

**FORMAR MELHOR PARA UM MELHOR CUIDAR**

Manuela Maria da Conceição Ferreira\*

“Seja como a fonte que transborda e não como o tanque que contém sempre a mesma água”

Paulo Coelho (1999)

A formação surge como uma ajuda ao desenvolvimento humano, adoptando uma posição abrangente que inclui o aluno e o próprio professor (Kohlberg e Mayer, 1972), em que o resultado obtido é menos importante do que a disponibilidade gerada durante o percurso, para que o aluno possa continuar a evoluir ao longo da vida. Esta perspectiva desenvolvimentalista, antecipava já, a tendência actual que defende que a educação deve constituir para cada indivíduo uma forma de promover o máximo desenvolvimento das suas potencialidades, através de experiências de aprendizagem de complexidade crescente. A formação não é apenas uma instância de mediação das relações formador/formando ou equipa de formadores/grupo de formandos, mas uma instância de auto-mediação do formando com o seu mundo subjectivo, mediador do grupo de formação com as suas subjectividades, mediador do grupo com um projecto de acção através do qual ele se exterioriza (Correia, 1997: 25).

A qualidade do desenvolvimento e das aprendizagens do ser humano e de toda a acção pedagógica e educativa passa de uma maneira determinante pela qualidade das relações pessoais e interpessoais estabelecidas no processo de ensino/aprendizagem (Tavares, 1996). O mesmo autor (p: 83) refere que o “educador antes de mais tem de ser uma pessoa que se dirige a outra pessoa e a ajuda a dar à luz - mais e melhor que a parteira – a sua própria identidade pessoal, como ser inteligente e livre, autor e actor do seu próprio destino de uma maneira autónoma e responsável”.

Espera-se que a educação forneça os conhecimentos e os instrumentos do saber, mas, sobretudo, prepare o aluno para a formação auto-dirigida e para a autonomia de modo a que cada aluno se sinta preparado para a vida. Já Nóvoa (1988:112) nos alertava para o facto de face às rápidas mutações tecnológicas e à desactualização constante dos conhecimentos de pouco servia fornecer aos indivíduos hoje, uma sólida base de conhecimentos cuja utilidade seria nula amanhã.

---

\* Professora Coordenadora da ESEnf Viseu

Assim, podemos concluir que num mundo em permanente mudança, a educação deve constituir um instrumento de mutação consciente, dirigido para o futuro como uma força de inovação e criatividade.

O objectivo da educação não pode ser formar um adulto estável, falsamente seguro nos conhecimentos adquiridos, mas sim desenvolver a capacidade de pôr em causa a sua forma de estar perante o outro e o mundo que o rodeia. A educação é um processo sério que mergulha profundamente as suas raízes na pessoa humana. Educar é, portanto, mais do que instruir. É construir, é partilhar com os outros actos e hábitos e edificar pessoas íntegras e maduras para projectar profissionais competentes.

Para Tavares (1996) não basta saber muito, conhecer em profundidade os assuntos, saber transformar esses saberes em relação, em saberes pedagógicos, saber fazer, saber ser e saber estar, sem se esconder por detrás de máscaras artificiais, mais ou menos encenadas, tornar-se pessoa é que é a grande finalidade e o afazer fundamental de toda a acção educativa.

A Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI alerta para a necessidade da educação contribuir para o desenvolvimento total da pessoa espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade (Delors, 2000). Vários autores referem-se à educação como o mais complexo fenómeno da vida sendo que Tavares (1996:15) acrescentam que “pensar em educar é sempre propor o que valorizamos na vida, desejamos do homem e que pretendemos comunicar às gerações mais jovens”. Enquanto agentes de transmissão de conteúdos e valores, os professores, actualmente, necessitam ser activos, dinâmicos e intervenientes. Devem confrontar o aluno com problemas que lhe exijam capacidades para comparar, apreciar, formular hipóteses e procurar conclusões (Proença e Barros, 1993), isto é, levar o aluno a aprender a pensar.

Moran (2000) analisa os conceitos de ensino e educação e aponta algumas diferenças. Para o autor o ensino organiza-se numa série de actividades didácticas para ajudar o estudante a compreender áreas específicas do conhecimento, enquanto que a educação ajuda a interrogar todas as dimensões da vida, a encontrar o caminho intelectual, emocional e profissional, a fim de que a pessoa se realize e possa contribuir para modificar a sociedade em que vive.

