

# Janelas da Aprendizagem ao Longo da Vida<sup>1</sup>

Lucília Nunes

Escolher o tema desta conferência tinha de ser suficientemente abrangente para deixar espaço de liberdade, e, ao mesmo tempo, ser adequada ao momento. Uma altura relevante pela abertura de Pós-Graduações, da Área Disciplinar de Enfermagem, da Escola Superior de Saúde.

Usarei as **Janelas**, como metáfora - em triplo sentido: Porque dão uma moldura à paisagem que olhamos, quer seja através dos olhos de um autor ou através de um documento oficial; Porque abri-las pode apenas depender da nossa vontade - há janelas sempre fechadas, que são apenas parte da parede; janelas que se entreabrem, ou abrem, de que nos debruçamos ou que nos permitem ver paisagens. E Porque em Portugal se diz que quando o diabo fecha uma porta, Deus abre uma janela... eventualmente, uma janela de oportunidade...

O termo **aprendizagem ao longo da vida** abrange uma perspectiva que vai do berço ao leito de morte, reconhecendo que a aprendizagem ocorre em todas as fases da vida, sob formas diferentes e numa variedade de arenas.

Por outro lado, em termos de **público-alvo**, temos, na sala, os novos formandos das PG's, estudantes do CLE, professores... O que me faz lembrar a afirmação de Nóvoa de que não é possível construir um conhecimento pedagógico *para além* dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente. E somos todos gente em processo...

<sup>1</sup> Conferência da Sessão Inaugural das Pós-graduações em Enfermagem da ESS-IPS no dia 14 de Março de 2007

## Janela do início ou de Roteiro

E estamos neste momento próprio, num *aquí e agora* (que, diga-se de passagem, nunca existe propriamente), assinalando o início de duas formações pós-graduadas em área clínica de enfermagem.

Também uma metáfora de ver, conhecer, mostrar, desenhar e construir.

Parece-me um bom roteiro fazer um mosaico de janelas, percorrendo ideias, autores, documentos e tendências na Educação, particularmente na dimensão de «ao longo da vida». Ir das teorias aos programas concretos, dos percursos e perspectivas gerais à enfermagem em particular.

## Janela de Oliver Reboul



**Educar** não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correcto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. É saber aceitar-se como pessoa e saber aceitar os outros. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com circunstâncias adversas que cada um irá encontrar.

Olivier Reboul afirma que **raramente se emprega a palavra educação sem lhe limitar imediatamente o sentido**. Ao usá-la, pensa-se na Escola e, no entanto, a educação faz-se, inicialmente, na família, sem falar desse "meio-termo" que é constituído pela rua, o desporto, os movimentos de juventude, os media, a net, etc. Pensa-se no ensino,

como se a educação não fosse tanto física, estética, moral, afectiva, como técnica e intelectual. Pensa-se na criança, mas os adultos estão, também eles, a educar-se sem cessar, mesmo que não seja senão pela experiência da vida: Como dizia Platão, “são necessários cinquenta anos para fazer um homem”.

Digamos pois que é **necessário utilizar o termo educação no sentido total**.

Mutilá-lo é mutilar o ser humano. “A educação é a acção consciente que permite a um ser humano desenvolver as suas aptidões físicas e intelectuais bem como os seus sentimentos sociais, estéticos e morais, com o objectivo de cumprir, tanto quanto possível, a sua missão como ser humano; e é também o resultado desta acção,” afirmou Reboul.

A educação é, pois, uma acção. Enquanto tal, **é consciente**, ou pelo menos dela podemos tomar consciência; **é voluntária**, ou pelo menos podemos percebê-la e assumi-la como tal. Sem dúvida existe uma educação espontânea – e foi neste sentido que o pedagogo alemão Ernst Kriek baseou a sua filosofia da educação: “Cada um, disse ele, educa cada um a cada instante.”



### Janela de Littré

*“Ensinam-se poucas coisas.  
Mas o que se ensina, ensine-se profundamente”  
Whitehead*

Uma das distinções mais habituais é a que Littré instalou, entre educação e instrução. Contrariamente à instrução que é técnica ou intelectual: “A educação é simultaneamente relativa ao coração e ao espírito e diz-se dos conhecimentos que se adquirem e das direcções morais que damos aos sentimentos”. A esta distinção de conteúdo, Littré acrescenta uma outra de ordem pedagógica: “A instrução ensina-se e (...) e a educação aprende-se por um outro modo de acção do mestre, qualquer que ela seja.”

Mas, não será levar longe demais esta dualidade? Mesmo na instrução não se faz senão ensinar. **Educar é formar a pessoa como um**

**todo**. Dito isto, e se a educação e a instrução não se confundem, também não se opõem como duas realidades distintas.

A sua diferença é de facto a que se estabelece entre o género e a espécie: a instrução é uma espécie ou uma parte da educação que a engloba como uma realidade muito mais vasta e fundamental.

Podemos então colocar a seguinte questão: Não era suposto eu estar a falar de aprendizagem ao longo da vida?

### Janela do tempo



*“É preciso viver muito tempo para se tornar um homem.*

*Entrelaça-se lentamente a rede das amizades e das ternuras.*

*Aprende-se lentamente. A obra compõe-se devagar.*

*É preciso viver muito tempo para que a pessoa se cumpra.”  
A. Saint-Exupéry*

O conceito de “**aprendizagem ao longo da vida**” permanece muito amplo.. . Que nós aprendemos durante toda a nossa vida, é evidente. Desde nossos primeiros passos e primeiras palavras até a nossa idade mais avançada, fazemos experiências novas, adquirimos novos saberes e novas competências. Somos quase tão inconscientes do modo que temos de aprender, quanto do facto de respirarmos.

Certamente aprendemos na escola e no ensino superior, e nos estabelecimentos de formação, em lugares instituídos de formação e de aprendizagem, mas não só. E tal seria pouco. Experimentamos situações, adquirimos habilidades, testamos as nossas emoções e os nossos sentimentos na “escola” mais efectiva que há, a da Vida. Portanto, aprendemos e formamo-nos nas conversas com os amigos, a assistir a espectáculos, a ver cinema, a ler livros, a navegar na Internet. Pouco importa se essas maneiras de nos formarmos são mais triviais ou mais requintadas: não podemos alterar o fato de que somos aprendentes “no longo curso” da vida. Costumo afirmar que nos caracteriza o facto de sermos animais que aprendem...

A expressão “aprendizagem e formação ao

**longo da vida**” indica, em primeiro lugar, uma medida de tempo, uma expressão quantitativa ou uma duração que é a do tempo de uma vida humana. Numa primeira abordagem, pode parecer trivial, porém a dimensão do tempo (“aprender requer tempo”) e a ordem na qual se encadeiam os fenómenos (“uma coisa depois da outra”) desempenham sempre um papel importante nos processos de aprendizagem e de formação.

