

As Práticas Educativas Abertas na Promoção de uma Cultura Organizacional Aprendente: O caso da estratégia de *e-learning* na Guarda Nacional Republicana

António Alexandre Duarte Monteiro

Lisboa, 30 de junho de 2012

Mestrado em Pedagogia do *e-Learning*

As Práticas Educativas Abertas na Promoção de uma Cultura Organizacional Aprendente: O caso da estratégia de *e-learning* na Guarda Nacional Republicana

António Alexandre Duarte Monteiro

Tese de Mestrado para a obtenção do Grau de Mestre em
Pedagogia do *e-Learning*

Orientador: Professor Doutor António Moreira Teixeira

Lisboa, 30 de junho de 2012

Resumo

As práticas educativas abertas na promoção de uma cultura organizacional aprendente: O caso da estratégia de e-learning na Guarda Nacional Republicana

A volatilidade da informação, aliada à vertiginosa necessidade de decisão confrontam os gestores modernos com novos desafios, constrangimentos e problemas, dependendo a cada momento de informação rigorosa e oportuna, criadora de boas práticas e resultantes de adequados comportamentos e atitudes, em detrimento de erros e negligências que, quando cometidos, podem comprometer grandemente as organizações e o seu futuro.

A Guarda Nacional Republicana, compreendendo a importância da formação para a qualidade do serviço desempenhado pelos seus militares, cada vez mais exigente e heterogéneo, e conseqüentemente, para a imagem organizacional, encetou um processo de profunda reestruturação, onde a formação assume um dos três pilares fundamentais da instituição, que apesar dos mais de dois séculos de história, procurando, de forma proativa e inovadora incutir uma cultura de melhoria permanente. Para tal, visando conferir as competências necessárias para o desempenho funcional, grande parte da formação interna na GNR é hoje realizada em regime presencial, mas fortemente complementada pela formação a distância.

Neste contexto, procura-se no presente estudo refletir sobre a existência de uma cultura organizacional, facilitadora da utilização de práticas educativas abertas e de recursos educativos abertos, como forma de promover a aprendizagem organizacional, visando a identificação de propostas e sugestões passíveis de constituir uma mais-valia para o plano estratégico para a formação assistida por tecnologias de informação e comunicação da GNR. Para tal, recorre-se à perceção de responsáveis pela formação e de formandos, sobre o seu desempenho no curso de maior importância da carreira de um Guarda – o Curso de Promoção a Cabos. Pretende-se assim contribuir para uma reflexão sobre o recurso ao *e-learning* e ao *b-learning*, suportados por um portal da formação onde são disponibilizados conteúdos e realizada tutoria, onde os militares são incitados a frequentar ações de formação, e à contribuição ativa para a formação a distância, criando um ambiente pedagogicamente favorável à aprendizagem colaborativa aberta.

Palavras-chave: Práticas, educativas, cultura, aprendente, *e-learning*.

Summary

Open educational practices in promoting organizational culture learning: the case of e-learning strategy in the Guarda Nacional Republicana

Volatility of information, coupled with the dizzying need modern managers decision faced with new challenges, constraints and problems, depending on each moment of accurate information and timely, creator of good practices and appropriate result of behaviors and attitudes in detriment of errors and negligence which, when committed, can greatly compromise the organizations and their future. The Guarda Nacional Republicana, understanding the importance of training for service quality played by its military, increasingly demanding and diverse, and consequently, to the organizational image, undertook a process of deep restructuring, where the training is one of the three fundamental pillars of the institution, that despite more than two centuries of history, proactively seeks to instill a culture of innovation and continuous improvement. To do so, to provide the necessary skills for the functional performance, much of the internal training on the GNR is today held in face-to-face arrangements, but strongly complemented by distance learning.

In this context, the present study aims to reflect on the existence of an organizational culture, as facilitator of open educational practices and open educational resources, as a way to promote organisational learning, aiming at the identification of proposals and suggestions which constitute an asset for the GNR's strategic plan for training assisted by information and communication technologies. To this aim, the awareness of responsible for training and trainees about their performance in the course of the utmost importance of the career of a guard - the corporal's course Promotion.

This study case intends to contribute to a reflection on the use of e-learning and b-learning, supported by a training portal where are available the contents and carried out tutoring, where the military are encouraged to attend training actions, and the ative advantage of bending for distance training, creating an environment pedagogically conducive to open and collaborative learning.

Keywords: *Practices, educational, culture, learning, e-learning.*

Résumé

Les pratiques éducatives ouvertes dans la promotion d'une culture organisationnelle apprenent: Le cas de la stratégie de e-learning dans la Guarda Nacional Republicana.

La volatilité des informations, alliées à la vertigineuse nécessité de décision confrontent les directeurs modernes à de nouveaux défis, contraintes et problèmes, dépendants à chaque moment d'informations rigoureuses et opportunes, créatives de bonnes pratiques et de résultantes d'appropriés comportements et d'attitudes, au détriment de des erreurs et des imprudences qui, quand commis, peuvent compromettre grandement les organisations et leur avenir.

À GNR, en comprenant l'importance de la formation pour la qualité du service joué par leurs militaires, de plus en plus exigeant et hétérogène, et en conséquence, pour l'image organisationnelle, il commence un processus de profonde réorganisation, où la formation suppose un des trois piliers fondamentaux de l'institution, que malgré de ce plus de deux siècles d'histoire, recherche de forme proativa et innovateur inculquer une culture d'amélioration permanente. Pour cela, en visant à conférer les compétences nécessaires pour la performance fonctionnelle, grande partie de la formation interne dans GNR aujourd'hui est réalisée dans régime réel, mais fortement complétée par la formation la distance.

Dans ce contexte, se cherche présente étude à refléter sur l'existence d'une culture organisationnelle, facilitadora de l'utilisation de pratiques éducatives ouvertes et de ressources éducatives ouvertes, je mange forme de promouvoir l'apprentissage organisationnel, en visant l'identification de propositions et les suggestions passibles constituer une plus-value pour le plan stratégique pour la formation assistée par des technologies d'informations et une communication de GNR. Pour cela, il se fait appel de la percepção de responsables par la formation et de personnes en formation, sur sa performance en le cours de plus grande importance de la carrière d'une Garde - le Cours de Promotion en Corporal. Il se prétend ainsi contribuer à une réflexion sur la ressource e-learning et b-learning, supportés par un vestibule de la formation où sont mis des contenus et réalisée tutelle, où les militaires sont incités à fréquenter des actions de formation, et à la contribution ative pour la formation la distance, en créant un environnement pédagogiquement favorable à l'apprentissage collaborative ouvert.

Mot-clefs: *Pratiques, éducatives, culture, apprentissage, e-learning.*

Dedicatória

Aos meus pais, por me terem criado condições educativas e desde muito cedo terem investido nas minhas capacidades, e aos meus irmãos, para que nunca deixem de lutar por aquilo em que realmente acreditam.

Uma dedicatória muito especial aos meus regalados filhos (Ana Sofia e Pedro Miguel) e à minha esposa (Maria Luísa), pela compreensão, pelo apoio e pelo entusiasmo com que sempre me incentivaram, permitindo a concretização de um sonho há muito perseguido, mesmo com enorme prejuízo para os seus mimos individuais.

Agradecimentos

A todos os camaradas da Guarda Nacional Republicana que amável e desinteressadamente se disponibilizaram para participar nos inquéritos, contribuindo de forma inequívoca para a mais-valia do presente trabalho de investigação.

Estou também muito grato a toda a Cadeia de Comando da GNR por ter permitido e criado condições para que o presente trabalho se tivesse realizado.

A todos os colegas do curso de Mestrado em Pedagogia do *e-Learning*, por todo o percurso formativo que junto procuramos superar, com um incentivo adicional àqueles que se encontram em fase final da preparação da tese de Mestrado.

Dedico ainda um agradecimento muito especial à Professora Lina Morgado pelo prestimoso encorajamento e à Dona Liberdade, pelo apoio e suporte administrativo conferido durante todo o Mestrado.

Ao Professor Doutor António Teixeira por toda a disponibilidade, simpatia e sobretudo pelo tempo investido na apreciação e orientação do trabalho desenvolvido.

A todos o meu MUITO OBRIGADO!

Índice geral

| | |
|--|-----|
| Resumo | II |
| <i>Summary</i> | III |
| <i>Résumé</i> | IV |
| Dedicatória | V |
| Agradecimentos | VI |
| Índice de quadros | IX |
| Índice de figuras | X |
| Lista de siglas | XI |
| 1. Introdução | 1 |
| 2. Capítulo I - Enquadramento teórico | 7 |
| a. A formação | 7 |
| b. A andragogia | 8 |
| c. A formação a distância | 8 |
| d. O <i>e-learning</i> | 9 |
| e. O papel da formação nas organizações | 12 |
| f. A gestão da formação nas organizações | 13 |
| g. A avaliação da formação | 14 |
| h. Recursos educativos abertos | 15 |
| i. Práticas educativas abertas | 16 |
| j. O desafio - mudança de paradigma | 20 |
| k. Cultura organizacional | 22 |
| l. Aprendizagem organizacional | 24 |
| m. Organizações aprendentes | 26 |
| n. Considerações gerais | 28 |
| 3. Capítulo II – A GNR e o seu sistema de formação | 31 |
| a. Origem e História – breve descrição | 31 |
| b. Ambiente externo – breve caracterização | 32 |
| c. Ambiente interno – breve caracterização | 36 |
| d. O comando da doutrina e da formação | 42 |
| e. O ensino e a formação na GNR | 45 |
| f. O sistema de formação da GNR | 46 |
| g. Ciclo de produção da formação | 47 |
| h. Modelo Sistémico da Formação (MSF) | 49 |
| i. Os objetivos da formação na GNR | 51 |
| j. A formação contínua de aperfeiçoamento e atualização | 52 |
| k. O ensino a distância na GNR | 54 |
| l. O <i>e-learning</i> na GNR | 56 |
| m. Análise SWOT do <i>e-learning</i> na GNR | 58 |
| n. A GNR como organização aprendente | 61 |
| o. Considerações gerais | 65 |
| 4. Capítulo III – Métodos de investigação - Estudo de caso | 67 |

| | | |
|----|---|-----|
| a. | Justificação da escolha do tema..... | 67 |
| b. | Objetivo geral..... | 67 |
| c. | Objetivos específicos..... | 68 |
| d. | Hipóteses..... | 69 |
| e. | Universo de análise..... | 70 |
| f. | Processo de amostragem, definição da amostra..... | 72 |
| g. | Métodos e Técnicas de Investigação..... | 72 |
| h. | Descrição do processo no estudo de caso..... | 74 |
| i. | Observação indireta – aplicação de questionário..... | 75 |
| j. | Condicionais da investigação..... | 77 |
| 5. | Capítulo IV - Apresentação e análise de resultados..... | 79 |
| a. | Inquérito aplicado a responsáveis pela formação..... | 79 |
| b. | Inquérito aplicado a formandos..... | 85 |
| c. | Considerações gerais..... | 96 |
| 6. | Capítulo VI – Considerações finais..... | 101 |
| a. | Razão..... | 101 |
| b. | Valor..... | 101 |
| c. | Sustentabilidade..... | 102 |
| d. | Principais interessados..... | 102 |
| e. | Plano estratégico para FATIC na GNR..... | 103 |
| f. | Predição de cenários..... | 105 |
| d. | Objetivo geral..... | 107 |
| e. | Considerações finais..... | 108 |
| | Bibliografia consultada..... | 109 |

