

A SUPERVISÃO DE ESTÁGIO E A AVALIAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO HOSPITALAR

Ana Paula Macedo

Escola Superior de Enfermagem Calouste Gulbenkian - Universidade do Minho, Braga.
Portugal
amacedo@ese.uminho.pt

Resumo

Para a análise da supervisão de estágios em Enfermagem e Articulação Interorganizacional Escola e Hospital seguimos a proposta de Daniel Tanner e Laurel N. Tanner (1987) quanto à diferenciação de quatro modelos de Supervisão, a saber: *a supervisão como inspeção, a supervisão como produção, a supervisão clínica e a supervisão como processo de desenvolvimento*. Nesta comunicação serão aqui identificados e analisados apenas aqueles modelos que são de alguma forma distintivos, quando comparados, que é o caso dos dois modelos - o de *supervisão como produção* e o de *supervisão como processo de desenvolvimento* – já que estes nos permitem completar a perspectiva científica e epistemológica da Supervisão e sua relação e interdependência com os âmbitos didáticos e organizativos. Ao realizar-se esta análise, pela voz dos actores entrevistados, deduz-se que parece existir um certo isomorfismo entre o “modelo de supervisão e de organização” e a avaliação, pelo que neste contexto, a evolução da supervisão e a própria avaliação, assim como os valores implícitos e explícitos a ela associados será condicionada pela própria transformação na organização hospitalar. O estudo de caso, de pendor qualitativo e interpretativo destaca este momento empírico onde é possível fazer-se a leitura transversal dos dados que contextualizaram toda a problemática de supervisão de estágios em contexto de trabalho hospitalar.

Palavras-chave

Supervisão de estágios em Enfermagem; Articulação interorganizacional Escola de Enfermagem e Hospital; Supervisão de estágio e a Avaliação em contexto de trabalho hospitalar

A ampla diversidade de práticas de supervisão tem sido adequadamente vista à luz de diversas perspectivas e quadros de referência analíticos. Alguns modelos distintivos são utilizados com fidelidade suficiente para serem claramente reconhecidos. Como elucida Ben M. Harris (2002: 142) “(...) um modelo deverá possuir um conjunto de práticas claramente definido, de acordo com um plano previamente traçado, e com objectivos que sejam por natureza de supervisão”. Dado que os modelos partilham frequentemente práticas comuns, serão aqui identificados e analisados apenas aqueles modelos que são de alguma forma distintivos, quando comparados, já que estes nos permitem completar a perspectiva científica e epistemológica da Supervisão e sua relação e interdependência com os âmbitos didáticos e organizativos.

Para o desenvolvimento deste item seguimos a proposta de Daniel Tanner e Laurel N. Tanner (1987) quanto à diferenciação de quatro modelos de Supervisão, a saber: a *supervisão como inspecção*, a *supervisão como produção*, a *supervisão clínica* e a *supervisão como processo de desenvolvimento*. Os autores apresentam os quatro modelos de Supervisão descritos de acordo com a sua posição ou características próprias com respeito aos quatro indicadores seguintes: *função de controlo*, *meio de controlo*, *currículo* e *método*.

No ensaio metodológico realizado, que nos ajudou a direccionar a pesquisa empírica, intencionalmente fizemos cruzar algumas características organizacionais postas em evidência em diversos modelos de análise (cf., por exemplo, Ellström, 1983), o que nos permitiu considerar outras formas de equacionar a supervisão de estágios em Enfermagem no contexto de trabalho hospitalar. São elas: os *objectivos e preferências* e a *tecnologia/processos*. Assim, como resultado desta articulação, que inclui os mesmos elementos que os autores utilizaram, embora acentuando um pouco mais as fronteiras entre os modelos, e introduzindo novos elementos relativos à *supervisão de estágios* e às *estratégias de supervisão*, emerge uma tipologia referente à Supervisão de Estágios no contexto hospitalar.

Para este artigo optamos por analisar de forma mais detalhada apenas dois modelos - o de *supervisão como produção* e o de *supervisão como processo de desenvolvimento* – por contextualizarem melhor, na nossa opinião, a problemática da supervisão de estágios¹ e necessariamente, por referência implícita ou explícita à avaliação.

Modelo de Supervisão como Produção

A denominação do modelo de *Supervisão como Produção*² indica claramente quais são os pressupostos conceptuais e imagens com as quais se identifica. A concepção da *organização como empresa* e a adopção dos modos de gestão científica e industrial são os alicerces sobre os que se constrói um modelo de escola e de supervisão guiados por critérios de *eficácia* e de *eficiência e rentabilidade*.

Desde a perspectiva empresarial ou industrial foram analisadas aperturas ao desenvolvimento da escola da organização clássica, donde por sua vez se podem distinguir os movimentos da administração científica de F. W. Taylor, dos princípios universais de H. Fayol e da burocracia de M. Weber. A projecção dos três movimentos no desenvolvimento curricular todavia é hoje patente, e não cabe dúvida, uma grande influência na aparição do *currículo* e na equiparação da escola com a empresa. Integram-se, nesta tradição, as definições que apontam para o *currículo imitativo-adaptação (microcurrículo)* como um

“pacote” de conteúdos, muito estruturado e organizado e que depois será implementado na base do cumprimento das intenções previstas, onde as tarefas e actividades aparecem como adaptativas e rotinizadas, “*time-on-task*”.