O ponto de vista do **“curso da vida”** adota um nível de análise temporal específico, que relaciona com outras dimensões temporais, e salienta uma lógica de construção que lhe é própria (Schüller, 1997). Não se trata, nesse caso, da medida quantitativa da **“duração da vida”** e sim do aspecto qualitativo dos processos que ocorrem toda a vida e da sua estruturação sociocultural. É esse aspecto que, por exemplo, é conceptualizado sob o termo **biografia**.

#### **Janela do Memorandum on *longlife learning***



Nos debates dos últimos trinta anos sobre política da formação — e particularmente na última década —, o conceito **de aprendizagem ao longo da vida assumiu uma dimensão estratégica e funcional**. É a ele que se recorre para definir as missões de formação das sociedades pós-modernas.

O mais importante documento europeu sobre a política de formação, o *Memorandum sobre a educação ao longo da vida*, ratificado em Março de 2000 em Lisboa, pela Comissão Europeia, define: “a aprendizagem ao longo da vida (lifelong learning) não é apenas mais um dos aspectos da educação e da aprendizagem; ela deve se tornar o princípio diretor que garante a todos o acesso às ofertas de educação e de formação, em uma grande variedade dos contextos de aprendizagem” (Commission of the European Communities, 2000, p. 3).

Duas razões principais são evocadas para justi-

ficar essa afirmação:

A Europa tornou-se uma sociedade fundamentada no conhecimento e na economia. O acesso às informações e aos conhecimentos mais recentes, assim como a motivação e os saberes necessários à utilização inteligente, pessoal e coletiva desses recursos tornaram-se a chave da competitividade europeia, além de serem igualmente benéficos à empregabilidade e à adaptabilidade da força de trabalho;

os europeus vivem, actualmente, num mundo social e político complexo. Planear a sua vida, contribuir activamente para a sociedade e aprender a viver positivamente na diversidade cultural, étnica e linguística, constituem grandes desafios para as pessoas, hoje. A educação, no seu sentido mais amplo, é a chave para aprender e compreender como superar esses

- Key Message 1: New basic skills for all.....
- Key Message 2: More investment in human resources.....
- Key Message 3: Innovation in teaching and learning.....
- Key Message 4: Valuing learning.....
- Key Message 5: Rethinking guidance and counselling.....
- Key Message 6: Bringing learning closer to home.....

desafios.

O *Memorandum* estipula claramente que a educação ao longo da vida concerne a todas as atividades significativas de aprendizagem, tais como:

Processos de aprendizagem formais que ocorrem nas instituições de formação clássicas e que são, geralmente, validados por certificações socialmente reconhecidas;

processos de aprendizagem não formais que se desenvolvem habitualmente fora dos estabelecimentos de formação institucionalizados — nos locais de trabalho, em organismos e associações, no seio de atividades sociais, na busca por interesses esportivos ou artísticos;

processos de aprendizagem informais, que não são empreendidos intencionalmente e que “acompanham” incidentalmente a vida quotidiana.

O interesse dessa nova compreensão do conceito de educação reside em estabelecer a **sinergia desses diferentes modos de**

## aprendizagem.

A aprendizagem não deve ser somente, e sistematicamente, ampliada para toda a duração da vida. Curiosamente, a expressão é de desenvolvimento "lifewide", quer dizer, generalizar-se para todos os domínios da vida, de forma aberta.

A dimensão do 'lifewide learning' (educação abrangendo todos os aspectos da vida) releva a complementaridade entre aprendizagens formais, não formais e informais. Entendida desse modo, a educação ao longo da vida parece responder no primeiro plano a uma necessidade económica e social.

### Janela de John Field



O "conceito novo" de educação ao longo da vida é revelador de um fenómeno societário

que John Field chamou "nova ordem educativa".

**APRENDER** ganha um significado novo para a sociedade inteira, para as instituições educativas e para os indivíduos.

Essa reconfiguração não deixa de ter uma contradição interna: a nova aprendizagem primeiramente inscreve-se em um quadro económico e político cujos objetivos são a competitividade, a empregabilidade e a adaptabilidade das "forças de trabalho". Ao mesmo tempo, a liberdade biográfica de planeamento e de envolvimento social dos indivíduos devem sair, dessa situação, reforçados. A educação ao longo da vida pode aparecer sob o duplo aspecto da "instrumentalização" e da "emancipação".

A "aprendizagem" refere-se ao processo altamente organizado da elaboração, da ligação e da (trans)formação dos primeiros processos de aprendizagem em uma figura biográfica de experiências, ou seja, de algum modo uma "segunda ordem" de processos de aprendizagem.

### Janela de percurso da educação ao longo da vida

A educação ao longo da vida pode ser considerada sob diferentes aspectos.



1. Um interesse principalmente motivado pela política da formação vinculado à mudança das condições da sociedade do trabalho e da educação, acarretando consequências para a organização social individual e coletiva da aprendizagem;

É o que inspira uma política internacional de "educação ao longo da vida" que visa a pesquisa e o desenvolvimento de novas concepções de formação diante da criação de recursos económicos e culturais relacionados com as sociedades ocidentais.

Como pano de fundo, há o diagnóstico de que a mudança social rápida, as rupturas e as alterações exigem, para serem superadas pelos actores sociais, competências e flexibilidade que não podem ser adquiridas no ritmo e nas formas institucionalizadas dos processos "tradicionais" de formação.

Os limites dos programas de formação devem ser transformados, novas redes sociais e novos ambientes de formação devem ser criados

2. Um ponto de vista de carácter essencialmente pedagógico no que concerne a condições e possibilidades de uma aprendizagem biográfica dos membros da sociedade.

Este ponto de vista – que se inscreve no contexto de uma ciência da educação orientada para o sujeito – toma como objecto os processos de aprendizagem e de formação do actor social individual. A atenção foca-se, principalmente, sobre os aspectos não formais, informais, não institucionalizados e auto-organizados da aprendizagem.

O consenso político global, que se fecha no final do século XX em torno do conceito de educação ao longo da vida (Field, 2000), constitui um fenómeno surpreendente, se pensarmos bem.

Os debates **dos anos de 1970**, particularmen-

te o relatório da comissão da UNESCO dirigida pelo antigo primeiro ministro e ministro da educação Edgar Faure (1972), assim como uma série de publicações da Organização para a Cooperação Económica e o Desenvolvimento (OCDE; CERJ, 1973), provocaram modestas iniciativas em matéria de política de formação por parte dos governos nacionais (Gerlach, 2000); ao contrário, um documento dos **anos de 1990** com o aval de Jacques Delors, *o White Paper on Competitiveness and Economic Growth* (Commission of the European Communities, 1994), e depois, de forma indubitável, o relatório de uma comissão de especialistas da UNESCO, igualmente sob a responsabilidade de Jacques Delors (1996), conduziram a uma multiplicação de iniciativas internacionais relacionadas com o tema da educação ao longo da vida.

