrevista).

4.2.1.1 – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Constatámos que dos vinte e nove sujeitos inquiridos, todos responderam ao questionário proposto. A caracterização dos sujeitos foi a seguinte:

Distribuição dos sujeitos relativamente à idade

Idade	Frequências	Fi	fi (%)
30-39		20	69
40-49		7	24,1
50-59		2	6,9
Total		29	100

Tabela nº 2 - Distribuições absolutas e relativas dos sujeitos relativamente à idade

Distribuição dos sujeitos relativamente ao sexo

Sexo	Frequências	Fi	fi (%)
Masculino		13	44,8
Feminino		16	55,2
Total		29	100

Tabela nº 3 - Distribuições absolutas e relativas dos sujeitos relativamente ao sexo

Distribuição dos sujeitos relativamente à idade e sexo

Idade	Sexo/ fi(%)	Masculino	fi (%)	Feminino	fi (%)
30-39		11	84,6	9	56,2
40-49		1	7,7	6	37,5
50-59		1	7,7	1	6,3
Total		13	100	16	100

Tabela nº 4 - Distribuições relativas dos sujeitos relativamente à idade e ao sexo

Podemos constatar que os participantes maioritariamente eram do sexo feminino, com idades compreendidas entre 30 e 39 anos e que, os do sexo masculino eram globalmente mais jovens que os participantes do sexo feminino.

4.2.1.2 – INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Considerando a escala de valor apresentada no instrumento, em que 1 corresponde ao menor valor e 6 ao maior valor atribuído, as respostas apresentadas aos enunciados foram as seguintes (anexo 4): relativamente ao enunciado,

- a) «As aprendizagens realizadas sob orientação de estruturas de formação escolares»

Sexo/ fi (%)	Masculino	fi(%)	Feminino	fi(%)
Resposta ao enunciado				
1 (menor valor)	0	0	0	0
2	1	7,7	0	0
3	1	7,7	0	0
4	2	15,4	5	31,2
5	7	53,8	8	50
6 (maior valor)	2	15,4	3	18,8
Total	13	100	16	100

Tabela nº 5 - Distribuição das respostas dos participantes à proposição: *As aprendizagens realizadas sob orientação de estruturas de formação escolares*

Constatámos que aproximadamente 69% dos participantes atribuí um valor no intervalo (5-6), o que significa que a maioria da amostra valoriza bastante as aprendizagens realizadas no âmbito escolar. Apenas 6,9% dos sujeitos, responde no intervalo de valores (1-3). Relativamente ao sexo, são as mulheres que mais valor atribuem à formação orientada por estruturas escolares.

Em relação ao segundo enunciado,

- b) «As aprendizagens realizadas sob orientação de estruturas de formação das instituições de saúde»

Sexo/ fi (%)	Masculino	fi(%)	Feminino	fi(%)
Resposta ao enunciado				
1 (menor valor)	0	0	1	6,2
2	2	15,4	0	0
3	5	38,5	3	18,8
4	1	7,7	8	50
5	4	30,7	3	18,8
6 (maior valor)	1	7,7	1	6,2
Total	13	100	16	100

Tabela nº 6 - Distribuição das respostas dos participantes à proposição: *As aprendizagens realizadas sob orientação de estruturas de formação das instituições de saúde*

verificou-se que a dispersão de resposta é maior. Assim aproximadamente 10,3% dos participantes atribuí respostas no intervalo de valores (1-2); 58,6% atribuí valores no intervalo (3-4) e 31% atribuí valores no intervalo (5-6).

Significa que na amostra de sujeitos o valor atribuído às *aprendizagens realizadas sob orientação de estruturas de formação das instituições de saúde* varia ao longo de uma

curva de distribuição quase normal com ligeira tendência à escolha dos valores mais elevados da escala apresentada.

No que se relaciona com o enunciado

c) «as aprendizagens realizadas por direcção e organização do próprio».

Sexo/ fi (%)	Masculino	fi(%)	Feminino	fi(%)
Resposta ao enunciado				
1 (menor valor)	0	0	0	0
2	0	0	1	6,2
3	1	7,7	1	6,2
4	3	23	3	18,8
5	6	46,3	8	50
6 (maior valor)	3	23	3	18,8
Total	13	100	16	100

Tabela nº 7 - Distribuição das respostas dos participantes à proposição: *as aprendizagens realizadas por direcção e organização do próprio*

os sujeitos apresentam as seguintes percentagens por intervalos de valor:

- (1-2) - 3,4% de respostas
- (3-4) - 27,6% de respostas
- (5-6) - 69% de respostas

Significa que a maioria dos participantes valoriza bastante este tipo de aprendizagens. Para a realização das entrevistas foram escolhidos os sujeitos que responderam no intervalo (1-3) – 10,3% e os sujeitos que atribuíram o valor máximo a esta questão – 17,2%.

Globalmente, verificou-se uma aderência de 100% nas respostas aos questionário aplicado numa amostra equilibrada relativamente ao sexo e constituída por sujeitos na fase jovem e média da idade, conforma classifica Mosquera (1987). Constatámos que nesta fase da vida profissional, estes sujeitos valorizam de forma positiva as aprendizagens que desenvolvem no âmbito da profissão, seja qual for a orientação e/ou direcção e organização das mesmas. São também unânimes em valorizar as aprendizagens auto-dirigidas, já que aproximadamente 90% das escolhas valorativas recaíram no intervalo de valores (4-6). Esta constatação dá corpo neste grupo de sujeitos, a algumas das conclusões a que chegaram outros estudos (Capítulo 2.1).

Do questionário aplicado para a selecção dos participantes na entrevista, foram escolhidos sujeitos para dois grupos distintos:

a) os que valorizaram em 6 as aprendizagens auto-dirigidas e

b) os que valorizaram em 2 e 3 essas mesmas aprendizagens.

Da aplicação do primeiro critério, resultou a escolha de nove sujeitos, que foram novamente sujeitos à aplicação de novo critério: era necessário que cada sujeito apresentasse diferenças valorativas, relativamente às outras dimensões avaliadas pelo questionário. Assim um sujeito foi eliminado por ter valorizado igualmente (6), as aprendizagens realizadas nas três dimensões (aprendizagens realizadas no âmbito escolar, aprendizagens realizadas no âmbito das instituições profissionais e no âmbito da auto-direcção).

RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS DOS PARTICIPANTES NAS ENTREVISTAS

Relativamente às respostas dadas nos questionários pelos oito participantes nas entrevistas, cinco dos sujeitos valorizam no máximo (6), os momentos de aprendizagem auto-dirigida e constituíram o Grupo I. Os restantes atribuíram valores de 2 ou 3 a este tipo de aprendizagem e constituíram o Grupo II.

Em vários momentos do estudo estes sujeitos serão designados pela letra X se forem do sexo feminino e pela letra Y se forem do sexo masculino, acompanhados por um algarismo, 1,2,3,4 ou 5, conforme o número de sujeitos de cada grupo.

O Grupo I é unanime em valorizar mais as aprendizagens sob orientação de estruturas escolares, atribuindo menor valor às aprendizagens realizadas sob a orientação de estruturas de formação das instituições de saúde. A sua média de idades é de 42,4 anos.

O grupo II valoriza globalmente mais as aprendizagens não auto-dirigidas sem especial ênfase relativamente a cada uma delas. A sua média de idades é de 47,6 anos.

A tabela que se segue apresenta as respostas ao questionário, dos participantes nas entrevistas:

Respostas ao questionário

Sujeitos	Y1	X2	Y3	X4	Y5	Médias Parciais	Y1	X2	X3	Médias Parciais	Médias Globais
Valores de resposta (1 a 6)											
Aprendizagens realizadas sob orientação de estruturas escolares	5	5	5	5	4	4,80	3	6	5	4,66	4,75
Aprendizagens realizadas sob orientação de estruturas de formação das instituições	3	4	3	4	2	3,20	5	4	5	4,66	3,75
Aprendizagens realizadas sob orientação do próprio	6	6	6	6	6	6	3	2	3	2,66	4,75

Tabela nº 8 - Distribuição das respostas dos entrevistados ao questionário

Percebemos que globalmente estamos na presença de dois grupos que valorizam razoavelmente os momentos de aprendizagem em estruturas escolares, valorizando menos as aprendizagens realizadas sob a orientação de estruturas de formação das instituições – Núcleos de formação contínua e Departamentos de formação contínua. Divergem, de facto, no que se refere aos momentos de aprendizagem auto-dirigida.

4.2.2 – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

Todos os participantes seleccionados para a realização da entrevista aceitaram utilizado-se o mesmo guião de entrevista para os oito sujeitos.

Em todas as entrevistas, os participantes manifestaram bastante interesse sobre o tema, mas referiam ser uma temática pouco pensada e pouco discutida na dimensão pessoal e profissional. Colocaram muitas questões sobre o tema e mostraram-se bom ouvintes. Todos eles referiram alguma vez, ter lido pelo menos um documento científico sobre o assunto e um deles, realizou um trabalho de mestrado utilizando a metodologia das histórias de vida, assunto que considerou relacionado com a aprendizagem auto-dirigida. Esta primeira fase, durou em média 24 minutos.

Na segunda fase da entrevista, recorreu-se ao registo em áudio que em média durou 1 hora e 5 minutos. As dificuldades inerentes à orientação de uma entrevista, por parte do entrevistador, a pouca reflexão realizada pelos sujeitos sobre a temática em questão e a predisposição exploratória do tema, influenciaram o decurso global da entrevista, resultando um *corpus* para análise que por vezes saiu do âmbito do quadro de referência estabelecido *a priori*, para a realização do estudo.

Na globalidade a entrevistadora considerou difícil a orientação das entrevista por razões inerentes ao próprio, aos participantes e aos contextos. Sentiu que deveria ter sido mais exploradora tendo, no entanto, a percepção que, em todas as situações as entrevistas terminaram no tempo certo. Esta necessidade relacionava-se com a sensação da entrevistadora de que os conteúdos observados eram insuficientes. Por outro lado, teve a percepção de que pelo menos metade dos participantes nunca tinha discutido esta temática com ninguém. Tornou-se também difícil, colocar os sujeitos a pensar e a verbalizar acerca da sua própria aprendizagem e da direcção da mesma. Os participantes, muito frequentemente, demonstravam tendências de contração no outro, o

utente ou o sujeito em situação de formação. Posicionaram-se muitas vezes como orientadores das aprendizagens dos outros, como se os próprios não tivessem essa necessidade. A justificação para esta facto pode relacionar-se com a particularidade de todos eles serem ou terem sido, Enfermeiros Responsáveis pela Formação em Serviço, nos locais onde trabalham e estarem treinados para o modelo escolarizado geralmente implementado nesta modalidade formativa dos enfermeiros.

Os contextos especiais em que se realizaram as entrevistas também foram importantes para o seu desenvolvimento. Cinco entrevistas realizaram-se no local de trabalho, onde apesar de existir o mínimo de condições de privacidade, o envolvimento dos entrevistados e do entrevistador foi diferente do envolvimento das restantes três entrevistas. No primeiro caso, para além de terem sido mais curtas no tempo, existiram interrupções que provocaram quebras na globalidade da entrevista. Ao contrário, as restantes foram mais longas e mais informais, isto é, a interacção que se estabeleceu foi de maior descontração e bastante mais agradável.

4.2.2.1 – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Distribuição dos sujeitos relativamente à idade

Idade	Frequências	Fi	fi (%)
30-39		2	25
40-49		4	50
50-59		2	25
Total		8	100

Tabela nº 9 - Distribuições absolutas e relativas dos sujeitos relativamente à idade

Verifica-se que metade dos sujeitos da amostra se situa num escalão etário entre os 40 e os 49 anos e que 75% dos sujeitos têm idade superior a 40 anos, significa que estamos perante um conjunto de sujeitos num estágio de desenvolvimento da vida adulta pessoal e profissionalmente. Esta amostra tem também uma distribuição equitativa no que se refere ao sexo.

Distribuição dos sujeitos relativamente ao sexo

Sexo	Frequências	Fi	fi (%)
Masculino		4	50
Feminino		4	50

Total	8	100
--------------	----------	------------

Tabela nº 10 - Distribuições absolutas e relativas dos sujeitos relativamente ao sexo

Distribuição dos sujeitos relativamente à idade e sexo

Idade	Sexo/fi (%)	Masculino	fi (%)	Feminino	fi (%)
30-39		2	50	0	0
40-49		1	25	3	75
50-59		1	25	1	25
Total		4	100	4	100

Tabela nº 11 - Distribuições relativas dos sujeitos relativamente à idade e ao sexo

Verificamos que os sujeitos do sexo feminino posicionam-se maioritariamente num escalão etário superior ao contrário do que se verifica no grupo de sujeitos do sexo masculino.

Distribuição dos sujeitos relativamente ao seu tempo de serviço

Tempo de serviço (anos)	Frequências	Fi	fi (%)
10-19		3	37,5
20-29		5	62,5
Total		8	100

Tabela nº 12 - Distribuições absolutas e relativas dos sujeitos relativamente ao tempo de serviço

Verifica-se que relativamente ao tempo de serviço na profissão, estes sujeitos posicionam-se na segunda metade do seu tempo de carreira profissional, sendo que 62,5% tem 20 ou mais anos de tempo de serviço na carreira.

A formação académica, apresenta-se nas mesmas proporções no que se refere ao grau de licenciados. Apesar de possuírem um curso de enfermagem inicial de três anos e um curso pós-básico de dois, três dos sujeitos têm apenas o grau académico de bacharéis. Esta situação deve-se à evolução muito rápida da carreira de enfermagem nos últimos anos, à integração do curso de enfermagem no ensino superior e até a mudança de tutela do mesmo que passou nos últimos anos do Ministério da Saúde para o Ministério da Educação. O currículo da formação pós-básica foi igual para todos os sujeitos dado que a população é constituída por alunos de apenas um curso de pós-graduação inicial.

Distribuição dos sujeitos relativamente à formação académica

Formação académica	Frequências	Fi	fi (%)
Bacharel		3	37,5
Licenciado		5	62,5
Total		8	100

Tabela nº 13 - Distribuições absolutas e relativas dos sujeitos da amostra relativamente à formação académica.

Distribuição dos sujeitos relativamente à categoria profissional

Categoria profissional	Frequências	Fi	fi (%)
Enfermeiro Especialista		3	37,5
Enfermeiro Chefe		5	62,5
Total		8	100

Tabela nº 14 - Distribuições absolutas e relativas dos sujeitos da amostra relativamente à categoria profissional

Relativamente à categoria na profissão e na carreira, 62,5%, possuem a categoria de enfermeiros chefes. Estes sujeitos exercem funções de coordenação de equipas nos serviços de saúde. Os restantes exercem funções de prestação de cuidados de enfermagem especializados nas equipas de saúde.

Quando questionados sobre a sua área de actuação, valorizam prioritariamente a área da gestão à área da prestação de cuidados especializados. Estão no entanto todos ligados a áreas de prestação de cuidados relacionados com a sua formação de especialistas.

Apesar do curso de especialização ser a habilitação necessário ao concurso para enfermeiro chefe, nem todos usufruíram da possibilidade de o concretizar.

Distribuição dos sujeitos relativamente à área onde desempenham funções

Área onde desempenha funções	Sujeitos	Fi	fi (%)
Gestão/Toxicoddependência		2	25
Gestão/UCI		1	12,5
Gestão/Psiquiatria		2	25
Gestão/Cuidados Unidade de Dor		1	12,5
Psiquiatria		2	25
Total		8	100

Tabela nº 15 - Distribuições absolutas e relativas dos sujeitos da amostra relativamente à área onde desempenha funções

Estes, são dados que caracterizam os participantes nas entrevistas deste estudo. Estamos perante um grupo pequeno com características particulares mas no seu conjunto representativo da maioria dos enfermeiros especialistas em saúde mental e psiquiatria.

4.2.2.2 – INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

No início deste estudo levantamos algumas questões que procuraremos responder ao longo da análise que realizaremos. O indicador *consciência* que aparece na formulação das perguntas e que foi fundamentado ao longo deste trabalho (capítulo 2.2.1) será medido de forma qualitativa, a partir da análise de conteúdo realizada. Pressupomos que a verbalização e a descrição do processo individual de aprendizagem auto-dirigida, promove a tomada de consciência desse mesmo processo.

Relembramos as questões formuladas no início deste estudo:

3. Será que os enfermeiros que maior valor atribuem à aprendizagem auto-dirigida, estão mais conscientes dos vários momentos do processo de aprendizagem auto-dirigida/auto-formação considerados neste estudo? Assim sendo:
 - a) Qual a consciência que os sujeitos dos dois grupos têm, das necessidades de aprendizagem, nos processos de aprendizagem auto dirigida?
 - b) Qual a consciência que os sujeitos dos dois grupos têm, de como se auto-implica nos processos de aprendizagem auto-dirigida profissional ao longo da sua vida profissional?
 - c) Qual a consciência que os sujeitos dos dois grupos têm, dos objectivos de aprendizagem, do seu planeamento, da acção e dos resultados que obtêm, nos processos de aprendizagem auto dirigida?
 - d) Qual a consciência que os sujeitos dos dois grupos têm, de como se caracterizam os factores internos e externos desencadeadores dos processos de aprendizagem auto-dirigida ao longo da carreira, nestes profissionais?
 - e) Qual a consciência que os sujeitos dos dois grupos têm, das metodologias adoptados, para a concretização das suas aprendizagens auto-dirigidas profissionais?

A resposta específica a estas questões, confirmarão ou não as hipóteses descritas no capítulo 4.1.1.

Procedemos seguidamente à apresentação e interpretação dos dados observados a partir da entrevista.

A análise global e específica do texto e das mensagens, realizou-se em várias dimensões:

- a) ao significado dos momentos de silêncio, definidos como pausas superiores a 10 segundos;
- b) ao conteúdo formal e semântico (Vala, 1999:114);
- c) no confronto com os grupos I e II

A opção desta primeira dimensão da análise pareceu-nos significativa dada a quantidade e qualidade dos momentos de silêncio que ocorreram durante as entrevistas e a forma com estes interferiram no decurso da mesma. Na comunicação, o uso do silêncio pode interferir na interacção. Não é apenas uma ausência de palavras, mas um factor de interesse e atenção, um espaço de reflexão e de exacerbação de sentimentos. Os espaços de silêncio podem ser associados a manifestações não verbais (Chalifou, 1989). Para Bogdan (1994), os espaços de silêncio criam a oportunidade para os sujeitos organizarem os seus pensamentos, não devem portanto ser interrompidos.