A educação, tendo em vista a formação global da pessoa humana, tem que ter em conta não só os valores físicos ou biológicos do indivíduo, mas atender também aos valores religiosos, espirituais, intelectuais, culturais, etc.. Todo o processo educativo em Enfermagem deve ser norteado pelos valores básicos da vida humana. Se tivermos em consideração as finalidades da Enfermagem como profissão e as características que fazem dela uma profissão de cariz profundamente humanista, verificamos que o ensino de Enfermagem deve ser centrado numa visão do Homem como personalidade única,

irrepetível, possuidor de uma dignidade ontológica indiscutível que o fazem merecedor do maior respeito e consideração.

Esta visão do Homem não se aplica, como é óbvio, apenas ao utilizador dos cuidados de Enfermagem, mas também às pessoas do aluno e do professor envolvidos no processo ensino/aprendizagem que não pode excluir o processo educativo propriamente dito. O futuro enfermeiro deve aprender a comportar-se como pessoa e a relacionar-se com os outros como pessoas. Sendo pessoa e comportando-se como tal, com toda a sua dignidade humana e com toda a sua riqueza ontológica, o futuro enfermeiro saberá, sem dúvida, actuar de forma a não ser simplesmente um técnico eficiente, mas também uma pessoa que cuida de pessoas.

Ao não valorizar o estudante enquanto pessoa estamos a desconsiderar o sentido de totalidade nas acções educativas na sua formação.

Quando a educação é vista como um todo, passa a cumprir o seu papel no desenvolvimento integral de cada pessoa.

Ensinar alguém a «ser capaz de» obriga a estar atento a um leque alargado de problemáticas inerentes ao processo de ensino aprendizagem, que se desenvolvem no concreto da acção de formação. Aprender é um termo cujo significado complexo envolve processos de maturidade, pensamento, comportamento e mudança. O crescimento, o desenvolvimento e a maturidade estimula a aprendizagem e influencia as formas como ela se processa, mas não são a própria aprendizagem.

Alguns autores referem-se à aprendizagem como um processo integrado no qual toda a pessoa se mobiliza de maneira orgânica e considerando-a como um processo qualitativo pelo qual a pessoa fica melhor preparada para novas aprendizagens. Não se trata pois, de um aumento quantitativo de conhecimentos, mas de uma transformação estrutural da inteligência da pessoa. Concepção idêntica têm Tavares e Alarcão (1990: 86-87) para quem a aprendizagem é uma construção pessoal, resultante de um processo experimental, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável, encarada como acção educativa e que tem como finalidade ajudar a desenvolver no educando as capacidades que lhe permitam ser capaz de entrar numa relação pessoal com o meio em que vive (físico e humano) servindo-se, para esse efeito, das suas estruturas sensorio-motoras, cognitivas e afectivas.

Pode, assim, considerar-se a aprendizagem como resultado do processo de aprender, que levando à modificação do comportamento, pode abranger alterações no modo de pensar, sentir ou de agir. No entanto, a aprendizagem só é realmente verdadeira, quando, em vez de se receberem passivamente as informações, se encontram, por esforço próprio, respostas para problemas que interessa resolver. Calafate (1997) refere mesmo que ensinar e aprender são dois comportamentos complementares que não podem ser cabalmente explicados se os dissociarmos,

podemos até considerá-lo um processo cíclico interrelacionado – aprendizagem-ensino-aprendizagem. O conceito de aprendizagem, bem como o seu estudo, têm vindo a sofrer modificações e abordagens diversas ao longo do tempo, estando contudo ligado ao desenvolvimento da psicologia e das diferentes correntes de pensamento.

As diversas teorias de aprendizagem surgidas distinguem-se entre si pela forma como explicam o aparecimento de novos comportamentos que delas decorrem, e explicam os diferentes conceitos de aprendizagem e as diferentes formas de aprender. Potter (1999) defende que aprender é adquirir novos conhecimentos ou habilidades através da prática reforçada e da experiência. Quem aprende acrescenta aos conhecimentos que possui novos conhecimentos, rentabilizando os já existentes.

O indivíduo que precisa de cuidados de saúde, sejam eles ao nível da promoção, prevenção de doenças ou recuperação e reabilitação, é a figura central do processo ensino/aprendizagem em enfermagem, sendo a aprendizagem feita em períodos sucessivos de teoria e prática.

Os alunos são muitas vezes acusados de não conseguirem fazer uma adequada ligação entre a teoria e a prática dos conhecimentos adquiridos. Dadas as características da nossa formação, a importância da transferência na aprendizagem é enorme e não se limita ao processo em si. O professor solicita directa ou indirectamente a transferência de conhecimentos anteriores quando introduz assuntos novos. Quer dizer, existe uma transposição do passado para o presente em termos de aprendizagem. Mas não chega. É necessário que o aluno possa mobilizar os conhecimentos que tinha anteriormente para aquele momento presente, mas também que seja capaz de os projectar para o futuro e que os consiga aplicar em situação. Na nossa realidade é fundamental que o professor reflecta com o aluno quais as implicações e solicitações práticas que os conhecimentos teóricos permitirão.