Desde que a Comissão Europeia fez de **1996 o ano da educação ao longo da vida** (Year of Lifelong Learning), um ministro da "educação ao longo da vida" foi nomeado na Inglaterra; livros verdes e livros brancos sobre os novos objectivos dos sistemas de formação apareceram no País de Gales, na Escócia, na Inglaterra, um pouco mais tarde, também, nos Países Baixos, na Noruega, na Finlândia e na Irlanda; o ministério alemão para a formação, a ciência, a pesquisa e a tecnologia apoiou muitos relatórios e encontros de especialistas sobre o tema (Dohmen, 1996, 1998); a Comissão Europeia publicou o Livro branco da educação e da aprendizagem (Commission of the European Communities, 1995); a UNESCO (Delors, 1996), a OCDE (1996) e o **grupo dos oito** países mais industrializados (Group of eight, 1999) também contribuíram para essa reflexão.

Em Ligação ao Processo de Bolonha, fortaleceu-se com:

- *Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma realidade*, 2001

- *Education and Training 2010*, 2004

*Towards a European Framework for Lifelong Learning*, 2005

## Janelas das mudanças das sociedades pós-modernas



Quatro características de desenvolvimento actuaram de maneira decisiva nessa mudança de paradigma das programações de formação e seus efeitos se associaram para conduzir, nas sociedades pós-industriais ocidentais do final do século XX, ao que John Field chamou de "explosão silenciosa" ("silent explosion", Field, 2000, p. 35):

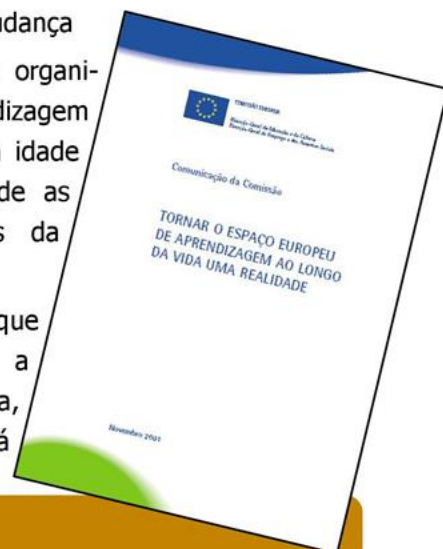
- a transformação da significação do "trabalho";
- alterações na função do "saber";
- a experiência de disfuncionamentos crescentes das instituições de formação; e
- os desafios dirigidos aos actores sociais, indicados no momento por termos como "individualização", "modernização reflexiva" (Beck, 1986; Giddens, 1990; Beck; Giddens; Lasch, 1996).

Não me vou deter em cada uma delas, pese embora o facto de serem interessantes.

E de nos afectarem a todos.

A transformação do "trabalho" nas sociedades pós-modernas, quer em termos da significação, quer da estrutura interna do trabalho, afectou as representações tradicionais do curso da vida de formação e aprendizagem ao longo da vida e, assim, "a aprendizagem ao longo da vida" apresenta-se, aqui, precisamente como um instrumento de governação inovando as políticas novas do "curso da vida". E a nova compreensão da aprendizagem ao longo da vida demanda uma mudança de paradigma na organização da aprendizagem – não apenas na idade adulta, mas desde as primeiras formas da escolaridade.

Os factores que devem orientar a acção educativa, sabemos-lo de há



muito tempo, não são o carácter operativo do ensino, a eficácia das estratégias didácticas e o conteúdo dos currículos formais, **mas antes** a situação e as condições dos aprendentes (Bentley, 1998) e a consideração de seus ambientes de aprendizagem não formal e informal.

A questão central da pedagogia não é já o saber como uma determinada matéria pode ser ensinada da maneira mais eficaz possível, **porém** quais são os ambientes de aprendizagem que são os melhores para estimular a responsabilização dos processos de aprendizagem pelos próprios aprendentes, ou seja, como o aprender pode ser “aprendido” (Simons, 1992; Smith, 1992).

A aprendizagem ao longo da vida requer, seguramente, segundo as palavras de John Field (2000, p. 133), “the new educational order” ou, se preferirmos, uma “revolução silenciosa” da educação.

### Janela de Alheit e Krietz



Consequentemente, seria razoável pensar que a aprendizagem ao longo da vida não representa apenas um investimento de capital económico e financeiro a curto prazo, mas também, e sobretudo, um investimento em “capital social”, aquele que activamos nas nossas relações e nas nossas maneiras de ser com os nossos próximos – família, vizinhos, colegas, conhecimentos e as pessoas que encontramos nas nossas atividades associativas e de lazer (Field, 2000).

Aliás, a expressão «capital humano» pode ser pensada nesta lógica de agregação.

Um equilíbrio entre essas duas formas de capital, quase sempre antagonistas, poderia conduzir, nas sociedades da nova modernidade, a uma forma nova de “economia da formação” ou mais justamente, talvez, a uma **ecologia social da aprendizagem** (Alheit; Krietz, 2000).

A condição para isso seria que se considerasse

seriamente o indivíduo aprendente, ou seja, que se procedesse a uma mudança de perspectiva.

Neste terreno em que ninguém está excluído e somos todos “aprendentes ao longo da vida”.

### Janela do processo biográfico



A formação não é redutível às suas únicas formas organizadas e institucionalizadas - engloba todo o complexo de experiências vividas quotidianamente, de episódios de transição e de crise.

Na dimensão vivida, a aprendizagem está, assim e por um lado, sempre ligada ao contexto de uma biografia concreta; por outro lado, é também a condição ou o instrumento de mediação no qual as construções biográficas, como formas reflexivas da experiência, podem desenvolver-se e transformar-se. Por isso se afirma, que sem biografia, não há aprendizagem; sem aprendizagem, não há biografia.

E consideram-se:

a) a aprendizagem implícita, reflexão e saber pré-reflexivo: muitos dos processos de aprendizagem tomam a forma de esquemas de experiência e de ação, sem que eles sejam a cada vez refletidos de forma explícita; trata-se da formação de estruturas superordenadas e geradoras da acção e do saber que, segundo as opções teóricas, podem ser interpretadas como estruturas de aquisição e de desenvolvimento das “disposições de aprendizagem” (Field, 2000), estruturas cognitivas no sentido de Piaget, “sistema emocional de orientação” (Mader, 1997), formação de *habitus* (Bourdieu, 1987) ou construção do sistema de referências de si e do mundo (Marotzki, 1990). O conjunto desses processos, segundo os quais se constrói a experiência, forma a “reserva de saberes biográficos” de uma pessoa (Alheit, 1993; Alheit; Hoernig, 1989) que, **como uma paisagem**, se constitui por diferentes camadas e regiões dispostas em patamares próximos ou distantes e

que se transforma de tempos em tempos (precisamente por meio da aprendizagem).