Os momentos de silêncio identificados foram em média de onze, com uma média de tempo de entrevista transcrita de 1 hora e 4 minutos. De salientar que numa das entrevistas não havia registo de momentos de silêncio, sendo esta a entrevista mais curta, contabilizando 45 minutos.

Os momentos de silêncio, aparecem essencialmente em momentos de final e início de resposta do entrevistado e distribuem-se de forma mais significativa, relativamente a alguns conteúdos abordados. Percebe-se uma maior incidência destes momentos no contexto da exemplificação de momentos de aprendizagem, de identificação de necessidades de aprendizagem do próprio, junto aos conteúdos que expressam questões ligadas à motivação, envolvimento e implicação nas aprendizagens auto-dirigidas. Isto significa que é essencialmente na dimensão psicossociológica, que os sujeitos necessitaram de mais tempo para reflectir e organizar as suas ideias.

Não foram significativos os momentos de silêncio quando os entrevistados verbalizavam questões paralelas ao guião, o que pode traduzir uma maior dificuldade na organização de ideias nos momentos de reflexão acerca da aprendizagem auto-dirigida.

Relativamente ao conteúdo formal e semântico, tornou-se perceptível que além dos conteúdos relacionados com as variáveis em estudo, outras variáveis foram sendo explicitadas e analisadas por nós no desenvolvimento do presente estudo.

Do ponto de vista do entrevistador e para uma entrevista com um guião estruturado para nove questões, realizaram-se em média 23,6 intervenções por entrevista, num intervalo de variação entre as 13 as 32 intervenções. Do global das intervenções do entrevistador verifica-se uma atitude essencialmente interrogativa. A reformulação e a clarificação foram utilizadas em média 6,5 vezes por entrevista, num intervalo de variação entre as 5 e as 10 reformulações e clarificações por participante.

Do ponto de vista do entrevistado, a média de intervenções foi igual o que significa que o entrevistador em cada intervenção que realizou, esperou sempre uma resposta do entrevistado.

Relativamente à análise semântica, foram identificadas várias categorias, de acordo com as unidades de contexto identificadas e explicitadas nos conteúdos transcritos das entrevistas, e, de acordo com os indicadores estabelecidos no capítulo 4.1.1.

A tabela que se segue descreve as dimensões e indicadores de análise semântica das entrevistas:

Matriz de análise de conteúdo

DIMENSÕES	Indicadores
A – EXEMPLIFICAÇÃO E VALORIZAÇÃO DE EXEMPLOS DE APRENDIZAGENS REALIZADAS	A1 – Identificação de aprendizagens eminentemente auto-dirigidas: A2- Identificação de aprendizagens eminentemente dirigidas por outros: A3 – Valorização qualitativa e quantitativa atribuída :
B-CONSCIENCIALIZAÇÃO DOS PROCESSOS DA APRENDIZAGEM AUTO-DIRIGIDOS, NA DIMENSÃO	B1-ConsciencIALIZAÇÃO das suas necessidades de aprendizagem auto-dirigidas: B2-ConsciencIALIZAÇÃO das necessidades de aprendizagem observadas nos outros: B3–ConsciencIALIZAÇÃO dos objectivos gerais ou específicos no sentido da satisfação de necessidades de

PROFISSIONAL DO SUJEITO	aprendizagem: B4 – Consciencialização da auto-implicação, envolvimento e outros aspectos motivacionais do sujeito para a auto-direcção da aprendizagem: B5 – Consciencialização dos factores internos influenciadores das aprendizagens auto-dirigidas; B6–Consciencialização da acção dos percursos de aprendizagem auto-dirigidas: B7 – Consciencialização das metodologias utilizadas na satisfação das necessidades de aprendizagem auto-dirigida: B8 – Consciencialização dos factores externos e/ou ambientais influenciadores das aprendizagens auto-dirigidas; B9- Consciencialização dos resultados obtidos no processo de aprendizagem auto-dirigido
C-EXPLICITAÇÃO DE CONTEÚDOS RELACIONADOS COM OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM AUTO-DIRIGIDA	C1-Área do desempenho clínico C2-Área do desempenho social e familiar C3-Área da formação contínua/formação em serviço

Tabela nº 16 - Dimensões e indicadores de análise semântica das entrevistas

4.2.2.2.1 - A exemplificação e a valorização de exemplos de aprendizagens realizadas

Nesta dimensão, foram seleccionadas 32 unidade de registo correspondentes a 5,1% do total de unidades. Reúnem-se em três unidades de contexto de acordo com os indicadores a analisar.

Apenas duas unidades de registo, corresponderam a respostas a questões fora do contexto da pergunta e duas aparecem repetidas/reforçadas no decurso de duas entrevista. Nestas, o ênfase refere-se ao facto de um curso de mestrado ser dado como exemplo de um momento de aprendizagem eminentemente dirigido por outros, sendo que a expectativa do sujeito era contrária; e no segundo caso refere-se ao facto do sujeito atribuir o mesmo valor (9), a dois momentos de aprendizagem opostos no que respeita à auto-direcção, valorizando igualmente um momento de aprendizagem eminentemente auto-dirigido e um momento de aprendizagem dirigido essencialmente por outro. A análise semântica das restantes unidades de registo, contemplam exemplos

de aprendizagens auto-dirigidas, de aprendizagens eminentemente dirigidas por outros e, nalguns casos, a atribuição de uma escala de valores.

A1 – Identificação de aprendizagens eminentemente auto-dirigidas:

Esta unidade de contexto contempla as exemplificações e as características das dificuldades relacionadas com essas identificações. Verifica-se que todos os sujeitos da amostra verbalizaram exemplos de aprendizagens que eles entendem eminentemente auto-dirigidas. Sete sujeitos responderam quando questionados e apenas um, respondeu fora do contexto da pergunta. No que se refere ao confronto entre os dois grupos, não existem semelhanças ou diferenças significativas a referir.

No contexto dos exemplos, identificaram dificuldades, relacionadas com a percepção global que tinham desses momentos de aprendizagem: «4- *a minha primeira dificuldade é eu pensar em situações; 12- isso é muito difícil...; 5- ...mas são coisas muito globais*».

Os exemplos de momentos de aprendizagem auto-dirigida citados, são na sua maioria projectos ligados ao desempenho da profissão e apenas um deles se centra em primeira instância no próprio: «6- *A opção pelos cuidados de saúde primários*».

A2- Identificação de aprendizagens eminentemente dirigidas por outros

Esta unidade de contexto contempla também as exemplificações e as características das dificuldades relacionadas com essas identificações (anexo 6).

Estamos na presença de apenas seis unidades de registo. A dois dos sujeitos do grupo II, esta questão não foi colocada por razões de sequências da entrevista. Dado que esta não era uma variável pré-estabelecida para análise, optou-se no momento, por dar prioridade ao contexto exploratório.

Das restantes unidades de registo, temos um sujeito que manifestou dificuldades inespecíficas sem as exemplificar. Este entrevistado pertence ao grupo de sujeitos que valorizou mais as aprendizagens dirigidas por outros, no questionário.

Os que exemplificaram, fizeram-no com facilidade e as respostas foram sempre nos contextos das perguntas. Da análise semântica verificamos que estamos na presença de

exemplos das tradicionais acções de formação realizadas pelas instituições de saúde e um dos participantes exemplifica um curso de mestrado, cuja expectativa era de que este tipo de actividade de formação fosse eminentemente auto-dirigido. São exemplos: «15- *Ao contrário do que eu podia pensar mas é por exemplo a história do mestrado; 18- Formação de Formadores; 19- reabilitação psicossocial*».

A tendência escolarizada destes vários momentos de aprendizagem, leva a que se identifiquem estas actividades de formação como dirigidas essencialmente por outros, quando se esperaria que no contexto actual da arte educativa o sujeito da aprendizagem tivesse uma maior direcção nesses percursos.

A3 – Valorização qualitativa e quantitativa atribuída

Pedia-se aos participantes que os exemplos referidos fossem valorizados qualitativamente ou quantitativamente, numa escala de 1 a 10 (anexo 7).

Foi o grupo I que maior facilidade teve em se expressar, qualitativa e quantitativamente, sobre as aprendizagens auto-dirigidas continuando a atribuir valores elevados (8, 9 e 10) aos momentos exemplificados de aprendizagens auto-dirigidas e valores menos elevados aos outros tipos de aprendizagem (4 e 5). Encontramos um participante que valoriza igualmente em 9, os exemplos de aprendizagem auto-dirigido e de aprendizagem eminentemente dirigido por outro.

Qualitativamente exemplificamos com as unidades de registo e salientamos a influência que dois dos sujeitos sublinham relativamente à influência que as escolhas auto-dirigidas tiveram e terão na sua história de vida:

22- *«Foi das minhas grandes experiências auto-dirigidas e que eu acho que marcou todo o meu percurso».*

23- *«Eu fui fazer o mestrado (...) mas foi completamente académico no sentido tradicional»*

28- *«...outra ensinou-me um monte de competências, não é, para fazer coisas que são importantes e que são úteis, e portanto e por isso não menosprezo, contudo, contudo se eu deixasse de ser enfermeiro, a primeira ia-me, como penso que vai, acompanhar-me para o resto da vida, a outra posso pô-la noutro lado qualquer, 4, 5.....»*

27- *«(...) vai ser mais para n, está a ser mais para n, a primeira, as expressões da formação em ligação com as histórias de vida e depois o meu mestrado, uma ligação muito grande entre uma coisa e outra, estamos aqui a falar do 9, 10... »*

É afirmada a maior consistência na aprendizagem das actividades mais auto-dirigidas e a maior fragilidade em termos temporais das restantes.

No segundo grupo II, não foi possível perceber, na sua maioria, durante a entrevista, que valor atribuíam aos momentos de aprendizagem exemplificados. Também neste grupo, um sujeito atribui um valor 5, aos dois momentos de aprendizagem exemplificados (um auto-dirigido e um hetero-dirigido).

4.2.2.2.2. – A Consciencialização dos processos da aprendizagem auto-dirigidas, na dimensão profissional do sujeito

Esta dimensão de análise é constituída por nove indicadores que correspondem a nove categorias de análise e a 71,9% do total das unidades de registo. Analisaremos seguidamente cada um dos indicadores na especificidade.

B1-Consciencialização das suas necessidades de aprendizagem auto-dirigidas:

Foram encontradas trinta e quatro unidades de registo (anexo 8), cerca de 5,5% do total, que considerámos traduzirem a consciencialização dos sujeitos, relativamente às suas necessidades de aprendizagem auto-dirigida no âmbito profissional. Destas, 44,1% (15) são afirmações realizadas fora do âmbito da questão sobre esta variável. Dois aspectos aparecem reforçados pelos participantes como necessidades: «46- (...)como é que se ensina? e não é só em grupos de formandos; 40- (...)e no dia em que eu descobro que é Saúde Mental, eu tinha a energia apontada e o desejo e disse: este é o momento e aquilo foi irredutível, portanto...».

Partindo do modelo de análise sobre desenvolvimento pessoal, recorreu-se a uma categorização relativamente às várias dimensões do sujeito: cognitiva, psicológica, emocional, moral, pedagógica e outras. O sujeito tende a identificar as suas necessidades ao nível das dimensões da sua vida e de forma continuada. Assim salientam-se alguns exemplos exemplificativos das várias dimensões do sujeito, para identificar as suas necessidades de aprendizagem auto-dirigida. Encontrámos as unidades de registo

36- «*eu acho que umas situam-se na continuidade e outras situam-se completamente na ruptura.,»*

39- «*Há momentos em que se sabe de muito perto o que a gente precisa, o que a gente quer procurar, o que é que se precisa de aprender mais.»*

40- «*(...) e no dia em que eu descubro que é Saúde Mental, eu tinha a energia apontada e o desejo e disse: este é o momento e aquilo foi irredutível, portanto...»*

45- «*... Um doente que tem um comportamento estranho, está confuso, está agitado, e não se tem mais vocabulário nem a preocupação de perceber o que é que é aquela agitação, o que é que é aquela confusão»*

60- «*(...) que eu achei que era uma coisa gira e que eu sabia muito pouco e que eu achei que... (...)».*

que identificamos como de âmbito cognitivo e que consideramos curiosa dada, a forma clara como nos é definida.

Exemplos frequentes foram também os relacionados com a dimensão emocional:

33- «*quando eu me sinta muito inseguro para os resolver [problemas]»;*

44- «*Eu tenho que aprender a ser sedutor...»*

37- «*É assim na continuidade, (...) o que eu tenho já não chega, o que eu aprendi já não chega, seja lá o que for, há um momento em que se sente em que estou a fazer o mesmo do mesmo.»*

55- «*senti que havia necessidade de saber, dentro de mim, onde estava a minha morte, e onde é que estava a minha vida e qual era o significado dessas coisas para mim.»*

63- «*Eu vou insistir, eu vou-me magoar... eu vejo as necessidades... porque até sei....».*

Na dimensão moral, encontramos a seguinte unidade:

54-«*... me confrontou com a necessidade de perceber melhor isto dentro de mim.»*

Algumas afirmações nascem da necessidade de conhecer e perceber o outro ou seja da dimensão social do sujeito:

51- «*muitas vezes tem a ver com pessoas, tem a ver com relações, tem a ver com comunicação e é isso que me interessa.»*

Outras afirmações também traduziram a componente eminentemente prática da profissão dando ênfase à dimensão da profissionalidade do sujeito:

34-«*(...) identifico dificuldades dos problemas decorrentes do dia a dia.»*

53-«*nunca fizeram um curso que desse resposta às minhas necessidades.»*

64- «*(...) é uma necessidade do dia a dia, e que eu achoé da prática...»*

Comparando os grupos I e II, verifica-se os sujeitos do grupo II identificam mais as suas necessidades de aprendizagem no desenvolvimento de projectos ligados à prática do dia

a dia profissional, ou seja, no concreto e não tem tanta percepção da dimensão mais global de identificação de necessidades, salientada pelo grupo I.

A noção de continuidade na identificação de necessidades, também pode ser observada nesta análise semântica. Palavras como *crescer*, *caminho* e *continuidade*, integradas nos exemplos seguintes, podem significar a confirmação do fenómeno já analisado teoricamente, em que, seja qual for a fase do percurso em que nos encontramos, é a identificação da necessidade continuada, que auto-implica o sujeito em todo o processo.

49- «(...)mas aquela primeira hora de reflexão e que me fez dar outra importância aquilo que estou a pensar, tem outro peso e também faz crescer a minha necessidade»;

41-«.ficou muito claro na minha cabeça que aquele era o caminho, e portanto posso fazer a ruptura, com toda a lógica»;

Mas a identificação de necessidades de aprendizagem neste grupo de participantes parece evidenciar-se noutra dimensão: *a identificação de necessidades de aprendizagem observadas nos outros*.

B2-A Consciencialização das necessidades de aprendizagem observadas nos outros:

Foram encontradas dezassete (2,7% do total) unidades de registo (anexo 9) que traduzem a consciencialização dos sujeitos, relativamente às necessidades de aprendizagem identificadas nos outros, no âmbito profissional. Destas, 68,7% (11) são afirmações espontâneas, já que esta questão não estava contemplada no guião da entrevista.

Aqui, a maioria das unidades de registo encontradas são essencialmente do grupo II, 76,5%, e traduzem a consciência que os sujeitos da amostra têm acerca das necessidades que identificam nos outros: nos profissionais, nos utentes e no desempenho das suas funções como enfermeiros.

Não é claro que esta atitude tenha relação com a sua própria aprendizagem. No entanto, considerando o papel dos participantes, de gestores e coordenadores de equipas de profissionais, e, a sua necessidade na orientação formativa das equipas, podemos prever algumas relações. A necessidade de orientação do outro, implica necessariamente a sua própria orientação. O papel duplo de formando e formador que o sujeito detém, como

constatámos na nossa fundamentação teórica, poderá justificar esta atitude. É também interessante constatar, que são os sujeitos que menos valorizam as aprendizagens auto-dirigidas, que mais se centram na identificação de aprendizagem dos outros, o que pode significar uma necessidade não consciente de se actualizar para poder responder às necessidades do dia a dia.

Um sujeito do grupo I, reforça a ideias e a necessidade de procurar nos outros as suas próprias necessidades:

70- «mas às vezes a gente vai procurar coisas que sentimos que são necessidades dos outros.»

A identificação de necessidades para os sujeitos, tem essencialmente por objectivo a direcção da aprendizagem do outro:

68- «Depois como eu acho que as pessoas...têm também que sentir essas necessidades...»;

74- «Identificar de facto as dificuldades de relacionamento que as pessoas tinham e tentar encontrar as melhores formas de estar com essas pessoas para as ajudar a cuidar»;

80-«As pessoas sentiam necessidades»;

81-«Praticamente não havia habito de fazer formação e então eu fui tentar fazer um diagnóstico. Fui ver o que era mais necessário, o que as pessoas sentiam mais».

De alguma forma estes resultados também demonstram as dificuldade do entrevistador na condução das entrevistas, já que muito frequentemente, os sujeitos tendiam a falar dos outros, dos processos de aprendizagem dos outros e não dos seus próprios processos de aprendizagem auto-dirigida ou não.

Esta questão justifica e reforça as teorias que descrevem um contínuo na facilitação da aprendizagem e que situam num extremo os sujeitos que apresentam uma maior necessidade de orientação dos processos de aprendizagem e, no outro extremo, os que necessitam de uma menor necessidade de orientação nas aprendizagens que realizam. Assim, e em diferentes momentos do processo de aprendizagem, nomeadamente na identificação de necessidades, os sujeitos podem necessitar de orientações diferentes, significando que os processos de aprendizagem são dificilmente percebidos pelo sujeito relativamente a sua direcção.

B3–Consciencialização dos objectivos gerais ou específicos no sentido da satisfação de necessidades de aprendizagem:

O guião inicial da entrevista deste estudo não contemplava qualquer questão relacionada com os objectivos do processo de aprendizagem auto-dirigido. No entanto no decurso das entrevistas, seis dos sujeitos verbalizaram conteúdos susceptíveis de serem integrados numa categoria genérica sobre os objectivos do processo de aprendizagem (anexo 10). Das quinze unidades de registo encontradas, doze são comentários espontâneos e apenas três unidades de registo são respostas a questões formuladas pelo entrevistador.

É o grupo I que mais necessidade tem em referir a importância dos objectivos de aprendizagens. A espontaneidade na verbalização deste assunto pode também ser tradutora da qualidade de do sentido dos processos de aprendizagem auto-dirigidos para estes sujeitos.