O modelo conceptual adoptado pela escola é fundamental para orientar os comportamentos dos alunos para a cultura da profissão de enfermagem, definida como um conjunto de valores, princípios e critérios padronizados na prática profissional. Esse modelo conceptual orienta não só a prática, mas também serve de guia para a formação, investigação e gestão dos cuidados de enfermagem. Muitos destes modelos conceptuais de Enfermagem são desenvolvidos e dizem respeito a realidades culturais diferentes das que existem no momento da actividade educativa. A experiência profissional do docente poderá ajudar a adequar os conteúdos teóricos à realidade. Pensamos que o processo ensino/aprendizagem deve ser desenvolvido à luz de saberes experienciados e contextos concretos, privilegiando a transversalidade de saberes e não apoiado apenas no conhecimento teórico.

O docente deverá estar consciente da complexidade do processo ensino/aprendizagem em Enfermagem, procurando com competência ultrapassar os

condicionalismos que forem surgindo, pois neste processo participam alunos, professores, enfermeiros, outros profissionais, utilizadores dos cuidados de saúde e a família, bem como todos os recursos materiais inerentes ao local onde se realizam os ensinamentos clínicos. Ao falarmos de formação em contexto hospitalar estamos a falar de um espaço de formação complexo onde interage um conjunto heterogéneo de pessoas, mas que é, sem dúvida, essencial para a aprendizagem dos alunos. Entende-se assim o ensino clínico como um espaço e um tempo de excelência para o desenvolvimento de competências cognitivas, técnicas de relação interpessoal e crítico-reflexivas, que permitam ao aluno e futuro profissional dar resposta a cada situação como única. Tal como afirma (Martin, 1991: 161) “é um local privilegiado na formação dos alunos de Enfermagem, permitindo adquirir habilidades para actuar no mundo real em que a profissão acontece”. É durante o ensino clínico que os formandos se confrontam com as diferenças entre teoria e prática. É aqui que o aluno pode ampliar o domínio do saber nas dimensões científica, desenvolvendo o saber fazer, que deve estar subjacente a actos técnicos e implementando competências ligadas ao saber ser.

É da interligação do saber facultado pelo conhecimento teórico e do saber oriundo do conhecimento prático que o aluno constrói a sua competência profissional. Sob a orientação dos formadores, os formandos vão caminhando na direcção de uma autonomização progressiva e de uma maior responsabilização pela sua acção (Alarcão, 1996). Assim, o professor e o aluno devem andar à descoberta do saber, desempenhando papéis diferentes, mas sempre reflectindo sobre as práticas quotidianas, na busca de uma capacidade de agir eficazmente em situação, apoiado em conhecimentos sem se limitar a eles. O professor de enfermagem deve activar a necessidade de saber do aluno, para lhe facilitar a aquisição (Moderno, 1992), pois o aluno deve terminar o seu curso com a ideia clara de que a formação é muito mais do que a conclusão do mesmo curso e/ou a acumulação de diplomas; é uma postura de procura de saber que deve estar presente ao longo de toda a vida pessoal e profissional.

Relativamente às metodologias de formação, estas estão intimamente relacionadas com os objectivos que se pretendem atingir (Tavares, 1997), ou seja, dotar os futuros profissionais das “ferramentas” indispensáveis ao seu desenvolvimento profissional. Além das “ferramentas” constituírem um aspecto importante e necessário no processo, “os formadores deverão sobretudo proporcionar momentos de reflexão” (Proença e Barros, 1993:146). Na opinião dos autores citados, a formação não é um somatório ou acumulação de cursos ou conhecimentos, ela constroi-se através de reflexão crítica, numa construção permanente da identidade pessoal. Esse processo poder-se-á desenvolver de uma forma mais harmoniosa, num clima de parceria entre formando e formador, olhando a reflexão como uma prática social (Zeichner, 1993).

Tal como afirma Alarcão [et al] (1996), a prática reflexiva ajuda o profissional a libertar-se de comportamentos impulsivos e rotineiros. Também outros autores defendem que uma abordagem reflexiva valoriza a construção pessoal do conhecimento e legitima o valor epistemológico da prática profissional, surgindo esta última como elemento de análise e reflexão do professor.

A reflexão, enquanto fonte de conhecimento surge como um momento privilegiado de integração de competências, como oportunidade para representar mentalmente a qualidade do produto final e apreciar a própria capacidade de agir.