Índice de quadros

| | |
|--|-----|
| <u>Quadro 1</u> – Tipologia de crimes mais participados | 39 |
| <u>Quadro 2</u> – Tipologia de crimes graves | 40 |
| <u>Quadro 3</u> – Inquérito (Formadores) – Diversos | 86 |
| <u>Quadro 4</u> – Inquérito (Formandos) – Diversos | 95 |
| <u>Quadro 5</u> – Inquérito (Formandos) – Média da perceção – e-Formando | 95 |
| <u>Quadro 6</u> – Inquérito (Formandos) – Média da perceção – Plataforma de suporte..... | 96 |
| <u>Quadro 7</u> – Inquérito (Formandos) – Média da perceção – Conteúdos | 96 |
| <u>Quadro 8</u> – Inquérito (Formandos) – Propostas para o plano estratégico | 112 |

Índice de figuras

| | |
|---|----|
| <u>Figura 1</u> – Estrutura do trabalho..... | 6 |
| <u>Figura 2</u> – Grandes categorias criminais | 39 |
| <u>Figura 3</u> – Grandes preocupações para o país – na perceção do cidadão..... | 42 |
| <u>Figura 4</u> – Grandes preocupações para o cidadão – na sua perceção..... | 42 |
| <u>Figura 5</u> – Estrutura organizacional base | 44 |
| <u>Figura 6</u> – Estrutura funcional do CDF..... | 45 |
| <u>Figura 7</u> – Fluxo desenvolvimento das atividades | 46 |
| <u>Figura 8</u> – Modelo global de formação | 47 |
| <u>Figura 9</u> – Ciclo de produção da formação | 49 |
| <u>Figura 10</u> – Fluxo de formação | 50 |
| <u>Figura 11</u> – Modelo Sitémico da Formação | 50 |
| <u>Figura 12</u> – Avaliação dos resultados formativos | 51 |
| <u>Figura 13</u> – Formação contínua de aperfeiçoamento e atualização – âmbito..... | 53 |
| <u>Figura 14</u> – Formação contínua de aperfeiçoamento e atualização – responsabilidades | 54 |
| <u>Figura 15</u> – Análise <i>SWOT</i> do <i>e-learning</i> na GNR | 62 |
| <u>Figura 16</u> – Recursos da GNR – Categorias..... | 72 |
| <u>Figura 17</u> – Inquérito (Formadores) – Idades..... | 82 |
| <u>Figura 18</u> – Inquérito (Formadores) – Género | 83 |
| <u>Figura 19</u> – Inquérito (Formadores) – Colocação | 83 |
| <u>Figura 20</u> – Inquérito (Formadores) – Funções..... | 83 |
| <u>Figura 21</u> – Inquérito (Formadores) – Habilitações | 83 |
| <u>Figura 22</u> – Inquérito (Formandos) – Idades..... | 89 |
| <u>Figura 23</u> – Inquérito (Formandos) – Género | 89 |
| <u>Figura 24</u> – Inquérito (Formandos) – Colocação | 89 |
| <u>Figura 25</u> – Inquérito (Formandos) – Funções..... | 90 |
| <u>Figura 26</u> – Inquérito (Formandos) – Habilitações | 90 |
| <u>Figura 27</u> – Inquérito (Formandos) – Comunicação interna | 91 |
| <u>Figura 28</u> – Inquérito (Formadores) – Imagem da GNR..... | 91 |
| <u>Figura 29</u> – Inquérito (Formadores) – Realização profissional..... | 92 |
| <u>Figura 30</u> – Inquérito (Formandos) – Realização pessoal | 92 |
| <u>Figura 31</u> – Inquérito (Formandos) – Áreas prioritárias do <i>site</i> de curso | 97 |

Lista de siglas

| | |
|---------|---|
| AP | - Administração Pública |
| C | - Concordo |
| CARI | - Comando de Administração de Recursos Internos |
| CDF | - Comando de Doutrina e Formação |
| CFFF | - Centro de Formação da Figueira da Foz |
| CFP | - Centro de Formação de Portalegre |
| CP | - Código Penal |
| CPCb | - Curso de Promoção a Cabo |
| CPP | - Código de Processo Penal |
| COp | - Comando Operacional |
| CT | - Concordo Totalmente |
| CVA | - Comunidade Virtual de Aprendizagem |
| D | - Discordo |
| DGAEP | - Direção Geral da Administração e Emprego Público |
| DT | - Discordo Totalmente |
| EG | - Escola da Guarda |
| EMGNR | - Estatuto do Militar da GNR |
| EUROPOL | - <i>European Police Office</i> |
| FATIC | - Formação Assistida por Tecnologias de Informação e Comunicação |
| FCAA | - Formação Contínua de Aperfeiçoamento e Atualização |
| FFSS | - Forças e Serviços de Segurança |
| FRONTEX | - Agência Europeia de Gestão da Cooperação Operacional nas Fronteiras Externas dos Estados-Membros da União Europeia |
| GNR | - Guarda Nacional Republicana |
| GCG | - General Comandante-Geral |
| IAQT | - Instrução de Aperfeiçoamento de Quadros e Tropas |
| ICDE | - International Council for Open and Distance Education |
| IP | - <i>Internet Protocol</i> |
| LMS | - <i>Learning Management Systems</i> |
| LOGNR | - Lei Orgânica da Guarda Nacional Republicana |
| LP2007 | - <i>Learning Portal 2007</i> |
| MAI | - Ministério da Administração Interna |
| MSF | - Modelo Sistémico da Formação |

| | |
|----------|---|
| NCND | - Não Concordo Nem Discordo |
| NIAVE | - Núcleos de Investigação e de Apoio a Vítimas Específicas |
| PE | - Parte Especial |
| PEA | - Práticas Educativas Abertas |
| PEFATIC | - Plano Estratégico para a formação assistida por tecnologias de informação e comunicação 2013/2015 |
| PFP | - Portal de Formação Profissional |
| PG | - Parte Geral |
| PSP | - Polícia de Segurança Pública |
| REA | - Recursos Educativos Abertos |
| RASI | - Relatório Anual de Segurança Interna |
| RNSI | - Rede Nacional de Segurança Interna |
| SCPLPMSP | - Secretariado para Cooperação entre os Países de Língua Portuguesa em Matéria de Segurança Pública |
| SD | - Sem Data |
| SEF | - Serviço de Estrangeiros e Fronteiras |
| SEXA | - Sua Excelência |
| SForm | - Sistema de Formação |
| SIIOP | - Sistema Integrado de Informações Operacionais de Polícia |
| SIRESP | - Sistema Integrado de Redes de Emergência e Segurança de Portugal |
| SPSS | - <i>Statistical Package for the Social Sciences</i> |
| SWOT | - <i>Strenghts, Weakness, Opportunities and Treats</i> |
| TIC | - Tecnologias da Informação e Comunicação |
| UE | - União Europeia |
| UNESCO | - <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) |
| VHS | - <i>Video Home System</i> |

1. Introdução

No atual espectro Internacional, a crise económica tem assumido proporções cada vez mais devastadoras, abalando mesmo algumas das mais sólidas economias e estando a afetar profundamente a economia mundial, e tudo à sua volta, numa escala ímpar nas últimas décadas. A União Europeia (UE) tem sido fortemente avassalada e, a esta realidade Portugal não conseguiu passar incólume, sendo até um dos principais cerne das atenções e das preocupações, manifestando enormes dificuldades em inverter a tendência descendente do ciclo de produtividade e do indesejável ciclo ascendente de endividamento.

A administração pública portuguesa tem sido alvo de sucessivos cortes e ajustes orçamentais e objeto da implementação de medidas reducionistas da despesa pública, que inúmeras vezes passam pela implementação de mudanças estruturais. A este fenómeno, não têm também ficado alheias as forças de segurança, em geral, nem a Guarda Nacional Republicana (GNR), em particular, tendo esta iniciado em janeiro de 2009, um arrojado processo de reestruturação interno, baseado nos mais recentes modelos de estruturas organizacionais, fortemente alicerçados na qualificação do capital humano e no recurso a componentes tecnológicas inovadoras.

Este desafio sem precedentes, de prática de uma gestão alicerçada em decisões e atitudes ainda mais eficazes e mais consentâneas com as reais necessidades e expectativas dos cidadãos e com uma preocupação permanente com a melhoria contínua da qualidade dos serviços prestados pelas entidades públicas em geral, tem conduzido a Guarda Nacional Republicana à necessidade de desenvolver uma nova atitude, similar à pretendida em todos os organismos públicos. Mais proactiva e premunitiva das indispensabilidades dos cidadãos no âmbito da segurança interna.

Enquanto objeto de análise da presente investigação, a Guarda Nacional Republicana, como organização da estrutura estado nacional, embora ainda não tenha sido questionada quanto à qualidade e à utilidade dos serviços que presta à comunidade, procura evitar tal pressão e constrangimento, identificando os problemas, transformando-os em desafios para o seu capital intelectual, e associando-lhes propostas e soluções, antecipando assim as reais necessidades da sociedade civil, correspondendo às suas expectativas e contribuindo para a melhoria do sentimento de “seguridade” e para a prestação dos serviços, no âmbito da segurança, nomeadamente de pessoas e bens patrimoniais.

É assim, nesta breve contextualização, que reside o paradoxo de responder oportunamente às cada vez maiores exigências da sociedade civil, enquanto se procede à implementação de políticas de *downsizing* e de fortes restrições orçamentais, nomeadamente no que diz respeito à aquisição, renovação ou apenas manutenção de meios essenciais ao eficaz cumprimento das tarefas atribuídas à GNR.

A realidade objeto do presente estudo, onde ocorrem as variáveis críticas implicitamente aludidas (Estrutura, Pessoas e Tecnologia), habitualmente ilustradas como um triângulo, de vértices bem definidos mas cuja dinâmica interna e interação com o exterior dessas estruturas são de difícil implementação, rentabilização e estabilização, estará assim grandemente influenciada por um conjunto de fatores de grande volatilidade.

Sendo a GNR, detentora de uma cultura organizacional superior a dois séculos de história, mais de 100 anos de existência como organização pública, e onde emerge frequentemente a necessidade de implementação de processos de mudança para corresponder à preocupação com a melhoria contínua e com as estratégias politicamente definidas, é necessário que os citados processos sejam implementados com o devido cuidado, não somente devido às sinergias e relutâncias que geram no interior da organização, mas sobretudo pelo impacto que tais alterações poderão ter, no cômputo geral das reformas da Administração Pública (AP) e sobretudo, no reflexo do serviço produzido junto dos cidadãos e das comunidades.

Há ainda que ter em conta que às medidas de contenção ou de redução das despesas e à utilização mais criteriosa dos recursos existentes, estão habitualmente associadas medidas de subalternização de atividades no seio da Organização, o que normalmente acontece com a formação, face à componente operacional (*core business*). No entanto, muitas vezes, não somente são comprometidos os almejados objetivos de excelência, como não ficam garantidos os mínimos de desempenho funcional.

Cumulativamente, sendo a Guarda Nacional Republicana uma organização fortemente hierarquizada, com um capital humano vocacionado para o desenvolvimento de atividades orientadas para o comum dos cidadãos, isto é, tarefas desempenhadas por pessoas (militares) e envolvendo pessoas (cidadãos), mais facilmente se compreenderá que a melhoria da qualidade do serviço prestado seja o resultado de um conjunto de atividades coletivas que se iniciam com a intenção do indivíduo (militar da GNR) em querer fazer bem feito, e que qualquer processo de mudança menos conseguido, não somente pode contribuir para a criação de um clima de destabilização como pode afetar a implementação eficaz de estratégias superiormente definidas.