Se pensarmos no hospital, lugar onde acontece a supervisão de estágios em Enfermagem, dentro desta linha de pensamento, parece haver, também, uma proximidade à organização segundo o *modelo racional-burocrático* de Per-Erik Ellström, (1983), cuja estrutura é constituída em grande parte por órgãos (departamentos, serviços) e respectivas funções (Hall, 1984: 230). A organização dentro de este último modelo é caracterizada por possuir *objectivos e preferências* baseados na clareza e no consenso partilhados. Quanto à *tecnologia e aos processos*, estes caracterizam-se pela transparência e clareza uma vez que foram racionalmente estabelecidos e devem ser cumpridos por todos aqueles que executam as funções e as tarefas. Neste sentido, a racionalidade surge-nos como um elemento fundamental, tal como uma orientação clara para o desenvolvimento das tarefas.

A concepção da *Escola/Hospital como empresa* tem, em alguns terrenos, uma influência considerável em quase todos os aspectos relacionados com os âmbitos didácticos e organizativos de qualquer uma das instituições em causa. A *eficiência, a eficácia e a produtividade* tornam-se importantes numa organização com estas características. Estes critérios, ao serem aportados para a supervisão de estágios, passam pela determinação dos *objectivos comportamentais específicos*, definidos operativamente e do estabelecimento dos mecanismos de controlo capazes de medir o grau de cumprimento dos mesmos – *controlo estabelecido*. O problema educativo, quando existe, é essencialmente um problema tecnológico, uma vez que o trabalho dos estagiários e dos supervisores é visto como unidades que operam num processo convergente, preestabelecido, onde os resultados educativos podem ser avaliados, em termos de elementos discretos. Existe uma desconexão entre o *currículo* e a prática clínica, escapando assim ao controlo do futuro profissional aspectos tão fundamentais como os de desenho, desenvolvimento e avaliação do *currículo*, que ficam em grande parte nas mãos dos especialistas nestas matérias.

Modelo de Supervisão como Processo de Desenvolvimento

O modelo de Supervisão como *processo de desenvolvimento* pretende ser uma proposta superadora das deficiências e limitações que apresentavam a *supervisão como produção* e a *supervisão clínica*. Este tipo de supervisão é definido por Tanner & Tanner (1987), promotores e defensores da proposta, como um processo de solução de problemas para a melhoria do *currículo*. A premissa fundamental da *supervisão como processo de desenvolvimento*, para Tanner & Tanner (1987: 200), que seguem neste sentido a tradição

de John Dewey, é que a educação consiste num processo de crescimento em lugar de um processo que leva a produtos terminais ou finais.

A orientação de Tanner & Tanner (1987) pretende articular os aspectos micro e macro escolares com uma visão dinâmica e progressiva de todos e cada um dos elementos que intervêm na educação. A complementaridade entre *curriculum* e prática clínica supõe aceitar que podem considerar-se isoladamente ou em conjunto. A pessoa em formação adquire uma posição diferente da que nos modelos precedentes, não é um agente de distribuição da instrução que leva a cabo fins prefixados de um *curriculum estabelecido* por uma fonte de autoridade externa, mas faz parte, como elemento activo, dos processos de resolução. Estamos dentro de uma outra perspectiva prática e emancipatória de inter-relação dos diversos contextos de decisão. Define-se *curriculum* como um projecto que resulta não só do plano das intenções, bem como do plano da sua realização no seio de uma estrutura organizacional. A construção deste tipo de *curriculum* designado de *gerador e criativo*, depende, por conseguinte, do significado da experiência que se torna na pedra angular da educação e que é uma das ideias estruturantes de Dewey (1974). No contexto de estágio clínico, o futuro profissional trabalha de forma contínua e em estreita relação com os especialistas, supervisores e investigadores que se responsabilizam directamente pelo campo do *curriculum*. O controlo é designado por *emergente* (Tanner & Tanner, 1980: 638).

Nesta abordagem não deverão ser descurados outros modelos organizacionais alternativos, o *modelo político* e o *modelo anárquico*, apresentados por Per-Erik Ellström, (1983). No primeiro caso, o *modelo político* de organização afirma-se a partir de um conjunto de indicadores, dos quais se destacam os seguintes: a heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de *objectivos e preferências* próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados; a vida dentro da organização que se desenrola com base na conflitualidade de interesses e na conseqüente luta pelo poder; os interesses individuais ou de grupo que se situam quer no interior da própria organização, quer no seu exterior e influenciam toda a actividade organizacional. Uma vez que o consenso entre os membros tem uma validade limitada (Ball, 1994: 28), a tomada de decisão é complexa e conduz os actores a mobilizarem os seus recursos de poder, utilizando *tecnologias e processos* transparentes e claros, no sentido de reconverterem os seus valores e metas em influência efectiva (Crozier & Friedberg, 1977: 307).

No caso do *modelo anárquico*, ele representa um dos mais recentes desenvolvimentos nos estudos organizacionais. Neste modelo, os *objectivos e preferências* são ignorados ou entram em conflito, no que concerne à *tecnologia e processos* organizacionais, estes apresentam uma natureza ambígua. Daqui surge a expressão *sistema debilmente articulado*

apontada por Karl Weick, que afirma o seguinte: “Apesar da face pública das organizações sugerir que elas se constituem enquanto sistemas racionais concebidas para atingir objectivos, as organizações também são sistemas debilmente articulados nos quais a acção não é especificada, encontra-se inadequadamente racionalizada e é monitorada unicamente quando se registam desvios muito significativos” (Weick, 1995: 134). Neste quadro, a absurdez e a casualidade surgem-nos como aspectos determinantes, evidenciando o acaso ou a informalidade como formas de explorar ideias alternativas sobre finalidades e concepções.