Nos nossos comportamentos do dia a dia (e também nas situações explícitas de aprendizagem), quando nos concentramos de forma explícita sobre um "problema" – que representa uma ínfima parte do nosso saber, da nossa experiência, da nossa acção –, recuperamos, ao mesmo tempo, uma grande parte de nosso saber (e de nosso não-saber) de maneira espontânea e não deliberada. Nós deslocamos, de algum modo, na paisagem do nosso saber biográfico, sem pensar de maneira consciente em cada um dos passos que fazemos em cada curva ou em cada indicação do caminho. Muitas vezes só invocamos elementos do nosso "plano de fundo" do saber biográfico quando damos um passo em falso, ao chegarmos a uma encruzilhada ou ao sentirmos que o chão se abre sob os pés. Temos, em princípio, a possibilidade de disponibilizarmos uma grande parte desse saber pré-reflexivo, de trabalhar de maneira explícita e, eventualmente, de transformar as estruturas da paisagem inteira. Tais processos reflexivos podem ser interpretados como **momentos da formação de si** (Alheit, 1993).

b) a dimensão da socialidade da aprendizagem biográfica: e isto porque os processos reflexivos de aprendizagem não se desenvolvem apenas internamente ao indivíduo, mas dependem da comunicação e da interacção com os outros, ou seja, da relação com um contexto social. A aprendizagem biográfica está ligada aos mundos-da-vida, os quais sob certas condições podem ser igualmente analisados como "ambientes" ou "meios" de aprendizagem. As noções de aprendizagem experiencial, aprendizagem no mundo-da-vida ou aprendizagem contextual dão conta desse aspecto do Lifelong Learning, conforme neles se vinculam a atenção conferida à associação e à configuração dos ambientes de aprendizagem

## Janela do ensino

*"o mais difícil dos problemas é o facto de o homem ser um animal que (...) precisa de um mestre"*

Kant



O **ensino**, no sentido próprio do termo é a forma mais humana da instrução - comporta uma parte importante de aprendizagem e de iniciação. E, no entanto, é de uma outra ordem. A sua finalidade não é formar um técnico, um cidadão, mas um homem. Ou seja, o ensino não tem por finalidade nem a formação técnica nem a iniciação numa comunidade mas a cultura humana. Por exemplo, se se ensina Aristóteles e Voltaire, Goethe e Shakespeare, não é enquanto crentes ou não crentes, gregos, alemães ou ingleses, mas enquanto universais, quer dizer, humanos.

O ensino distingue-se também pelo seu conteúdo: o saber, que não é nem um saber-fazer, nem uma crença. **Saber é compreender**. E compreender, como tão bem demonstrou Piaget, tem como característica essencial a reversibilidade.

Quando um rato aprende a percorrer um labirinto por tentativas e erros, é incapaz de o fazer no sentido inverso. Pelo contrário, um ser humano que compreende um itinerário pode percorrê-lo tanto na ida como na volta.

Acresce que compreender o que se sabe é escapar a toda a ordem temporal.

Compreende-se uma máquina quando se é capaz de a desmontar e de a tornar a montar, um raciocínio quando se pode percorrer nos dois sentidos as suas "longas cadeias de razões", um texto literário quando se apreende a sua estrutura e a sua finalidade profunda.

**O ensino tem por finalidade fazer compreender**. O que coloca um problema: se compreender é um acto que ninguém pode fazer por mim, "um consentimento de si para si mesmo", como dizia Pascal, poderá de facto haver "alguém que ensine"? A minha questão é saber em que consiste esta tarefa e se há realmente um acto de ensinar.

## Janela de De Kroninck

*"não só ignoras as coisas importantes como, ignorando-as completamente, pensas sabê-las"*

*Sócrates*



A **cultura** é aquilo que define a vida humana propriamente dita. Nós, seres humanos, somos à partida os mais indeterminados e potenciais dos seres. Pela escrita de De Kroninck, «o nosso incalculável potencial, tão manifesto na mão e na língua, tem a mesma origem da nossa liberdade: as possibilidades da inteligência, mas também – e este ponto é fundamental – as possibilidades do desejo, do apetite». E os homens desejam naturalmente conhecer, afirmou Aristóteles.

Ou, se preferirem, afirmava Kant que «o mais difícil dos problemas é o facto de o homem ser um animal que (...) precisa de um mestre»... e como só pode ir buscá-lo à espécie humana, este mestre é um animal que precisa de um mestre... Ou seja: a tradição – o acto de transmitir - e a disciplina são necessárias para que possamos vir a ser o que somos.

A educação, para concluir, é muito mais que um conjunto de informações ou de conhecimentos. E a nossa ignorância científica, tal como outras formas de ignorância – coloca um desafio formidável que é o de ter adiante de nós um autodesenvolvimento para toda a vida... Dar um sentido utilitário ao universal direito à cultura é, não apenas uma contradição nos termos, como também um insulto ao humano... A diversidade das culturas, as redes que hoje se estabelecem entre saberes e descobertas, a imaginação, a afectividade, as artes... vão muito além de um afunilamento dos corredores da formação de ensino superior.

A minha apreensão é grande – pois me parece que as grandes e antigas áreas do pensamento abstracto vão deixando de ser consideradas. Atente-se à realidade da matemática e ao afastamento da filosofia dos elencos de acesso ao ensino superior. E o que têm uma a ver com a outra? Platão só deixava entrar na Academia quem fosse géometra, entendendo que era essencial à

filosofia. E estamos claramente na área do pensamento abstracto e formal.

Para não ir tão longe, e ficar pelo século vinte, cesso este ponto com De Kroninck, e a afirmação de que: "Quem aprendeu a pensar, a raciocinar com rigor, a bem discernir, quem desenvolveu a sua imaginação, a sua sensibilidade estética e ética, o espírito de rigor e o espírito de geometria, assume forçosamente, com muito mais prazer e sucesso, a conduta geral da sua vida, mas também, por meio do treino específico necessário, qualquer tarefa particular que lhe seja confiada."

## Janela de Delors



*"Porque eu sou do tamanho do que vejo*

*E não, do tamanho da minha altura..."*

*Alberto Caeiro*

*"Um dos principais papéis reservados à Educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento (...) À educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele"*



## Janela da cultura

*Necessitamos de comunicação e diálogo com outros olhares além do nosso.*

*Seja como for, necessitamos de uma visão*

*poliocular.*

*Edgar Morin*

A cultura distingue-se por uma certa qualidade do saber que se poderá caracterizar pelos seguintes traços:

1º- A disponibilidade, como se pode ver até na cultura física, a finalidade não é aprender um determinado exercício mas tornar todo o organismo disponível - assim, a cultura é o que permite a um homem utilizar todos os seus recursos para fazer face a uma situação nova, resolver um problema novo. **A cultura ensina a aprender.**

2º- A assimilação: esta segunda característica é exigida pela primeira na medida em que eu só posso dispor verdadeiramente de um saber

quando o fiz meu, quando o encarnei na minha linguagem, nas minhas próprias imagens. Um conhecimento não é utilizável se permanecer com a forma pela qual o espírito o recebe.