Em cada atitude, procedimento ou comportamento de um militar da GNR, não somente no desempenho de missões oficiais, mas também quando se encontra em período não-laboral, pode comprometer o bom nome de uma organização secular que prima a sua imagem organizacional “pela lei e pela *grei*”, como alude o lema organizacional.

Na GNR, a formação é então tida como uma das áreas funcionais de maior importância, uma vez que contribui diretamente para a criação de valor humano, assegurando que os militares e civis que nela laboram, saibam cumprir escrupulosamente, os legítimos e adequados procedimentos, correspondentes às normas vigentes. Estas, por sua vez, são detentoras de uma volatilidade tal, que ainda os procedimentos não estão completamente assimilados pelos “soldados da lei” e já novas alterações emergem, alterando procedimentos e atitudes e criando novas lacunas formativas que, se não forem supridas, poderão comprometer irremediavelmente as atividades por eles desenvolvidas, como garante de alguns dos direitos fundamentais, e constitucionalmente protegidos. Exemplo prático de situações neste âmbito são as alterações legislativas ao Código Penal (CP) e ao Código de Processo Penal (CPP), documentos basilares dos órgãos de polícia criminal, que se encontram em fase de alteração e discussão pública.

É assim de fulcral importância que a formação na GNR seja uma área funcional onde as políticas de inovação e a tecnologia estejam permanentemente na vanguarda, de forma a detetar, antecipar, testar e implementar ferramentas que permitam minimizar e ultrapassar os constrangimentos anteriormente focados e que, simultaneamente, consigam preparar o capital humano interno, para responder com qualidade e prontidão, às expectativas do cidadão comum (cada vez mais exigente e conhecedor), ao tipo e características da criminalidade (cada vez mais avançada, especializada e organizada), e ainda, à ameaça concorrencial de outros atores do sistema de segurança e defesa nacional, não somente ao nível das forças de segurança mas também ao nível das próprias forças armadas.

Por outro lado, se tivermos em conta que a produtividade média de qualquer funcionário público, melhor dizendo, que a qualidade do desempenho policial dos militares da GNR, depende em grande medida do seu nível de qualificação, torna-se flagrantemente evidente a importância da implementação de uma estratégia formativa que lhes permita a aquisição das competências básicas requeridas, o aprimoramento e o desenvolvimento dos comportamentos e atitudes expectáveis.

Também o facto da GNR se encontrar inserida na AP, pode indiciar que os seus militares sejam considerados meros funcionários públicos, no entanto o estatuto de militares e a qualidade de órgão de polícia criminal acarreta responsabilidades e deveres acrescidos, legalmente definidos e cujo não cumprimento ou cumprimento negligente pode implicar a imputação de responsabilidades civis e mesmo criminais, em algumas situações extremas, sendo estas, algumas das razões que justificam um permanente investimento na qualidade da formação dos militares da GNR, proporcionando-lhes o acesso à adequada formação, rápida e consistentemente, potenciando assim a qualidade do seu desempenho funcional, preferencialmente sem oneração adicional do erário público.

É neste sentido, que ao longo do presente trabalho de investigação se procurará refletir sobre as práticas educativas abertas, nomeadamente sobre o *e-learning*, e que utilidade ou importância estas poderão constituir para a promoção de uma cultura organizacional aprendente, na GNR. Por seu turno, seria desejável que se pudessem identificar potenciais soluções ou propostas de melhoria no sistema de formação da GNR, que embora enformadas pelos cenários de rigor, exigência e de oportunidade, permitissem à Guarda Nacional Republicana e aos seus militares e civis, conduzirem e realizarem as suas atividades diárias, em todo o território nacional, bem como nas missões internacionais em curso, ainda com melhor qualidade e de encontro às expectativas do cidadão-cumpridor.

Assim sendo, foi com esse intuito, ou seja, com a vontade de poder contribuir para uma solução de fazer mais e melhor, envolvendo menos meios e recursos, isto é, incrementar a produtividade (atividade policial), melhorar a qualidade (rigor e satisfação) e aumentar a quantidade (ações proactivas, preventivas ou repressivas), que a qualificação do capital humano da GNR se revelou prioritária, e com ela a, procura de alternativas formativas se torna primordial, pretendendo encontrar nas práticas educativas abertas, nomeadamente no *e-learning*, uma potencial solução que se revela, ou eventualmente poderá revelar determinante.

Nessa senda, a presente investigação teórico-empírica, proposta para realização e defesa, tem como **objetivos genéricos**: o diagnóstico da situação atual do sistema de formação da GNR, realizado através da análise dos seus pontos fortes, dos pontos fracos, das oportunidades e das ameaças (Análise *SWOT*, no âmbito da formação), com particular incidência na Formação Assistida por Tecnologias de Informação e Comunicação (FATIC), onde o *e-learning*, tem especial protagonismo.

Constituem ainda os **objetivos genéricos**, o levantamento das características que permitem classificar a organização quanto ao seu grau e à sua propensão para a aprendizagem; e a apresentação dos resultados de um estudo relativamente à potencial importância das práticas educativas abertas na promoção de uma cultura organizacional aprendente, e em que medida esses resultados poderão servir de base a um conjunto de recomendações para a adoção da estratégia mais adequada, no contexto da realidade estudada. Pode assim inferir-se que no presente trabalho de investigação, procurou aliar-se às razões anteriormente aludidas, a necessidade de deteção de boas práticas relacionadas com a implementação de ferramentas inovadoras e a indispensabilidade em continuar a assegurar a qualificação do capital humano da GNR, traduzindo-se o seu resultado num conjunto de recomendações que poderão vir a ter grande utilidade prática na estratégia da FATIC.

É pois, profunda convicção que se trata de um trabalho, que para além de ímpar (uma vez que não são conhecidos estudos académicos nesta área), e de oportuno (pois a GNR encontra-se em fase de profunda reestruturação), se trata de um estudo inovador (uma vez que, quer ao nível da gestão da mudança, quer ao nível da liderança e das organizações aprendentes, não existe no contexto nacional, uma quantidade de referências bibliográficas compatíveis com a importância da temática escolhida), podendo assim vir a constituir uma mais-valia para a comunidade científica e uma referência basilar para a organização em apreço, não se limitando no entanto à mesma, uma vez que existem várias instituições e organizações com características similares na Administração Pública Central Portuguesa.

Em termos estruturais, a **organização** do presente trabalho de investigação consiste em seis capítulos, subdivididos tematicamente. No capítulo I, designado de “enquadramento teórico”, procurar-se-ão integrar os conceitos e as abordagens teóricas que se consideram determinantes para o desenvolvimento do trabalho. O capítulo II, nomeado “a GNR e o seu sistema de formação”, servirá para se contextualizar o ambiente envolvente da organização, ou seja, o contexto em que o estudo é desenvolvido, e o sistema de formação vigente na GNR, de forma a melhor se poder perceber o objeto de estudo do presente trabalho de investigação. Quanto ao capítulo III, classificado como “estudo de caso”, será consignado à apresentação do estudo de caso propriamente dito, nele sendo apresentados os dados recolhidos durante a fase de investigação e desenvolvimento do trabalho de campo.

Quanto ao capítulo IV, denominado “apresentação e análise de resultados”, serão esmiuçados os resultados apresentados no capítulo anterior e, através de uma análise detalhada, procurar-se-á estabelecer uma correlação com o contexto em que aqueles se encontram inseridos, visando ainda a apresentação de uma antevisão da FATIC na GNR, através da predição de alguns cenários possíveis de evolução do tema, bem como do seu reflexo no sistema de formação da GNR. No que concerne ao capítulo V, designado por considerações finais, tal como o próprio nome indicia, será integralmente destinado à apresentação das considerações finais e das eventuais recomendações ou propostas de solução ou melhoria, para as lacunas e constrangimentos detetados durante o estudo.

A ilustração a seguir apresentada procura representar a estrutura do presente trabalho de investigação.

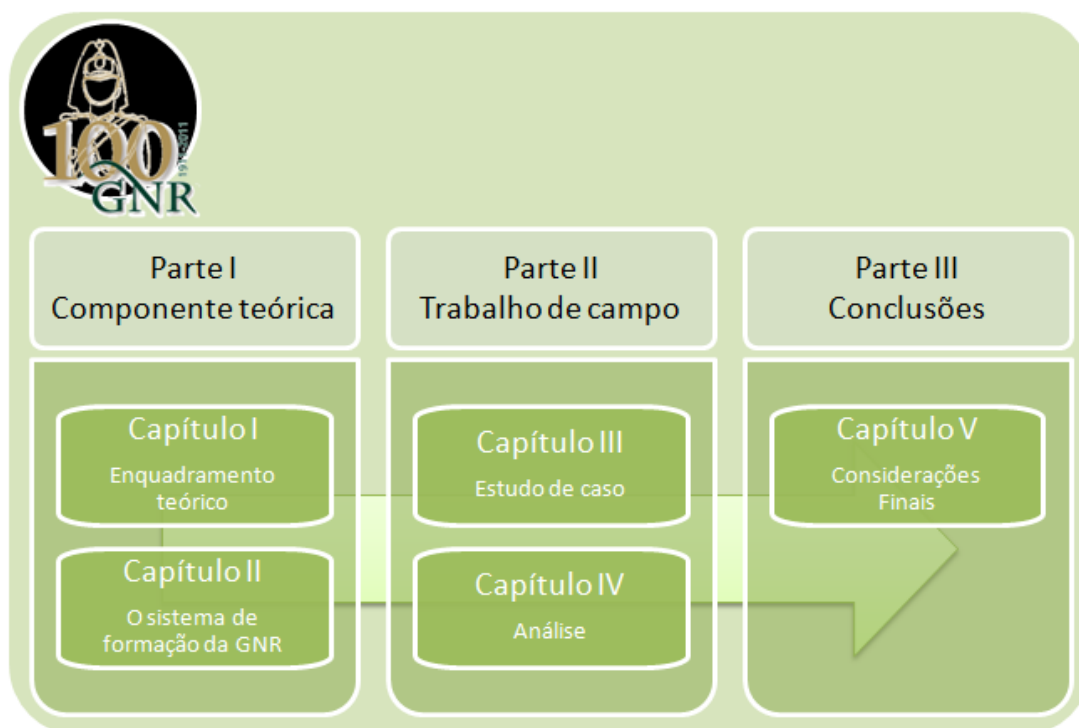


Figura 1: Estrutura do trabalho

"Para permanecerem humanas e habitáveis,
as sociedades do conhecimento
terão que ser sociedades de conhecimento partilhado"
(Koïchiro Matsuura – Diretor-Geral da UNESCO, 2005)

2. Capítulo I - Enquadramento teórico

Antes mesmo de dar início a qualquer abordagem, por muito simplistas ou elementar que possa parecer a temática envolvida, convém no entanto deter a atenção sobre alguns conceitos e abordagens teóricas que certamente poderão auxiliar, para a clarificação e para uma melhor compreensão do presente trabalho de investigação.

a. A formação

Embora o conceito “formação” tenha expandido exponencialmente nas últimas décadas, existe muitas vezes alguma confusão sobre a delimitação da sua definição teórica, encontrando-se na atualidade, muito associado à formação profissional, sendo frequentemente amalgamado nos conceitos de ensino, instrução, treino e mesmo no conceito de educação. Não obstante, e etnologicamente falando, o termo “formação” deriva da palavra latina *formatio*, que indicia o ato e o efeito de formar ou moldar, contudo no contexto do presente trabalho, a formação deve ser tida como:

*“The acquisition of knowledge, skills, and competencies as a result of the teaching of vocational or practical skills and knowledge that relate to specific useful competencies”.*¹

De facto esta definição não somente engloba a aquisição de conhecimentos, atitudes e perícias, como deixa implicitamente a ideia do desenvolvimento integral da pessoa, não se confinando ao saber-fazer, incluindo o saber-teórico e o saber-estar, materializáveis nas competências específicas.