Estas análises têm de certo modo pontos de confluência relativamente a outras realizadas por autores portugueses, como Alarcão e Sá-Chaves (1994) e, mais tarde, Oliveira-Formosinho (1997), que seguem precisamente na linha da supervisão de cariz reflexivo e na linha da aprendizagem desenvolvimentista, humanista e sócio-construtivista, em ambiente interorganizacional interactivo. No cenário de supervisão passam a ser valorizadas as experiências diversificadas, em contextos variados, facilitadoras de ocorrências e de transições ecológicas. Os estagiários têm, assim, a possibilidade durante o estágio de desempenharem novas actividades, de assumirem novos papéis e de interagirem com pessoas até aí desconhecidas. Esta abordagem de supervisão é em boa medida influenciada pela perspectiva bronfenbrenneriana, em que os profissionais se vão inserindo num conjunto articulado de microssistema. Estes microssistemas, para além de interagirem entre si, integram-se em redes estruturais mais complexas, designadas por meso e macrossistemas, que indirectamente exercem sobre a pessoa em formação uma enorme influência (Alarcão & Tavares, 2003: 38).

O enfoque científico da *supervisão como desenvolvimento* baseia-se na melhor evidência possível dos dados disponíveis, através de procedimentos que manifestem as avaliações que subjazem da investigação.

LEITURA TRANSVERSAL DOS DADOS QUE CONTEXTUALIZARAM A PROBLEMÁTICA DA SUPERVISÃO DE ESTÁGIOS

A leitura dos dados recolhidos (através de inquérito por entrevista, de grelhas de observação e de reflexões de estágio) aos actores em contexto de supervisão de estágio (oito alunos estagiários, cinco enfermeiros, uma supervisora), num serviço de Medicina é realizada a partir de uma grelha de análise que emergiu do quadro conceptual do estudo. A construção desta grelha, que corresponde a uma das fases do desenvolvimento desta investigação, não resultou exclusivamente de um processo de dedução teórica (decorrentes dos modelos e teorias que conceptualmente as suportam), mas sim fruto de uma articulação

que se foi desenvolvendo entre a conceptualização teórica e os dados da investigação empírica, os quais foram esclarecendo, completando e legitimando os pressupostos teóricos que conduziram a nossa presença no contexto hospitalar. A metodologia de suporte ao estudo da articulação Escola de Enfermagem e Hospital em contexto de supervisão de estágio enquanto objecto de investigação empírica aproxima-se da investigação tipo etnográfico ou, para sermos mais sistemáticos, de um paradigma de investigação naturalista, cujo método é um *estudo de caso*. O período em que mantivemos a nossa presença assídua no contexto de estágio ocorreu nos meses de Janeiro e Fevereiro de 2007.

Identificamos desde já algumas das dimensões (*função e meio de controlo, currículo e métodos, cenários de supervisão e estratégias de supervisão*), dos dois modelos do nosso quadro teórico, que aqui pretendemos analisar a partir das falas dos actores, e que necessariamente fazem referência, implícita e explícita à avaliação.

Dimensões do Modelo de Supervisão como Produção em Contexto de Trabalho Hospitalar

As percepções sobre supervisão a partir dos intervenientes deste estudo de caso revelam uma vinculação a algumas dimensões do *modelo de supervisão como produção*. A crença na imitação para a estabilidade da prática (Tanner & Tanner, 1980: 636) e na demonstração e imitação como a melhor maneira de aprender (Alarcão & Tavares, 2003: 17-18), são aspectos importantes para a sua definição. Complementarmente, a definição do conhecimento científico como a apreensão do objectivo, observável e medível, próprio da orientação científico-racional, também conhecida como positivista e empirista, é de suma importância para se compreender este modelo de supervisão:

“A supervisão para mim é o conhecimento pleno de determinada área ou segmento. Considero que é importante os alunos serem acompanhados, como ainda não são profissionais têm que ter alguém responsável que responda por eles” (Enf.1).

“A supervisão para mim... penso que se relaciona com funções relacionadas com a coordenação, o planeamento, o controlo e avaliação das actividades profissionais, educativas etc.” (Enf.2).

Alguns discursos sobre supervisão, quase sempre os dos profissionais de Enfermagem, são mobilizados para a supervisão de cuidados, mesmo quando se trata de supervisão de alunos em estágio. Não deixa de ser interessante o próximo depoimento, porque revela que, com muita frequência, os profissionais sentem-se supervisionados pelos alunos, quando são questionados por eles acerca da supervisão dos cuidados. Os

profissionais parecem assumir a mesma lógica de supervisão implementada pelo Hospital, próxima de um *modelo de supervisão como inspecção*. Este sentimento de “incómodo” por parte dos profissionais é revelado pelo coordenador da qualidade:

“Por exemplo, os alunos perguntam assim: Porque é que fez desta forma e não de uma outra? Eventualmente obteríamos os mesmos resultados. Esta discussão do que foi feito, do modo como foi feito, porque foi feito, porque é que actuou daquela forma, naquela circunstância, normalmente isto incomoda-nos. Isto é um pouco, a realidade em contexto de trabalho. Quando temos alunos, eventualmente o serviço aproveita um pouco para discutir, mas são tentativas e não passa muito disso” (Coordenador da qualidade, Ent.I).

A supervisão de cuidados no Hospital parece assumir de facto dimensões *do modelo de supervisão como produção*. Para o coordenador da qualidade, uma forma de supervisão é através da análise dos indicadores clínicos adaptados a cada contexto e “até ao ponto de execução em termos desses cuidados”:

“A partir dos indicadores, fazemos uma análise e depois fazemos uma supervisão até ao ponto da execução em termos desses cuidados, ou seja ... um exemplo concreto, um doente desenvolve as duas úlceras de pressão no Hospital. Isto só por si diz pouco. Mas, se questionarmos porque é que aparecem úlceras de pressão, assumindo que o fenómeno úlceras de pressão é igual a maus cuidados de enfermagem, eu tenho que questionar o chefe do respectivo serviço. Nessa altura, espero que ele já tenha perguntado aos enfermeiros porque é que as úlceras apareceram e espero que no momento em que o questiono já esteja resolvido o problema. Ou seja, quando me chega o problema à mão e, fazendo o percurso inverso, chego ao serviço e espero que o problema já tenha sido resolvido” (Coordenador da qualidade, Ent.I).