Salienta-se que na análise semântica das unidades de registo referentes aos sujeitos do grupo II, encontramos conteúdos com significados que constituem objectivos mais operacionais e/ou específicos ao contrário da maioria das unidades de registo dos sujeitos do grupo I. Estes, correspondendo a 75% das unidades registadas, e contempla essencialmente conteúdos com significados de objectivos globais e/ou gerais. Podemos induzir maior facilidade para a generalização e abstracção dos processos de aprendizagem por parte do grupo I.

Na sua maioria os objectivos são centrados no utente, beneficiário de cuidados de enfermagem e no desenvolvimento profissional. Apenas em três unidades de registo, se verifica maior ênfase no desenvolvimento global da aprendizagem do sujeito

85- *«(...)... para onde é que se vai, o que é que não faz sentido, ou o que é que pode fazer sentido?»;*

90- *«(...) fez com eu definisse para este ano um objectivo no âmbito da reabilitação psicossocial do doente»;*

95- *« Os nossos conhecimentos têm que ter objectivos»;*

98- *«(...) o meu objectivo seria provar que era preciso estar um enfermeiro disponível para receber as pessoas (...)».*

Verifica-se uma repetição das ideias e/ou reforço no discurso, no que se refere ao objectivo de se *aperfeiçoar a maneira de reflectir a prática*. Salienta-se assim o ênfase atribuído pelos sujeitos ao objectivo de reflectir a prática, a importância da acção para o

desenvolvimento do saber na profissão. A aprendizagem experiencial é, portanto, um factor fundamental na aprendizagem auto-dirigida profissional.

B4 – Consciencialização da auto-implicação, envolvimento e outros aspectos motivacionais do sujeito para a auto-direcção da aprendizagem:

Inicialmente, o quadro conceptual deste estudo, contemplava apenas aspectos específicos relacionados com a auto-implicação. Dado o seu carácter exploratório, foi necessário ao longo da análise das entrevistas acrescentar outros aspectos motivacionais que os participantes realçaram. Verificou-se uma relação quase automática da variável auto-implicação com outros processos motivacionais durante o percurso da aprendizagem auto-dirigida.

De um total de quarenta e sete unidades identificadas, 39,6%, (anexo 11) correspondem a unidades de registo que emergem de respostas fora do contexto das perguntas e o confronto dos dois grupos nesta matéria não é significativo em termos diferenciais.

Utilizando a metodologia de busca das palavras, expressões ou pequenas frases e atendendo ao seu valor semântico, procedeu-se a uma nova sub-categorização, com o objectivo de simplificar e clarificar a análise. Assim, relativamente ao grupo I e II na dimensão da consciencialização da implicação do sujeito nos processos de aprendizagem auto-dirigidos, encontrámos as seguintes unidades de contexto:

**Consciencialização da auto-implicação, envolvimento e outros aspectos
motivacionais do sujeito para a auto-direcção da aprendizagem**

Grupo I

Unidade de contexto	Unidade de registo
Auto-implicação na identificação de necessidades	<i>... as escolhas que fiz... muito auto-dirigidas, isto em termos do que fazia sentido e o que eu queria aprender, o que é que eu queria desenvolver; ... assumir; ... do ponto de vista da estrutura...tudo me levava a implicar naquela aprendizagem e não descansei enquanto não criei a minha própria motivação a minha própria consciência da necessidade;</i>
Auto-implicação na acção	<i>momentos em que eu sinto absoluta necessidade de pensar as coisas de uma maneira completamente diferente e essa é uma motivação; escolhemos;... às tantas andava eu sozinho por carolice; ... eu não vou desistir de fazer um caminho de procura pessoal; como é que eu vou motivar o outro para a mudança; ... que a gente quer saber coisas também para transmitir;</i>
Dimensão da vida	<i>tem a ver com a minha postura perante a vida; ... coisas que me interessam muito e me motivam muito;... mas tem a ver com o que a gente quer; ... tem a ver com desenvolvimento pessoal;</i>
Dimensão Psicoemocional	<i>Eu acho que é um estado emocional...chegou o momento... tenho a vontade e o desejo de fazer isto;... quando não gosto não consigo; ... não sei se aprendi, eu sinto um desejo...eu penso que aprendi....aprendendo, tenho uma forma minha que me motiva; ... eu tenho que estar à frente do doente com afectividade; ... motiva, porque gosto; ... (os cursos) dificilmente me esquecem aqueles que mmmm.... que efectivamente me tocaram; ... quando se me faz o clik...o da afectividade por exemplo...eu ligo com toda a facilidade; ... a minha expectativa era poder;</i>
Valor da auto-implicação	<i>é mais motivante para mim o que tenho feito em regime de auto-formação; ... quando as aprendizagem são muito auto-dirigidas a implicação é muito grande; ... a motivação é importante quando se quer aprender alguma coisa.; ... área de interesse; ... se tu não tiveres interessada</i>
Circularidade	<i>É preciso aprender alguma coisa mais para se criar também uma nova motivação; ... acho que é um círculo.</i>
Dimensão social	<i>tem só a ver com o papel; o papel tem que ser nosso; ... o estímulo que funciona para ti, não é necessariamente o estímulo que funciona para o outro.</i>

Tabela nº 17 - Distribuições das unidades de registo da variável consciencialização da auto-implicação, envolvimento e outros aspectos motivacionais, na acção do sujeito para a auto-direcção da aprendizagem, do Grupo I, pelas categorias imergentes

**Consciencialização da auto-implicação, envolvimento e outros aspectos
motivacionais do sujeito para a auto-direcção da aprendizagem**

Grupo II

Unidade de contexto	Unidade de registo
Auto-implicação na identificação de necessidades	<i>comecei a investir; começar do zero</i>
Auto-implicação na acção	<i>depois este desejo e esta vontade de empreender; sempre tive alguma receptividade; ... não tenho vontade porque sei que tudo o que eu fizer e transmitir às pessoas não serve de nada; ... quando vou para a casa pego no livro, mas deixo-me logo dormir.</i>
Dimensão da vida	<i>eu escolhi (...) que me realizaria como pessoa; ... para quê?</i>
Dimensão Psicoemocional	<i>esteve sempre muito presente na minha personalidade; ... desmotivados, a mais pequena coisa, nos desvia do objectivo; ... se calhar é preguiçaé escapar para áreas que me dizem mais; ... mas não consegui, nem tenho vontade, percebes... de fazer formação; ... só para me dar sofrimento?</i>
Valor da auto-implicação	<i>esse interesse em trabalhar; ... sem motivação, nós não fazemos nada, eu penso; ... mas depois há outros que não me dizem muito; ... eu não me apetece; ... voltar a estudar? Para quê M.?</i>
Circularidade	<i>foi um feed-back muito importante;</i>
Dimensão social	<i>eu via aquelas pessoas a fazerem aquele trabalho e achava aquilo muito meritório(...) para um jovem da minha idade naquela altura, isso mexe alguma coisa,</i>

Tabela nº 18 - Distribuições das unidades de registo da variável consciencialização da auto-implicação, envolvimento e outros aspectos motivacionais, na acção do sujeito para a auto-direcção da aprendizagem, do Grupo II, pelas categorias imergentes

Gostaríamos inicialmente de salientar a dimensão psicoemocional, dado que estes aspectos foram consistentemente verbalizados pelos sujeitos da amostra nos dois grupos. A diferença é que no grupo I, a maioria dos aspectos apontados apresentam um valor positivo, isto é, são aspectos emocionais desencadeadores do envolvimento por parte do sujeito nos processos. Ao contrário, o grupo II refere aspectos que apontam no sentido de uma valorização mais negativa, isto é, de aspectos com valor semântico tradutores do não envolvimento nos processos de aprendizagem auto-dirigidos. Este fenómeno reflecte-se posteriormente na unidade de contexto valor da auto-implicação, que pretende agrupar o valor qualitativo das expressões dos sujeitos. No grupo I a auto-implicação é valorizada positivamente, isto é, o sujeito tende a utilizar expressões tradutoras da implicação nos processos, ao contrário no grupo II, os participantes verbalizam expressões tradutoras da não implicação nos processos de aprendizagem.

Salientamos também o significado atribuído pelos sujeitos relativamente à auto-implicação na identificação de necessidades de aprendizagem e durante a acção. O grupo II, como seria de esperar não verbaliza expressões tradutoras de envolvimento nem no início do processo, nem durante a acção. Ao contrário o grupo I, verbaliza um envolvimento efectivo na identificação de necessidades e na acção dos processos.

A unidade de contexto Dimensão da vida, pretendemos agrupar os aspectos referidos pelos sujeitos que sugerem a importância da aprendizagem, para a globalidade da sua vida. Verifica-se que no grupo I, esta é bastante valorizada, sendo que relativamente ao grupo II, apenas um sujeito a refere.

O valor da Circularidade dos processo de aprendizagem auto-dirigidos apresenta-se sempre positivo nos dois grupos e de grande importância para os sujeitos que a salientam. Parece ser este aspecto o motor do envolvimento nos processos.

A importância da Dimensão social no envolvimento dos processos de aprendizagem auto-dirigida, aparece também com um valor positivo nos dois grupos. Significa que a influência do contexto está presente nos processos de envolvimento. Este aspecto é compatível com a teoria ecológica de Bronfenbrenner quando se refere aos contextos como fundamentais no desenvolvimento humano e, conseqüentemente também, nos aspectos de aprendizagem auto-dirigida.

B5 – Consciencialização dos factores internos influenciadores das aprendizagens auto-dirigidas;

Esta variável pretende explicitar os factores intrapessoais influenciadores dos processos de aprendizagem e valida alguns dos dados emergentes na análise anterior.

Das vinte e nove unidades de registo encontradas (anexo 12), dezanove pertencem ao grupo I. Do total das unidades de registo, 84,2% e 50% correspondem a respostas no contexto da pergunta, respectivamente no grupo I e no grupo II.

Procedeu-se inicialmente a uma busca por palavras ou expressões chave que resultou o agrupamento dos factores internos influenciadores das aprendizagens nas seguintes categorias e/ou unidades de contexto:

Consciencialização dos factores internos influenciadores das aprendizagens auto-dirigidas - Grupo I

Unidades de contexto	Unidades de registo
Factores internos ligados às emoções	<i>a emoção, pessoa sensível, gosto, questões emotiva, afectividade, afecto, tem que tocar no meu coração.</i>
Factores internos ligados aos princípios	<i>os princípios</i>
Factores internos ligados às dinâmicas de funcionamento	<i>personalidade, energia, desafios, impulsividade, movimentos interiores de cada um, tensões interiores, movimento, a forma como ... queremos estar nas coisas; ... maneira de ser.</i>
Factores internos ligados ao auto-conceito e à auto-imagem do sujeito	<i>auto-conceito, auto-imagem, a imagem que temos de nós próprio; ... tem a ver comigo.</i>
Factores internos ligados aos conhecimentos do sujeito	<i>encontrar elementos em mim, conhecimentos.</i>
Factores internos ligados às experiências anteriores dos sujeitos	<i>experiências anteriores.</i>

Tabela nº 19 - Distribuições das unidades de registo da variável Consciencialização dos factores internos influenciadores das aprendizagens auto-dirigidas; do Grupo I, pelas categorias imergentes

Consciencialização dos factores internos influenciadores das aprendizagens auto-dirigidas - Grupo II

Unidades de contexto	Unidades de registo
Factores internos ligados às emoções	<i>eu sentia, mais sensível; ... eu gosto deste tipo de actividades; ... gostar desse tipo de trabalhos; ... gostava; ... de sermos mais sensíveis a umas coisas que a outras; gosto dos doentes; ... gosto;</i>
Factores internos ligados às dinâmicas de funcionamento interno	<i>tudo à minha custa; ... é uma questão de maneira de ser;</i>
Factores internos ligados ao auto-conceito e à auto-imagem do sujeito	<i>estou velha demais, sinto-me desaproveitadíssima; temos apetências pessoais;</i>

Tabela nº 20 - Distribuições das unidades de registo da variável Consciencialização dos factores internos influenciadores das aprendizagens auto-dirigidas; do Grupo II, pelas categorias imergentes

Verificamos que factores ligados aos princípios, aos conhecimentos e às experiências anteriores não são referidos pelo Grupo II.

Os factores ligados às emoções, apresentam-se na primeira linha de influência sob as aprendizagens auto-dirigidas, sendo que também são muito importantes, factores ligados às dinâmicas de funcionamento interno de cada sujeito.

Ambos os grupos estão de acordo relativamente à influência do auto-conceito e da auto-imagem do sujeito, nos processos/percursos de aprendizagem auto-dirigidos.

Pela análise semântica, as mesmas unidades de registo foram ainda categorizadas relativamente ao sentido da influência em três unidades de contexto:

- I. As unidades de registo que contextualizam factores internos de influência positiva sobre a aprendizagem;*
- II. As unidades de registo que contextualizam factores internos de influência negativa sobre a aprendizagem;*
- III. As unidades de registo que contextualizam factores internos de influência que pode ser positiva ou negativa dependendo dos contextos.*

Consciencialização dos factores internos influenciadores das aprendizagens auto-dirigidas – Sentido da influência

Grupos	Grupo I	fi (%)	Grupo II	fi(%)	Totais	fi (%)
Factores internos						
Influência (+)	5	26,3	4	40	9	31
Influência (-)	3	15,8	3	30	6	20,7
Influência (+-)	11	57,9	3	30	14	48,3
Totais	19	100	10	100	29	100

Tabela nº 21 - Distribuições dos valores absolutos e relativos, por grupos, das unidades de registo da variável consciencialização dos factores internos influenciadores das aprendizagens auto-dirigidas; em função do sentido da sua influência.

Verificou-se que os factores internos que podem influenciar as aprendizagens, positiva ou negativamente dependendo do contexto em que acontecem, apresentam a maioria do global das unidades de registo, 48,3%, sendo o aparecimento deste valor essencialmente à custa dos sujeitos do grupo I.

Os factores internos de influência negativa aparecem com maior incidência nos sujeitos do grupo II, o que pode justificar o menor envolvimento deste grupo nas aprendizagens auto-dirigidas.

A consciência de factores internos influenciadores das aprendizagens é de fundamental importância nos processos de aprendizagem auto-dirigida. Esta consciência, permite o desencadeamento continuado destes processos ao nível profissional e faz depender essencialmente do sujeito, o desenvolvimento de novos projectos, apesar da influência nem sempre positiva dos factores externos nomeadamente institucionais, como mais à frente se verificará. O processo de atribuições causal do sujeito no desenvolvimento das suas aprendizagens é neste contexto essencialmente interno.

B6–Consciencialização da acção dos percursos de aprendizagem auto-dirigida:

Das cento e sessenta e cinco unidades de registo escolhidas (anexo 13) e inicialmente categorizadas na dimensão da consciencialização da acção dos percursos de aprendizagem auto-dirigidas, 44,2% correspondem a contextos de resposta fora do âmbito da questão sobre este tema, presente no guião da entrevista.

Depois de leituras exaustivas destes conteúdos, estes foram sub-categorizados e encontradas várias unidades de contexto que permitiram uma análise mais pormenorizada dos conteúdos globais. Para a emergência das sub-categorias, estabelecemos vários critérios que serão explicitados, quando da análise heurística dos conteúdos. Seguem alguns exemplos de cada uma das sub-categorias.

Consciencialização da acção dos percursos de aprendizagem auto-dirigidas

Grupo I

Método de resolução de problemas

175- *sinta que as ferramentas teóricas que tenho para utilizar... não são suficientes ...ou não são adequados;*

176- *posicionam perante a vida numa tentativa de resolução dos problemas;*

177- *a outro, passo um problema, mas passo também algumas tentativas de resolução;*

178- *regra é-se sempre capaz de encontrar alternativas;*

179- *A resolução de problemas é sempre assim só que nós vamos eliminando alternativas, escolhemos as que consideramos mais adequadas, e vamos prosseguindo até resolver o problema;*

A unidade de contexto, método de resolução de problemas, que foi apenas encontrada no grupo I, é constituída por expressões ou frases que identificam a utilização deste método nos percursos da acção das aprendizagens auto-dirigidas. Esta característica

organizativa da aprendizagem é aparentemente factor estruturador e facilitador dos processos de aprendizagem auto-dirigida. Parece ser o grupo que mais valor atribui a esta aprendizagem que maior necessidade e consciência tem de organizar e sistematizar os seus métodos de resolução de problemas de aprendizagem.

Grupo I

Auto-imagem e auto-conceito

180- *Eu acho que sempre fui assim, mesmo antes de ser profissional.... sempre funcionei um pouco assim.*

198- *quando no meu percurso as opções se tornam muito claras, eu consigo.*

212- *E até há pessoas que dizem que eu sou muito observador o que às vezes me põe muito curioso porque é engraçado que eu acho que não, que estou sempre na lua.*

249- *(...) sou muito observador e sei descrever muito bem determinadas situações e pessoas.*

251- *Sem que isso tenha sido completamente satisfatório, aquilo que encontrei de mim não foi bom, pelo contrário, mas continuei a precisar de procurar respostas.*

Esta unidade de contexto pretendeu reunir unidades de registo que caracterizem a auto-imagem e o auto-conceito do sujeito na acção dos percursos de aprendizagem auto-dirigida.

A consciência que os sujeitos têm da sua auto-imagem e do seu auto-conceito influencia os sujeitos do grupo I no desenvolvimento da sua acção, com vista a aprendizagem auto-dirigida. Todos os aspectos referidos parecem ter uma influência positiva nesses percursos, facilitando o desenvolvimento de aprendizagens. O grupo II não verbaliza a existência destas características da acção de aprendizagem auto-dirigida.

A dimensão cognitiva do sujeito, também se mostrou evidente na análise heurística das entrevistas.