3º- A totalidade: um conjunto de conhecimentos sem ligação entre si não constitui uma cultura. Esses conhecimentos devem organizar-se (ainda aqui, é uma vez mais a imagem da planta que se revela pertinente) segundo um princípio unificador que está no próprio homem, que é o próprio homem.

4º- A transferibilidade: se se trata verdadeiramente de um saber, isto é, de uma estrutura plástica e assimilada, um saber contribui para a aquisição de saberes muito diferentes, por exemplo, saber traduzir ou ter conhecimentos musicais. Ou seja, a cultura consiste menos no saber do que na arte de o utilizar.

E a isto que os teóricos dizem, acrescento, a **mudança**.

Quando aprendemos, mudamos. Alteramos modos de pensar ou de fazer as coisas.

Todavia, a cultura não procura nenhuma habilidade, nenhum saber-fazer. Em seguida, a cultura não dá moralidade. Pelo menos infalível. Kant tem razão quando escreve: "Somos altamente cultos no domínio da arte e da ciência. Somos civilizados ao ponto de nos tornarmos oprimidos (...). Mas quanto a considerarmo-nos como já moralizados, ainda falta muito para isso". Sem dúvida que a cultura nos torna mais inteligentes, pelo menos acreditando em certos estudos de psicologia social sobre o Q.I. – mas nada nos prova porém que ela nos torne mais corajosos, mais honestos, mais generosos. O que acontece é que, com frequência, nos permite disfarçar as nossas paixões e os nossos vícios, conferindo-lhes belas razões de ser. Por fim, a cultura não dá o génio, ou, se preferirem, a criatividade.

Tudo o que o **ensino** pode fazer - mas fá-lo-á realmente? - é desencadear a criatividade própria de cada um, permitir-lhe desenvolvê-la através de um trabalho apropriado, elevá-la ao nível humano.

O ensino pode libertar a criatividade onde ela existe. Mas não pode criar criadores. Estes são, segundo parece, os limites da cultura - se

Reboul tem razão, pelo menos...

A educação tem por finalidade formar o homem, quer pela "escola dos sentimentos", isto é, a família, quer pela instrução. O ensino não é senão essa parte da instrução que tem por fim cultivar o homem, formando o seu juízo. É tão falso acreditar que isso basta como acreditar que se pode passar sem isso.



### Janela de Boaventura de Sousa Santos

*Não sei por onde vou,  
Não sei para onde vou,  
- Sei que não vou por aí.  
José Régio*

Sousa Santos salienta que no limiar do terceiro milénio se vive "um tempo de transição paradigmática (epistemológica e societal)" o designa o paradigma emergente por "**paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente**".

Refere ainda que "...na transição paradigmática, o pensamento utópico tem um duplo objetivo: reinventar mapas de emancipação social e subjectividades com capacidade e vontade de os usar".



### Janela de Goleman

*Não basta abrir a janela  
Para ver os campos e o rio.  
Não é bastante não ser cego  
Para ver as árvores e as flores.  
Alberto Caeiro*

Percebemos que é possível e emergente reencontrar a educação, pensando na sua ludicidade. A inter-relação entre os sentimentos, os afectos e as intuições na construção do conhecimento tem vindo a ser salientada por diversos autores.

E redescobre-se, por esta janela, que a educação afectiva deveria ser a primeira preocupação dos educadores, porque é ela que condiciona o comportamento, o carácter e a actividade cognitiva. Outros autores referem que os actos de sentir, pensar e decidir pressupõem um trabalho conjunto das dimensões cognitivas e emo-

cionais do cérebro.

Goleman, que desenvolveu o **conceito de inteligência emocional**, salienta que aprendemos sempre melhor quando se trata de assuntos que nos interessam e nos quais temos prazer. Competência emocional é uma capacidade adquirida, baseada na inteligência emocional, que resulta num desempenho destacado no trabalho. Destacam-se quatro competências emocionais básicas: Auto percepção, Competência social, Aptidões sociais e Auto-regulação.



### Janela de Paulo Freire

*The task of the modern educator is not to cut down jungles, but to irrigate deserts.*  
C.S. Lewis

Paulo Freire afirmou a importância das componentes afectivas e intuitivas na construção do conhecimento – escreveu que “...é necessário que evitemos outros medos que o cientificismo nos inoculou. O medo, por exemplo, de nossos sentimentos, de nossas emoções, de nossos desejos, o medo de que ponham a perder nossa cientificidade. O que eu sei, sei com o meu corpo inteiro: com minha mente crítica mas também com os meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções. O que eu não posso é parar satisfeito ao nível dos sentimentos, das emoções, das intuições. Devo submeter os objectos de minhas intuições a um tratamento sério, rigoroso, mas nunca desprezá-los”.

Nesta abordagem do processo educativo a afectividade ganha destaque, pois acreditamos que a interacção afectiva ajuda mais a compreender e modificar as pessoas do que um raciocínio brilhante, mas passado mecanicamente.

Para **Paulo Freire**, educar é construir, é reconhecer o papel da História e a questão da identidade cultural é essencial à prática pedagógica. Sem respeitar essa identidade, sem autonomia, sem levar em conta as experiências vividas pelos educandos antes de chegar à escola, o processo será inoperante, somente meras palavras despidas de significação real.

Concordo com Paulo Freire, quando percebe o

homem como um ser autónomo e esta autonomia está presente na definição de vocação ontológica de **'ser mais'** que está associada com a capacidade de transformar o mundo. É exactamente aí que a educação problematizadora responde à essência do ser e da sua consciência, que é a intencionalidade.

A intencionalidade está na capacidade de admirar o mundo, ao mesmo tempo desprendendo-se dele, nele estando, o que desmistifica, problematiza e critica a realidade admirada, gerando a percepção daquilo que é inédito e viável. Resulta numa percepção que elimina posturas fatalistas que apresentam a realidade dotada de uma determinação imutável. Por acreditar que o mundo é passível de transformação, a consciência crítica liga-se ao mundo da cultura e cada um descobre-se como um construtor desse mundo da cultura. Esta descoberta é a responsável pelo resgate da auto-estima...

Ora estávamos a falar de aprendizagem ao longo da vida...



### Janela do Programa de Aprendizagem ao longo da vida

A Decisão 2006/1720/CE de 15 de Novembro de 2006, adoptada pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho da União Europeia, estabelece

um programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida, designado **“Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida”**. O Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida tem como **principal objectivo** contribuir para o desenvolvimento da Comunidade Europeia enquanto sociedade baseada no conhecimento, caracterizada por um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos assim como com uma maior coesão social, actuando em paralelo para uma adequada protecção do ambiente, considerando as gerações futuras. O Programa destina-se a promover essencialmente os intercâmbios e a cooperação, assim como a mobilidade entre sistemas de ensino e formação, a nível europeu, no sentido de estes se estabelecerem enquanto referência mundial de qualidade.