A linearidade de resolução dos problemas de Enfermagem parece não acontecer, quando se trata de supervisão de alunos em estágio. Esta parece ser a opinião do responsável pela coordenação da qualidade do Hospital, quando questionado acerca da viabilidade da aplicação desta forma de realizar a supervisão à formação de alunos em estágio. Na perspectiva do entrevistado, há indicadores que em contexto de formação são mais difíceis de serem aplicados porque dependem muito do factor tempo, a recolha de determinados dados e a medição dos resultados pode tornar-se impossível:

“(...) nós temos indicadores que dependem dos contextos. Há indicadores que

dependem muito do factor tempo... e se calhar em contexto de formação pode ser difícil recolher-se determinados dados e medir-se os resultados. Depois temos sempre uma variável que é muito difícil de quantificar que é o tempo que nós atribuímos à relação interpessoal. Ou seja, eu para dar um comprimido posso demorar trinta segundos ou demorar três minutos, e dou o comprimido na mesma. Mas se calhar surgem outras situações em que nós temos de consumir tempo, temos de gastar tempo e esses indicadores não apostamos muito neles, porque os seus resultados são muito enviesados, relacionados com as desigualdades daquilo que as pessoas fazem, e sobre as consequências das atitudes delas. Depois há indicadores que são mais sensíveis aos cuidados de enfermagem, porque há também aqueles que não são exclusivos dos enfermeiros, nem têm de ser. É assim... se os enfermeiros diagnosticarem bem os problemas dos doentes, nós podemos indexar facilmente esses diagnósticos em indicadores. No fundo será a resolução do diagnóstico” (Coordenador da qualidade, Ent.I).

A profunda preocupação pela previsibilidade e a linearidade causal, que marcam este pensamento racionalizador sobre o trabalho, que paradoxalmente se trata de um trabalho de relação, estão igualmente presentes no modo de encarar a produção deliberada de mudanças, inclusive da própria formação no contexto hospitalar. À partida este discurso deixar-nos-ia a ideia de que a Escola de Enfermagem parece estar potencialmente em maior vantagem sobre o Hospital ao manter-se afastada de tal preocupação. Parece-nos que um quadro antropológico diferente atribuído às duas organizações em causa ainda parece persistir: se, para a Escola de Enfermagem, a obrigação de resultados tem o significado de uma luta contra o insucesso, para o Hospital ela tem o significado de uma luta contra o desperdício. No momento, esta mesma questão levou-nos a pensar por quanto tempo a manutenção de este estado de resistência, às novas “tábuas da lei” (Petrella, 2002: 67), é possível por parte da Escola de Enfermagem? Se por um lado, a Escola de Enfermagem e o Hospital nos têm mostrado que têm estado submetidos aos mesmos processos de racionalização económica que afecta o conjunto das organizações produtivas de bens e de serviços, caracterizados pelo contraditório desenvolvimento entre as mudanças organizacionais neo-taylorianas e as mudanças de um outro tipo, “Fordistas” ou participativas, por outro lado, estas organizações têm estado submetidas às necessidades próprias das organizações que tratam do humano num quadro de políticas públicas e se inscrevem nas orientações sociopolíticas que investem na prática dos profissionais. Donde existe uma dupla tensão para as organizações, as políticas e as profissionalidades: participação/neotaylorismo, economia/política (Demailly & Dembinski, 2002).

No que diz respeito aos testemunhos dos alunos estagiários, algumas das suas concepções de supervisão são reveladoras de uma concepção tradicional de supervisão. Os conceitos, e são a maioria, parecem-nos conotados à origem da supervisão e ao seu primeiro significado na organização do trabalho industrial, nos moldes taylorista-fordista.

“Vigiar o progresso de alguém, corrigir, criticar, orientar” (Est.1).

“Supervisão é vigiar o progresso de alguém ou alguma coisa. Consiste em verificar que desenvolvimento houve na execução de determinado trabalho ou actividade. É processar otimizar o rendimento através da intervenção e assistência ao executante”(Est.2).

“A supervisão para mim é assistir, vigiar o processo de alguém ou alguma coisa, o que inclui avaliar, corrigir determinada actividade” (Est.4).

Função e Meio de Controlo

Controlar o Rendimento e Melhorar a Eficácia da Relação hierárquica e vertical (especialistas) são dois grandes objectivos da supervisão de estágios, ao situarmos a nossa análise nesta dimensão. Assim, os critérios de *eficiência e rentabilidade* estabelecidos *a priori - controlo estabelecido*, reduzem o currículo a uma intenção prescritiva, situada no plano do que deve ocorrer ou do que tem de ser feito. O conteúdo da formação em estágio aparece antecipadamente determinado em termos de resultados de aprendizagem, geralmente traduzido num guia de estágio, ou mesmo num dossier de estágio, muito estruturado e organizado na base de objectivos-conteúdos – actividades-avaliação. Nesta dimensão, a formação em contexto de estágio insiste sobre as regras e os procedimentos, sendo organizada em função dos resultados mensuráveis e avaliáveis, cuja obtenção pretende garantir um nível definido de competências em termos de conhecimentos, de comportamentos, de actuações e habilidades. Donde as capacidades de iniciativa e de intervenção do aluno estagiário em formação, com vista a melhorar as condições de realização do trabalho, tendem a ser desvalorizadas. A supervisão é necessária para orientar o aluno estagiário a seguir o “caminho já traçado”:

“Sem a supervisão o nosso estágio poderia seguir por caminhos que não estão traçados, para além disso a supervisão apoia-nos e contribui para o nosso sucesso” (Est.1).