A compreensão do processo de reflexão é muito importante tendo os professores de Enfermagem obrigação de dar atenção suficiente ao desenvolvimento das competências requeridas para a reflexão. Aprender a pensar é o grande passo para a requalificação da aprendizagem, que se projectará na melhoria da qualidade dos cuidados de Enfermagem, tornando-os mais individualizados, mais personalizados, ou seja, mais humanizados. Dewey, citado por Zeichner (1993) definiu a acção reflexiva como sendo uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita, ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. Para este autor a acção reflexiva é também um processo que implica mais que uma busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão, não é portanto, um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos docentes e aos discentes.

A ausência de definição e clarificação do conceito de reflexão foi evidente na revisão da literatura realizada, o que veio criar algumas dificuldades na comparação dos trabalhos desenvolvidos. Alarcão (1996) aponta algumas razões que considera serem responsáveis pela emergência deste movimento ao redor da reflexão, das quais seleccionamos três, pela interligação que apresentam com o nosso trabalho: a necessidade de que o homem sente de «reaprender a pensar», o questionamento sobre os fins da educação e a discussão sobre metodologias de formação. A autora afirma que o acto de pensar é uma actividade inerente ao ser humano, sendo o pensamento reflexivo a melhor maneira de pensar. Esta vivência tem particular interesse no campo da enfermagem, dada a necessidade de integrar teoria e prática, sendo a reflexão um instrumento facilitador de uma prática integradora. Queirós (2000) refere que o pensamento reflexivo é desenvolvido através da intervenção das competências comunicacionais do professor, pelo que os estudantes só se iniciarão num “pensamento reflexivo” se encontrarem professores reflexivos que os iniciem, estimulem e ajudem a desenvolver esta habilidade. Sendo o pensamento reflexivo uma capacidade, ele não “desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se”, se no seu cultivo houver “condições favoráveis para o seu desabrochar” (Alarcão, 1996:181). Estas deverão ser asseguradas pela escola, nomeadamente pelos professores, na medida em que, como

referem Brubacher [et al], citados por Alarcão [et al] (1997: 121), a importância do ensino reflexivo, reside na ajuda dada aos professores para que estes se libertem de comportamentos impulsivos e rotineiros e ainda que sejam conduzidos a agir de um modo deliberado e intencional, permitindo distingui-los enquanto seres humanos instruídos, pois este é um marco de acção inteligente.

Pelo exposto, entendemos que a prática reflexiva permite ao professor ajudar os estudantes a compreender a dimensão e o interesse desta técnica, ao mesmo tempo que desenvolve a interacção com os formandos, de modo a legitimar os métodos que utiliza e a reflectir sobre “à sua competência pedagógico-didáctica (...) os conhecimentos e as capacidades que os seus alunos estão a desenvolver, sobre os factores que possivelmente inibem a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento (...)” (Alarcão, 1996: 180). Schön, citado por Atkins e Murphy (1993) afirma que os profissionais na sua prática diária enfrentam situações únicas e complexas, insolúveis, pelo que sugere uma aproximação na qual a aprendizagem dos profissionais seja facilitada pela reflexão. Este autor identifica dois tipos de reflexão: “reflexão na acção e reflexão sobre a acção”. O que é particularmente interessante na “reflexão na acção” é que ela ocorre durante a prática e influencia as decisões tomadas e os cuidados prestados. Alguns estudos têm assumido uma atitude crítica face à formação em contexto de trabalho. Carvalho (1996) refere que a formação na maioria das organizações de saúde, só pontualmente tem sido orientada para a reflexão sobre as práticas no sentido da resolução de problemas, alertando ainda para o facto da reflexão poder levar a novas formações.

Os estudantes de Enfermagem devem ser estimulados a realizar estas experiências durante as práticas clínicas, pois ficam com “uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas permitindo-lhes uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido” (Alarcão, 1996: 13), no contexto real das práticas.

Só o desenvolvimento humano permite um aperfeiçoamento progressivo da estrutura do sujeito, por meio de mudanças que se efectuam e auto-regulam dentro do próprio sistema da estrutura da pessoa. Como já referimos, a aprendizagem deverá entender-se como um processo de construção interna que leve o sujeito a tornar-se cada vez mais capaz de responder eficazmente às solicitações envolventes, mais humano, mais igual a si mesmo. Desenvolvimento e aprendizagem influenciam-se reciprocamente desenrolando-se em espiral, de tal forma que o desenvolvimento, ao mesmo tempo que possibilita a aprendizagem, é por ela mesma dinamizado, adquirindo uma maior amplitude. Para melhor concretizar esta ideia, Berbaum (1993) refere que as aprendizagens produzidas pelos nossos procedimentos e, por analogia, os processos de desenvolvimento subjacentes à sua formação parecem estar tão afastados de um

mecanismo de pura maturação, como de um processo cumulativo de aquisições de dados empíricos.