A formação, segundo Peretti (2004), pode contribuir de forma muito expressiva para a realização dos objetivos estratégicos de uma organização, sendo essa contribuição maioritariamente exercida através do impacto que provoca nas competências do capital intelectual. Assim, através da formação, as pessoas podem assimilar determinadas ações, que lhes permitem como indivíduos, reagir de forma eficaz em determinadas situações concretas (Caetano e Vala, 2002). A formação surge assim como um mecanismo, uma ferramenta para aumentar a eficácia dos recursos humanos, envolvendo consigo nessa mais-valia a organização onde estão inseridos e proporcionando o desenvolvimento da eficácia organizacional (Camara, 2003).

¹ <http://en.wikipedia.org/wiki/Training>, acedido em 23MAR2012

O aumento da eficácia provocado pelo impacto da formação, quer a nível individual quer mesmo ao nível do grupo é inquestionável, no entanto, não é o único benefício que daí advém, uma vez que permite, adicionalmente, melhorar o desempenho, as qualificações profissionais e a própria satisfação profissional do formando no local de trabalho (Cowling e Mailer, 2003), resultados que só por si poderiam justificar um maior investimento na componente formativa.

b. A andragogia

Associado também à definição de formação encontra-se um outro conceito - andragogia, que amiúde é preterido, embora erradamente pelo termo pedagogia. Recentemente são inúmeros os teóricos da formação de adultos, que à escala Internacional, têm vindo a desenvolver esta teoria específica, definindo-a Knowles (1981) como “a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender”.

Embora muitas vezes confundida com a tradicional pedagogia, a andragogia tem no entanto pressupostos únicos, como sejam, a maturidade, a autonomia, a experiência e a realização de tarefas por parte do aprendente (aluno), e no contexto do estudo em apreço fará muito mais sentido ser considerada em contraposição à pedagogia.

c. A formação a distância

É tipificado como estando em situação de formação a distância, quem aprende geograficamente isolado de quem ensina, não estando sujeito a horários rígidos de atividade de formação e processa a sua aprendizagem através dos materiais fornecidos por uma instituição ou órgão de formação, materiais esses especialmente produzidos para tal fim.

A formação a distância é assim uma modalidade de formação estruturada, vocacionada para objetivos específicos, e para as características muito particulares do aprendente, permitindo a utilização de diversos canais e ferramentas tecnológicas de comunicação, entre formandos e formadores, isto é, entre os destinatários finais da formação e as instituições de difusão da formação. Certamente que na latitude deste conceito não se enquadram os autodidatas, ou outro tipo de situações de autoaprendizagem, onde não existe qualquer estratégia formativa ou controlo, quer sobre a aprendizagem, quer sobre os materiais educativos.

A adoção do método de formação a distância é habitualmente o recurso utilizado para evitar a saída dos recursos humanos do local habitual de trabalho, diminuindo assim o impacto negativo da sua saída, durante o período em que ocorrem as ações (Cruz, 1998), sendo um “subterfúgio” utilizado, em especial para a formação de chefias intermédias ou superiores, devido aos elevados custos (diretos e indiretos) associados à sua ausência.

Algumas vezes a proximidade entre os conceitos de Educação a Distância e de Ensino a Distância, pode gerar uma certa confusão, no entanto este último é caracterizado por se encontrar prioritariamente orientado para a interação e a troca de informações entre alunos e professores, e apesar de se encontrarem unidos por tecnologias de informação e comunicação, na prática encontram-se fisicamente e/ou temporalmente separados, ou seja, não estão juntos em nenhum ambiente presencial de ensino-aprendizagem.

Neste tipo de regime formativo o aluno tem um papel muito mais responsável, gerindo a sua própria aprendizagem, regulando o seu próprio ritmo e desenvolvendo a sua autonomia.

d. O *e-learning*

A utilização das TIC tem gerado alguma confusão, decorrente da sua utilização em diferentes contextos, nomeadamente quando se associa à formação, rapidamente encontraremos quem a designe de *e-learning* (Costa, 2004), no entanto, e muito embora as tecnologias de informação e comunicação possam constituir uma preciosa ferramenta no âmbito da formação, apoiando-a e potenciando a aprendizagem, minimiza-las ao *e-learning* é demasiado redutor. Efetivamente o termo *e-learning* decorre da simbiose entre a formação e a educação com recurso ao uso da tecnologia na formação a distância. Ambos os regimes formativos convergiram para a versão *online* e para o treino baseado na *Internet*, tendo resultado num processo através do qual, o formando aprende utilizando conteúdos disponibilizados no computador e/ou na *Internet* e em que o formador, caso exista, está à distância, e utiliza a *Internet* como meio de comunicação (síncrono ou assíncrono). Neste contexto, uma das definições de *e-learning* que melhor parece conciliar os aspetos tecnológicos com os aspetos educacionais é a que o considera como “... *the use of network technology to design, deliver, select, administer, and extend learning.*” (Masie 1999).

Neste contexto, a aprendizagem eletrônica, encontra-se diretamente relacionada com a necessidade do e-formando ter que utilizar um computador com conexão à *Internet*, e os conteúdos, o seu formato, a sua localização ou tipo de suporte deixaram de estar exclusivamente do lado do formador, na sua pasta ou secretária, tal como acontecia no ensino tradicional, passando a estar nos suportes que utiliza, de forma que o aluno possa deles tirar partido permanentemente (24 horas por dia, 7 dias por semana), mas quando o entender e de acordo com a sua disponibilidade e expectativas.

O *e-learning* tem assumido assim uma importância cada vez maior, no ensino e também na própria formação profissional, muito à custa da rápida evolução tecnológica, em particular no setor das telecomunicações, no campo das tecnologias de comunicação e nas ferramentas multimédia. Atualmente, é inconcebível que uma grande empresa não equacione o regime de *e-learning* para assegurar a formação dos seus quadros, o mesmo acontecendo ao nível do ensino oficial, onde nos vários níveis, do ensino básico ao ensino superior, se têm vindo a confirmar e a afirmar as potencialidades das ferramentas de formação assistida por tecnologias de informação e comunicação.

Razões como os menores custos, quando comparados à formação a distância convencional e à formação presencial; a acessibilidade em simultâneo de um maior número de alunos, constituindo uma economia de escala; a possibilidade de uma rápida atualização de conteúdos; a possibilidade de personalização de programas e de conteúdos, a disponibilizar a cada aluno; a flexibilidade na forma de acesso; a permanente disponibilidade dos conteúdos; a variedade de oferta de soluções formativas; a individualização do ritmo de aprendizagem; a possibilidade dos alunos poderem ser os gestores da sua própria aprendizagem, permitindo e fomentando o aumento da sua autoconfiança e do seu sentido de responsabilidade; contribuíram decisivamente para o patamar de notoriedade e aceitação com que o *e-learning* é atualmente reconhecido.

Todavia, e apesar das potencialidades e vantagens citadas, existem ainda algumas dificuldades e desafios a ultrapassar ao nível da implementação e da utilização do *e-learning*, quer em contexto do ensino quer ao nível da própria formação profissional, como sejam, as dificuldades ainda existentes na utilização das tecnologias de informação e comunicação, decorrentes da iliteracia digital ou da falta de motivação de alguns dos *stakeholders*.

Cumulativamente, a morosidade na criação de conteúdos; a ausência de critérios de qualidade e acreditação diferenciados dos exigidos na formação presencial; a dificuldade em estabelecer laços de socialização e de criação de vínculos relacionais entre aprendentes e formadores; a maior responsabilização do aluno inerente à pretensa autonomia e disciplina na forma como acompanha e assimila os conteúdos disponibilizados; a ausência de interação presencial e troca direta de experiências, originando limitações ao nível social e afetivo, e provocando no aluno a sensação de isolamento; as limitações no ensino e na aprendizagem de temáticas mais comportamentais e que envolvam uma forte componente prática ou laboratorial; e também, a diminuta largura de banda das comunicações, ou o elevado tamanho dos recursos pedagógicos a disponibilizar, são alguns dos constrangimentos que ainda vão retardando a massificação do uso do *e-learning*.

O grande desafio para os decisores, em especial em tempo de crise económica, tem sido assim, procurar implementar soluções tecnologicamente inovadoras e financeiramente atraentes, com a qualidade pretendida e sem perda da qualidade da formação obtida em regime presencial, mas compatíveis com a escassez de recursos financeiros, cada vez mais associada ao espectro do ensino (público ou privado) e mesmo ao setor empresarial. De qualquer das formas, tanto do ponto de vista das vantagens como dos inconvenientes, a utilização de recursos educativos abertos ou a adoção de práticas educativas abertas, podem minimizar as limitações e incrementar as potencialidades justificando um aumento significativo do número de aderentes a este novo paradigma do *e-learning*.

Concomitantemente, tem-se também verificado uma orientação do *e-learning* para áreas de cariz, bem mais social, nomeadamente ao nível da *e-Inclusion* onde, a possibilidade de colmatar determinadas lacunas em espectros bem diferenciados, pode ser um potente catalisador para o incremento da cooperação e da partilha de recursos educativos com fins humanitários, longe dos fins comerciais e mais próximos da filosofia “*open and free resources*”, permitindo-lhe

“... *can make a major impact for social inclusion. It provides access to education and training opportunities for all, in particular for those who have access problems for social, economic, geographic or other reasons*”.²

² *e-learning for e-Inclusion: Promoting digital literacy for disadvantaged people*
http://www.elearningeuropa.info/directory/index.php?page=doc&doc_id=493&doclng=6, acedido em 25MAR2012

e. O papel da formação nas organizações

Diretamente dependente do campo de atuação em que é ministrada, a formação pode ter diversos entendimentos. De acordo com Camara (2003) e Bilhim (2006) a formação é um processo (formal ou informal) de aquisição de conhecimentos, atitudes e comportamentos, com relevância para a atividade no cargo e para o desenvolvimento pessoal e organizacional, orientado com o objetivo de conduzir à maximização da eficácia organizacional e do desenvolvimento organizacional, contribuindo para a geração de mais-valias para a organização.

Uma das principais funções da formação no seio das organizações, consiste assim em contribuir de forma ativa para o cumprimento dos objetivos definidos pelos decisores, e para os respetivos indicadores da organização/departamento, procurando desenvolver no seu capital humano, determinadas competências críticas de suporte à produção dos resultados almejados. No entanto, e para que tal aconteça é imprescindível que exista uma clara noção do tipo de resultado, bem como, dos objetivos pretendidos.