A formação fica então reduzida à aprendizagem, na sua aceção restrita, excluindo do seu campo novas formas de pensamento, não procurando deliberadamente modificações

dos formandos (Ferry, 1991: 70). Se, por um lado, o lugar do saber se situa essencialmente no supervisor (formador/especialista), o que conduz a uma relação assimétrica entre supervisor e alunos estagiários (Lesne, 1984: 47-48), por outro lado, o supervisor é um elemento mais da cadeia de montagem, sem nenhum tipo de competência autónoma no seu trabalho, quando muito, ocupando-se em aplicar testes e grelhas quantificadas para medir os resultados.

A supervisão de estágios em contexto de trabalho hospitalar tem alguma especificidade e a questão da autonomia do supervisor também muitas vezes é posta em causa. Por exemplo, a introdução de práticas pedagógicas inovadoras nos estágios é vista como um problema, conforme surge realçado nos discursos de alguns entrevistados supervisores:

“Há quase sempre uma subjugação da Escola ao Hospital, eu não sou livre de desviar o aluno do processo de cuidados, tenho que estar sempre sujeita à dinâmica de cuidados, atenta ao que está acontecer. Depois também não há espaços físicos para reflectirmos em conjunto. O aluno está quase sempre em tensão ...” (Sup.).

Currículo e Métodos

Integram-se, nesta tradição, as definições que apontam para o *curriculum imitativo-adaptação (microcurriculum)* como um “pacote” de conteúdos, muito estruturado e organizado e que depois será implementado na base do cumprimento das intenções previstas.

A análise ao Plano de Estudos e aos documentos de estágio não nos permite afirmar que estamos perante um *Currículo convergente*, na medida em que os processos que ocorrem em estágio nos parecem relativamente negociáveis, dependendo dos contextos e dos actores. No entanto, sabemos que nem todos os actores puderam participar na concepção de muitas decisões, tais como: selecção de locais e unidades de estágio, objectivos de estágio, e desenvolvimento das actividades e avaliação. Sem dúvida que os discursos indiciam-nos a existência de uma grande responsabilidade por parte do aluno estagiário na adaptação às actividades do contexto de trabalho, onde o imprevisível acontece e onde o tempo da execução da tarefa “Time-on-task” se torna um problema consciencializado pelos alunos estagiários:

“Hoje o dia foi mais intenso, já tivemos de administrar a terapêutica e já tivemos mais acções de enfermagem. A gestão do tempo torna-se mais difícil. É um aspecto que me preocupa – gerir o tempo. Quando for profissional vou cuidar de pelo menos cinco doentes, no mínimo, como é que eu vou conseguir gerir o tempo? Bem sei que, com a experiência vou adquirindo maior destreza e vou planeando melhor as minhas acções”

(Est.6).

Ainda o nosso diagnóstico é confirmado pelo discurso da supervisora entrevistada, quando considera que o aluno estagiário “deve aprender a adequar as normas” quando está perante normas distintas entre a Escola e o Hospital:

“Se o aluno não compreendeu a norma tem que pesquisar. Pode existir alguma clivagem entre as duas instituições – Escola e Hospital, mas o aluno deve aprender a adequar as normas”(Sup.).

Estratégias de supervisão

Neste contexto os Processos de Supervisão passam pela determinação dos objectivos comportamentais, definidos operativamente e o estabelecimento de mecanismos de controlo capazes de medir o grau de cumprimento dos mesmos. O contexto formativo é fraco porque a iniciativa, a diversidade de pontos de vista ou a interacção com outras realidades organizacionais em geral, não são tidas em conta. Aliás, o próprio dispositivo de formação toma lugar eliminando, por diversos meios, actividades de grupo, actividades lúdicas, provocações, criação de acontecimentos e informações (Barbier & Lesne, 1986: 128). O lugar de estratégias que permitam a participação democrática, o debate e o confronto de valores, parecem valorizar-se antes as práticas formativas assentes em moldes puramente individualistas. Os resultados educativos podem ser avaliados em termos de elementos discretos, a investigação trata de pôr à prova a incidência do tempo na aprendizagem de tarefas. Dificilmente todas estas características que aqui descrevemos estarão presentes num contexto de estágio. No entanto, alguns depoimentos denunciam formas de pensamento e lógicas que poderão na nossa opinião constituir uma ameaça à autonomia dos futuros profissionais de Enfermagem, quando se trata de encorajar os alunos estagiários a aprendizagens solitárias e a aplicação de dispositivos padronizados. O próximo excerto do Relatório de Avaliação do Ensino Clínico VI, do Grupo de Estágio X, explicita um pouco este facto:

“Os profissionais utilizam a Classificação Internacional para a prática de Enfermagem, mas quanto ao grupo era fundamental a complementação da informação com dados informais. Verificam-se falhas na compreensão da pessoa na sua globalidade, nomeadamente no domínio da função, uma vez que a pessoa acaba por ser alvo de cuidados baseados em necessidades identificadas de uma forma linear e estereotipada. Sentimos alguma dificuldade, com alguns profissionais de Enfermagem, na discussão dos planos de cuidados, uma vez que estes estão demasiado padronizados. Por vezes, o raciocínio na formulação dos diagnósticos baseia-se exclusivamente na justificação do

planeamento de intervenções” (Relatório de Avaliação do Ensino Clínico VI, Grupo de Estágio X, Serviço de Medicina N).