Diversos autores relatam formas através das quais as relações afectivas interferem no processo de desenvolvimento individual. Hartup (1986) citado por Canavarro (1999) refere as relações afectivas como o contexto no qual a socialização ocorre, valorizando aspectos como a aquisição de aptidões comunicacionais, a regulação de emoções e a construção de auto conceito. As emoções permitem à criança funcionar de forma autónoma em contextos mais amplos e aumentar o seu sentido de eficácia pessoal e incrementar aptidões sociais em novas situações. Por último, o autor descreve-as como importantes modelos para a construção de relações afectivas futuras.

Poderemos dizer que a aprendizagem poderá ser explicada por um modelo segundo o qual cada nova etapa integra as anteriores, privilegiando cada vez mais as influências do meio. No paradigma da aprendizagem social “embora uma grande quantidade de aprendizagem tenha lugar através do treino e reforço directo, grande parte do repertório comportamental da pessoa pode ser adquirido através da imitação ou daquilo que observa nos outros” (Bandura, 1988). O autor desenvolveu uma concepção de aprendizagem – teoria da aprendizagem social – na qual realça aspectos novos, designadamente a ideia de que o comportamento constitui uma das mais importantes fontes de influência na aprendizagem humana, denominado como aprendizagem viciante. Este modo de aprendizagem tornou-se preponderante numa era dominada pelo poder da informação. Uma das preocupações dos autores desta teoria foi a de procurar a clarificação do papel da observação e do reforço no processo de aprendizagem. Na perspectiva da aprendizagem social, a reprodução motora de um comportamento obedece a uma série sequencial de cinco etapas: atenção, retenção, iniciação, monitorização e aperfeiçoamento. O paradigma da aprendizagem social recusa a noção de um determinismo uni ou bidireccional na explicação de um comportamento, ou seja, no primeiro caso, a pessoa e o ambiente são elementos dependentes entre si na determinação dos comportamentos, e no segundo há uma interacção. Neste contexto, a aprendizagem, globalmente encarada como acção educativa tem como finalidade desenvolver no educando capacidades que lhe permitam ser capaz de entrar em relação pessoal com o meio em que vive, servindo-se para isso das suas estruturas sensorio-motoras, cognitivas, afectivas, linguísticas e de relacionamento social.

Imbuir o processo educacional de um sentido holístico implica uma prática pedagógica com visão da totalidade dos actores envolvidos. As pessoas (docentes, discentes e restantes actores) interagem na totalidade independentemente de estarem conscientes ou não dessa realidade, pois não há como separar o profissional do pessoal. A consciencialização desta unicidade e singularidade são, em nosso entender, aspectos fundamentais para a valorização da pessoa, qualquer que seja o tipo de relação que se



estabeleça (professor/professor, profesor/aluno; aluno/aluno; aluno/utente; professor/utente, etc.).

As correntes actuais da psicologia da aprendizagem enquadram-se na psicologia humanista desenvolvida, entre outros, por Rogers (1985). O autor, bem como Ausubel (1980), ainda que partindo de pressupostos distintos, aposta na aprendizagem significativa. A aprendizagem surge como o motor da modificação quer do comportamento do indivíduo quer das suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante que não se limita a um aumento dos conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da existência da pessoa, em que o conhecimento existe principalmente para ser utilizado. O desenvolvimento social e emocional do educando é tão importante como o desenvolvimento intelectual, porque segundo o autor a maior parte das inadaptações não são falhas do saber mas do conhecimento ineficaz porque está bloqueado pelas insatisfações afectivas que o indivíduo encontra na sua actual desadaptação.

Alarcão e Tavares (1987) descreve alguns princípios psico-pedagógicos valorizados pela teoria humanista, em que desvaloriza o ensino e centra a sua preocupação na aprendizagem, numa perspectiva do desenvolvimento da pessoa do aluno, das suas necessidades, da sua vontade, dos seus sentimentos e não no professor, nos objectivos e nos conteúdos programáticos, pelo que estimula o desenvolvimento da auto-aprendizagem e auto-avaliação no educando, valorizando as suas experiências e actividades significativas. A teoria humanista enfatiza o desenvolvimento das relações interpessoais empáticas no interior do grupo, ensinando a sentir e não apenas a pensar. Preconiza a criação de uma atmosfera emocional positiva, que ajude o educando a integrar as novas experiências e novas ideias e promova uma aprendizagem activa, orientada para um processo de descoberta autónomo e reflectido, ensinando a aprender. Desta forma, para que os pressupostos da teoria humanista sejam cumpridos e os seus objectivos atingidos, é necessário que todo o sistema escolar os integre e os valorize nos seus curricula. Na idade adulta a maior parte da aprendizagem realiza-se pelas necessidades e iniciativas individuais desenvolvendo-se assim a aprendizagem pró activa, em oposição à tradicional aprendizagem reactiva (Ferreira, 2001).