Assim sendo, a identificação de problemas e de lacunas, para cuja resolução a formação poderá contribuir decisiva e eficazmente carece da precedência de um rigoroso levantamento de necessidades formativas na organização. Feito esse levantamento, onde poderão ser detetadas e tipificadas várias áreas passíveis de intervenção, em termos organizacionais e no âmbito da formação, há que preparar a solução formativa a implementar, seja esta de aplicação genérica e transversal a vários setores da organização, ou específica, abrangendo apenas áreas muito concretas e delimitadas, como sejam, a produtividade, as reclamações de clientes, a segurança de instalações e equipamentos, o absentismo, os acidentes de trabalho, os desperdícios, os lucros, enfim, uma infinidade de áreas específicas consideradas críticas e passíveis de intervenção formativa.

Infere-se assim, que a montante da execução da formação propriamente dita, seja ela em que regime for, e suportada por que tecnologia e ferramenta andragógica for, existe a imprescindibilidade das finalidades e, conseqüentemente, dos objetivos organizacionais, da responsabilidade dos decisores de topo das organizações, se encontrarem claramente estabelecidos e definidos, de forma a permitir aos organizadores da formação e aos respetivos formadores, assegurar a realização da mesma com a qualidade necessária para o alcance desses objetivos.

Os citados requisitos poderão assim evitar que a formação não constitua apenas uma atividade decorativa ou irrelevante, e uma perda de tempo e dispêndio de recursos, humanos, materiais e financeiros, provocando efeitos ainda mais nefastos do que os que originaram a oferta formativa.

f. A gestão da formação nas organizações

É vulgar pensar-se que a fórmula ideal para elevar a competitividade dos recursos humanos de uma organização passa exclusivamente por proporcionar-lhes formação e, embora não exista uma receita universal, tal terá mais probabilidades de acontecer se for realizada em conformidade com alguns pressupostos, nomeadamente, e segundo Santos (SD), “a gestão da formação exige, de montante a jusante do seu ciclo, ser inovador, encontrar o equilíbrio entre as expectativas da empresa e do seu cliente interno (os seus recursos humanos)...”, desta forma, respondendo às necessidades dos principais intervenientes organizacionais, e não apenas correspondendo aos interesses organizacionais, e criando uma envolvente suficientemente motivadora, os potenciais formandos corresponderão à formação e as consequências poderão ser visíveis no seu desempenho, podendo traduzir-se posteriormente num desempenho organizacional mais elevado e consentâneo com os objetivos dos gestores da formação e com os objetivos estratégicos definidos pelas chefias de topo.

Por sua vez, cabe aos órgãos de gestão superior das organizações, a responsabilidade de estabelecer os objetivos, tão realistas, exequíveis, mensuráveis, atualizáveis e registáveis, quanto possível, dentro de certos limites temporais, para que possam contribuir efetivamente para os objetivos estratégicos da organização.

Na prática, é neste aspeto que muitas organizações comprometem desde logo o sucesso da proposta formativa a implementar, uma vez que, com as permanentes inovações tecnológicas e constantes mutações por ela provocadas, é muito difícil discriminar os fatores críticos, bem como o resultado final pretendido com a formação.

O que muitas vezes é feito por alguns gestores é resistir em expressar e explicitar os objetivos e os requisitos nevrálgicos, comprometendo desde logo o potencial sucesso da formação em preparação.

Por sua vez, e cabendo aos organizadores da formação, e também aos formadores, a responsabilidade de estabelecer e planejar as propostas formativas para que os objetivos da formação sejam alcançados, mesmo que os objetivos e finalidades da formação tenham ficado bem explícitos, por vezes são implementadas soluções formativas inadequadas à consecução dos objetivos de formação e até desenquadradas da realidade quotidiana da organização.

g. A avaliação da formação

É na sequência da deteção das desconformidades entre o produto inicialmente desejável, e o resultado produzido após o ato formativo, que muitas organizações optaram por incluir em seus quadros, técnicos de controlo da qualidade ou destinados a avaliar a formação em todas as suas componentes e de forma transversal a todos os setores.

Embora desde sempre o homem tenha aprendido a aprender, por si próprio, e muitas vezes numa estoica aprendizagem por tentativa e erro, o facto é que o ato de avaliar sempre lhe esteve subjacente, acompanhando a humanidade ao longo da história. Contudo, no âmbito da avaliação da formação, a verdade é que apenas no início de século XX se verificaram os primeiros ensaios e aproximações à medição da inteligência, à avaliação da personalidade, das aptidões, da aprendizagem e dos processos de trabalho, tendo sido pioneiros nessa área Binet (1905) e Taylor (1920).

Aliados à crescente preocupação com a medição dos resultados e de tudo o que é mensurável e passível de ser avaliado, estiveram também as diferentes correntes doutrinárias de Piaget, Ausubel, Vigotski, Lúria e Gagné, francamente preocupados com a aprendizagem, dando assim origem a uma revolução pedagógica, que em muito veio contribuir para a introdução de sistemas de avaliação e controlo, baseados em instrumentos válidos e fiáveis, isto é, capazes de medirem o que dizem medir e ao mesmo tempo, fazendo-o com um rigor quase absoluto.

Muito embora se tenham dado passos decisivos no âmbito da medição, de comportamentos, atitudes e procedimentos, o ato de “avaliar” encontra-se hoje diretamente associado ao sujeito da ação – o ser humano, e este, para o fazer com rigor precisa de aprender muito e ganhar uma ampla experiência avaliativa.

A avaliação, e mais concretamente a avaliação da formação, é assim considerada, como que de uma arte se trata-se, pois, para além de exigir um profundo domínio das técnicas e dos fundamentos teóricos, faz depender o sucesso da sua implementação e o rigor dos seus resultados, basicamente, dos conhecimentos e do treino da pessoa que avalia. Ainda contemporaneamente falando, a avaliação da formação é tida como um “processo que possibilita a monitorização sistemática de determinada intervenção formativa, recorrendo para o efeito a padrões de qualidade de referência explícitos ou implícitos, com vista à produção de juízos de valor que suportem a eventual tomada de decisões”.³

Esta definição enquadra as atuais tendências, e encontra-se intimamente relacionada com o processo de tomada de decisão organizacional, que deverá ocorrer no âmbito dos diferentes níveis em que os problemas ocorrem. Significa ainda que o avaliador de determinado aspeto de uma intervenção formativa deve ser capaz de refletir sobre os respetivos resultados e, conseqüentemente, decidir e/ou recomendar eventuais alterações conducentes à sua melhoria. Esta definição de avaliação reforça assim, em grande medida, a ideia da utilidade social dos respetivos resultados, muito embora se compreenda que ao nível organizacional a grande preocupação seja a obtenção de proveitos.

h. Recursos educativos abertos

Embora o movimento de utilização dos Recurso Educativos Abertos (REA) se encontre em franca expansão, no que concerne a definições e conceitos sobre os mesmos, a abundância não é significativa, no entanto, podem definir-se como sendo "recursos para o ensino, a aprendizagem e a pesquisa que residem no domínio público ou foram publicados sob uma licença de propriedade intelectual que permitem o seu livre uso e reutilização por outros... e que suportem e permitam o acesso ao conhecimento"⁴.

Segundo a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO* (2002), a visão que representam para o serviço, o método de fornecimento, o público-alvo a que se destinam e o propósito do respetivo REA são alguns dos aspetos a ter em conta quando se fala em tais recursos.

³ Proveniente de várias fontes, entre as quais Patton (1997); Barbier (1990); Luís Capucha (et al.) (1996); Valadares e Graça (1998); Frances and Roland Bee (1997) e Salgado (1997).

⁴ <http://www.hewlett.org/programs/education-program/open-educational-resources> acedido em 02Fev2012

Ainda segundo a mesma fonte, o livre e gratuito acesso, e a disponibilização via internet, de versões em diferentes linguagens, são também outras das características marcantes dos objetos educacionais abertos, às quais se juntam ainda, segundo Keller (2006), o propósito de terem sido concebidos e realizados em conformidade com os mais elevados padrões de qualidade, encontrando-se completamente disponíveis, rapidamente acessíveis e de forma a poderem ser facilmente reutilizáveis.

i. Práticas educativas abertas

Muitas vezes, para melhor se poder compreender o desenvolvimento dos casos práticos, há que ter um conhecimento mínimo dos conceitos teóricos e dos contextos que os enformam. No caso concreto da Práticas Educativas Abertas (PEA), e nomeadamente no estudo e na investigação conduzidas, tais requisitos revelam-se vitais, não somente porque a teoria referente às *open educational practices* é relativamente recente e ainda não colhe total unanimidade, mas também porque, sendo o estudo de caso referente à Guarda Nacional Republicana (GNR), uma organização centenária de cariz militar, grande parte da contextualização não é do conhecimento do comum dos cidadãos.

Quanto aos conceitos teóricos, os mesmos serão a seguir abordados, tendo-se no entanto reservando a abordagem do contexto para o Capítulo respeitante ao estudo propriamente dito.

Muito embora a primeira utilização de um termo relacionado com as PEA tenha sido atribuída à *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) em 2002, aquando da menção de *Open Educational Resources*, somente mais recentemente se tem ouvido falar, com maior frequência e interesse, nas práticas educativas abertas.

A menoridade do conceito de PEA conduz-nos a uma série de definições, epidérmicas e circunscritas a análises muito sectoriais, na sua grande maioria, tendo-se procurado no entanto, ao longo do presente trabalho de investigação, privilegiar como fontes mais fidedignas e rigorosas, os organismos oficiais, Internacionalmente reconhecidos.

Assim sendo, as Práticas Educativas de Abertas são definidas pelo *International Council for Open and Distance Education*⁵ (ICDE) como sendo as

⁵ <http://www.icde.org> acessido pela última vez em 15 de maio de 2012.

"...practices which support the production, use and reuse of high quality open educational resources (OER) through institutional policies, which promote innovative pedagogical models, and respect and empower learners as coproducers on their lifelong learning path. OEP address the whole OER governance community: policy makers, managers and administrators of organizations, educational professionals and learners."

Esta definição enquadra em si, não somente os objetos utilizados nas PEA, denominados genericamente por recursos educacionais abertos, mas também, as diferentes fases do seu ciclo de vida (Produção, utilização e reutilização) bem como os seus objetivos e os principais agentes envolvidos. Ainda sob este prisma, Conole (2010) descreve as práticas educativas abertas como "um conjunto de atividades e suporte, desenvolvidos em torno da criação, do uso e da reutilização dos recursos educacionais abertos." enfatizando e relevando três diferentes dimensões. Nomeadamente, os Stakeholders, como os intervenientes diretamente envolvidos e interessados no processo, subdividindo-os em função dos seus interesses específicos nas fases de criação e de utilização dos REA - os Criadores, os Utilizadores, os Gestores, e na fase de decisão - os Decisores. Conole (2010) realça ainda a importância dos artefactos de mediação, onde se incluem as ferramentas e as tecnologias de suporte ao alojamento e à gestão dos REA, e do contexto da produção dos mesmos.

Muito embora os conceitos em discussão estejam no cume das agendas e das discussões estratégicas, no domínio da educação, da formação e do treino, a sua utilização e sobretudo a sua operacionalização e rentabilização, tem sido algo que ainda carece de pública discussão e franca reflexão.

Neste contexto, apresentadas as definições de referência quanto às PEA será de todo conveniente, de forma a melhor podermos compreender a sua aplicação e o seu contributo para a melhoria da qualidade, através do recurso à inovação e tecnologia no processo formativo, analisarmos a situação atual onde se pretende conferir maior visibilidade e importância às práticas educacionais abertas.