Dimensões do Modelo de Supervisão como Processo de Desenvolvimento em Contexto de Trabalho Hospitalar

A aproximação do aluno estagiário ao contexto de trabalho, às políticas e acções não se encontra, nos seus aspectos fundamentais, na dimensão formal, ou nos seus objectivos declarados, mas a partir de “milhares de processos subterrâneos dos grupos informais” (Perrow, 1990: 53). Isto significa que a construção biográfica de uma identidade profissional é portanto, social. Os alunos estagiários vão gradualmente estabelecendo relações de trabalho, participando de uma forma ou de outra em actividades colectivas, na organização e estabelecendo relações com os diferentes actores.

A teoria sobre identidade de Claude Dubar (1997) dá-nos conta dos processos de “transacção” ao enfatizar a acção presente, essencialmente, em dois *processos identitários heterogéneos*, um assente num processo eminentemente relacional do “Eu-Outro (s)” e outro assente no papel activo do sujeito. Estes dois processos não coincidem obrigatoriamente, mas no seu conjunto constroem os indivíduos e definem as organizações. Segundo Dubar, o desafio é certamente o da articulação destes dois processos complexos: “não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade” (Dubar, 1997: 110).

Na análise aos discursos dos alunos estagiários acerca do trabalho verificamos que estes se baseiam em representações colectivas diferentes, que constroem a partir do sistema social da organização, tais como: formas de identificação com os pares, com os chefes, com outros grupos profissionais, com valores fundamentais de um determinado contexto, etc. Ao contrário da definição de identidade que deriva da perspectiva biográfica, a definição salientada nos discursos situa a identidade na “experiência relacional e social do poder”, onde as relações de trabalho permitem experiências do confronto dos desejos de reconhecimento, num contexto de acessos desiguais e complexos. Trata-se, portanto, de uma transacção objectivamente verificável na análise das situações de trabalho e dos sistemas sociais da organização.

Encontramos nos testemunhos de dois inquiridos uma visão de supervisão facilitadora do desenvolvimento de conhecimentos (por recurso à reflexão), de habilidades técnicas e de aprendizagens colectivas (assentes em valores e princípios democráticos),

originária do envolvimento e da responsabilidade, promovendo, assim, a autonomia profissional:

“A supervisão é para mim: um conjunto de competências que o formador deve adquirir, para promover nos alunos aprendizagens. Orienta, gera, treina, permite o pensamento crítico, partilha de informações, aquisição de novas experiências segundo os contextos” (Sup.).

“Na minha opinião a supervisão consiste na presença de um profissional competente na sua função, bem como portador de determinadas qualidades humanas, durante o processo de aprendizagem. Este deverá acompanhar, participar e interagir com os aprendizes para que haja um bom processo de aprendizagem” (Est.6).

Os depoimentos aproximam-se de uma linha da supervisão de cariz reflexivo e na linha da aprendizagem desenvolvimentista, humanista e sócio-construtivista, em ambiente interorganizacional interactivo (Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Oliveira-Formosinho, 1997). A importância da supervisão centra-se na sensibilização de aspectos importantes para a formação dos futuros enfermeiros e de os tornar mais “autónomos e responsáveis”:

“A supervisão é importante porque implica uma presença de alguém que acompanha todo o processo de evolução do aluno e que está sensibilizado para determinados aspectos importantes da sua formação” (Est.6).

“Sim a supervisão é importante. O facto de saber que alguém me acompanha faz com que em mim se desenvolva uma certa ansiedade, mas que é benéfica! É um estímulo para eu estudar. Neste estágio somos frequentemente questionados e sentimos um maior peso da responsabilidade” (Est.7).

Função e meio de controlo

No contexto de estágio clínico, o futuro profissional trabalha de forma contínua e em estreita relação com os especialistas, supervisores e investigadores que se responsabilizam directamente pelo campo do *currículo*. Trata-se de um modo abrangente como os conteúdos que emergem do contexto de trabalho podem ser trabalhados em conjunto, abrindo-se a possibilidade ao supervisor e ao aluno estagiário decidirem construir o *currículo* na base de uma conversação complexa como nos sugere William F. Pinar (2007: 292). O controlo é designado por *emergente* (Tanner & Tanner, 1980: 638).

Tendo em consideração o ensino como campo científico, técnico e artístico, o supervisor surge também como um investigador que proporciona situações interactivas e respostas/soluções aos problemas educativos, favorecendo o crescimento da pessoa que aprende, como um ser que pensa autonomamente e que é um membro responsável de uma sociedade. Os próximos depoimentos, de um aluno estagiário e de um enfermeiro, referem-se a um tipo de acompanhamento e a uma atitude do supervisor, que poderemos considerar que têm algumas características que se aproximam deste modelo de supervisão - *supervisão como processo de desenvolvimento*, no que diz respeito à dimensão *função e meio de controlo*:

“Aprecio um acompanhamento em que podemos tomar iniciativa e participar nas actividades, mas sempre com o apoio, a supervisão e a orientação do professor. Considero que são importantes os espaços de reflexão e discussão acerca das matérias que abordámos na prática de cuidados. Como também considero que é importante a aposta na qualidade dos orientadores de estágio em termos teóricos e práticos, mas também no número de horas para nos acompanharem. O ideal seria aumentar o número de orientadores” (Est.2).

“Aqui neste serviço todos nós temos a oportunidade de orientar alunos. Eu pessoalmente gosto muito, dá-nos muito trabalho, mas compensa. Eu também agora adopto uma outra atitude, dou aos alunos a minha Password e deixo-os fazer os registos no sistema informático, porque o que estava acontecer é que eu fazia a orientação e acompanhava-os e depois quase que não tinha tempo de fazer os meus registos” (Enf.4).