Os estudantes de enfermagem são adultos jovens com direito e dever de participar activamente na sua formação. Esta perspectiva do estudante como agente (mais do que objecto ou sujeito) da sua própria formação, não só promove naquele o desenvolvimento dum pensamento crítico e reflexivo, mas também o leva a atitudes humanistas que o conduzem à descoberta das próprias necessidades de aprendizagem (Neves, 1996: 14). O formando constrói o seu próprio conhecimento, facilitado pelos formadores no sentido de procurar um ambiente de abertura que conduza ao desenvolvimento da pessoa. A formação tende a ser cada vez menos institucionalizada

para ser capaz de permitir aos formandos uma maior adaptabilidade às mutações constantes que se enfrentam em todos os domínios do mundo actual.

A formação de adultos, numa perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento profissional, segundo Belchior (1990), caracteriza-se pela autonomia, devendo o Homem ser o agente da sua própria formação por inteiro, porque num sentido horizontal abrange a duração da vida humana, e num sentido vertical os vários domínios do saber, tendo ainda como objectivos, lembra o mesmo autor, (p.26) “à compreensão crítica do mundo e da vida, a tomada de consciência e a melhoria das relações do homem com a natureza e a cultura, o desenvolvimento das diversas formas de comunicação e solidariedade, assim como da capacidade de aprender a aprender”.

A formação de adultos passa por uma pedagogia diferenciada, a única capaz de ter em conta as características individuais dos alunos, as suas possibilidades, os seus interesses e as suas estratégias de aprendizagem (Allal [et al]. 1986). A pedagogia de adultos, como nos diz Mucchielli (1981), mais do que transmitir conhecimentos e habilidades, deve proporcionar ao indivíduo a capacidade de se auto-desenvolver, partindo da realidade dos indivíduos ou dos grupos sócio-profissionais, considerando que a metodologia a utilizar terá por base a descoberta pessoal através da experiência, integrando os conhecimentos na realidade profissional e na época, no sentido de uma construção pessoal para as descobertas na acção e de novas percepções com reflexos no desenvolvimento de novos conhecimentos. Para este autor, o acto de aprender do adulto é o acto da descoberta e de criação realizado pelo próprio. O professor é apenas um orientador pedagógico. Nesta perspectiva, Nóvoa e Finger (1988) referem que é pelas suas qualidades e competências que o educando pode tornar-se sujeito da formação.

Entre as qualidades, salientam:

- ⊗ A vontade e a perseverança;
- ⊗ A concentração na actividade;
- ⊗ A disponibilidade para que nos interroguem;
- ⊗ A curiosidade face ao que se passa à sua volta;
- ⊗ A sociabilidade e a tolerância

Nas competências, destacam:

- ⊗ A auto-disciplina;
- ⊗ O controlo das emoções e sentimentos;
- ⊗ A reflexão, a observação e humor;
- ⊗ A organização e planificação do tempo;
- ⊗ A coerência entre o ser e estar na vida;
- ⊗ O saber economizar as energias.

Por isso, cada homem tem a sua própria experiência de vida e interesses individuais, que precisam ser articulados com as experiências de outros homens. Neste sentido, Amiguinho (1992) considera a formação um processo global, implicando as diferentes dimensões da vida e acompanhando o seu decurso. Diz que a formação pertence sempre àquele que se educa por intermédio de uma transformação consciencializada. Reforça a ideia da formação como um processo de desenvolvimento individual tendente a adquirir e a aperfeiçoar as suas capacidades, que se prolonga por toda a vida, incluindo todas as vicissitudes, os êxitos e os fracassos que compõem um percurso de formação. Considera as experiências de formação importantes na história pessoal de cada um, articulando-se com outras e preparando experiências futuras, pressupondo um projecto de desenvolvimento pessoal e profissional. Para o autor, articular o desenvolvimento pessoal e profissional é uma necessidade, na medida em que, os processos de formação não são independentes da história de vida dos sujeitos, e o “formar-se” decorre em estreita ligação com esta, e com os saberes e a experiência global que cada um consegue mobilizar na sua formação (Amiguinho, 1992). As dimensões humanas não podem ser isoladas numa pessoa nem numa determinada fase da vida dessa pessoa, constituem a pessoa e desenvolvem-se ao longo da sua existência.