Indubitavelmente que o movimento da disponibilização livre e gratuita dos REA, para além de contribuir para o êxito e para a expansão deste modelo formativo, contribuiu também para a ideia que o conhecimento se trata de um bem público e como tal, para além de gratuito, deve ser fomentada a sua utilização pública.

Tratando-se de um bem público, os REA devem ser encarados, pelas pessoas e pelas organizações, como um bem que pode constituir uma mais-valia determinante para quem o detém e para quem o partilha, seja pessoa coletiva ou um simples cidadão, podendo assim, vir a constituir um bem precioso, na valorização do capital humano. O conhecimento transmitido através dos REA parece já ter dado um salto quantitativo e qualitativo que justifica ser tido e visto com maior seriedade e atenção e, não obstante estar a deparar-se com alguma dificuldade na passagem da fase de criação e utilização dos REA, para a fase de expansão das práticas educativas abertas, essa transformação está no entanto a acontecer, embora mais lentamente do que seria desejável.

O surgimento de novas tecnologias, mais céleres, mais pequenas e mais leves, aliados ao desenvolvimento na área da transmissão de dados, sendo tal atividade cada vez mais rápida, eficiente e económica, poderão ser alguns dos fatores que mais poderão contribuir para o incremento do acesso aos conteúdos digitais, aos seus repositórios e às respetivas infraestruturas que se lhes encontram associadas, podendo vir a contribuir para um acesso às práticas educativas e à educação aberta em geral, de forma mais massiva e organizada, contribuindo para a almejada qualidade e inovação no contexto escolar, académico, profissional, etc.

Estando o foco atual, no âmbito da formação aberta, grandemente influenciado pela disponibilização de mais acessos, aos mais e melhores conteúdos digitais, e existindo ainda pouca sensibilidade e uma divulgação pouco abrangente das práticas educativas abertas e da forma como estas podem contribuir para a promoção da qualidade e da inovação no ensino e na aprendizagem, a aposta passa por detetar as necessidades formativas que urge colmatar, definir o programa mais adequado para o conseguir, conceber e disponibilizar o respetivo REA, aprimorar o seu conteúdo, valorizando-o com os *inputs* recolhidos, afetando-o novamente ao processo, e avaliando a qualidade do resultado produzido, quer em termos individuais, quer mesmo em termos organizacionais, contrariamente à quase exclusiva preocupação com a criação de REA. Desta forma, há uma clara intenção de criar oportunidades educativas e formativas para todos os cidadãos e conseqüentemente para todos os profissionais.

Este passo evolutivo, exige uma mudança radical em grande parte das práticas educativas, carecendo de forte impulso ao nível da Instituição, de forma que o seu capital humano esteja mais recetivo à inovação, ao ensino e à aprendizagem.

Efetivamente, apenas algumas organizações estarão preparadas para avançar de forma sustentada ou se encontrarão devidamente despertas para tal. A confirmar tal situação, numa análise efetuada à escala mundial, sobre iniciativas de REA financiadas tanto pelo Estado como por diferentes fundações, Stacey (2010) demonstra que a ênfase das iniciativas REA atualmente conhecidas centra-se na criação e disponibilização dos citados recursos, relevando a utilização e a reutilização para valores irrelevantes ou insuficientes. Desta forma, e em termos gerais, os aspetos estratégicos como os modelos de negócio e as próprias estratégias de incentivos para a utilização e reutilização dos recursos criados nem sequer se abordam.

Assim sendo, ainda segundo Stacey (2010), neste contexto, é indispensável conceber um modelo de fatores, contemplando os aspetos críticos, e decisivos, visando envolver as pessoas, as organizações e os dirigentes a fomentarem a criação, o uso, a partilha e a reutilização dos REA, devendo tal modelo contemplar a transição de uma primeira fase, centrada no processo até à disponibilização e acesso aos recursos, e uma outra fase cujo objetivo principal visa a inclusão dos REA em práticas de ensino e aprendizagem, contribuindo dessa forma para que as novas tendências de construção e representação do conhecimento, baseadas em ferramentas gratuitas e em *software* social, possam promover o passo decisivo para o paradigma evolutivo do *e-learning* para o de *c-learning* (Owen, 2006) não somente nos estabelecimentos de ensino superior mas transversalmente ao nível de toda a formação.

Apesar das vantagens inerentes à pretendida alteração de paradigma serem de todo evidentes, há no entanto um conjunto de **constrangimentos** que obstaculizam à disponibilização contínua de recursos de aprendizagem abertos e de alta qualidade, incorporados em práticas de ensino e de aprendizagem, como sejam:

- A expansão do acesso a conteúdos digitais do tipo REA, sem ter em consideração se estes se incluem ou suportam em práticas educacionais abertas e fomentam a qualidade e a inovação no contexto formativo;
- A natureza da propriedade intelectual, a validação do conhecimento intrínseco, o altruísmo e o bem-coletivo, são também, segundo Ehlers (2011), alguns dos aspetos que mais limitam a transição para uma pretendida segunda fase, onde os OER possam dar lugar a OEP mais abrangentes e consentâneas com as potencialidades almejadas;

- Os interesses comerciais existentes por alguns fornecedores de soluções formativas digitais, similares mas proprietárias, e com custos manifestamente diferentes do regime aberto.

Alguns dos aspetos anteriormente focados, se ultrapassados, podem permitir uma melhoria substancial de qualidade, fomentando uma viragem na cultura educacional, e também organizacional, catapultando o mero acesso a recursos educativos abertos para a constituição e utilização de efetivas arquiteturas de aprendizagem, requisito necessário para que estas possam constituir uma mais-valia para as Instituições.

j. O desafio - mudança de paradigma

Como vimos, e apesar dos objetos educativos abertos se encontrarem em franca expansão e proliferação, o grande desafio a curto prazo, passa por uma mudança de paradigma substituindo a frenética preocupação com a conceção e produção de conteúdos pela promoção de uma estratégia integradora, onde os REA possam constituir um valor adicional para toda a comunidade pedagógica estando efetivamente incorporados em práticas de ensino e aprendizagem, aliás como defende Ehlers (2011).

Num mundo tecnologicamente desenvolvido e digitalmente moderno, é entendimento abrangente que os REA podem contribuir para a existência de um ambiente de aprendizagem significativamente melhor, através da promoção de cenários inovadores e enriquecidos com tecnologia, de forma a permitir que os formadores e professores possam oferecer novas formas de ensinar e refletir sobre a prática do ensino, capacitando o aluno para o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais ao seu dia a dia, com recurso ao uso de tais tecnologias, estimulando assim o próprio processo de aprendizagem.

Esta mudança de paradigma encontra-se efetivamente relacionada com os professores, mas em grande medida depende dos decisores e da forma como estes podem fomentar a promoção de novos ambientes de aprendizagem para preparar os alunos para uma sociedade baseada no conhecimento partilhado e colaborativo, nomeadamente, incentivando uma nova cultura e prática pedagógica para a aquisição das habilidades necessárias para explorar plenamente o uso dos REA, com potencial orientação para a literacia digital e para a partilha de informação e conhecimento.

Desta forma, promovendo uma comunidade de partilha aberta das melhores práticas educacionais, com o objetivo principal de facilitar a aplicação efetiva e a adoção dos REA e partilhando experiências de aprendizagem e estratégias de ensino fortemente alicerçadas nas PEA, estaremos de certo a ir de encontro ao pretendido por várias organizações internacionais, entre as quais a UNESCO.

Matsuura (2005) na citação de início de capítulo, também valoriza uma atitude de partilha do conhecimento, como forma de manter as sociedades do conhecimento “humanas e habitáveis”, no entanto, para alcançarmos tais intentos, há ainda algumas questões para as quais teremos de encontrar as respostas mais adequadas, e alguns desafios para os quais teremos que encontrar as melhores soluções, nomeadamente:

- Qual a estratégia a seguir para fomentar e implementar a desejada passagem da fase de produção de REA para a fase de implementação de PEA?
- Como proceder à avaliação da qualidade da formação decorrente da aplicação de PEA e do uso de REA de forma a compreender se podem as PEA conduzir a melhorias na qualidade e na inovação, no contexto da formação e da aprendizagem?
- Como influenciar as diferentes partes interessadas, também denominados por *stakeholders*, para o desenvolvimento das práticas educacionais abertas?
- Em que medida um melhor conhecimento e uma maior discussão das práticas educativas abertas pode contribuir para a melhoria da qualidade da formação?
- Será a atitude dos professores e dos alunos, como contribuintes ativos na criação e no enriquecimento do REA, sempre idêntica ao longo da sua evolução, considerando-o um bem público, e como tal passível de disponibiliza-lo em ambiente *web* sem qualquer custo?
- Sobre o rigor e a exatidão de toda a informação contida nos REA, em especial quando ocorre numa fase ainda pouca madura e experiente do modelo de construção, conseguirá esta manter a credibilidade imprescindível na componente formativa, com pouca ou nenhuma atividade de supervisão e controlo da qualidade, durante as diferentes fases do processo, desde a sua conceção à disponibilização final, contemplando ainda a posterior fase de reutilização dos recursos?

Enfim, algumas questões e desafios para as quais procuraremos encontrar também alguma orientação ao longo do presente trabalho de investigação.

k. Cultura organizacional

Apesar da vasta bibliografia abordando a temática da cultura organizacional, parecem existir, ou mesmo coexistir, várias teorias quanto à sua definição, e até alguma confusão entre os termos cultura organizacional e outros termos, como sejam aprendizagem, clima ou mesmo identidade organizacional e, segundo Pina e Cunha (2006), estas sobreposições doutrinárias entre os citados conceitos, provenientes de diversas perspetivas e abordagens, bem como de níveis de análise diferenciados, constituem um primeiro desafio, na procura de rigor na sua definição, optando então por diferenciar a cultura organizacional através das suas **características distintivas**, como sejam, a sua natureza multidimensional e multinível, pois pode ser analisada segundo vários níveis e dimensões, que se interpenetram mas que não se confundem, como seja, ao nível do indivíduo (dos seus valores, premissas ou crenças), ao nível do grupo (diferente de grupo para grupo), ao nível da organização (cada organização possui culturas muito peculiares, mesmo que se tratem de organizações inseridas no mesmo contexto cultural ou geográfico) e mesmo ao nível da nação (diferenciando-se de nacionalidade para nacionalidade); a regularidade nacional, pois subsistem diferenças mais acentuadas entre países do que no seio dos mesmos, emergindo tais diferenças, mais notoriamente nos estudos transculturais; a influência histórica, decorrente da cultura, de uma nação ou organização, que não pode ser separada da influência histórica sofrida, em grande medida pelas interações entre os seus membros, perpetuando-se e reproduzindo-se através de um processo de socialização, tendencialmente aglutinador dos seus novos membros; o alcance coletivo, na medida em que se encontra sustentada em normas e valores, socialmente aceites ao longo do tempo e que indicam às pessoas o que é e o que não é desejável na organização, delimitando-lhes assim o que é aceitável ou não; o caráter dinâmico, resultante do facto das organizações não serem estáticas mas sim recetivas à mudança, não se mudando facilmente mas não se mantendo efémeras; a aprendizagem pelos membros organizacionais e a partilha de crenças, de valores e de assunções, interiorizando-as através da exposição às práticas organizacionais, da experiência, da participação e das próprias interações sociais; e finalmente, os elementos visíveis e invisíveis, que constituem um importante elemento caracterizador das culturas organizacionais pois, através de determinadas características propiciam a identificação da organização.