Grupo I

Dimensão cognitiva

181- *procuro dentro dos meus arquivos, mesmo aqueles que já estão esquecidos se por ventura não haverá lá nada*

182- *[a aprendizagem auto-dirigida] é sempre muito mais positiva em termos de construção do saber, do que aquilo que nos é oferecido de bandeja.*

184- *eu, encontro um espaço completamente diferente e encontro a forma.*

191- *Acho que é assim, quando vejo que já não consigo aprender nada de novo, ou seja, aaaaa... [Silêncio]... o que eu aprendo vai ser integrado num contexto já meu ... e eu quero fazer disso... integrar no que já existe... Integrar na minha própria produção*

- 192- *Aquilo que a gente está a aprender é já conhecido, e de repente aquilo que é aparentemente conhecido se torna completamente novo e sou capaz de integrar no já conhecido. É o processo da revelaçãomm-...é o processo de ensaiar.*
- 239- *mas eu tirava daquilo apenas o que me interessava....*
- 258- *Isto veio de algum modo confirmar aquilo que eram as minhas suspeições*
- 259- *De qualquer modo eu sentia que não tinha domínio sobre o conhecimento daquilo que me provocava o desconforto..*
- 267- *Consciente no sentido de ser pensado*
- 269- *e preciso de ter algum cuidado em não tornar isto demasiado racional, não é?... Porque eu não sou só isso, as pessoas não são só isso e as aprendizagens não são só isso*
- 274- *fui pesquisar sobre uma vertente da reabilitação psicossocial que eu pudesse aplicar aqui.*
- 275- *e então eu fui à procura do que se anda a fazer relativamente à família, e aquilo que é a investigação*
- 279- *O meu modelo de abordagem....*
- 282- *Se quiseres mais que isso também tens de adquirir conhecimentos por forma a que o teu papel seja diferente*
- 286- *A aquisição de conhecimentos faz parte do enriquecimento pessoal e tem a ver com aquilo que a gente quer*
- 287- *para eu promover uma procura tenho que ter conhecimentos.*
- 288- *Isso faz com que eu adquira um conhecimento, transmita ao outro alguma coisa e o outro vai fazer também alguma coisa.*
- 290- *Porque eu pensei que aquela ideia que a gente tinha que o importante é a nota... o importante é a aprendizagem*

Grupo II

Dimensão cognitiva

- 301- *eram coisas básicas que aprendia*
- 302- *algumas vezes também errei, é o mais certo, mas pronto tem que se aprender (risos) de alguma forma e eu acho que isso eu aprendi assim.*
- 310- *e ainda sistematizei (...)*
- 321- *Conhecimentos não interessava.....Pronto...perante esta história toda, percebes... eu até acreditava, até queria fazer o melhor, até procurava estudar*
- 322- *actualmente não interessa muito os conhecimentos...*
- 323- *eu procuro adquirir conhecimentos*
- Porque quando a gente não sabe, a gente não sabe*
- 336- *Para quê mais conhecimentos, o M.. eu as vezes faço uma barreira....*
e isso depende de mim, de eu chegar lá, é a minha obrigação e isso desafia-me.
- 337- *conhecimentos não interessam...interessa é provar que esteve lá ...*

Esta unidade de contexto pretende agrupar todas as unidades de registo que caracterizam a dimensão cognitiva dos participante na acção dos processos de

aprendizagem auto-dirigida. Foram referidos pelos dois grupos e passamos a salientar alguns aspectos particulares.

A «construção do saber», o recurso aos próprios «arquivos», «a aquisição de conhecimentos» com vista o «enriquecimento pessoal» e a relação na acção entre o nível de conhecimentos e as emoções, («de qualquer modo eu sentia que não tinha domínio sobre o conhecimento daquilo que me provocava o desconforto»), são aspectos verbalizados pelos sujeitos que demonstram a importância da função cognitiva no processo de aprendizagem auto-dirigida.

São também as seguintes unidades de registo que clarificam os aspectos cognitivos da acção da aprendizagem auto-dirigida dos sujeitos que mais valorizam as aprendizagens auto-dirigidas:

191- *«eu aprendo vai ser integrado num contexto já meu ... e eu quero fazer disso... integrar no que já existe...Integrar na minha própria produção»;*

192- *«Aquilo que a gente está a aprender é já conhecido, e de repente aquilo que é aparentemente conhecido se torna completamente novo e sou capaz de integrar no já conhecido. É o processo da revelação mm-... é o processo de ensaiar».*

No grupo II salientam-se também, algumas unidades de registo esclarecedoras do sentido que a dimensão cognitiva tem na acção:

302- *«algumas vezes também errei, é o mais certo, mas pronto tem que se aprender»;*

322- *«actualmente não interessa muito os conhecimentos; ... para quê mais conhecimentos».*

Na continuidade da dimensão cognitiva, construímos uma unidade de contexto que contempla unidades de registo que caracterizam a reflexividade dos percursos da acção dos sujeitos.

Grupo I

Dimensão reflexiva

190- *O processo de aprendizagem que eu acho que é um processo reflexivo, e portanto ... mmm... não é aprender para depois fazer;*

194- *Tu ligas o processo de reflexão à pratica?*

.....À acção por norma!

202- *só o discutir e o reformular o que está a acontecer*

206- *da supervisão... (...) é muito importante para compreender a própria realidade, e, que me ajuda a pensar a partir do que eu faço ou do que o outro me contar sobre o que eu fiz..*

207- *Quando vou para casa reflectir, e é nessas coisas que eu penso, quanto mais difícil e aberrante mais ... e não saio dali, sou teimoso;*

- 210- *A forma que eu tinha de me defender destas condições eu voltava-me um bocadinho para os meus pensamentos e então fugia dali.*
- 211- *é isso que me faz passar uma ou duas horas deitado no sofá só a pensar, às vezes entro em alfa e.....*
- 224- *E eu penso que foi também muito por estas horas de pensar sozinho e reflectir, que eu ao pensar sozinho eu fui buscar as palavras mais adequadas para transmitir isto ou aquilo,*
- 229- *Acho que não se pode reflectir na prática de uma forma selvagem, tem que se reflectir de uma forma elaborada... tem que se arranjar critérios*
- 230- *leva-nos a pensar o que é que fiz e o que é que fez*
- 231- *é importante um modelo, ou seja o que for, para situar aquela prática, no nosso processo de reflexão, no nosso processo de pensar,*
- 232- *É na reflexão da tua prática que tu tomas consciência...*
Sim, sim, sim,...
- 237- *No psicodrama por exemplo com a C. são situações que eu aprendo muito, depois do psicodrama, discutir com ela, falar com ela, eu aprendo muito com ela..*
- 240- *Eu faço isto, gosto de ir falar com a T., explicar . Não é porque lhe estou a ensinar, estás a perceber...é porque também discuto com ela em conjunto . Nós os dois chegamos a um acordo, reflectimos.*
- 242- *Eu penso, penso, penso, eu penso exaustivamente até adormecer, e não há ninguém que me prejudique este pensamento...*
- 244- *Eu não chateava, não falava, não fazia nada, portanto isto permitia que eu fizesse as minhas reflexões.*
- 250- *fui fazendo esta procura em cima de um percurso de discussão, em cima de um percurso de reflexão, muito em cima de um percurso de leitura com a recuperação do livro para a experiência e a projecção da experiência no livro...*
- 252- *Isto foi um movimento completamente intencional e revisei-me numa série de contextos, interpretei-me, dei-me a interpretar e de alguma maneira apropriei-me de mim.*
- 260- *A reflexão era feita sozinho e acompanhado*
- 261- *quem faz este tipo de trabalho, fazê-lo com supervisão, fazer com rede, eu não tinha rede, e a minha rede era de algum modo uma rede lateral,*
- 262- *Mas muito do trabalho interior era feito sozinho também.*
- 264- *quando cheguei ao fim disse...eu não vou parar com isto (Diário), vou continuar....É mentira, não continuei nada , parei de todo, mas sinto que me faz uma falta imensa.*
- 265- *Eu preciso muito de escrever, (...) Fazer um registo efectivo...pôr fora de mim e depois voltar a ler....isto é uma forma de reflectir...*

Grupo II

Dimensão reflexiva

- 307- *há muita coisa que se discute às vezes, e de facto eu penso que aprendo algumas coisas com isso .*
- 320- *Eu também aprendi imenso com o Dr.(...), os casos eram ali debatidos até à exaustão e ia-se decidindo.. faça isto, faça aquilo e era assim o feedback (..)*

Constata-se que a dimensão reflexiva da acção está bastante mais presente no grupo I ao contrário do que acontece no grupo II. Inclusive, os sujeitos do grupo II nunca utilizam a palavra reflexividade ou reflexivo.

Significa que os processo de reflexividade na acção estão mais conscientes no grupo de sujeitos que valoriza as aprendizagens auto-dirigidas, do que nos restantes sujeitos.

A reflexão manifesta-se pela discussão a dois ou mais alargada, pela criação de momentos específicos para pensar nos contextos da prática e fora dela e através da escrita. Sugerem a necessidade de modelos orientadores das práticas reflexivas e a base dessa reflexão deverá ser o desempenho profissional. Os contextos profissionais em enfermagem podem ser nestas circunstância extremamente ricos no desenvolvimento de uma aprendizagem auto-dirigida com eventual supervisão dos actuais enfermeiros responsáveis pela formação em serviço, figura prevista e legislada na carreira de enfermagem em Portugal.

Tal como no contexto doutras perguntas também neste, os sujeitos destacam a dimensão emocional do sujeito, caracterizando a forma como esta dimensão se evidencia na acção dos processos de aprendizagem auto-dirigida.

Grupo I

Dimensão emocional

201- *era uma ruptura com o já conhecido. Com qualquer coisa que a gente sente que precisa de ser assim...*

203- *que nos faça pensar porquê que não me estou a sentir bem, ou porque é que me estou a comportar desta maneira, ou o que é que devia ser completamente diferente*

213- *Porque é que eu gosto de contar histórias? Porque podemos ser perfeitos, ser correctos, ser porreiros, e ao contar uma história pode-se utilizar imensas capacidades desde... o humor... portanto é de facto esta área que eu gosto.*

214- *E isto é um conjunto de coisas que obviamente não passam só por uma forma clara de dizer as coisas, passa por uma postura, por uma atitude, por um comportamento que até às vezes é importante fazer humor*

219- *Eu sentia que esta área,.. sentia que era melhor desenvolvê-la a nível de enfermagem.*

221- *Houve várias fases durante o curso, umas melhores que outras, umas terríveis mas de qualquer forma...*

225- *E muitas vezes as coisas passam por sensações, o que se sente.*

233- *o (...) que ajudava era um texto bem elaborado que de uma forma clara e correcta dizia exactamente o que eu sentia*

234- *mas isso é importante, é ser afectivo, aprender a fazer humor*

241- *Sim, Sim, mas os solitários são mais... as vezes chego a pensar que são demasiado solitários... mas é muito importante para mim, muito importante*

- 253- *eu sentia-me muito tenso... e procurava escapes...*
- 256- *Que é uma área que eu gosto muito e que necessariamente me confrontou.....e... eu... não sou uma pessoa que tenha uma grande vinculação religiosa, espiritual tenho, religiosa nem por isso*
- 266- *É primeiro sinto e ajo...e reajo, e às tantas essa reacção passa à procura de uma reacção consciente.*
- 268- *Eu, por defeito de fabrico, uso com alguma facilidade, mecanismos de defesa nacionais... e, esta questão das emoções nem sempre me tocou muito bem.*
- 273- *Eu acho que em termos de equipa, aquilo que a gente sente e aquilo que a equipa sente é que há mais para fazer.*
- 270- *Como eu sou todo afectos , obviamente que se me agredirem, choca-se, com toda essa afectividade que ponho nisto, mas ao mesmo tempo há um aspecto curioso.*
- 278- *mas aquilo que eu sinto e que a equipa sente era que estas famílias sabiam pouco e o facto de saberem pouco implica na relação com o doente.*

Grupo II

Dimensão emocional

- 299- *É preciso gostar, porque senão ao fim de um tempo a pessoa esgota-se, portanto é preciso gostar, porque senão a pessoa esgota as sua possibilidades criativas nessa área, é preciso gostar.*
- 313- *mas desgostou-me muito não conseguirmos ir com isto para a frente, porque de facto chegamos a um ponto que... acho que se proporcionou alguma coisa de melhor mas que soube a tão pouco em relação à expectativa que se tinha tido que me dá de facto alguma tristeza falar nisto.*
- 314- *eu desde sempre devo ter sido sensível ...*
- 315- *tive durante este percurso alguma sorte de me poder dedicar mais a a a aspectos que me eram mais queridos, não é...*
- 324- *Para a gente se desgastar mais, para a gente se amarfanhar mais? A gente quanto mais sabe mais sofre de maneira que....*
- 326- *Vens de uma área um bocadinho diferente, dos pequeninos para os adultos... .qual foi a tua estratégia...*
- Não foi nenhuma, porque eu gosto muito daquilo que faço....Eu gosto do doente mental... Acho que precisa de mim...*
- 331- *E são só aqueles chavões e aquelas coisas batidas e batidas... e tão estúpidas que olho para aquilo e ponho de parte que não consigo....*
- 338- *o que eu tenho que me valorizar é naquilo que eu gosto, porque noutras coisas que me valorize para eu transmitir aos meus colegas...que se lixe!...*

As questões emocionais estão muito presentes e conscientes nos sujeitos, ao longo da acção do processo de aprendizagem auto-dirigida, nos dois grupos. Expressam-se relações da dimensão intra, inter e extra pessoal, isto é, da influência que as emoções têm no sujeito das acções; na importância que as emoções têm na interacção dos sujeitos com os outros profissionais ou sujeitos de cuidados e a relação que os sujeitos da amostra verbalizam relativamente às suas interacções ao nível das instituições. Também

surgem unidades de sentido positivo e unidades de sentido negativo, isto é, unidades que caracterizam a dimensão emocional do sujeito, como desencadeadoras da acção e unidades que caracterizam aspectos bloqueadores da acção.

234- «mas isso é importante, é ser afectivo, aprender a fazer humor»

324- «Para a gente se desgastar mais, para a gente se amarfanhar mais? A gente quanto mais sabe mais sofre de maneira que...»

Pensamos que estudos que permitam compreender a influência das emoções ao longo dos processos de aprendizagem são fundamentais. Ficamos com a ideia de que este aspecto funciona como «combustível» para o desenvolvimento destes processos.

Outras unidades de registo, apontam para a importância da dimensão holística e global da acção dos processos.

Grupo I

Dimensão da globalidade

195- As aprendizagens da vida em geral - Têm a ver com a acção

196- ... eu acho que primeiro as grandes aprendizagens da vida e depois as profissionais.....

197- ... a tua profissão tem a ver com a maneira como a pessoa está na vida.

220- Fiz a especialidade de psiquiatria que considero um momento muito importante na minha vida, não só profissional, mas também pessoal,

257- ... dirigir a procura para a minha própria história de vida desta temática, ou seja, o que é que estas coisas da morte tem tido a ver comigo ao longo da vida.

283- se quiseres ter alguma representação ou um papel de intervenção directo, tem a ver com a forma com que tu estás nas várias situações da vida

292- Para mim é uma continuação dos outros aspectos da vida. Faz parte dela... Tem a ver com o papel que a gente quer ter...

Grupo II

Dimensão da globalidade

328- E acho que não vale a pena... A formação actualmente é mais importante para alguns fazerem concursos e para as pessoas brilharem...

O contexto da dimensão da globalidade da acção dos processos de aprendizagem auto-dirigida define-se aqui, com todas as expressões ou frases que relacionem os processos de aprendizagem com as outras dimensões da vida. Não existe apenas um contexto específico para a aprendizagem. Qualquer experiência vivida, pode ser uma oportunidade de aprendizagem auto-dirigida. A consciência deste contexto, parece ser mais evidente no grupo I.

257- *«dirigir a procura para a minha própria história de vida desta temática, ou seja, o que é que estas coisas da morte tem tido a ver comigo ao longo da vida».*

O recurso ao estudo das histórias de vida dos sujeitos pode abrir caminhos no sentido de uma maior compreensão dos processos de aprendizagem auto-dirigida. O sujeito não é a soma das suas partes, mas é fundamentalmente caracterizado pela forma como essas partes se articulam e interagem entre si e em função dos objectivos globais do sujeito, isto é, objectivos cuja sua concretização ou não influenciam todas as suas dimensões da vida.

Outro aspecto interessante que emergiu nesta análise, foi a ideia de que muitas coisas acontecem por acaso ou seja o não planeado. Este aspecto é referido por em alguns estudos realizados nos Estados Unidos.

Grupo I

Dimensão do acaso

- 204- *Algumas, algumas, muito por acaso [aprendizagens];*
205- *por acaso aparece uma resposta que não sabíamos que a iríamos encontrar aí, ou daquela maneira, ou daquela forma;*
245- *[As coisas] Eu acho que elas vêm mais ter comigo;*
246- *Se me chamam para tanto sítio, se me põem em cargos que eu não queria, não sonhei nem procurei , às vezes até fujo das coisas...mas elas vêm ter comigo.*
247- *(...) especialidade só aproveitei o que me interessava , aquilo que veio ter comigo , porque houve muita coisa que eu desliguei.*

Grupo II

Dimensão do acaso

- 294- *Eu não falo com as pessoas para aprender... Eu não vou falar com este para aprender aaaaa... acontece que.*
304- *Eu aprendo coisas sem ter ido procurar essa aprendizagem. Ela surge e eu absorvo aquilo que posso, não é?...*

Este contexto explicitado pelos sujeitos refere-se essencialmente à dimensão da acção da aprendizagem não planeada, mas que acaba por se tornar um momento significativo neste âmbito. Ocasionalmente os sujeitos encontram-se em situações que se vêm a demonstrar proporcionadoras de aprendizagens. Este aspecto aparece saliente nos dois grupos observados.

205- «por acaso aparece uma resposta que não sabíamos que a iríamos encontrar aí ou daquela maneira, ou daquela forma».

A qualidade da acção do processo de aprendizagem auto-dirigida é muitas vezes verbalizada pelos sujeitos. Referem características que se traduzem na maior ou menor qualidade da aprendizagem que desenvolvem.

Grupo I

Qualidade do processo

- 183- *que eu acho que estou a fazer uma experiência no momento presente de uma formação em (...) eu estou com dúvidas que os formadores sejam capazes de criar o ambiente positivo.*
186- *Isto foi completamente auto-dirigido.*
216- *Nós comunicamos mal, às vezes somos de meias palavras, outras vezes por gestos e muitas vezes não se passam adequadamente e correctamente as mensagens.*
223- *isto é assim: eu acho que se, obviamente, eu falo de comunicação é preciso aumentar o vocabulário, é preciso adequar, mais do que às vezes aumentar...*
291- *Tu achas que o facto da escola não ter correspondido às tuas necessidades de aprendizagem, te levaram a desencadear os teus processos de aprendizagem auto-dirigida....*

Sim, sim ...