O Programa de Aprendizagem ao Longo da

Vida tem os seguintes objectivos específicos:

- a) Contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade ao longo da vida e promover elevados níveis de desempenho;
- b) Apoiar a criação de um espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida;
- c) Contribuir para melhorar a qualidade das possibilidades de aprendizagem ao longo da vida existentes nos Estados-Membros;
- d) Reforçar o contributo da aprendizagem ao longo da vida para a coesão social, a cidadania activa, o diálogo intercultural, a igualdade entre homens e mulheres e a realização pessoal;
- e) Contribuir para a promoção da criatividade, da competitividade e da empregabilidade, bem como para o desenvolvimento do espírito empreendedor;
- f) Contribuir para aumentar a participação na aprendizagem ao longo da vida de pessoas de todas as idades, incluindo as pessoas com necessidades especiais e grupos desfavorecidos;
- g) Promover a aprendizagem de línguas e a diversidade linguística;
- h) Apoiar o desenvolvimento de conteúdos, serviços, pedagogias e práticas inovadoras, baseado nas TIC, no domínio da aprendizagem ao longo da vida;
- i) Reforçar o papel da aprendizagem ao longo da vida na criação de um sentido de cidadania europeia baseada na compreensão e no respeito dos direitos humanos;
- j) Promover a cooperação em matéria de garantia de qualidade em todos os sectores da educação e da formação na Europa;
- k) Incentivar a melhor utilização possível dos resultados e dos produtos e processos inovadores e assegurar o intercâmbio de boas práticas nos domínios abrangidos pelo Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, no intuito de melhorar a qualidade nos sectores da educação e da formação.

Tendo em vista a consecução dos objectivos do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, serão implementados quatro sub-programas sectoriais – Comenius, Erasmus,

Leonardo da Vinci e Grundtvig – e um sub-programa Transversal.

O Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida será executado durante o período compreendido entre 1 de Janeiro de 2007 e 31 de Dezembro de 2013.



### Janela da Sociedade do Conhecimento

*"Os analfabetos do século XXI não serão os que não sabem ler nem escrever mas sim aqueles que não sabem aprender, desaprender e reaprender"*  
Alvin Toffler

O desenvolvimento científico e tecnológico dos últimos anos tem induzido a profundas reflexões sobre o impacto da tecnologia sobre as novas formas de organização da produção e sobre as relações humanas. As fronteiras do conhecimento têm sido expandidas, questionando verdades anteriores, construindo novos paradigmas, ultrapassando os limites dos espaços geográficos e sociais, e gerando uma multiplicidade de informações de difícil assimilação pelo ser humano.

**Vivemos num mundo que se transforma, que nos transforma e que é transformado por nós.** O resultado mais visível desse processo de transformação tem sido a rápida obsolescência do conhecimento, obrigando as pessoas a actualizarem-se continuamente.

Essa necessidade de **educação permanente** consolida a ideia de que o ser humano precisa ser um eterno aprendiz. Mais do que aprender a fazer, o ser humano de nossos dias deve ser formado para **aprender a aprender**. E essa aprendizagem precisa de ser realizada de maneira colectiva, com uma visão ampla e não fragmentada dos processos organizacionais.

A cooperação, a participação, a responsabilidade, a capacidade decisória e de intervenção são atributos a serem assimilados e praticados por este **novo tipo de profissional**, com uma boa formação geral, com capacidade para perceber

fenómenos em processo, formular análises e propor soluções, com maior autonomia e senso de responsabilidade organizacional.

Nesta lógica, na **nova Sociedade do Conhecimento**, é mandatário que os ambientes de trabalho se transformem em ambientes de aprendizagem permanente.



### **Janela do Trabalhador do séc. XXI**

*O futuro é um edifício misterioso que levantamos na terra com as próprias mãos e que, mais tarde, deverá servir-nos a todos de moradia.*  
Victor Hugo

O perfil do trabalhador do século XXI, de acordo com a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) - que se baseia no descrito em Mussak (2004) - assenta em oito dimensões:

- (i) Flexibilidade
- (ii) Criatividade
- (iii) Informação
- (iv) Comunicação
- (v) Responsabilidade
- (vi) Empreendedorismo
- (vii) Sociabilização
- (viii) Tecnologia.

Parece existir uma referência clara a um conceito de competência humana focalizado nas capacidades individuais e na necessidade de interacção com os contextos.

Encontramos também esta ideia quando pensamos os critérios de competência para o trabalho - aspectos como a capacidade de agir de acordo com as situações apresentadas, a capacidade de processar e utilizar as informações de forma original e inovadora, a aquisição de habilidades na comunicação e no relacionamento interpessoal, a capacidade de agregar valor ao trabalho através da criatividade e inovação, ou a capacidade de compreender e respeitar as diferenças culturais e de percepção dos factos da vida são decisivos.

Considerando então os desafios que actualmente se colocam às pessoas aos níveis pessoal, profissional e social, em termos da concretização dos seus projectos e da sua integração plena como cidadãos, entender a competência humana de forma alargada será um imperativo.



### **Janela da Estratégia de Lisboa: Education and Training 2010**

A Comissão Europeia tem dinamizado, na sequência da Estratégia de Lisboa, uma série de iniciativas destinadas a atingir o objectivo de "tornar a Europa na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo". Na componente de Educação, estas iniciativas foram agrupadas sob a designação "Education and Training 2010". Eixos importantes consideram a definição dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa, explicitados neste programa de trabalho, e que são:

- (1) Melhorar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e de formação na UE
  - a. Melhorar a educação e a formação dos professores e dos formadores
  - b. Desenvolver as competências necessárias à sociedade do conhecimento
  - c. Assegurar que todos possam ter acesso às tecnologias da informação e da comunicação (TIC)
  - d. Aumentar o número de pessoas que fazem cursos técnicos e científicos
  - e. Optimizar a utilização dos recursos
- (2) Facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e de formação
  - a. Um ambiente aberto de aprendizagem
  - b. Tornar a aprendizagem mais atractiva
  - c. Apoiar a cidadania activa, a igualdade de oportunidades e a coesão social
- (3) Abrir ao mundo exterior os sistemas de educação e de formação
  - a. Reforçar as ligações com o mundo do traba-

- lho, a investigação e a sociedade em geral
- b. Desenvolver o espírito empresarial
- c. Melhorar a aprendizagem de línguas estrangeiras
- d. Incrementar a mobilidade e os intercâmbios
- e. Reforçar a cooperação europeia

### Janela do Quadro Europeu de Qualificações



O Quadro Europeu de Qualificações, que congrega muitos dos conceitos actualmente em desenvolvimento nas instituições de ensino superior. Do Documento de Trabalho retiro queo *conceito de competência* é usado de uma forma integradora, como a expressão da capacidade de um indivíduo combinar - de uma forma auto-dirigida, tácita ou explicitamente e num contexto particular - os diferentes elementos de conhecimento e de *skills* que ele possui. E este conceito de competência inclui competências cognitivas, envolvendo o uso de teorias e conceitos, assim como conhecimento tácito informal obtido através da experiência:

- competências funcionais (*skills* e *know-how*), as coisas que uma pessoa deve ser capaz de fazer num contexto de trabalho, de aprendizagem ou de actividade social;
- competências pessoais, envolvendo saber como se comportar numa situação específica;

- competências éticas, envolvendo a posse de determinados valores pessoais e profissionais.