Quando se alude aos “elementos visíveis” inclui-se neles as instalações físicas, os códigos de vestuário, a linguagem organizacional, os ritos e as cerimónias, que os distinguem das demais. Já no que concerne aos elementos invisíveis, são inclusivos dos valores, as crenças e os pressupostos partilhados.

Ainda de acordo com Pina e Cunha (2006), todo este conjunto de características distintivas da cultura organizacional constitui-se como uma estrutura base para a conceptualização da mesma, sendo também determinante para a compreensão da sua definição o conhecimento dos quatro grandes **níveis de análise** em que se encontra subdividida, ou seja, o nível transcultural, em que o objeto de estudo são os valores e as normas nacionais; o nível organizacional, que contempla o estudo dos valores e das normas organizacionais; o nível grupou subgrupou, focado nos valores e nas normas grupais; e o nível individual, em que o fulcro se encontra na perceção individual da cultura organizacional.

Ao nível do presente trabalho de investigação, muito embora todos os níveis sejam tidos em consideração, procurar-se-á privilegiar o nível organizacional. Esta necessidade de delimitação decorre do conhecimento da realidade e da possibilidade de tornar o estudo mais real e pragmático.

Também inserto ainda neste contexto, Schein (2004) define formalmente a cultura de um grupo⁶ como:

“Um padrão de pressupostos básicos partilhados, que foram aprendidos por um grupo conforme ia resolvendo os seus problemas de adaptação externa e de integração interna, e que funcionaram suficientemente bem para serem considerados válidos e, assim, ensinados a novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir em relação a esses mesmos problemas.”.

Apesar de admitir a dificuldade em encontrar uma definição para cultura organizacional, Schein (1985) acaba por defini-la como a resultante de um nível mais profundo de conceitos e de crenças que são partilhados pelos membros de uma organização. Nesse sentido, toda a anterior abordagem teórica apresentada no campo da cultura organizacional, e a que de seguida será efetuada sobre aprendizagem organizacional, pode constituir uma mais-valia e um suporte conceptual determinante para a compreensão e o diagnóstico da cultura organizacional na GNR, revestindo-se ainda de grande importância aquando da necessidade de produção de um conjunto de sugestões ou recomendações.

⁶ O termo “grupo” é utilizado por Schein quando pretende referir-se a unidades sociais, independentemente das suas dimensões, nelas incluindo, organizações e subunidades das organizações.

De facto, como corolário da investigação ora apresentada, está subjacente a intenção de contribuir ativamente para a definição de uma estratégia, nos domínios da formação a distância, e mais concretamente das práticas educativas abertas, o que se materializará na apresentação das, anteriormente referidas, recomendações ou propostas de solução ou melhoria, para as lacunas e constrangimentos detetados durante o estudo, e que poderão sustentar, de alguma forma, a estratégia para a FATIC na GNR.

1. Aprendizagem organizacional

Como vimos anteriormente, a linha imaginária que separa os conceitos de aprendizagem organizacional e de cultura organizacional é, a maior parte das vezes muito ténue ou de difícil perceção, especialmente quando saímos do domínio concetual e entramos no contexto prático.

Analogamente, a deteção dos contornos que separam a aprendizagem individual da aprendizagem organizacional, é também inúmeras vezes, muito complexa, em especial no campo da prática. Sendo comumente admitido que esta resulte da primeira, quando se trata da sua quantificação. No entanto, já se torna bastante discutível, e é vulgarmente contrariado, que a soma das aprendizagens individuais corresponda à aprendizagem organizacional, sem ter em consideração o resultado da dinâmica criada entre os indivíduos no seio das suas organizações.

Fernandes (2007), no decurso de uma vasta pesquisa e revisão literária sobre a temática da aprendizagem organizacional, constatou por si, “a extrema complexidade do tema, na medida em que assenta num quadro conceptual metafórico decorrente da aprendizagem individual (Simon, 1991; Weick, 1991)”, no entanto a autora, estabelecendo uma correlação entre os dois tipos de aprendizagem referidos, evidencia a importância de alguns outros autores, nomeadamente Argyris e Schön na diferenciação entre estes dois tipos de aprendizagem, dado o pioneirismo do seu contributo, destacando, relativamente aos contornos que separam a aprendizagem individual da aprendizagem organizacional, que “não se tratam de uma justaposição de aprendizagens individuais, tão pouco uma extensão do conhecimento dos gestores de topo”, até porque os intervenientes podem mudar frequentemente e a organização manter a sua cultura inalterada ou idêntica. Este facto, desde logo parece constituir um paradoxo.

Paradoxo no sentido em que, por um lado, a aprendizagem organizacional não deriva unicamente da aprendizagem dos indivíduos, mas por outro lado, esta só acontece como resultado das suas ações e do seu pensamento.

Fernandes, evidencia ainda, os contributos de Hedberg (1981), na tentativa de distinguir os conceitos de aprendizagem individual e de aprendizagem organizacional, citando o autor aquando da distinção que os “(...) indivíduos desenvolvem personalidades, hábitos e crenças ao longo da vida” (...) enquanto que “(...) as organizações desenvolvem um conjunto de ideologias e pontos de vista.”.

Similarmente, no âmbito de como a cultura é habitualmente desenvolvida no seio das organizações, Hedberg (1981) nomeia alguns aspetos que contribuem para a aprendizagem individual e para a forma como os comportamentos organizacionais são transmitidos e assimilados pelos novos elementos, potencialmente contribuindo para a aprendizagem organizacional, como sejam os hábitos e os símbolos, os mitos e as sagas organizacionais e os próprios sistemas sociais, em que estes últimos, representam para a organização, funções similares às que as estruturas cognitivas representam para os indivíduos.

Fernandes, evidencia também o importante contributo de Fiol e Lyles (1985) que, defendem que a aprendizagem organizacional não é exclusivamente resultante da soma das aprendizagens dos seus membros, mas cumulativamente decorrente da transmissão, nomeadamente de histórias e das normas organizacionais, que lhes são facultadas, contribuindo assim para os sistemas de aprendizagem das organizações em que se encontram inseridos.

No entanto, apesar da crescente popularidade, e de já existir alguma corrente doutrinária no sentido anteriormente aludido, ainda é possível encontrar vozes dissonantes ou cétricas, quanto à incerteza no significado do conceito e também no que concerne à prática da aprendizagem organizacional, como sejam as de Friedman, Lipshitz e Popper (2005, citados por Pina e Cunha, 2006).

Verifica-se assim que, apesar da crescente aceitação do conceito de aprendizagem organizacional, existem ainda, segundo Fernandes (2007), algumas pistas que podem e devem ser seguidas pela investigação nesta área, nomeadamente no que concerne à necessidade dos investigadores se inteirarem mais profundamente sobre os estudos anteriores, realizados no âmbito da temática que desejam investigar.

Similar atitude é também necessária no que diz respeito à pretendida demarcação da investigação realizada sobre aprendizagem individual, relativamente à investigação sobre aprendizagem organizacional, constituindo um ramo independente de investigação e permitindo a análise de aspetos típicos que caracterizam a aprendizagem nas organizações;

Por fim, e no que diz respeito à imprescindibilidade de construção de instrumentos de medida válidos para entender a forma como a aprendizagem acontece nas organizações, Pina e Cunha (2006), com base em Chen (2005), defendem que “(...) a aprendizagem organizacional incorpora duas dimensões, uma de cariz cognitivo (aquisição de novo conhecimento) e outra de cariz comportamental (ajustamento à mudança)”, sendo esta a orientação doutrinária que se seguirá no presente estudo.

m. Organizações aprendentes

Embora se trate de um conceito tido por relativamente recente, o termo *Learning Organization* foi popularizado por Senge (1990), por intermédio de um *best-seller*,⁷ segundo o qual as organizações são consideradas organizações aprendentes quando detêm a capacidade de poder aprender, renovar e inovar continuamente, sendo estas atividades decorrentes da convergência de cinco fatores essenciais. O raciocínio sistémico, baseado na integração dinâmica entre o todo e as suas partes; o domínio pessoal, com os respetivos objetivos, energias e paciência associados; a consciencialização dos modelos mentais enraizados, examinados muito detalhada e meticulosamente; a definição de um objetivo comum, que representa o sentido de missão; e a disciplina do aprendizado em grupo, considerando neste caso que o grupo é a unidade fundamental e não, o indivíduo. Assim sendo, e para que as organizações pudessem ser capazes de aprender, estas cinco “disciplinas” teriam de funcionar em conjunto, decorrendo da sua integração e complementaridade o raciocínio sistémico pretendido. Ainda segundo Senge, a ideia basilar reside no saneamento das deficiências de aprendizagem, começando pela sua identificação e pela posterior aplicação de algumas técnicas que exercitem um raciocínio sistémico, o qual, por sua vez, permitiria o desenvolvimento de outras disciplinas. Para o mesmo autor, as principais deficiências do processo de aprendizagem nas organizações residem essencialmente nos seguintes fatores:

⁷ *The Fifth Discipline - The Art and Practice of a Learning Organization*, Peter Senge, 1990

- Eu sou o meu cargo: a limitação à função e falta de objetivos;
- O inimigo está lá fora: a culpa é sempre dos outros;
- A fixação em eventos: com ênfase no curto prazo;
- A não consciencialização das mudanças: a falta de atenção às subtilezas e aos indicadores de longo prazo;
- O mito da equipa administrativa: funciona nas rotinas mas não em situações difíceis.

Neste contexto, a busca da aprendizagem contínua, ainda segundo Senge (1990), é inócua de significado caso a estrutura da empresa não reflita também uma visão sistémica do negócio, estando o conceito de organização aprendente diretamente correlacionado com a premissa do aprendizado pela experiência e depende da cultura organizacional, do estilo de liderança e da administração participativa.

Este conceito, segundo Argyris (1992), reveste-se ainda de uma outra *nuance*, ao considerar a organização, algo em constante aprendizagem, e que aprende à medida que os seus trabalhadores vão ganhando novos conhecimentos, muitas vezes decorrentes de erros, que são corrigidos por meio da alteração das normas empresariais que os causaram, chamando-lhe *double-loop learning*. Também neste contexto, a importância do tipo de liderança é vital, nomeadamente na gestão da mudança, decorrente da implementação de alternativas formativas e/ou de práticas educativas abertas, nomeadamente com recurso ao uso do *e-learning*.

Ainda citando Argyris, grande parte dos gestores considera a indagação como algo ameaçador uma vez que, durante a nossa aprendizagem, somos induzidos a não admitirmos o desconhecimento ou que não sabemos a resposta, e quando nos sentimos ignorantes ou inseguros em determinada área, procuramos proteger-nos evitando deixá-lo transparecer. Este processo, “(...) só por si, bloqueia novas compreensões que nos possam ameaçar”, conduzindo ao que Argyris denominou como “incompetência hábil”, isto é, uma característica que conduz a equipas repletas de pessoas muitíssimo qualificadas em impedir a sua própria aprendizagem.

Numa sociedade extraordinariamente burocrática, o facto da maior parte das equipas funcionar bem com situações e problemas rotineiros, poderia indiciar uma vantagem, no entanto, em situações mais complexas, decorrentes da dinâmica e imprevisibilidade do contexto volátil em que se inserem as organizações em geral, tal não acontece, constituindo mesmo uma das suas maiores fragilidades.