Grupo II

Qualidade do processo

293- *Eu acho que se calhar fazer a ligação entre a auto-formação e a formação em termos escolares*

297- *este trabalho foi muito empírico*

298- *Era uma coisa para a qual eu tinha alguma apetência, portanto isso facilitou*

300- *essa aprendizagem, e de facto, pronto... foi assim, começou de uma forma empírica porque gostava e depois ao mesmo tempo eu comecei a perceber como é que ... o que é que deveria ser bom para o doente.*

308- *[As aprendizagens] ... têm sido mais feitas em auto-formação, isso sem dúvida nenhuma, sem dúvida nenhuma.*

311- *fomos tendo incapacidade de dar resposta.*

329- *as coisas poderiam ter sido feitas de outra maneira...com muito menos esforço, menos sacrifício e muito melhor aproveitamento.*

330- *Mas temos que ter o mínimo de orientação.....*

A relação de qualidade dos outros momentos de aprendizagem com os momentos de aprendizagem auto-dirigida, questões sobre qualidade do ambiente de aprendizagem e a necessidade do mínimo de orientação são aspectos a salientar neste contexto. Um misto de maior ou menor orientação dos processos de aprendizagem e a necessidade de maior ou menor facilitação da mesma são aspectos já referenciados por outros autores e noutros estudos. Apesar de valorizar pouco a aprendizagem auto-dirigida, um participante refere que as aprendizagens significativas que foram de âmbito auto-dirigido.

183- *«que eu acho que estou a fazer uma experiência no momento presente de uma formação em (...) eu estou com dúvidas que os formadores sejam capazes de criar o ambiente positivo»*

186- *«Isto foi completamente auto-dirigido»*

330- *«Mas temos que ter o mínimo de orientação.....»*

293- *«Eu acho que se calhar fazer a ligação entre a auto-formação e a formação em termos escolares»*

A necessidade de mudança na acção surge como um fenómeno que se relaciona com a vida em geral e também a vida profissional o que é salientado apenas pelo grupo de sujeitos que mais valoriza as aprendizagens.

Grupo I

Mudança

185- *Isto já não chega. mmmm.... há que procurar alguma coisa que me renove o olhar sobre as coisas.*

187- *estou a pensar o que fazemos onde é que vai chegar e o que podemos fazer diferente, porque as coisas não têm que ser sempre da mesma maneira .*

271- *Tem a ver com o enriquecimento pessoal, mas também com a mudança... mudança no outro e transmissão de conhecimentos,*

272- *Se tu quiseres ter um papel passivo é muito mais fácil.*

284- *isso faz com que eu tenha que mudar qualquer coisa em mim, para poder implementar algumas mudanças [o papel dos outros].*

285- *e se quero mudar alguma coisa.... a aprendizagem também tem a ver com mudanças.*

285 - *Eu acho que só se pode mudar, ou pensar em mudar se.. tivermos essa capacidade, mas para isso precisamos de ter conhecimentos. Esses conhecimentos é para a gente, mas também é para o outro .*

A necessidade de olhar de forma diferente para as «coisas», a influência da aprendizagem na mudança dos contextos e a necessidade da mudança intrapessoal para que se operem mudanças interpessoais e extrapessoais, são aspectos deste contexto e que traduzem o tipo de acção do processos de aprendizagem auto-dirigida nos sujeitos da amostra. A mudança parte do sujeito no sentido da mudança do contexto.

185- «há que procurar alguma coisa que me renove o olhar sobre as coisas»

285- «a aprendizagem também tem a ver com mudanças»

284- «isso faz com que eu tenha que mudar qualquer coisa em mim, para poder implementar algumas mudanças»

A interacção entre profissionais é citada normalmente como acção potenciadora de aprendizagens.

Grupo I

Interacção em contexto profissional

188- *podemos ouvir outras opiniões, isto acho que é bom das pessoas, pessoas que ajudem a pôr perguntas.*

200- *Isso é lógico que as pessoas imaginam, ...não faz sentido não progredir, estão reunidas as condições para progredir, não faz sentido.*

209- *o ensinar aos outros.....e e e e também eu aprendo*

215- *depois me apercebi....quue de facto é a comunicação, é o falar com as pessoas, é o ser claro é percebê-las claramente e transmitir o mais claramente e correctamente aquilo que se sente que se quer dizer, a mensagem para o outro.*

218- *agora na relação para acompanhar um familiar, ou um doente, ... eu estou sempre preparado.*

228- *Tu não separas nunca a tua prática das tuas aprendizagens auto-dirigidas?*

Ai de maneira nenhuma, de maneira nenhuma....

235- *aprender a ser claro naquilo que quero transmitir, e tenho também de perceber o que eles sentem e o que dizem, e tem que se entrar em diálogo.*

238- *Quando eles estão em grupo, como é que se posicionam uns em relação aos outros, tu podes fazer imensas análises daquilo, ... e podes aprender.*

243- *Por exemplo falo muito com a PL das minhas coisas. Ainda no outro dia levei-lhe uma folhinha, uma fotocópia, sobre isto ou sobre aquilo ... Obviamente que isto são os aportes que eu gosto e que para mim são óptimos.*

254- *Eu neste momento tenho tudo muito guardado, dentro do bolso para usar na altura certa, na medida em que a escola precisar....*

255- *A área em que eu sempre mais gostei de trabalhar em que eu me comecei a sentir mais confortável, muito embora depois tenha feito, foi a área dos doentes terminais.*

263- *Percebi que havia outros caminhos a fazer, do ponto de vista da procura das respostas, que não estritamente o caminho que normalmente é oferecido aos enfermeiros pelos enfermeiros,*

248- *E essas vivências são o mais diversificadas possível ...e às vezes resume-se ao dia a dia e ao contacto com as pessoas, à vida do dia a dia*

277- *Aquilo que eu tinha aprendido não tinha tanto a ver com a família, mas mais com o doente... que era a reabilitação dele.*

Grupo II

Interação em contexto profissional

305- *Eu penso que a minha aprendizagem, claro que isto é aprendizagem, mas se calhar aprendo mais no próprio dia a dia de trabalho, há sempre coisas que vão surgindo. Nós estamos sempre, estamos sempre a absorver os conhecimentos quase sem darmos por isso.*

306- *Eu penso que em termos de actualização isso para mim é crucial, e aqui nas reuniões, com assistentes sociais, médicos... quase todos os dias, de facto as coisas surgem, de facto sem dar por isso estamos a aprender coisas.*

318- *E depois não há ninguém interessado em fazer nada.*

325- *O menina eu estava a fazer integração ao hospital, às voltas com aquilo tudo que não sabia para onde me havia de virar... aquilo para mim era uma confusão .*

327- *O que é que você pensa disto.... isto é temos discutido muito e aí é que eu tenho feito a minha maior formação .*

333- *eu aprendi a transmitir e era aceite e sentia-me gratificada. Porque as pessoas davam-me o feed-back,*

334- *Mas essa psicóloga tem sido a minha mestra. Todo o percurso que ela tem feito, ela tem-me transmitido.*

Esta categoria inclui as unidades de registo que relacionam a acção da aprendizagem auto-dirigida, com a interacção no desempenho profissional. São verbalizadas pelos sujeitos dos dois grupos e na sua maioria focam aspectos de contexto positivo para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem. Salientamos a interacção ora com os profissionais, enfermeiros e outros técnicos, ora com os sujeitos objectos de cuidados, utentes e familiares. Isto significa, que uma grande parte da acção dos processos de aprendizagem auto-dirigidas de âmbito profissional se desenvolve em contexto também profissional

255- A área em que eu sempre mais gostei de trabalhar em que eu me comecei a sentir mais confortável, muito embora depois tenha feito...., foi a área dos doentes terminais.

306- Eu penso que em termos de actualização isso para mim é crucial, e aqui nas reuniões, com assistentes sociais, médicos... quase todos os dias, de facto as coisas surgem, de facto sem dar por isso estamos a aprender coisas.

Num âmbito mais alargado da interacção, a experiência e a experimentação, são parte integrante da acção de aprendizagem

Grupo I

Experiência/Experimentação

189- *eu acho que é importante é teres espaço para poderes experimentar....*

193- *Quando fazemos uma descoberta não sabemos logo aplicar.*

- 217- *eu aprendi-as, porque as treinei, fazia 2,3,4,5 vezes... e se ao fim das 5 vezes estava um período sem fazer, tinha que consultar novamente os manuais.*
- 222- *foi pensar como é que eu faço, como é que o outro faz, que outras formas há de fazer isto e aquilo...*
- 226- *dificuldade em escolher termos que definam sentimentos, isto é um exemplo da área da comunicação, e isto eu treinei sozinho...*
- 236- *vou fazendo desafios, vou pensando em formas de fazer as coisas e experimento... (...)*
- 289- *As experiências anteriores que se calhar tem a ver com os aspectos de educação.*

Grupo II

Experiência/Experimentação

- 295- *e isso ajudou-me no sentido deee.. pronto eu vivenciei*
- 296- *Eu tinha a experiência, foi precisamente implementar no serviço, dar continuidade*
- 303- *Procuras muito as tuas aprendizagens em termos profissionais na prática.*
- Sim.*
- 309- *Quer dizer: eu acho que é a prática que desperta, depois a gente vai procurar outras coisas...*
- 312- *E eu já vivi isto ...*
- 317- *Estou a pensar nesta questão do fim de vida...é a prática que me faz pensar nisto,*
- 339- *mas depois é preciso por em prática o que se aprende*

O recurso à experiência e/ou experimentação também é uma realidade presente na acção dos processos de aprendizagem auto-dirigidos por ambos os grupos de sujeitos da amostra. Esta unidade de contexto caracteriza-se por explicitar questões ligadas à experimentação, à aplicação, ao treino e à vivência de experiências geradores de aprendizagens significativas no âmbito da auto-direcção dos processos:

189- «eu acho que é importante é teres espaço para poderes experimentar»

193- «Quando fazemos uma descoberta não sabemos logo aplicar »

295- «isso ajudou-me no sentido deee... pronto eu vivenciei»

A aprendizagem experiencial, como consta na nossa fundamentação teórica, tem um papel fundamental no desenvolvimento das aprendizagens profissionais

O tempo é normalmente um aspecto bastante salientado pelos profissionais de enfermagem. O tempo, isto é, a falta dele ou, a sua má gestão.

Grupo I

Tempo

- 280- *é a gente que gere o tempo e as coisas vão acontecendo...*

281- *mas assim a gente faz à nossa maneira. O tempo é importante....*

Grupo II

Tempo

319- *E se tivéssemos um tempo, que lêssemos que pesquisássemos... tudo bem, mas que depois tivéssemos tempo e um orientador.*

332- *Chego a casa e utilizo um bocadinho de tempo em casa...*

A questão do tempo da acção é normalmente muito referida pelos enfermeiros no desempenho das suas actividades, como pessoas e como profissionais, não o sendo contudo muito referenciado por estes sujeitos no contexto da aprendizagem auto-dirigida. Salienta-se que no grupo I, o tempo aparece como uma influência positiva no desenvolvimento da acção. No grupo II, verificamos que o significado atribuído ao tempo se relaciona também com a falta dele.

Terminámos assim a análise relacionada com a acção do processo de aprendizagem auto-dirigida, identificando alguns aspectos caracterizadores que julgámos pertinentes neste âmbito. Estamos conscientes que muito ficou por analisar, mas aqui deixamos o nosso modo de observar esta realidade, com toda a subjectividade que podemos considerar implícita ao processo.

B7 – Consciencialização das metodologias utilizadas na satisfação das necessidades de aprendizagem auto-dirigida:

Das quarenta e nove unidades de registo (anexo 14) relativamente este indicador, vinte (40,8%) correspondem a respostas fora do contexto das perguntas. A maior frequência desta situação ocorre no grupo II. O número de unidades de registo recolhidas no grupo II é também praticamente metade das recolhidas junto do grupo I.

Procedeu-se inicialmente a uma busca por palavras ou expressões chave que resultou o agrupamento em unidades de contexto metodológico por grupo:

Consciencialização das metodologias utilizadas na satisfação das necessidades de aprendizagem auto-dirigida - Grupo I

Unidade de Contexto	Unidade de registo
Pesquisa direccionada	<i>pesquisa muito mais direccionada; direccionar a minha pesquisa; pesquisa bibliográfica; perceber qual é a direcção que a gente precisa; eu vou estudar; pesquisar.</i>
Experiência	<i>a experiência; pesquisa a experiência.</i>
Meios audio-visuais	<i>meios audio-visuais disponíveis; televisão.</i>
Meios interactivos	<i>a Internet; a Internet; muito a Internet.</i>
Peritos	<i>pessoas (...) muito importantes (...) conquistar essas pessoas; pessoas que são modelos; que vai aos peritos.</i>
Interacção com pessoas	<i>algumas conversas; discussão com as pessoas é que é interessante; a discussão com as pessoas é fundamental; da discussão; interrogou-me imenso; falar com uma pessoa; falar com uma pessoa.</i>
Actividades de formação	<i>formação; especialidade; congresso; jornadas de enfermagem; o curso de análise transaccional; o toque terapêutico; formação; pós-graduação; congresso.</i>
Leitura	<i>leio; ler um livro; leituras; uma hora a ler; livro; livro; leio; ler um livro; um texto da L. a literatura que tenho lido; literatura; leituras.</i>
Escrever	<i>um diário; meu diário; escrever à mão.</i>
Reflexão	<i>A reflexão; supervisão; uma reflexão.</i>

Tabela nº 22 - Distribuições das unidades de registo da variável *Consciencialização das metodologias utilizadas na satisfação das necessidades de aprendizagem auto-dirigida*, do Grupo I, pelas categorias imergentes.

Consciencialização das metodologias utilizadas na satisfação das necessidades de aprendizagem auto-dirigida – Grupo II

Unidade de Contexto	Unidades de registo
Meios interactivos	<i>vou para a Internet</i>
Peritos	<i>a falar com os terapeutas ocupacionais; com outra pessoa da equipa multidisciplinar.</i>
Interacção com pessoas	<i>conversando, dialogando com uma pessoa, uma conversa de corredor com um colega; utiliza muito as pessoas para aprender; conversamos muito; telefona-me e discute comigo sobre determinados assunto; debatemos.</i>
Actividades de formação	<i>especialidade.</i>
Leitura	<i>eu devia ler mais; ler; leio; leituras que também me cultivam e me relaxam; Li alguns trabalhos de colegas; leio muito... às vezes até demais; revistas de enfermagem.</i>
Reflexão	<i>o supervisor; supervisão.</i>

Tabela nº 23 - Distribuições das unidades de registo da variável *Consciencialização das metodologias utilizadas na satisfação das necessidades de aprendizagem auto-dirigida*, do Grupo II, pelas categorias imergentes.

As unidades de contexto, Pesquisa direccionada, experiência, meios audio-visuais, escrever, não são contempladas pelo grupo II.

Pensamos que relativamente à consciência da metodologia utilizada pelos sujeitos nos processos de aprendizagem auto-dirigida é de salientar o seguinte:

- a) A interacção com as pessoas, sejam peritos, profissionais ou não, em situações formais ou não, são as actividades metodológicas aparentemente mais eficazes nos processos de aprendizagem auto-dirigida;
- b) O recurso à leitura e aos livros, continua também a ser privilegiada inclusive no recurso à Internet que neste caso pode também promover a interactividade com pessoas;
- c) O recurso à escrita, à experiência e à reflexão, podem incluir-se num grande grupo, cujos objectivos são sempre a reflexão e a supervisão da experiência.

Em termos metodológicos, este grupo de sujeitos verbaliza um maior interesse pelas actividades de interacção com os outros sem atribuir grande ênfase às novas tecnologias de informação e comunicação. O convívio, organizado ou não com profissionais da área da saúde e até de outras áreas facilita os processos de aprendizagem auto-dirigida.

B8 – Consciencialização dos factores externos e/ou ambientais influenciadores das aprendizagens auto-dirigidas

Relativamente a esta variável, foram encontradas setenta unidades de registo (anexo 15) em que apenas 17,1% pertencem ao grupo II. Por outro lado, trinta unidades de registo correspondem a resposta realizadas no contexto da pergunta (42,3%).

Procedeu-se inicialmente a uma busca por palavras ou expressões chave que resultou o agrupamento dos factores externos de influência das aprendizagens nas seguintes categorias e/ou unidades de contexto:

Consciencialização dos factores externos e/ou ambientais influenciadores das aprendizagens auto-dirigidas - Grupo I

Unidade de contexto	Unidades de Registo
---------------------	---------------------

Instituições	<i>As instituições; direcção de enfermagem; sair do hospital e ir para a escola.</i>
Recursos	<i>recursos disponíveis.</i>
Actividades de formação	<i>curso; pós-graduação; congresso; formação.</i>
Tempo	<i>época; horário.</i>
Ambiente físico	<i>ambiente; meio ambiente; ambiente físico; programa de televisão; filme; uma telenovela.</i>
Dinâmica do ambiente humano	<i>ter pessoas que te interroguem; equipas; aquela pessoa; contexto familiar; o colega; o doutor; o familiar; o doente; questões estéticas; ser profissionais ou outras pessoas; ambientes mais inóspito; mais mais mais difíceis; mais agressivo; professora muito maternal; ambiente é hostil; casasse e tivesse filhos; os colegas que trabalhavam comigo.</i>
Aspectos culturais	<i>alentejanos lá da aldeia; alfacinha de gema; contaminação cristã.</i>

Tabela nº 24 - Distribuições das unidades de registo da variável *Consciencialização dos factores externos e/ou ambientais influenciadores das aprendizagens auto-dirigidas*, do Grupo I, pelas categorias imergentes.

Consciencialização dos factores externos e/ou ambientais influenciadores das aprendizagens auto-dirigidas - Grupo II

Unidade de contexto	Unidades de Registo
Instituições	<i>chefia, Instituições, chefe.</i>
Recursos	<i>ordenado miserável; nem pagam a ninguém; dois rapazes em casa; era duro.... Porque eu não tinha dinheiro.</i>
Actividades de formação	
Tempo	<i>horas; tempo; mais de tempo; fazemos turnos.</i>
Ambiente físico	<i>um espaço.</i>
Dinâmica do ambiente humano	<i>grupo com colega; minha mãe; doentes; pessoas que estão a sofrer; pessoas; profundamente angustiadas; pessoas; marido; doentes (...) os médicos (...) psicólogos; daquela gente que lá vamos encontrar; experiência; integração em condições; gente a promover-se; roupa para lavar; roupa para passar; comida para fazer; casa para limpar; chego tão cansada.</i>
Aspectos culturais	<i>grupo da acção católica.</i>

Tabela nº 25 - Distribuições das unidades de registo da variável *Consciencialização dos factores externos e/ou ambientais influenciadores das aprendizagens auto-dirigidas*, do Grupo II, pelas categorias imergentes.

Relativamente aos factores externos ao sujeito, influenciadores dos processos de aprendizagem auto-dirigidos, queremos salientar os seguintes aspectos:

- a) O grupo II, não refere as actividades de formação como factor influenciador dos processos de aprendizagem, talvez por estes sujeitos estarem durante a entrevista mais centrados nestas actividades e as considerarem por si só de actividades para a aprendizagem auto-dirigida.