Os *Objectivos de aprendizagem* são afirmações do que se espera que um estudante saiba, compreenda e/ou seja capaz de fazer no final de um período de ensino. Neste documento distinguem-se três tipos: (1) conhecimento (reflectindo competências cognitivas); (2) *skills* (reflectindo competências funcionais) e (3) competências alargadas (pessoais e profissionais, reflectindo elementos das competências pessoais e éticas).

São estabelecidos oito níveis de referência para a competência, estruturados de acordo com os três tipos de objectivos de aprendizagem. Os Descritores de Dublin, que foram recentemente adoptados na legislação sobre os graus e diplomas (DL-74/2006), integram-se nos 3 níveis superiores desta escala.

### Janela das competências

*O Universo não é uma ideia minha.  
A minha ideia do Universo é que é uma ideia minha.*  
A. Caeiro

Sem querer parar muito na ideia de competências, evoco uma rede de conceitos:

Considera-se competência profissional a combinação de conhecimentos, de saber-fazer, experiências e comportamentos, exercidos num contexto preciso. São aptidões e características



**Figura 1**  
Rede de conceitos de competências  
(fonte: [http://projeto.org.br/emapbook/map\\_ant.htm](http://projeto.org.br/emapbook/map_ant.htm))

peçoais que contribuem para se atingir um desempenho de nível elevado. (figura 1)

### Janela de Competências de ALV

O documento "Key competences for lifelong learning", estrutura as competências-chave necessárias para todos numa sociedade baseada no conhecimento em **oito domínios**, explicitados em termos dos conhecimentos, *skills* e atitudes correspondentes: (1) Comunicação na língua materna; (2) Comunicação numa língua estrangeira; (3) Literacia matemática e competências básicas em ciência e tecnologia; (4) Competência digital; (5) Aprender a aprender; (6) Competências interpessoais e cívicas; (7) Empreendedorismo e (8) Expressão cultural. Sendo que:



*"The terms 'competence' and 'key competence' are preferred to 'basic skills', which was considered too restrictive as it was generally taken to refer to basic literacy and numeracy and to what are known variously as 'survival' or 'life' skills. 'Competence' is considered to refer to a combination of skills, knowledge, aptitudes and attitudes, and to include the disposition to learn in addition to know-how.*

*A 'key competence' is one crucial for three aspects of life:*

- a. personal fulfilment and development throughout life (cultural capital): key competences must enable people to pursue individual objectives in life, driven by personal interests, aspirations and the desire to continue learning throughout life;*
- b. active citizenship and inclusion (social capital): key competences should allow everybody to participate as an active citizen in society;*
- c. employability (human capital): the capacity of each and every person to obtain a decent job in the labour market."*

### Janela de Dee Fink

*Asa que possa andar no firmamento,  
Só caminha no chão por cobardia.*



*Miguel Torga*

Julgo ter sido o ano passado que andei a ler o trabalho de L. Dee Fink, que tem uma perspectiva enriquecedora em alguns aspectos. Face às alterações pedagógicas que se discutem actualmente no ensino superior: qual é afinal o papel do professor, se deixou de ser o da mera transmissão de conhecimentos? A resposta de Dee Fink é que o professor fica, na nova concepção, liberto das suas funções mais mecânicas e disponível para a sua principal responsabilidade: a formação dos estudantes enquanto pessoas e profissionais. O professor passa a ser um *deseñador de experiências educacionais*. Dee Fink fala de "experiências de aprendizagem significativas", definindo critérios de qualidade com base em desafio aos estudantes para tipos de aprendizagem significativos; utilização de formas de aprendizagem activas; professores que se preocupam - com o assunto, com os estudantes e com o processo de ensino/aprendizagem; professores que interagem bem com os estudantes; um bom sistema de *feedback*, avaliação e classificação.

Gostei da *taxonomia da aprendizagem significativa* deste autor, mais abrangente do que a de Bloom modificada, e mais adequada ao hoje.

### Janela da autoRegulação Profissional



Em 21 de Abril de 1998, o Estado Português, através dos seus organismos próprios, criou a Ordem dos Enfermeiros (OE).

Fê-lo reconhecendo formalmente que, entre outros:

- a) os enfermeiros constituem, actualmente, uma comunidade profissional e científica da maior relevância no funcionamento do sistema

de saúde e na garantia do acesso da população a cuidados de saúde de qualidade, em especial em cuidados de enfermagem e que;

b) a própria evolução da sociedade portuguesa e as suas expectativas de acesso a padrões de cuidados de enfermagem da mais elevada qualificação técnica, científica e ética para satisfazer níveis de saúde cada vez mais exigentes, assim como a organização desses cuidados em ordem a responder às solicitações da população, não só em instituições de carácter hospitalar ou centros de saúde, públicos ou privados, mas também no exercício liberal...

### Janela da profissão



*O conhecimento em si mesmo  
não tem nenhum valor.  
É o uso do conhecimento que o  
torna valioso.  
Les Giblin*

Recorto alguns excertos do enquadramento conceptual da ordem dos Enfermeiros:

O exercício profissional da enfermagem centra-se na relação interpessoal entre um enfermeiro e uma pessoa ou entre um enfermeiro e um grupo de pessoas (família ou comunidades). Quer a pessoa enfermeiro, quer as pessoas clientes dos cuidados de enfermagem, possuem quadros de valores, crenças e desejos da natureza individual fruto das diferentes condições ambientais em que vivem e se desenvolvem.

Assim, no estabelecimento das relações terapêuticas, no âmbito do seu exercício profissional, o enfermeiro distingue-se pela formação e experiência que lhe permite entender e respeitar os outros, num quadro onde procura abster-se de juízos de valor relativamente à pessoa cliente dos cuidados de enfermagem.



### Janela dos princípios éticos

De acordo com o artigo 78, do Estatuto da OE, definem-se os princípios gerais e afirma-se que "São valores universais a observar na relação profissional:

- a) a igualdade;
- b) a liberdade responsável, com a capacidade de escolha, tendo em atenção o bem comum;
- c) a verdade a justiça;
- d) o altruísmo e a solidariedade;
- e) a competência e o aperfeiçoamento profissional;

3 - São princípios orientadores da actividade dos enfermeiros:

- a) a responsabilidade inerente ao papel assumido perante a sociedade;
  - b) o respeito pelos direitos humanos na relação com os clientes;
  - c) a excelência do exercício na profissão em geral e na relação com outros profissionais"
- Destaco, neste contexto, o valor da competência e aperfeiçoamento profissional bem como o princípio da excelência do exercício.