Currículo e métodos

Esta dimensão dentro do modelo de *supervisão como processo de desenvolvimento*, utiliza *métodos* participativos e de colaboração como forma habitual do trabalho de supervisão, focalizando-se na compreensão dos problemas (diagnóstico-problema), na tentativa de os resolver (solução-problema). Neste sentido, a construção de um *currículo gerador e criativo* vai depender do significado da experiência.

Alguns discursos marginalmente dão-nos a perceber uma ampliação da formação dos alunos estagiários ocorrida em consequência da experiência de estágio e que vai para além do *currículo estabelecido*, ou que se previa que viesse acontecer em determinada unidade de cuidados. Contudo, nem sempre as expectativas e experiências dos alunos estagiários, supervisores e responsáveis da direcção e gestão pedagógica concentradas na possibilidade de aplicação e exercício de saberes já adquiridos são concretizadas:

“Relativamente às experiências práticas proporcionadas, neste estágio existiram poucas

oportunidades comparativamente com os ensinamentos clínicos anteriores. Por outro lado no aspecto relacional tivemos oportunidade, dada a forma como fomos distribuídos, de adquirir e desenvolver competências nesta área. Uma das experiências que a salientamos como muito enriquecedora foi a oportunidade de promover a continuidade de cuidados à pessoa após a alta, através de ensinamentos ao prestador de cuidados e à própria pessoa” (Relatório de Avaliação do Ensino Clínico VI, Grupo de Estágio X, Serviço de Medicina N).

Estratégias de supervisão

Estamos na presença de estratégias de supervisão interactivas e de diferentes estilos, que vão dando origem a reconfigurações específicas nos diversos espaços de aprendizagem, dentro de um horizonte temporal, onde a dinâmica de construção dos actores sociais *na e pela* socialização está presente. Nesta dimensão de análise destacamos dois depoimentos que valorizam algumas estratégias que se geram no colectivo e no empenhamento auto-formativo. Estas estratégias são capazes de desenvolver autonomia do aluno estagiário e por outro lado o próprio supervisor.

“Uma das modalidades que poderá constituir formas de supervisão é por exemplo a análise de casos” (Sup.).

“Uma forma de supervisão com vista à análise da prática de cuidados pode passar pela realização de debates sobre situações ou casos vividos em contexto de estágio” (Est.7).

O próximo depoimento, da supervisora de estágio, dá-nos conta da dificuldade que existe, de se implementarem algumas mudanças na supervisão de estágios, propondo como solução a constituição de grupos de discussão e “de partilha, com dinamizadores com uma visão de fora”, dando a entender que tal iniciativa deveria partir do grupo de professores da Escola de Enfermagem:

“Algumas estratégias seriam fabulosas se nos pudéssemos desviar, por alguns momentos, da prestação de cuidados e reflectíssemos em conjunto ... A partir da admissão do doente naquele serviço o banho é diário. Vamos então pensar porque é que aquele doente precisa de um banho? Porque é que não temos esse género de atitudes? A mudança passa pela formação de professores na dimensão pedagógica e crítica, na linha de Paulo Freire. Seria importante fazer-se uma avaliação da avaliação. Uma das estratégias seria proporcionar aos professores a organização de grupos de

partilha, com dinamizadores com uma visão de fora” (Sup.).

Podemos, pois, concluir que a análise de práticas que fazem parte do contexto de estágio hospitalar, enquanto estratégias de supervisão *para o desenvolvimento*, e de acordo com o depoimento da supervisora, parece, ainda, estar afastada da realidade concreta da supervisão. A análise de práticas, enquanto estratégias de supervisão para o desenvolvimento, remete, pois, para domínios que são fundamentais estar presentes (os percursos pessoais, os contextos sócio-culturais, os grupos de vida, os constrangimentos organizacionais, as expectativas, os projectos, as frustrações), e discutidos por todos os actores que se intersectam nos estágios. Como diria José Alberto Correia (1999: 64), a abordagem das práticas profissionais passa pelo “(...) reconhecimento do que se tornou significativo, das condições de significação, das relações interactivas que favorecem a emergência das situações formativas, ou que, pelo contrário, as negam ou limitam”.

Se olharmos para os aspectos organizacionais, atrás referenciados, parece-nos ter alguma capacidade hermenêutica *o modelo de supervisão como desenvolvimento*, dado ser este que considera o nível *meso e macro*, superando dualismos na gestão do ensino (Escola de Enfermagem) e na instituição onde o estágio ocorre (Hospital), e aparecendo ambos como um espaço de confluência de distintas dimensões de outros modelos analisados. A complexidade deste exercício metodológico parece estar na “arrumação” dessas mesmas dimensões, retirando alguma centralidade explicativa ao *modelo de supervisão como produção*, apesar deste ser hoje grandemente dominante. Embora muitas das tentativas da gestão da crise apontem para uma possível articulação entre os dois modelos, não cremos ser viável a sua compatibilização, sobretudo quando considerados determinados valores e orientações em termos de formação e de actividade profissional. Se, por um lado, as duas organizações (Escola de Enfermagem e Hospital), onde acontece a supervisão de estágios, parecem balançar na defesa de valores humanísticos e de autonomia de signo democrático e participativo, por outro lado, esses mesmos valores deixam de fazer sentido, e até são difíceis de conciliar, quando se pretende a introdução de outras lógicas emergentes, como sejam, a da *eficiência, a da eficácia e a da produtividade*.