- b) Ao contrário, o grupo I, entende estes momentos apenas como factores desencadeadores ou estimuladores das aprendizagens.
- c) Todos os sujeitos referem as dinâmicas do ambiente humano, como influenciadoras dos processos de aprendizagem apesar dos recursos físicos e temporais serem também bastante citados.
- d) A situação familiar parece ter também uma importância fundamental na influencia da aprendizagem, em termos de disponibilidade, sendo citada pelos dois grupos.
- e)

Ainda na vertente familiar e relativamente, por exemplo, ao estado civil dos sujeitos, estes distribuem-se da seguinte forma:

Estado civil dos sujeitos

Estado civil	Solteiro	Casado	Separado
Grupos			
Grupo I	3	2	
Grupo II	1	1	1
Total	4	3	1

Tabela nº 26 - Distribuições dos sujeitos da amostra de acordo com o seu estado civil.

Os sujeitos casados estão em minoria nesta amostra e a referência à família como influenciadora dos processos vem dos restantes sujeitos.

Foram ainda estabelecidas três unidades de contexto para facilitação da interpretação dos conteúdos:

- a) As unidades de registo que contextualizam factores externos de influência positiva sobre a aprendizagem;
- b) As unidades de registo que contextualizam factores externos de influência negativa sobre a aprendizagem;
- c) As unidades de registo que contextualizam factores externos de influência positiva ou negativa sobre a aprendizagem, de acordo com o contexto em que se verificam.

Consciencialização dos factores externos e/ou ambientais influenciadores das aprendizagens auto-dirigidas – Sentido da influência

Grupos	Grupo I	F(%)	Grupo II	F(%)	Totais	F(%)
Factores Externos						
Influência (+)	22	47,8	7	28	29	40,8
Influência (-)	7	15,2	16	64	23	32,4
Influência (+-)	17	37	2	8	19	26,8
Totais	46	100	25	100	71	100

Tabela nº 27 - Distribuições dos valores absolutos e relativos, por grupos, das unidades de registo da variável *Consciencialização dos factores externos influenciadores das aprendizagens auto-dirigidas*; em função do sentido da sua influência.

O grupo II apresenta maioritariamente factores externos influenciadores dos processos de aprendizagem de sentido negativo (64%). Ao contrário, o grupo I apresenta apenas 15,2% de unidades de registo de sentido negativo. Isto pode justificar as razões de um menor envolvimento e, logo, o menor valor que o grupo II atribui aos processos de aprendizagem auto-dirigida. A maioria dos factores externos para o grupo I, são entendidos como estimuladores ao desenvolvimento de processos de aprendizagem, verbalizando-os de forma mais genérica.

Na globalidade da amostra a direcção da influência é positiva.

B9- Consciencialização dos resultados obtidos no processo de aprendizagem auto-dirigido

Como seria de esperar, já que o guião da entrevista não contemplava nenhuma questão relacionada com a fase dos resultados do processo de aprendizagem, das vinte e duas unidades de registo encontradas (anexo 16), 81,8% destas correspondiam a unidades fora do contexto de qualquer pergunta relacionada com o tema.

Procedeu-se a uma busca por palavras ou expressões chave que resultou o agrupamento das unidades contexto explicitadas nos quadros seguintes:

Consciencialização dos resultados obtidos no processo de aprendizagem auto-dirigido - Grupo I

Unidade de contexto	Unidade de Registo
----------------------------	---------------------------

Valor qualitativo do resultado	<i>aquilo que eu pesquiso por auto-formação....dá-me bases mais sólidas de saber, do que (...) a hetero-formação; eu tenho que chegar a uma conclusão senão não páro; Posso não chegar à conclusão correcta...</i>
Aquisições cognitiva	<i>conhecimento de mim próprio; adquirir conhecimentos que me foram dirigidos; formas de mais facilmente poder reflectir sobre o que é que eu sou, o que é que é o outro, e o que me interessa na relação com o outro ao nível da comunicação; Tiro às vezes conclusões que aos olhos dos outros... não sei, mas aos meus, são brilhantíssimas; os resultados dessa reflexão. Os resultados são evidentes.</i>
Aquisição de comportamentos e atitudes	<i>adquirir competências; e amanhã vou fazer diferente; a minha forma de ir no outro dia trabalhar, é mais segura é mais satisfatória e motiva-me; o resultado foi o insucesso escolar; poderei vir a desistir de fazer um caminho de procura de ser um docente; a área em que eu sinto que ganhei mais, quer do ponto de vista pessoal, quer do ponto de vista da capacidade para estar tranquilo.... quando procura ajudar as pessoas que estão para morrer.</i>
Aquisições Psicoafectiva	<i>dá-me gozo; o entusiasmo, cresce; a minha motivação cresce; de repente a gente sente que sabe a resposta.</i>
Tempo aquisições	<i>tem-me acontecido ao longo da vida.</i>

Tabela nº 28 - Distribuições das unidades de registo da variável *Consciencialização dos resultados obtidos no processo de aprendizagem auto-dirigido*, do Grupo I, pelas categorias imergentes.

Consciencialização dos resultados obtidos no processo de aprendizagem auto-dirigido - Grupo II

Unidade de contexto	Unidades de registo
Valor qualitativo do resultado	<i>aquele trabalho e aquele esforço tinha tido alguma resposta positiva; Uma pessoa sem estar motivada nem vale a pena empreender nada, o resultado não vai ser positivo de certeza; Sentia que estava a fazer um trabalho válido</i>
Aquisição de comportamentos e atitudes	<i>Eu aprendi que nunca se deve desistir de um doente; ao fim de algum tempo eu colhi um dado muito importante [alteração das práticas]; acabou por ser em certa medida um projecto perdido embora se tenham estabelecido algumas normas</i>
Aquisições Psicoafectiva	<i>acho a gente já começa a preocupar-se com os terceiros quando já tem (...) amadurecimento, alguma segurança e alguma tranquilidade a lidar com os outros aspectos.</i>
Tempo das aquisições	<i>foi alguma coisa que se perdeu.</i>
Reconhecimento	<i>Para progressão [na carreira]; as pessoas reconheciam o trabalho que eu fazia.</i>

Tabela nº 29 - Distribuições das unidades de registo da variável *Consciencialização dos resultados obtidos no processo de aprendizagem auto-dirigido*, do Grupo II, pelas categorias imergentes.

Assim, verifica-se que o grupo I, em termos de resultados de aprendizagens, apresenta significativas unidades de registo relacionadas com aquisições cognitivas que o grupo II

não apresenta. Ao contrário o grupo II, faz emergir mais uma categoria que contém as unidades de registo relacionadas com o reconhecimento institucional e pessoal da aquisição de aprendizagens.

Ambos os grupos são unânimes em explicitar como resultados a aquisição de comportamentos e atitudes que se reflectem no desempenho profissional.

As aquisições psicoafectivas também são referidas pelos dois grupos, isto é, parece existir também um desenvolvimento emocional como resultado dos processos.

4.2.2.2.3 - A explicitação de temas relacionados com os processos de aprendizagem auto-dirigida

Esta dimensão da análise foi constituída por todas as unidades de registo encontradas fora do contexto da aprendizagem auto-dirigida, explicitadas, por um lado, na última questão da entrevista e por outro, integradas nas outras questões mas fora do contexto das mesmas (anexo 17).

No nível semântica da análise heurística emergiram as seguintes categorias:

- a) Área do Desempenho Clínico
- b) Área do Desempenho social e familiar
- c) Área da Formação Contínua/Formação em serviço

Depois de exaustivamente analisadas as unidades de registo destas categorias, emergiram algumas sub-categorias:

Matriz das categorias dos temas relacionados com os processos de aprendizagem auto-dirigida

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
	1) Observação do sujeito de cuidados e a aprendizagem para o desempenho 2) Recurso à prática e controlo da qualidade do desempenho	

C1- Área do Desempenho Clínico	<p>3) Dinâmica dos projectos da prática</p> <p>4) Dimensão emocional das dinâmicas do desempenho</p> <p>5) Autonomia do desempenho</p> <p>6) Dimensão profissional da vida</p> <p>7) Condições institucionais de trabalho</p>	
C2- Área do Desempenho social e familiar		
C3- Área da Formação Contínua/Formação em serviço	<p>1- Formação em serviço</p> <p>2- Formação académica/formando</p> <p>3- Formação académica/formador</p>	<p>1.1- Resultados</p> <p>1.2- Acção e o confronto com o desempenho</p> <p>1.3- Envolvimento</p> <p>2.1- Dimensão emocional</p> <p>2.2- Formação / desempenho</p> <p>2.3- Percursos</p> <p>3.1- Dimensão económica</p> <p>3.2- Dimensão cognitiva</p> <p>3.3- As histórias de vida</p> <p>3.5- Dimensão temporal</p>

Tabela nº 30 - Matriz das categorias dos temas relacionados com os processos de aprendizagem auto-dirigida.

Estas unidades de contexto emergem da análise heurística dos conteúdos.

Proporcionalmente ao número de entrevistados dos dois grupos, foi o grupo II que mais respondeu fora do contexto das questões da entrevista. Interrogamo-nos, relativamente ao aparecimento destes conteúdos temáticos que aparentemente os sujeitos da amostra relacionaram com a aprendizagem auto-dirigida. Pensamos que, se por um lado funcionaram como temas de fuga ao assunto principal, por outro, eles não aparecem por acaso. A relação da aprendizagem auto-dirigida com o desempenho clínico de enfermeiro terá provavelmente relacionado com a questão da aprendizagem experiencial e a sua importância para o desenvolvimento profissional. Os aspectos da relação formação/aprendizagem, seja ela como formando ou como formador, está explicada no capítulo 1 deste estudo. A duplicidade de papéis formando/formador, complexifica a

análise da temática da aprendizagem auto-dirigida e dificulta a clarificação do constructo por parte dos participantes neste trabalho.

Das cento e quarenta e três unidades de registo encontradas, setenta e nove são do grupo I (55,2%) e sessenta e quatro do grupo II (44,8%).

C1-Área do desempenho clínico

As temáticas abordadas pelos sujeitos da amostra no âmbito do desempenho clínico do enfermeiro (anexo 18), foram variadas, contemplando aspectos particulares do desempenho dos enfermeiros. As unidades foram comparadas nos dois grupos de sujeitos da amostra.

O recurso à prática para o controlo da qualidade do desempenho, aspectos relacionados com factores de motivação e desmotivação, a sua relação no controlo da qualidade do desempenho e a utilização do contexto de trabalho para observação das equipas e discussão dos incidentes críticos emergentes, são contextos contemplado pelo grupo I.

O grupo II, por seu lado, centra-se mais no aspecto das competências do enfermeiro especialista em confronto com a qualidade do desempenho do mesmo, referindo ainda a necessidade da existência de parâmetros de qualidade no sentido do controlo do desempenho:

2)-«*Por exemplo eu faço isto muito com os meus enfermeiros, às vezes...Ponho-as a atender o familiar de um doente e eu fico a observar nas proximidades e depois discuto com elas (...)*»;

4)- «*Eu tenho é que dar a volta à minha cabeça e perceber qual é a via de chegar a este e isso não é desmotivador, de maneira nenhuma... não , isso é motivador*»;

34)- «*A enfermeira especialista tem estas funções, embora possa fazer as outras se não houver ninguém, eu não me custa nada dar banho a um doente se for necessário*»;

38)- «*De facto isto tem que ser um parâmetro de qualidade num serviço de urgência, não é?... por essa via irmos lá*».

A explicitação dos projectos da prática foram com frequência salientados de forma descritiva pelos sujeitos da amostra, especialmente pelo grupo II, o que confirma o desvio frequente destes sujeitos dos assuntos estruturados na entrevista.

Aqui salienta-se a ligação entre a dimensão clínica e pedagógica da profissão e os desafios de cada uma das dinâmicas de desempenho das equipas e dos serviços.

5)- *«Ir para a escola, significa, significa, funcionar no registo do tudo ou nada , ou se vai ou não se vai, e não é ainda possível ir para a escola mantendo ligação à clínica»;*

6)- *«Ia fazendo o trabalho com as pessoas que estavam em situação mais ou menos terminal, ou na maior parte dos casos muito terminal»;*

17)- *«Mas eu acho que é essencialmente as dinâmicas dos serviços... Não se faz nada e então a gente também não vai fazer... Como é que vamos ter capacidade para vencer alguma coisa... e as pessoas ficam paradas»;*

15)- *«Depois houve que fazer a proposta à equipa, houve que falar disto, houve que definir algumas estratégias, não é?».*

O grupo II acrescenta questões relacionadas com a dimensão pessoal dos projectos do desempenho, da dimensão social dos sujeitos de cuidados e de questões muito práticas do dia a dia do desempenho. Descrevem o seu envolvimento nos projectos, as estratégias de gestão das equipas de profissionais, as particularidades dos projectos e o envolvimento das equipas nos mesmos. Por vezes verbalizam aspectos mais relacionados com o desempenho dos outros do que deles próprios. A dificuldade em descrever os seus próprios processos foi frequente nos sujeitos deste grupo:

44)- *«no primeiro ano porque andava à briga..., No segundo ano a minha vida pessoal andava num virote... Assumi muitas preocupações e muitas responsabilidades...»;*

49)- *«Os doentes não vinham cá só pela sua toxicodependência... vinham por completa degradação física e social... dormiam debaixo da ponte,... percebes. Tínhamos cá muitos e muito complicados»;*

59)- *«em termos de informação, havia um percurso que já tinha sido feito, que posteriormente também tinha sido abandonado, porque se achava que de facto, não se podia estar a pagar um enfermeiro para este fim»;*

68)-*«nós instituímos as visitas no SO que era uma coisa que não acontecia antes».*

A dimensão emocional do desempenho clínico foi também extremamente evidente nos conteúdos analisados. Foram os sujeitos do grupo I, que maior ênfase deram a esta dimensão. O comportamento emocional dos sujeitos de cuidados, o comportamento emocional dos sujeitos da amostra e a sua relação com o desempenho clínico, a centração dos processo emocionais e afectivos também destes sujeito, são aspectos a salientar:

21)- *«Se eu estou com a neura, se estou depressivo, eu procuro alguém que esteja pior do que eu, percebes e eu fico melhor e isto faz-me muitas vezes bem»;*

23)- *«Tenho notado que se joga assim muito... amm ... a questão do locus de controlo, houve momentos em que estive mais dentro de mim, neste momento não está tanto».*

O grupo II, acrescenta conteúdos essencialmente que expressam sentimentos no sentido do envolvimento no desempenho dos percursos do desempenho:

32)- *«Sempre tive algum sentimento de protecção das pessoas que eu sentia em sofrimento, talvez de me aproximar das pessoas que sentia mais frágeis».*

A autonomia dos enfermeiros também referenciada, apresenta-se no sentido da clarificação da autonomia que estes profissionais podiam ou deviam ter:

25)- *«A gente sabe perfeitamente que aquilo que aprendemos na especialidade de saúde mental e psiquiatria, e o que aprendemos no curso de base, foi alguma coisa, mas não é suficiente para a gente marcar uma posição dentro da equipa»;*

28)- *«quando é que os enfermeiros se convencem e são capazes de fazer frente a determinadas classes profissionais, e afirmarmos o nosso saber, o saber que temos e que esses conhecimentos sejam valorizados?».*

Aparecem ainda questões relacionadas com a globalidade da vida e a sua relação com o desempenho.

Apenas o grupo II salienta as questões institucionais do desempenho e a sua relação no desenvolvimento dos projectos:

39)- *«A triagem feita pelos enfermeiros..., esta questão dos vínculos precários, das pessoas a entrarem e a saírem...há uma necessidade imensa de fazer integrações, e integrações mal feitas».*

C2- Área do Desempenho social e familiar

Este indicador apresenta-se apenas com seis unidades de registo em que cinco são do grupo de profissionais que menos valor atribui à aprendizagem auto-dirigida

A referência à área social e familiar dos sujeitos da amostra (anexo 19), e a sua influência no desempenho clínico, demonstra a importância que a dimensão pessoal exerce na dimensão profissional destes, ao longo da vida profissional:

70)- *«Com esse grupo, já combinámos encontros, já combinamos almoço, já combinámos visitas a casa»;*

73)- *«Sabes que também tive uma coisa que me marcou muito... a minha mãe que teve uma doença senil... e se calhar por causa disto, eu também consigo empatizar melhor com o doente mental».*

Estes são exemplos exclusivos dos sujeitos do grupo II, dado que traduzem de forma mais específica a ideia reflectida pelos sujeitos.

C3-Área da Formação Contínua/Formação em serviço

Na área da formação contínua/formação em serviço (anexo 20), foram incluídas as unidades de registo que clarificassem conteúdos relacionados com uma vertente da formação contínua em enfermagem: a formação em serviço e o contexto da dimensão académica e institucional como formando e como formador.

A formação em serviço foi frequentemente indicada como um exemplo rico para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. Esta temática foi quase sempre relacionada com a temática da aprendizagem auto-dirigida, na última questão colocada durante a entrevista.

Assim, os sujeitos da amostra abordaram aspectos relacionados com os resultados da formação em serviço e a sua importância nas dinâmicas do desempenho nos serviços/unidades. Neste caso, nem sempre os resultados são os previsíveis sendo essencialmente os sujeitos do grupo I a apresentar esta preocupação. Os dois grupos preocupam-se com a acção dos processos de formação em serviço e a sua relação com o desenvolvimento de estratégias e dinâmicas de aprendizagem. Estas têm, teoricamente subjacentes princípios de auto-direcção das aprendizagens.

78)- *«Em termos de resultado prático, no âmbito da formação continua (...), isto é... em que é que isto contribuiu para melhorar a dinâmica dos serviços... »;*

80)- *«O que eu faço é deixar as pessoas à vontade e procurar que elas vão pesquisar sobre isso. Se calhar se eu não lhes tivesse inculcado essa necessidade elas não tinham ido»;*

88)- *«A formação em serviço para mim é auto-formação.»*

O grupo II acrescenta a necessidade de um planeamento da formação em serviço e apresenta alguns constrangimentos institucionais relacionados com as práticas da formação em serviço.