### Janela da deontologia



De entre os deveres, relevo:

*Artigo 76º - Dos deveres em geral*

*1. Os membros efectivos estão obrigados a:*

- a) Exercer a profissão com os adequados conhecimentos científicos e técnicos, com o respeito pela vida, pela dignidade humana e pela saúde e bem-estar da população, adoptando todas as medidas que visem melhorar a qualidade dos cuidados e serviços de enfermagem*

E do Artigo 88º - Da excelência do exercício

*O enfermeiro procura, em todo o acto profissional, a excelência do exercício, assumindo o dever de:*

- a) Analisar regularmente o trabalho efectuado e reconhecer eventuais falhas que mereçam mudança de atitude;*
- c) Manter a actualização contínua dos seus conhecimentos e utilizar de forma competente as tecnologias, sem esquecer a formação permanente e aprofundada nas ciências humanas;*

Assim, de uma forma simples, é obrigação do enfermeiro assegurar a sua auto-formação, com vista à garantia e melhoria contínua da qualidade dos cuidados que presta ao cidadão.

### Janela do desenvolvimento profissional em enfermagem



À semelhança do que se passa no resto do mundo, **na Europa não existe um padrão definidor e consensualmente aceite do que é "Ser Enfermeiro"** tendo em

atenção as mudanças que se estão a operacionalizar relativamente à especificidade e afirmação da Enfermagem e dos Enfermeiros.

Do mesmo modo, quando se pensa em especialidades em Enfermagem, ou seja, num padrão que defina "Ser Enfermeiro Especialista", os cenários encontrados são bastante variados, quer pelo percurso formativo, quer pela diversidade de áreas clínicas conferindo ao Enfermeiro competências acrescidas naquela área.

*"SPECIALIST NURSE is a nurse formally educated and practically trained beyond the level of generalist nurse and authorised to practice as a specialist nurse with advanced expertise in a branch of nursing. (...) Specialist nursing education is a formally recognised post-basic program of study which follows on from general nursing education and training and provides the knowledge and experience needed to ensure competence in the specialisation concerned. (...) Titles for specialist nurses mostly include the designation specialist nurse combined with the name of the specialisation."* (ICN)

Assim, e seguindo nesta matéria os documentos da Ordem "na Europa, o acesso à especialização em Enfermagem pode ser feito directamente sendo desde logo formado numa área clínica específica (branch nurse) ou, por outro lado, fazendo um percurso formativo após a formação inicial, sendo então o Enfermeiro Especialista aquele que completou um curso de pós-qualificação numa área clínica específica, aplicando níveis superiores de julgamento, discernimento e de tomada de decisão; focado na evidencia

e assumindo o papel de supervisor e consultor para os colegas e outros elementos da equipa (recurso para os colegas)".

As orientações da OMS, relativamente aos Enfermeiros, tendem a minimizar as discrepâncias existentes não só como filosofia de cuidados defendendo que a prática profissional deve ser orientada para os cuidados primários, reforçando a equidade, a manutenção e promoção da saúde, a prevenção da doença e a autonomização das populações, como também preconiza que os cuidados prestados, independentemente da formação dos Enfermeiros, têm de ser de qualidade num contexto social, económico, ambiental, político, melhorando e rentabilizando os recursos numa perspectiva equitativa e solidária.

Neste contexto, é a própria OMS que sublinha a função dos Enfermeiros na ajuda às Pessoas, famílias e grupos a determinar e a realizar o seu potencial físico, mental e social, nos contextos em que vivem e trabalham, pelo que têm de ter competências para desenvolver e executar funções que favoreçam e mantenham a saúde e previnam as doenças, identificando necessidades, planificando, executando e avaliando os cuidados no decurso da doença e nos processos adaptativos, tendo em conta os aspectos físicos, mentais e sociais da vida que influenciam a saúde, a doença, a invalidez e a morte.



### Janela da PG



De acordo com o que definimos, após a conclusão do Curso de Pós Graduação em Enfermagem, o estudante deverá ter adquirido os seguintes **resultados de aprendizagem**

(capacidades cognitivas, funcionais, pessoais e éticas):

1. Capacidade de identificar os seus próprios recursos pessoais, ajustando as necessidades de formação ao seu próprio projecto pessoal/profissional;
2. Capacidade de desenvolvimento autónomo de conhecimentos e competên-

cias ao longo da vida e em complemento às adquiridas;

3. Capacidade de forma fundamentada seleccionar os meios e estratégias mais adequados à resolução de um determinado problema;

4. Demonstra aptidões no agir e no desenvolvimento da tomada de decisão e raciocínio conducentes à construção e aplicação de argumentos rigorosos;

5. Capacidade de demonstrar compreensão e conhecimentos dos conceitos, fundamentos, teorias e factos relacionados com Ciências de Enfermagem e suas aplicações, nos diferentes campos de intervenção

6. Capacidade de analisar, conceber e implementar resultados de investigação e contributos da evidência para a resolução de problemas, com especial ênfase nos que emergem da área dos estudos Pós Gradua- dos, considerando os aspectos sociais e éticos relevantes;

7. Capacidade de integração em equipas de desenvolvimento multidisciplinar de forma proactiva.

8. Capacidade de análise diagnóstica, planeamento, intervenção e avaliação na formação dos pares e de colaboradores, integrando formação, a investigação, as políticas de saúde e a administração em Saúde em geral e em Enfermagem em particular

9. Evidencia de competências clínicas específicas na concepção, gestão e supervisão clínica dos cuidados de enfermagem na área da formação pós-graduada.

### Janela de cada um

Uma janela por construir, em que cada um é arquitecto de si.

O Plano de estudos da PG é isso mesmo, um



plano, em cima de um estirador.

Só se torna real na medida em que cada um esboça, constrói, e o inclui, integra na sua janela.

*Qu'est-ce que c'est qu'une fenêtre, si elle n'est un projet d'existence ?*

*Renaud Camus*

### Referências Bibliográficas

- Olivier Reboul, La Philosophie de l'éducation, Paris: Puf, 1971, pp. 11-32.
- De Kroninck, Thomas – A nova ignorância e o problema da cultura. p.99
- Jacques Delors (coord.) – Educação. Um tesouro a descobrir. p.73
- Sousa Santos, Boaventura - A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência. 2000.
- [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation\\_eqf\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf)
- <http://www.dges.mctes.pt/Bolonha/Objectivos+e+Linhas+de+Ac%C3%A7%C3%A3o/Descritores+Dublin>
- [http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/F9E9D86A-9C0C-437B-88F9-27D0B45FEBD6/1803/DecLei74\\_2006GrauseDiplomasdoEnsinoSuperior.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/F9E9D86A-9C0C-437B-88F9-27D0B45FEBD6/1803/DecLei74_2006GrauseDiplomasdoEnsinoSuperior.pdf)
- <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>



**Lucília Nunes**

Coordenadora da  
Área Disciplinar de  
Enfermagem da ESS-IPS  
Doutorada em Filosofia  
Enfermeira Especialista em  
Enfermagem de Saúde Mental e  
Psiquiátrica

E-mail: lnunes@ess.ips.pt