Formar é, portanto, um processo complexo

”não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se “na produção” e não no “consumo” do saber. Este objectivo implica que se procurem levar à prática conceitos fundamentais da formação de adultos: formação/acção, a formação deve organizar-se numa tensão permanente entre reflexão e intervenção; formação/investigação, a formação deve basear-se no desenvolvimento de um projecto de investigação; formação/inovação, se a formação implica uma transformação individual e uma mudança institucional, então ela deve realizar-se através de um empenho dos formandos num processo de inovação. A formação deve ser encarada como uma função integradora institucionalmente ligada à mudança ...” (Nóvoa e Finger, 1988: 114).

Segundo o autor, a formação deve ter um cariz essencialmente estratégico, preocupando-se em desenvolver nos formandos as competências necessárias para mobilizarem, em situações concretas, os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação.

Quando o professor consegue estimular os estudantes a aderir a estratégias que os ajudem a “aprender a aprender” está a “Desenvolver Formandos Qualificados” (Pearn e Downs, 1991: 106), ou seja, pessoas com características próprias para mais facilmente enfrentarem as sucessivas e inevitáveis mudanças do quotidiano. O autor afirma que desenvolver formandos qualificados significa conseguir que eles assumam a

responsabilidade pela sua aprendizagem e adoptem em geral um papel activo, saibam distinguir entre os elementos que devem memorizar, os que devem compreender e os que são de melhor apreensão; na prática, seleccionem a forma de aprendizagem de acordo com a matéria a aprender, saibam o que devem memorizar e o que devem compreender, e, sobretudo, assegurem a sua aprendizagem, mesmo que o ensino seja de má qualidade. O formando deve compreender que as dificuldades de aprendizagem nem sempre decorrem da sua falta de capacidade de aprender, mas muitas vezes de insuficiências ao nível do ensino ou da formação em si. Deve, portanto, procurar a retroacção sobre o seu rendimento e ter confiança suficiente para explorar novas oportunidades de aprendizagem.

Também Chalifour (1993) apresenta as características mais evidentes do adulto em formação, acabando por reforçar algumas das ideias já apresentadas. Para o autor, o adulto em formação, possui em si mesmo os recursos necessários ao seu crescimento, à sua orientação e à determinação das suas escolhas:

- ⊗ Tem capacidade de iniciativa, de autonomia, de decisão pessoal e envolvimento activo na sua aprendizagem;
- ⊗ Necessita de assistência variável para prosseguir a sua aprendizagem;
- ⊗ Aprende mais facilmente experimentando;
- ⊗ Sente necessidade de partilhar as experiências com os outros;
- ⊗ É o agente principal da sua formação.

Carvalho (1996) estudou os factores que influenciam a aprendizagem do aluno de Enfermagem. Sublinha que a resposta do aluno perante situações de saúde/doença tem por base a biografia e a personalidade deste, mas também demonstrou que o tipo de relação que os alunos estabelecem com os docentes e profissionais no exercício é fundamental para minimizar o medo e a angústia e melhorar a segurança, a auto-estima e o auto-conceito, aspectos fundamentais para quem tem que estabelecer relação de ajuda. Pereira (1996) também estudou a relação professor/aluno em contexto clínico e concluiu que a qualidade da relação e a afectividade são mais valias para a aprendizagem clínica do aluno.

Estes resultados dão suporte à necessidade de, enquanto docentes, investirmos mais na formação integral do aluno, partindo, por vezes, do pessoal para o profissional.

## BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, I. [et al] – *Percursos de Formação e desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, 1997