127)- *«foi feito um plano de formação...»;*

128)- *«Há um problema em relação à formação em serviço em que as pessoas não o fariam durante o período de serviço.»*

O envolvimento nos processos de formação em serviço também aparece evidenciado nos dois grupos. Relativamente ao grupo I, notou-se uma consciência positiva do conteúdo das mensagens, ao contrário das mensagens do grupo II que são tendencialmente negativas, relativamente ao envolvimento que os sujeitos demonstram no processo de formação em serviço:

94) – *«Independente da forma como tenha pesquisado, mas pelo menos andou ali envolvida naquilo e quando vai apresentar, normalmente procura-se que seja a pessoa que não sabe daquilo...»;*

131)- *«Depois puseram-me como responsável pela formação... isto para a chefe brilhar... As pessoas têm os seus objectivos e servem-se dos outros para atingirem os seus objectivos »;*

133)- *«Entretanto ali, responsável pela formação... não fiz nada....»;*

134)- *«Aliás até a formação que é feita pelo núcleo de formação do hospital, as pessoas vão um bocadinho... assinam a folhinha e depois saem...».*

A segunda grande área, traduzida pelas unidades de registo a seguir apresentadas, refere-se às actividades dos sujeitos como formandos.

A dimensão emocional dos processos descritos é especialmente evidenciada pelos sujeitos do grupo I. Neste, encontramos uma relação clara entre os processos de aprendizagem e as emoções, isto é, as pessoas necessitam de emoções positivas para reagir também positivamente na aprendizagem. Encontramos uma unidade de registo no grupo II que apresenta conteúdo semântico contrário às unidades encontradas para o outro grupo. Os conteúdos focam também uma relação entre as emoções e o envolvimento nos processos de aprendizagem.

97)- *«experiência da formação, seja qual for (...) provoca ou não provoca emoções e que tipo de emoções é que as pessoas têm...»;*

98)- *«se a pessoa durante uma formação faz uma experiência emocional positiva ocorre aprendizagem »;*

100)- *«As pessoas precisavam de ter experiências que lhes provocasse emoções positivas»;*

102)- *«Do ponto de vista da formação contínua, é relativamente possível, parece-me, com adultos, com grupos pequenos, montar programas neste sentido. Quem gosta gosta, quem não gosta passa à frente, ou escolhe outra coisa qualquer»;*

136)- *«Olha euuuu... senti alguma desilusão... na especialidade, senti».*

Foi estabelecida também uma relação entre os processos de formação como formando e o desempenho profissional. É neste caso o grupo I que mais contributos oferece a esta

análise. O confronto entre a dimensão académica do exercício escolar e a sua relação com o exercício profissional é, muitas vezes, referido pelos enfermeiros com completamente desarticulado, o que conduz a situações pouco esclarecedoras tanto nas situações teóricas de formação como nas situações de da prática de cuidados:

104)- *«Porque está ali a aprender uma série de coisas, mas depois chegas à conclusão que aquilo não era necessário, e depois chegas à prática e tudo fica na mesma. E alteram currículos e tudo fica na mesma»;*

137)- *«Eu acho que esta formação..., gostava que tivesse nem que fosse um semestre, com uma ligação maior à vida profissional, coisas mais concretas, não é?... o que é certo é que isto para mim me desmotivou um bocado, não vou dizer que não aprendi nada, aprendi com certeza».*

Um aspecto particular do grupo II foi ter apresentado algumas unidades de registo esclarecedoras dos percurso de formação inicial, de formação para o aperfeiçoamento e da sua relação com uma determinada época. Traduzem uma vivência que na sua maioria apresenta um conteúdo preceptivo negativo.

139)- *«Eu tirei o curso antes do 25 de Abril em que o curso de enfermagem geral era a sério. Nós tínhamos 3 anos que tínhamos que trabalhar a sério...»;*

141)- *«Eu acho que as pessoas procuraram pôr-nos a nós a fazer, a fazer, e elas faziam o mínimo».*

Apenas no grupo I, foram encontradas unidades de registo esclarecedoras de processo de formação académica com os sujeito na qualidade de formadores. Isto provavelmente resulta da existência neste grupo de sujeitos com uma vasta experiência na docência.

Neste grupo, explicita-se a experiência de hetero-formação e a sua importância na aprendizagem menos auto-dirigida, os aspectos económicos, a dimensão cognitiva, o tempo e a associação com a história de vida das pessoas.

Salientamos as questões da cognição que se relacionam com a particularidade que cada um possui para a realização das suas aprendizagens e a importância da globalidade das experiências de vida para os percursos e processos de aprendizagem. O sujeito como formador centra-se nas suas competência para desencadear no outro aprendizagens significativas. Estas aprendizagens são promovidas, não no âmbito do que se sabe, mas do que se é, como pessoa e profissional. Salientam também a necessidade de coerência nas relações pedagógicas no que se refere ao que se verbaliza e à acção desenvolvida como pessoa e profissional.

O tempo é referido, também como factor importante nesta dimensão da formação académica dos sujeitos da amostra enquanto formadores:

108)- *«Eu tenho algum tempo de experiência, não vou quantificar, meses, ou anos... que é a formação de adultos - a hetero-formação - porque também é necessária.»;*

110)- *«dinheiro para isso e que levou a um mecanismo inverso que é o da formação ser oferecida às pessoas»;*

113)- *«É difícil porque eu acho que cada um tem a sua forma de aprender (...). Cada um tem a sua forma muito pessoal»;*

116)- *«o ideal é pegar em cada pessoa por si e ensinar cada um como ele é...»;*

122)- *«em fazer-lhes passar para alguém que está a aprender a ser enfermeiro, em fazer-lhes passar a mensagem, não do ponto de vista do que eu digo, mas do ponto de vista do que eu faço enquanto professor, a de que nós não cuidamos o que sabemos, cuidamos fundamentalmente aquilo que somos, até porque depois temos que ter saberes, para adequar a coisa àquilo que é a profissão»;*

125)- *«Porque senão torna-se tudo incongruente, porque eu quero... eu vim para ser professor e para ajudar os alunos com quem estou a trabalhar, a aprender dentro das mesmas dimensões que eu procurei aprender, não as mesmas coisas, mas dentro das mesmas dimensões».*

A análise da dimensão C1, C2 e C3 realizou-se de uma forma mais superficial visto que à partida os conteúdos saíam do âmbito deste estudo. No entanto, pareceu-nos importante compreender melhor a relação destes conteúdos com a aprendizagem auto-dirigida.

CONCLUSÃO

A auto-formação e/ou a aprendizagem auto-dirigida, encarada como um processo vital e situada numa lógica existencial, é um processo transdisciplinar complexo. O seu centro é o sujeito constituído nas suas múltiplas dimensões cognitivas, sensoriais, afectivas, éticas, inserido em contextos relacionais, sociais, culturais, políticos, uma multiplicidade de inter-relações e de transacções que emergem como decisivas desse processo. Na essência a exploração teórica deste estudo centrou-se na transdisciplinaridade e na complexidade que o fenómeno da aprendizagem auto-dirigida desperta e observou um grupo de enfermeiros especialistas em Saúde Mental e Psiquiatria com o objectivo de compreender a consciência que estes tinham dos seus processos de aprendizagem auto-dirigida no seu desenvolvimento profissional.

Globalmente podemos referir que os participantes que mais valorizaram as suas aprendizagens auto-dirigidas, foram os que apresentaram maior consciência dos processos e percursos dessas aprendizagens ao longo da carreira profissional, já que constituem o grupo que mais facilidade teve em falar e reflectir sobre esta temática. Os participantes que menos valor atribuem a estes processos de aprendizagem, utilizaram o desvio às questões colocadas, como forma de apresentar a sua maior dificuldade em falar e reflectir sobre a sua aprendizagem auto-dirigida.

Na especificidade da observação realizada a este grupo de enfermeiros algumas conclusões podem emergir:

- a) da abordagem realizada aos primeiros vinte e nove enfermeiros através de um questionário cuja idade na sua maioria estava compreendida ente os 30 e os 40 anos, verificou-se que: o maior valor atribuído aos vários momentos de aprendizagem recaiu na dimensão da aprendizagem auto-dirigida e que a aprendizagem realizada sob a orientação das instituições de saúde é a menos valorizada;
- b) da abordagem realizada por entrevista aos oito participantes, procedeu-se à divisão dos sujeitos em dois grupos: o grupo I constituído pelos participantes que

valorizaram no máximo a aprendizagem auto-dirigida e o grupo II os participantes que valorizaram no mínimo as aprendizagens auto-dirigidas:

- o total dos participantes inseriram-se na classe etária entre os 40 e os 49 anos e distribuíram-se equitativamente relativamente ao sexo;
- a maioria tinha pelo menos vinte anos de serviço, são licenciados e têm funções de coordenação ou chefia nos serviços de saúde onde exercem funções;
- verifica-se relativamente à dimensão **exemplificação e valorização dos exemplos de aprendizagem realizadas** que, para a maioria dos participantes foi fácil exemplificar e caracterizar valorativamente os vários momentos de aprendizagem e, apesar da consciência de algumas dificuldades que lhe estão associadas, consideram que as aprendizagens auto-dirigidas tiveram e têm mais repercussões nas suas vidas do que as menos auto-dirigidas;
- relativamente à segunda dimensão de abordagem deste estudo, **a consciencialização do processo de aprendizagem dos sujeitos**, verificou-se que o grupo II, mostra-se aparentemente mais concreto ao **identificar as necessidades de aprendizagem**, em contraponto com o grupo I que na generalidade identifica as suas necessidades de aprendizagem de forma mais genérica e global;
- os sujeitos do nosso estudo demonstraram globalmente identificar as suas necessidades de aprendizagem de forma continuada, factor que os auto-implica em todo o processo; esta identificação realiza-se nas várias dimensões da vida do sujeito: cognitiva, emocional, moral, social e socioprofissional;
- relativamente à **consciencialização dos objectivos gerais ou específicos, no sentido da satisfação de necessidades de aprendizagem**, podemos constatar que este foi um conteúdo emergente na análise de conteúdo das entrevistas, não contemplado no guião da mesma. São os participantes que mais valorizam as aprendizagens auto-dirigidas, que mais necessidade tiveram em referir a temática dos objectivos, caracterizando também de forma mais genérica, a necessidade de orientar o sentido das aprendizagens através dos mesmos. No grupo II, parece existir uma dificuldade em centrar a necessidade da existência

de objectivos no sujeito, verificando-se que os mesmos são na sua maioria centrados nos outros;

- verifica-se que os sujeitos do grupo I estão conscientes do valor do seu **envolvimento e/ou implicação nos processos de aprendizagem auto-dirigida** e que esse valor apresenta um sentido positivo em termos emocionais, isto é, tendem a envolver-se em todo o processo de aprendizagem essencialmente ao nível das emoções;
- o grupo II verbaliza atributos de sentido negativo em termos emocionais, isto é, neste caso as emoções não impulsionam os processos de aprendizagem e por vezes até os bloqueiam;
- o ênfase atribuído à dimensão intrapessoal do sujeito nos processos de aprendizagem auto-dirigida é de fundamental importância. Neste contexto os **factores internos influenciadores das aprendizagens**, podem ser entendidos como mecanismos de atribuição causal interna dos sujeitos e são na sua essência da dimensão emotiva do próprio sujeito. Verifica-se também que foi o grupo de sujeitos que menor valor atribui à aprendizagem auto-dirigida que mais fugiu às questões dado que apenas 50% das unidades registadas correspondem a respostas no contexto da pergunta sobre o tema;
- relativamente à **consciência da acção nos percursos de aprendizagem auto-dirigidas** é o grupo I que mais valor atribui à aprendizagem auto-dirigida que maior necessidade e consciência tem de organizar e sistematizar os seus métodos de resolução de problemas de aprendizagem. O auto-conceito e a auto-imagem deste grupo, também aparece como facilitador dos processos de aprendizagem. No que se refere à cognição e à reflexividade, há uma procura inicial de aquisição de conhecimentos com base nos interesses e conhecimentos já existentes no sujeito e, posteriormente, um trabalho de reflexividade presente essencialmente no grupo I. Esta diferença dos dois grupos pode ser bastante significativa, considerando a importância dos processos reflexivos no desenvolvimento das aprendizagens auto-dirigidas. Os sujeitos que mais valor atribuem às aprendizagens auto-dirigidas são de facto os que mais utilizam os processos reflexivos para aprender;

- os aspectos emocionais do sujeito, já bastante evidentes na fase de envolvimento no processo de aprendizagem, é também fundamental no decurso da acção. Indiferentemente, os dois grupos apontam aspectos emotivos; no entanto, é no grupo que maior valor atribui às aprendizagens auto-dirigidas que estes aspectos influenciam de forma positiva a acção. No grupo II eles por vezes funcionam como bloqueadores desta;
- é evidente nos dois grupos a importância que as aprendizagens significativas têm no **desenvolvimento global** do sujeito;
- o **acaso**, ou seja, o não planeamento da acção de aprendizagem tem nos dois grupos uma presença constante;
- a **qualidade da acção dos processos** e as **necessidade de mudança** parecem relacionar-se no sentido em que um não existe sem o outro. A mudança trás consigo uma acção de maior ou menor qualidade que por sua vez se baseia no desenvolvimento de aprendizagens dos sujeitos;
- uma grande parte da acção dos processos de aprendizagem auto-dirigidas de âmbito profissional desenvolvem-se em **contexto profissional**. A aprendizagem experiencial, como consta na nossa fundamentação teórica, tem um papel fundamental no desenvolvimento das aprendizagens profissionais;
- salienta-se que no grupo I, o **tempo** aparece como uma influencia positiva no desenvolvimento da acção. No grupo II, verificamos que o significado atribuído ao tempo se relaciona também com a falta dele;
- em termos **metodológicos**, os sujeitos verbalizam um maior interesse pelas actividades de interacção com os outros sem atribuir grande ênfase às novas tecnologias de informação e comunicação. O convívio organizado ou não com profissionais da área da saúde e até de outras áreas, são facilitadores dos processos de aprendizagem auto-dirigida;
- na globalidade da amostra a direcção da **influência dos factores externos** é positiva. No entanto o grupo que menos valor atribui à aprendizagem auto-dirigida é o que identifica mais factores negativos influenciadores dos processos de aprendizagem auto-dirigida;

- os **resultados dos processos de aprendizagem** parecem acrescentar competências aos níveis cognitivo, comportamental e atitudinal no conjunto de sujeitos que valoriza mais as aprendizagens auto-dirigidas. No outro grupo as aquisições cognitivas não são nomeadas. Por outro lado, o grupo II parece ter ou querer como resultado das suas aprendizagens um reconhecimento institucional que não é citado pelo grupo I
- Algumas temáticas foram emergindo ao longo das entrevista que se relacionavam com a aprendizagem auto-dirigida. Aparecem como fuga às questões do guião ou mesmo na sequência da última questão que pretende abrir uma porta aos participantes para que exemplifiquem aspectos que considerem importantes no âmbito da aprendizagem auto-dirigida. Preocupações com o **desempenho clínico e com a formação** dos enfermeiros, foram as principais temáticas que emergiram. A utilidade da observação do sujeito de cuidados e genericamente a prática como recurso para controlo da qualidade do desempenho, os projectos da prática e a importância da dimensão intrapessoal do sujeito no que se refere à sua autonomia profissional e ao seu papel nas instituições, aparecem como os aspectos mais focados neste âmbito.
- A formação, isto é, os momentos de aprendizagem académicos ou institucionais também foram temas eleitos pelos participantes neste estudo. A **formação em serviço, e a formação académica** no papel de formando e/ou formador, foram focados de uma forma aleatória cuja análise resultou na construção de unidades de contexto de temáticas variadas. São exemplos na formação em serviço, os aspectos do envolvimento pessoal, da acção e dos resultados; no aspecto da formação na qualidade de formador salientamos a importância da vertente cognitiva, económica, temporal e das histórias de vida dos sujeitos; e finalmente como formando as preocupações focam-se no desempenho, nos percursos profissionais e na dimensão emocional do sujeito.
- Verificámos que existe uma relação entre as experiências do desempenho e os percursos de aprendizagem globais dos sujeitos no âmbito da profissão e fora dele.

Estamos conscientes que muito ficou por analisar, mas aqui deixamos o nosso modo de observar esta realidade, com toda a subjectividade que podemos considerar implícita ao processo. A validade destas conclusões refere-se apenas ao grupo de sujeitos estudado e mesmo neste teremos que considerar sempre a subjectividade das abordagens qualitativas que trazendo vantagens no que se refere ao aprofundamento de temáticas e à emergência de questões, tem desvantagens quando consideramos a subjectividade que o investigador acrescenta e o número reduzido de participantes no estudo.

Pensamos que seria importante a continuidade do estudo deste constructo novamente num grupo de enfermeiros, mas numa dimensão de abordagem mais restrita. A dimensão das emoções do sujeito e a influencia da interacção com o outro nos processos de aprendizagem, emergem como áreas fundamentais de estudo para o aprofundamento deste constructo sempre com o objectivo de compreender cada vez mais e melhor as formas de facilitação das aprendizagens no sentido da autonomia do sujeito.