Finalmente, podemos deduzir a partir das dimensões em análise que a supervisão em contexto hospitalar baseia-se em concepções organizacionais, mais ou menos deduzíveis, que ao seguir um determinado quadro de racionalidade permite definir a natureza dos objectivos, as relações de poder entre os actores, as suas funções e posições de controlo e a avaliação dentro da organização, opções curriculares e metodológicas, e, as estratégias aplicadas naquele contexto.

O presente estudo resulta na congregação de acções e lógicas afectas tanto à estrutura burocrática como à estrutura anárquica e outras menos relevantes, actuando essencialmente em dois sentidos: *estabilidade convergente*, quando ambas as estruturas justificam as razões para acção e a convergência dos pensamentos com vista à concretização de objectivos comuns, ou *flexibilidade divergente*, quando se trata de dar cumprimento a iniciativas que apenas servem uma das organizações. Neste último sentido, cada uma das estruturas tenta mobilizar meios e desenvolver estratégias para que as decisões tomadas sejam o mais de acordo possível com as pretensões dos actores.

É no contexto de supervisão de estágios que são reveladas algumas dimensões das diferentes articulações, através dos seus elementos característicos: a uniformidade e a divergência. Embora neste estudo de caso a natureza política das organizações Escola e Hospital não apareça explicitada nos discursos dos actores intervenientes na supervisão de estágios, não foi, no entanto, descurada esta dimensão, uma vez que estava em jogo relações de “cooperação dos actores ao redor dos ‘problemas’ e das suas ‘soluções’” (Friedberg, 1995: 170).

Para concluirmos, parece-nos claro que se tivéssemos encaminhado a nossa investigação sobre a articulação interorganizacional de acordo com uma perspectiva situada exclusivamente na análise das respectivas estruturações formais (com base somente nos documentos institucionalmente considerados) certamente que ficaríamos a conhecer a face mais visível, captável pela lógica interpretativa mono-racional; porém, desconheceríamos as diversas lógicas presentes nas representações dos actores, nos processos sociais em jogo, nas dinâmicas interorganizacionais e que necessariamente intervêm na supervisão de estágios e na avaliação. O exercício de articulação entre a Escola de Enfermagem e o Hospital, a partir do ponto de intersecção - a supervisão de estágios -, além de contribuir para uma interpretação teórica das especificidades de cada uma das organizações, ora científico-pedagógicas, ora organizacionais, mostrou-nos as diferentes configurações de articulação, de intensidade e frequência por vezes inconstantes e variáveis, que mais não significam as condições multirreferenciadas de acção interorganizacional Escola de Enfermagem e Hospital.

Notas

1. As questões dos guiões da entrevista semi-estruturada e estruturada foram sistematizadas de acordo com quatro unidades de análise acima referidas e que passo novamente a citar: a definição da organização hospitalar (*os objectivos e as preferências, as tecnologias/processos*); *função e meio de controlo; currículo e métodos; estratégias de supervisão*.

2. O legado da *Supervisão como Inspeção*, em qualquer caso, pode ver-se reflectido no *Modelo de Supervisão como Produção*, sobretudo no que se refere à “contaminação” do clima da escola por uma gestão de corte eficientista e autoritário.

Referências bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel & TAVARES, José (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e de aprendizagem na formação de professores*. Coimbra: Almedina.
- ALARCÃO, Isabel & Idália Sá-Chaves (1994). “Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica”. In J. Tavares (ed.). *Para Intervir na Educação*. Aveiro: CIDInE, pp.201-232.
- BALL, Stephen J. (1994). *La Micropolítica de la Escuela: Hacia una Teoría de la Organización Escolar*. Barcelona: E. Paidós /MEC.
- BARBIER, Jean-Marie & LESNE, Marcel (1986). *L’analyse des Besoins en Formation*. Paris: Robert Jauze.
- CORREIA, J. Alberto (1999). *Formação de Professores: da Racionalidade Instrumental à Acção Comunicacional*. Lisboa: Edições Asa.
- CROZIER, Michel & FRIEDBERG, Erhard (1977). *L’Acteur et le Système*. Paris: Seuil.
- DEMAILLY, Lise & DEMBINSKI, Oliver (2002). “La réorganisation managériale à l’école et à l’hôpital”, *Éducation et Sociétés*, nº6, pp.43-64.
- DUBAR, Claude (1997). *A socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- ELLSTRÖM, Per-Erik (1983). “Four faces of educational organizations”. *Higher Education*, nº 12, pp. 231-241.
- ETZIONI, Amitai (1984). *Organizações Modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira.
- FERRY, Gilles (1991). *El Trayecto de la Formación: los Enseñantes entre la Teoría y la Práctica*. Barcelona: Paidós Educador.
- FRIEDBERG, Erhard (1995). *O Poder e a Regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- HALL, Richard (1984). *Organizações, Estruturas e Processos*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall.
- HARRIS, Ben M. (2002). “Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação”. In Júlia Oliveira-Formosinho (org), *A Supervisão na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 133-223.
- LESNE, Marcel (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1997). “Em direcção a um modelo ecológico de supervisão se educadores de infância”. *Inovação*, 10, 1, 1997, pp. 89-110.
- PERROW, Charles (1990). *Sociologia de las Organizaciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- PETRELLA, Riccardo (2002). *O Bem Comum Elogio da Solidariedade*. Porto: Campo das Letras.
- PINAR, William F. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?* Porto: Porto Editora.
- TANNER, Daniel & TANNER, Laurel N. (1980). *Curriculum development: theory into practice*. New York: Macmillan.



TANNER, Daniel & TANNER, Laurel N. (1987). *Supervision in Education. Problems and practices*.
Nueva York: Macmillan.

WEICK, Karl E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications Series.