- ALARCÃO, I. – Ser professor reflexivo. In ALARCÃO, Isabel [et al] – *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996
- ALARCÃO, I. – *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro :CIDINE, 1995
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. – *Supervisão da Prática Pedagógica, uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina, 1987
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. – *Supervisão da Prática Pedagógica, uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª Ed. Coimbra: Livraria Almedina, 2003
- ALLAL, L.; GARDINET, J.; PERRENOND, P. – *Avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra. Livraria Almedina, 1986.
- AMIGUINHO, A. – *Viver a formação, construir a mudança*. Lisboa: Educa, 1992.
- ATKINS, P.; MURPHY, K. – *Reflection: a review of the literature journal of advance nursing*. London 18 (18), 1993, p. 1188-1192
- ATKINSON, L. D. [et al] – *Fundamentos de enfermagem*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.
- AUSUBEL, D. P. ; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. – *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Editora Interamerica, 1980
- BANDURA, A. – *Self efficacy conception of anxiety*. Anxiety research, 1988
- BELCHIOR, F. H. – *Educação de adultos e educação permanente: a realidade portuguesa*. Lisboa: Livros horizonte, 1990.
- BERBAUM, J. – *Aprendizagem e Formação*. Porto: Porto Editora, 1993
- CALAFATE, L. – Etologia das Relações Interpessoais: Implicações da Biologia no Comportamento para a Descrição da Comunicação Pedagógica. Rev. *O Professor*, (Julho, 1997), p. 60-73
- CANÁRIO, R. – *Concepção e organização da formação, Pedagogia da saúde*. Texto de apoio, n.º 11. Lisboa, 1992
- CANÁRIO, R. – *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, 1997
- CANÁRIO, R. – O professor e a produção de inovações, In *Colóquio Educação e Sociedade*, n.º 4, 1993
- CANÁRIO, R.; OLIVEIRA, F. – *Frequência e modalidades de utilização pelos alunos*. Lisboa. Centro de Rec. Educativos da E.P. Marquesa de Alorna, 1991
- CANAVARRO, M. C. S. – *Relações Afectivas e Saúde Mental: Uma Abordagem ao Longo do Ciclo de Vida*. Coimbra: Quarteto Editora, 1999
- CARVALHO, A. L. R. F. – *Factores que Influenciam a Aprendizagem do Aluno de Enfermagem*. Porto: [s.n.]. Dissertação de Mestrado, 1996.
- CHALIFOUR, J. – *Eiseigner la relation d'aide*. Canada : Gaëtan Morin Editeur, 1993

- CORREIA, J. A. – Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modelos de pensar na sua articulação. In CANÁRIO, R. – *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 1997
- DELORS, J. – *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI. 4ª ed. S. Paulo, Cortez/UNESCO, 2000
- FERREIRA, C. M. – Formação Reflexiva em Ensino Clínico com Recurso à Técnica de Espelhamento: Impacto na Satisfação dos Estudantes. *Rev. Pensar Enfermagem*, vol. 5, n.º 2 – (2º semestre, / 2001), p.32-39.
- KOHLBERG, L. e MAYER, R. – *Development as the aim of education*. Harvard: Educational Review, 1972.
- MODERNO, A. – *A Comunicação Audiovisual no Processo Didáctico*. Aveiro: Artes Gráficas 1992
- MORAN, J. M. – Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In. MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, Papirus, 2000
- MUCCHIELLI, R. – *Opinions et changement d'opinion: connaissance do problème, application et pratique*. Paris : Editions ESF, 1981
- NEVES, L. – Contratos de Aprendizagem: Uma estratégia compatível com a prática clínica reflexiva. *Rev. Informar*, Ano II, n.º 4, (Jan/Mar, 1996) p. 14-18
- NÓVOA, A.; FINGER, M. – *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa, Ministério da Saúde – Departamento de Recursos Humanos, 1988
- PEARN, M.; DOWNS, S. – O desenvolvimento de formandos qualificados: a experiência da ICI e da SHELL no Reino Unido. In NYHAN, B. – *Desenvolver a capacidade de aprendizagem das pessoas: perspectivas europeias sobre a competência de auto-aprendizagem e mudança tecnológica*. Bruxelas: Ed. Interuniversidades Europeias, 1991
- PEREIRA, A. – *Percepção da relação professor/aluno na prática clínica de Enfermagem*. Porto: [s.n.], 1996. Dissertação apresentada à Universidade do Porto, Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar. Dissertação de Mestrado
- POTTER, P. – *Fundamentos de Enfermagem: Conceito Processo e Prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1999
- PROENÇA, M.; BARROS, D. – *Relação Pessoal e Interpessoal na Relação Social*. Lisboa: Educa, 1993
- ROGERS, C. R. – *Tornar-se pessoa* 2ª Ed. Lisboa: Moraes Editores, 1985
- TAVARES, J. – *Dimensão Pessoal e interpessoal na formação*. Aveiro: Cidine, 1993.
- TAVARES, J. [et al] – *Activação do desenvolvimento psicológico nos sistemas de formação*. Aveiro: Cidine, 1995.

- TAVARES, J. [et al] – *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, 1997
- TAVARES, J. [et al] – *Resiliência. Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2001
- TAVARES, J. – *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro: CIDINE, 1992
- TAVARES, J. – *Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve: Relações Interpessoais*. Porto: Porto Editora, 1996
- TAVARES, J.; ALARCÃO, I. – *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina, 1990
- TAVARES, J.; MOREIRA, A. – *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1990
- ZEICHNER, K. M. – *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993