A Psicologia da Educação aparece aqui como uma área do saber que se pode transversabilizar por qualquer dimensão do saber no âmbito das ciências humanas, oferecendo um conjunto de contributos de importância fundamental ao conhecimento da pessoa como um ser global integrado num contexto que modifica e é por ele modificado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, V. (1982). Motivos e organizações cognitivas na construção da personalidade. *Revista portuguesa de pedagogia*, 16.
- ABREU, V. (1990). Construção da Psicologia como ciência e dessubjectivação dos processos psicológicos. In *Psychologica*, 3.
- ABREU, W. Correia, (1997). Dinâmica de formatividade dos enfermeiros em contexto de trabalho hospitalar. In CANÁRIO e outros, (1997). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto editora.
- ALARCÃO, I. (1996 a). Ser professor reflexivo. IN ALARCÃO, Isabel (org) e outros, (1996). *Formação reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (1996 b). Reflexão crítica sobre o pensamento de Schon e os programas de formação de professores. IN ALARCÃO, Isabel (org) e outros, (1996). *Formação reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALMEIDA, L.; FREIRE, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia da educação*. Coimbra: Associação dos psicólogos portugueses.
- AMARAL, M. (1996). Diferentes níveis de reflexão. IN ALARCÃO, Isabel (org) e outros, (1996). *Formação reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- AMIGUINHO, A. (1992). *Viver a formação - Construir a mudança*. Lisboa: Universidade de Lisboa: Faculdade de ciências da educação.
- AUSUBEL, D. (1968). *Educational Psychology: A cognitive view*. Nova Iorque: Holt, Rinehart & Winston.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BASTO, M.L. (1998). *Da intenção de mudar à mudança – Um caso de intervenção num grupo de enfermeiros*. Lisboa: Editora Reis do Livro.
- BATESON, G. (1972). *Steps to and Ecology of Mind*. New York: Ballatine Books.
- BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Publicações Gradiva. 94-98.0
- BENNER, P. (1982). *From novice to expert*. American Journal of Nursing, nº 82
- BERBAUM, J. (1993). *Aprendizagem e formação*. Porto: Porto editora.
- BERTALANFFY, V. (1968). *General System Theory*. New York: Braziller.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Lisboa: Porto editora. 203-243

- BÓLIVAR, A. (1997). A escola como organização que aprende. In CANÁRIO, R. e outros, (1997) *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto editora.
- BOTERF, G. (1994). *Modelos de aprendizagem em alternância a comunidade: cinco desafios a enfrentar*. Formar, Revista de formadores, Fev/Mar/Abril.
- BOURGEOIS, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement formation. In *Motivation et engagement en formation*. Education Permanente, nº 136-3: Paris.
- BROCKETT, R.; HIEMSTRA, R (1991). *Self-direction in Adult Learning: perspectives on theory, research and practice*. London: Routledge.
- BRUNER, J.;KENNEY,H. (1996). *Studies in cognitive*. In SOUSA, C. *Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem: implicações no modelo de activação do desenvolvimento psicológico*. Cidine: Aveiro.
- CANÁRIO, R. (1988). Projecto eco-Arronches. In LEITE, E.; MALPIQUE, M.; SANTOS, M. (1990). *Trabalho de projecto: 2. Leituras recomendadas*. Coleção ser professor. Lisboa: edições afrontamento.
- CANÁRIO, R. (1997). Formação e mudança no campo da saúde. In CANÁRIO e outros, (1997). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto editora.
- CARAPINHEIRO, G. (1993). *Saberes e poderes no hospital: uma sociologia dos serviços hospitalares*. Porto: edições afrontamento.
- CARDOSO, A. (1996). O movimento de autonomia do aluno. IN ALARCÃO, Isabel (org) e outros, (1996). *Formação reflexiva de professores:estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- CARIAS, L., FERNANDES, M. (1994). *A expectativa dos utentes do hospital de dia de psiquiatria em relação às atitudes da enfermeira facilitadoras da relação de ajuda*. Trabalho não publicado elaborado no âmbito do 14º curso de especialização em enfermagem de saúde mental e psiquiátrica na Escola Superior de Enfermagem de Maria Fernanda Resende em Lisboa.
- CARTRON, A. (1981). Le développement de la connaissance de soi chez L'enfant et le adolescent. In P. Oléron et al. - *Savoirs et savoir-faire psychologiques chez l'enfant*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- CARVALHO, A. (1988). Do projecto à utopia pedagógica. In LEITE, E.; MALPIQUE, M.; SANTOS, M. (1990). *Trabalho de projecto: 2. Leituras recomendadas*. Coleção ser professor. Lisboa: edições afrontamento.
- CHALIFOUR, J. (1989). *La relation d'aide en soins infirmière: une perspective holistique-humaniste*. (1989). Paris: Ed. Lamarre.
- COLLIÈRE, M. F. (1989). *Promover a vida: da prática das mulheres de virtude aos cuidados de enfermagem*. Lisboa: Sindicato dos Enfermeiros Portugueses.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1995). *Livro branco sobre educação e formação. Ensinar e aprender rumo à sociedade cognitiva*. Bruxelas.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, (1997). *Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa.
- COSTA, A. (1994). *Formação e práticas dos enfermeiros para o atendimento de pessoas idosas. Estudo exploratório realizado em instituições que cuidam de pessoas*

idosas. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa (Dissertação de mestrado).

COSTA, M^a E., (1991) *Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade*. Instituto Nacional de Investigação Científica. Centro de Psicologia da Universidade do Porto.

COUCEIRO, M.(1995). *Auto-formação e contexto profissional*. In *Formar*, N^o 14, IEFP

COUCEIRO, M.(1999). *Auto-formação e transformação das práticas dos professores - Um caso concreto de investigação formação*. In *Investigar e formar em educação*. 2^o volume. Porto: Sociedade Portuguesa de ciências da educação.

COURTOIS, B.; PINEAU, G. (1991). *La formation experéncielle des adults*. Paris : La documentation Francaise.

COURTOIS, B. (1995). *L'expérience formatrice: entre auto et écoformation*. In *Education Permanent: L' autoformationen chantiers*. N^o 122. Paris.

COURTOIS, B.; BONVALOT, G. (1986). *Projet et autoformation professionnnel*. In *Education Permanent:.* N^o 86. Paris.

COUTINHO, E., ROSADO, R. (1995). *A opinião dos utentes do hospital de dia de psiquiatria relativamente às habilidades dos enfermeiros facilitadoras da relação de ajuda*. Trabalho não publicado elaborado no âmbito do 14^o curso de especialização em enfermagem de saúde mental e psiquiátrica na Escola Superior de Enfermagem de Maria Fernanda Resende em Lisboa.

DEMAILLY, L (1997). *Modelos de formação contínua e estratégias de mudança*. In NOVOA,A (1997). *Os professores e a sua formação*.Lisboa: Publicações D. Quixote.

DEWEY, J. (1968). *O sentido do projecto*. In LEITE, E.; MALPIQUE, M.; SANTOS, M. (1990). *Trabalho de projecto: 2. Leituras recomendadas*. Colecção ser professor. Lisboa: edições afrontamento.

DEWEY, J. (1989). *Como pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Editor: Ediciones Paidos Iberica, S.A.

DIÁRIO DA REPÚBLICA PORTUGUESA I Série A (Dec-Lei, 161/96 de 4 de Setembro).

DIÁRIO DA REPÚBLICA PORTUGUESA I Série A (Dec-Lei, 412/98 de 30 de Dezembro)

DIÁRIO DA REPÚBLICA PORTUGUESA I Série A (Dec-Lei, 437/91 de 8 de Novembro)

DOMINICÉ, (1989). *Expérience et apprentissage: faire de nécessité vertu*, in *Education Permanente*, n^o 100-101

DONALD A SCHON,(sd). *El profesional reflexivo*. Editor: Ediciones Paidos Iberica, S.A.

ESTRELA, M.; ESTRELA, A (1978). *A técnica de incidentes críticos*. Lisboa: Editorial estampa.

FINGER, M.; NÓVOA, A. (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, Lisboa.

- FONSECA, A. M. (1994). *Personalidade, projectos vocacionais e formação pessoal e social*. Porto: Porto editora.
- FRANCO, M. (2001). E-Lerning ou simplesmente Learning. In Instituto de emprego e formação profissional, (2001). *Formação à distancia à distancia de um clique*. Formar nº 39
- GERSTNER, L. (1992) What's in a name? The language of self-directed learning. in LONG, H, B & ASSOCIATES. *Self-directed learning: application and research*. Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma.
- GHIGLIONE, R.; MATALON, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Editora celta. 197-251
- GOMEZ, ANGEL (1997). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In NOVOA, A (1997). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: publicações D. Quixote.
- GUERRA, P. (2000). *Cerebrus – a gestão intrapessoal 2*. Cascais: Editora pergaminho.
- GUILDFORD, J., P. (1977). *Way beyond the IQ*. Buffalo, NY: Creative education foundation press.
- GUNTERN, G. (1982). La revolution copernicienne en psychotherapie: le tournant du paradigme psychanalytique au paradigme systemique. In *Thérapie Familiale*. Genève, vol3, nº 1.
- GUSDORF, G. (1991). *Auto-bio-graphie. Lignes de vie*. 2 Paris : Editions odile Jacob.
- HEBER-SUFFRIN, C & HEBER-SUFFRIN, M, (1988). *Appel aux intelligences*, Editions Matrice. 126
- HERBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Coleção Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget.
- HIEMSTRA, R. (1992). Individualizing the instructional process: What we have learned from two decades of research on self-direction in LONG, H, B & ASSOCIATES. *Self-directed learning: application and research*. Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma.
- HOLEC, H. (1979). *Autonomy and foreign language Learning*. London: Pergamon Press.
- IANNONE, R. V. (1976) *Current orientation in teacher education*. In S.E. Goddman (ed.) Handbook on contemporary education. New York / London, R.R. Bowker.
- JESUS, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributos para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante editora.
- JESUS, S. N. e COSTA M. L. (1998). *Stress: Estratégias de coping de médicos e professores*. Instituto de clinica geral da zona centro, Coimbra.
- JOYCE- MONIZ, L. (1979). Perspectivas cognitivistas no desenvolvimento socioafectivo do self. In PEREIRA, O. G. et al (ed) *Desenvolvimento Psicológico da criança*. Vol. II. Lisboa: Moraes editora.

- KELCHTERMANS, G. (1995). *A utilização de biografias na formação de professores*. In Aprender. Nº 18. ESE de Portalegre.
- KEMMIS, S. (1985). *Action reserarch and politics of reflection*. . London : Kogan page.
- KÉROUAC, S.; et al. (1994). *La pensée infirmière : conceptions et stratégies*. Editions études vivantes. Laval (Quebec) .
- KNOWLES , M (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Chicago: Follett Publishing Campany.
- KOHLBERG, L. (1980). High school democracy and educating for a just society. In R Mosher (Ed), *Moral education: A first generation of research*. New York: Praeger.
- LALANDA, M^a & ABRANTES, M^a. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey .IN ALARCÃO, Isabel (org) e outros, (1996). *Formação reflexiva de Professores, estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- LEFEBVRE, M (1980). *Estrutura do discurso da poesia e da Narrativa*. Coimbra: Almedina.
- LESNE, M. (1977). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: edição da Fundação Calouste Gulbenkian.
- LONG, H.B. (1992). Philosophical, psychological and practical justification for studying self-direction in learning. In LONG, H, B & ASSOCIATES. *Self –directed learning*. Oklahoma Reearch Centtter for Continuing Profissional and Higher Education, University of Oklahoma.
- LOUREIRO, J. (1985). Educação e desenvolvimento humano. In E. Loureiro (ed), *O futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- LOURENÇO, O. (1992). *Psicologia do desenvolvimento moral: teorias, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.
- MALGLAIVE, G (1995). *Ensinar adultos*. Porto: Porto editora.
- MARQUES, R. (1999). *Modelos pedagógicos actuais*. Lisboa: Plátano edições técnicas.
- Mc FARLANE, J. (1988). Importância de los modelos para el cuidado. In: KERSHAW, B. *Modelos de enfermaria*. Barcelona: Ed. Doyma.
- MERRIAM S, CAFFARELLA, R (1991). *Learning in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass Plublishers.
- MIALARET, G. (1987). *A psicopedagogia*. Lisboa: Publicações D. Quixote, Lda.
- MOSQUERA, J. (1987). *Vida adulta: personalidade e desenvolvimento*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul . Porto Alegre: editora Sulina.
- NISBET, J. (1992). Ensinar a aprender a pensar: uma (re)visão temática. *Inovação*, 5(2-3).
- NOVAIS, A; CRUZ, N. (1989). *O ensino das ciências, o desenvolvimento das capacidades metacognitivas e a resolução de problemas*. Revista de educação, 1 (3), 65-89.

- NOVAK, J. (1998). *Aprender, criar e utilizar o conhecimento*. Lisboa: Platano edições técnicas.
- NÓVOA, A. (1991). *O passado e o presente dos professores*. In Profissão professor.(1991) Org. por António Nóvoa. Porto: Porto editora.
- NÓVOA, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa. Instituto de Inovação educacional. Publicações d. Quixote.
- NÓVOA, A. (1995). Os professores e as histórias da sua vida. In NÓVOA, A. (org) (1995). *Vidas de professores*. Porto: Porto editora.
- NUNES, L. (1995). As dimensões formativas dos contextos de trabalho. In *Revista Inovação – Formação contínua em contextos de trabalho*. vol.8, nº3, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- OLIVEIRA, A. (1996). *Aprendizagem auto-dirigida na adultez: Teoria, investigação e facilitação*. Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da educação.
- ORDEM DOS ENFERMEIROS, Conselho de Enfermagem Nacional (2001). *I Congresso da Ordem dos Enfermeiros. Padrões de qualidade dos cuidados de enfermagem. Enquadramento conceptual; enunciados descritivos*. Centro de congressos de Lisboa.
- ORDEM DOS ENFERMEIROS, Conselho de Enfermagem Nacional (2001). *I Congresso da Ordem dos Enfermeiros. Especialidades em enfermagem*. In *Revista da Ordem dos Enfermeiros*, nº 4.
- PALMEIRO, M. F. (1995). *Formação e práticas profissionais dos enfermeiros no contexto de um centro de saúde*. Faculdade de Medicina de Coimbra (Dissertação de Mestrado).
- PINEAU, G (1989). *La formation expérientielle en auto-, éco-, et co-formation*. In *Education Permanente*, nº 100-101.
- PORTUGAL, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Edições Cidine.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Publicações gradiva, 224-233.
- RAMOS, A & GONÇALVES, R. As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão IN ALARCÃO, Isabel (org) e outros, (1996). *Formação reflexiva de Professores, estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- RIBEIRO, L. (1995). *Cuidar e tratar: formação em enfermagem e desenvolvimento socio-moral* Lisboa: Edições educa.
- ROGERS,C. (1977). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes editora.
- SÁ CHAVES, I. (1994). *A análise do conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Aveiro: Universidade de aveiro. Dissertação de doutoramento.
- SANTIAGO, R. (1994). A componente da psicologia na formação de professores e outros agentes educativos. In PATRICIO, M. Coord. (1994). *ACTAS DO 5º SEMINÁRIO A componente da psicologia na formação de professores e outros agentes educativos*

.Universidade de Évora; Departamento de pedagogia e educação; Évora: Edição da comissão organizadora do seminário.

SANTOS, A. (1994). A escrita no ensino secundário. In FONSECA, Fernanda (org.) (1994). *Pedagogia da escrita – Perspectivas*. Porto: Porto editora.

SANTOS, O. (1994). Um modelo de estratégia de ensino aprendizagem da escrita na aula de língua materna. In FONSECA, Fernanda (org) (1994). *Pedagogia da escrita – Perspectivas*. Porto editora, Porto.

SARDINHEIRO, J. (1995). *À procura de um conhecimento específico de enfermagem na formação inicial dos enfermeiros*. Dissertação não publicada apresentada no âmbito do 4º curso de pedagogia aplicada ao ensino de enfermagem, na Escola Superior de Enfermagem de Maria Fernanda Resende. Lisboa.

SCHEIN, E. (1973). *Profissional Education*. New York : Mc Graw-Hill.

SCHON, D (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, Basic Books.

SCHON, D. (1988). *Formar professores como profissionais reflexivos*. Boston, 43ª Conferência Anual da ASCD.

SCHON, D. (1997) Formar professores como profissionais reflexivos. In NOVOA, A (1997). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: publicações D. Quixote.

SIMÕES, A. (1994). A componente da psicologia na formação de professores e outros agentes educativos. In PATRICIO, M. Coord. (1994). *ACTAS DO 5º SEMINÁRIO. A componente da psicologia na formação de professores e outros agentes educativos*. Universidade de Évora; Departamento de pedagogia e educação; Edição da comissão organizadora do seminário.

SIMÕES, A. (1996). Discurso de abertura das Jornadas de Educação de Adultos em Portugal. In *actas das jornadas de educação de adultos em Portugal: situação e perspectivas...* Coimbra: Faculdade de psicologia e ciências da educação, 13-16.

SIMÕES, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Universidade de Aveiro.

SIMÕES, H. (1995) *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: Cidine.

SIMÕES, H.; SIMÕES, C. (1999). *Contextos de desenvolvimento e teorias psicológicas*. Porto: Porto editora.

SIMÕES, H.R.; SIMÕES, C.M. (1998). Resiliência e tarefas de desenvolvimento: a educação e as diferentes etapas da vida. In *Psicologia da educação e cultura, II, 2*.

SIMTH, R. (1992). Linking theory and practice in teaching basic nursing skills. *Journal of Nursing Education*, 31(1), 16-23.

SOUSA, C. (1995). Activação do desenvolvimento cognitivo e facilitação da aprendizagem. In Coordenação de Tavares, j., *Activação do desenvolvimento psicológico nos sistemas de formação*. Aveiro. Edições Cidine.

SOUSA, C. (1998). *Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem - Implicações no modelo de activação do desenvolvimento psicológico*. In ALMEIDA, L; TAVARES, J. *Conhecer, aprender e avaliar*. Aveiro. Cidine.

- SOUSA, F. (1994). A componente da psicologia na formação de professores e outros agentes educativos. In PATRICIO, M. Coord. (1994). *ACTAS DO 5º SEMINÁRIO A componente da psicologia na formação de professores e outros agentes educativos*. Universidade de Évora; Departamento de pedagogia e educação; Edição da comissão organizadora do seminário.
- SPRINTHALL, N; SPRINTHALL, R (1993). *Psicologia da educação. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- TAVARES, J. (1992). *A aprendizagem como construção de conhecimento pela via da resolução de problemas e da reflexão*. Aveiro: Cidine.
- TAVARES, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve: Relações interpessoais*. Porto: Porto editora.
- TAVARES, J.; ALARCÃO, I. (1999). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- TAVARES, J. ALBUQUERQUE, A (1998). *Sentidos e implicações da resiliência na formação*. In *Psicologia da educação e cultura*, II vol,
- TAVARES, J; BONBOIR, A. et al (1995). *Ativação do desenvolvimento psicológico nos sistemas de formação*. Aveiro, Cidine.
- TOUGH, A (1971). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: OISE.
- TRINDADE, N. (2001). Outdoor Learning e formação. In Instituto de emprego e formação profissional, (2001). *Formação à distancia à distancia de um clique*. Formar nº 39.
- VALA, J. (1999). *Metodologia das ciências sociais*. Porto; edições Afrontamento; 10 edição.100-127.
- VASAMILLET, C. (2001). A modularização virtual. In Instituto de emprego e formação profissional, (2001) *Formação à distancia à distancia de um clique*. Formar nº 39.
- VILELA, G., (1994). Metamorfoses no ensino da escrita. In FONSECA, F. (org.) (1994). *Pedagogia da escrita – Perspectivas*. Porto: Porto editora.
- WATZLAWICK, P. (sd). *A realidade é real?* Lisboa. Relógio de Água.
- WEINSTEIN, G & ALSCHULER, A (1985). *Education and counseling for self-Knowledge development*. Journal of Counseling and development.
- ZARIFIAN, P. (1992). Aquisition et reconnaissance des competences dans une organization qualifiante. In *L'organization qualifiante*, Education permanente, nº 112, Paris.
- ZEICHNER, K (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- ZEICHNER, K. (1997). Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. In NOVOA, A (1997). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- ZEICHNER, K.M. (1983). *Alternative paradigms of teacher education*.