Esta pecha, anteriormente identificada, aliada ao “mito da gestão de topo”⁸, limitam grandemente as capacidades das organizações que aprendem, ou seja, daquelas que são capazes de criar, de inovar e de se reinventar, além de adquirir e construir novos conhecimentos, modificando os seus comportamentos e refletindo sempre sobre os conhecimentos já adquiridos. Logo, para que consigamos evitar tais processos perniciosos, e ainda enraizados em algumas organizações é necessário que detetemos, cada vez mais casos de boas práticas de “organizações como sistema de aprendizagem” (Ribeiro, 2004).

n. Considerações gerais

A base teórica não deve esgotar-se nos conceitos e nas apreciações anteriormente focadas, pois ficaram ainda por relevar muitos outros aspetos relacionados com a temática em apreço, nomeadamente no que diz respeito ao papel do formador, que nos regimes de ensino a distância assume também posição de capital importância, muito embora, relativamente diferente daquele que lhe está destinado nos regimes presenciais, mas na primeira situação, desenvolvendo toda a sua atividade em torno do aluno e da sua aprendizagem. O formador é assim, não apenas o dinamizador dos materiais de formação utilizados, mas sobretudo nas práticas educativas abertas, um tutor e facilitador da aprendizagem a distância, uma peça fundamental para o sucesso da formação, devendo para tal conhecer bastante bem o público com que trabalha, devendo deter competências muito específicas nos domínios da comunicação, da criatividade e da área científica que tutela.

Naturalmente que fazer formação a distância, não sendo uma inovação, já que de facto ela existe há mais de um século, constitui no entanto um permanente desafio. Todos os dias há aspetos que pela sua especificidade podem dar a esta metodologia características muito particulares e adaptadas à formação de profissionais de áreas muito diferentes, e a sua aplicação e utilização, se efetuada de forma indiscriminada e descurando uma preparação prévia bastante cuidada e rigorosa, poderá comprometer todo o funcionamento de um sistema integrado de apoio à formação e conseqüentemente a própria formação.

⁸ Mito onde a equipa (de gestores de topo), a quem compete enfrentar os problemas mais complexos da organização, dependem grande parte do seu tempo a manter aparências e fachadas de um grupo coeso. Evita tudo o que possa indiciar incompetência, abafa divergências, esquiva-se a críticas públicas, e toma decisões conjuntas que são compromissos diluídos, e apenas refletem algo com que todos conseguem conviver (Senge, 2005).

É pois, convicção genericamente aceita pela grande maioria dos especialistas de formação, que os regimes de ensino a distância têm assumido um papel cada vez mais, de complementaridade dos regimes presenciais, estando a tornar-se mesmo, preponderantes para a formação de especialização e/ou reconversão de competências profissionais, em especial no contexto atual de aceleradas mudanças, precaridade laboral, necessidade de detenção de competências genéricas e especialistas, com elevada flexibilidade e polivalência.

Não é assim crível que subsistam instituições de formação em regime presencial, capazes de por si próprias e a custos aceitáveis, responderem em tempo e com a qualidade e a eficiência necessária aos decisores de grande parte das organizações, em especial quando confrontados com constantes desafios colocados pela necessidade da permanente atualização profissional dos profissionais no ativo.

Assim sendo, a formação a distância, concretamente em determinadas áreas ou nichos do mercado, terá naturalmente a desempenhar um papel de muita importância, onde os REA e as PEA, podem ser determinantes no contributo a dar às aludidas (no início do capítulo), “sociedades de conhecimento partilhado” de Koïchiro Matsuura (Diretor-Geral da UNESCO).

“... Afirmar a Guarda Nacional Republicana,
como uma organização de referência
na qualificação dos seus recursos humanos.”

(Visão estratégica GNR, 2010)

3. Capítulo II – A GNR e o seu sistema de formação

a. Origem e História – breve descrição

A Guarda Nacional República tem a sua génese na Guarda Real da Polícia de Lisboa, criada em 1801, pelo Príncipe Regente D. João, mediante proposta do Intendente da Polícia da Corte e do Reino – D. Diogo Inácio de Pina Manique, tomando como modelo para a sua organização a *Gendarmerie* Francesa (1791), e antecedendo outras forças Europeias de similar cariz (“*Gendármico*”) e idêntica organização (Militar), como sejam, a *Marechaussee* na Holanda (1814), os *Carabinieri* em Itália (1814), a *Gendarmerie Nationale* na Bélgica (1830) e, mais tardiamente, a *Guardia Civil* em Espanha (1844).

Em 1802 a Guarda Real é vinculada ao Exército, como tropa de linha, com uma composição inicial de 642 homens e 227 cavalos, tendo-se revelado no entanto, insuficiente para o cabal cumprimento da missão, na área geográfica a que estava adstrita, tendo recebido nos anos seguintes, alguns aumentos de efetivos e necessitando de socorrer-se frequentemente da ajuda de patrulhas dos regimentos de cavalaria e de infantaria, aquartelados em Lisboa.

Esta dificuldade estrutural, foi colmatada com a primeira grande reestruturação da Guarda Real da Polícia, operada pelo Marechal General Beresford, em 1810, articulando-a em 10 Companhias de Infantaria e 4 de Cavalaria, num total de 1.326 homens e 269 solípedes, ficando a a 7ª Companhia de Infantaria instalada no Convento do Carmo, onde atualmente funciona o Comando Geral da GNR.

A exemplo da Guarda Real da Polícia de Lisboa, são criadas a Guarda Real da Polícia do Porto e a Divisão Militar da Guarda Real da Polícia do Rio de Janeiro.

Em fins de maio de 1834, na sequência da guerra civil, D. Pedro, assumindo a regência em nome de sua filha D. Maria II, dissolve as Guardas Reais da Polícia de Lisboa e Porto, criando porém a Guarda Municipal de Lisboa, com idênticas características e a Guarda Municipal do Porto, no ano seguinte.

Em 1868, as duas Guardas Municipais (de Lisboa e do Porto) são colocadas sob um comando único - o Comando-Geral das Guardas Municipais - sediado no Quartel do Carmo, em Lisboa, sendo-lhes introduzidas alterações de organização, de molde a compatibilizá-las com a organização do Exército, em matéria de disciplina e promoções. No que respeita à segurança pública, tais atribuições continuam subordinadas ao Ministério do Reino.

Com a implantação da República, as Guardas Municipais são extintas por Decreto do Governo Provisório, passando a Guarda Republicana (de Lisboa e do Porto) a título transitório, e enquanto não se organizava a Guarda Nacional Republicana, como "um Corpo de Segurança Pública para todo o país". Sem se terem verificado alterações relativamente às suas antecessoras, esta operação tratou-se de uma mera alteração de nome, de molde a fazer ressaltar o cariz do regime emergente, tendo o pessoal das antigas Guardas transitado maioritariamente para as novas Guardas.

Mantendo-se o Comando-Geral no Carmo, em Lisboa, e continuando a sua subordinação como do antecedente, a Guarda Nacional Republicana (GNR) foi criada a 03 de maio de 1911, com a finalidade de “velar pela segurança pública, manutenção da ordem e proteção das propriedades públicas e particulares de todo o país”⁹.

Até aos dias de hoje, mais de dois séculos de história se passaram, em mais de 100 anos de existência, e não obstante as situações de crise e as alternâncias de regimes e poderes que amíude se têm verificado, às quais a GNR tem conseguido manter-se como uma “força de segurança de natureza militar, constituída por militares organizados num corpo especial de tropas e dotada de autonomia administrativa”¹⁰, com a missão geral, no âmbito dos sistemas nacionais de segurança e proteção, de assegurar a legalidade democrática, garantir a segurança interna e os direitos dos cidadãos, bem como colaborar na execução da política de defesa nacional, nos termos da Constituição e da lei.

b. Ambiente externo – breve caracterização

Como vimos anteriormente, a Guarda Nacional Republicana é “uma força de segurança de natureza militar, constituída por militares organizados num corpo especial de tropas”¹¹, com jurisdição extensível a todo o território nacional, incluindo os Açores, a Madeira e o respetivo mar territorial, estando atualmente sob sua direta responsabilidade cerca de 94% do território nacional (86.597.4 Km²), na qual reside cerca de 53,8% da população portuguesa (5.756.027), características estas que fazem da GNR uma força de segurança Nacional única.

⁹ Criada conforme se dispunha no artigo 1º do Decreto com força de Lei, publicado no Diário do Governo do dia seguinte

¹⁰ Como rege o artigo 1º da sua atual Lei Orgânica (LOGNR) - Lei n.º 63/2007, de 06 de novembro

¹¹ Idem

Com dependência direta, em termos de competências, “do membro do Governo responsável pela área da administração interna”, sendo as suas forças “colocadas na dependência operacional do Chefe do Estado Maior General das Forças Armadas, através do seu Comandante Geral”, ficando em casos excecionais, estatuídos na Lei de Defesa Nacional e das Forças Armadas e no Regime do Estado de Sítio e do Estado de Emergência, na responsabilidade do membro do Governo responsável pela defesa nacional, no que respeita à “uniformização, normalização da doutrina militar, do armamento e do equipamento”.

Para além de reger-se estatutária e genericamente pela Constituição da República Portuguesa, pela Lei de Segurança Interna, pela Lei da Organização da Investigação Criminal, pela Lei da Defesa Nacional e das Forças Armadas, pela Lei das Bases Gerais do Estatuto da Condição Militar e pelo Regime do Estado de Sítio e do Estado de Emergência, a GNR é também regida, complementarmente mas em termos mais específicos, pela Lei Orgânica, pelo Regulamento de Disciplina, pelo Regulamento Geral do Serviço, pelo Estatuto do Militar e pelo Regulamento de Avaliação do Mérito Militar, documentos estes, que representam os seus alicerces de enquadramento jurídico-constitucional da organização.

A Guarda Nacional Republicana, tem pois, sentido os efeitos diretos, e as respetivas consequências, dos períodos de oscilação política, de instabilidade e contestação social e mesmo de ameaça à ordem pública e à segurança nacional, estando os seus recursos, humanos, materiais e financeiros, sujeitos a grandes pressões e variações, consoante a afinidade ou a importância que lhe é conferida pelos representantes do Estado democraticamente eleitos.

No entanto, e apesar disso, a Guarda tem conseguido manter as suas características principais, os seus valores essenciais, a sua cultura organizacional, alicerçada na sua organização militar e na dupla dependência (da Administração Interna e da Defesa).

Estas características, associadas ao sistema dual de forças de segurança, fazem de Portugal, conjuntamente com outros países europeus de origem latina, nomeadamente, a França, a Espanha, a Itália, a Roménia, etc., um paradigma da segurança interna ao nível internacional, atualmente designado por modelo de forças de segurança de cariz “*gendármico*”.

Felizmente, ou talvez não, estas mudanças não têm afetado exclusivamente a GNR ou as demais forças de segurança nacionais, sendo extensíveis a toda a Administração Pública (AP), em geral, sendo inúmeros os institutos e os organismos que têm sido avassalados por profundas alterações.

Esses processos de remodelação, de integração ou mesmo de total extinção, e a dinâmica e a volatilidade que envolvem o ambiente em que a organização GNR se insere, em nada tem facilitado a implementação de mudanças estruturais duradouras, almejando a melhoria do desempenho policial junto do cidadão.

É esta, apenas uma parte, do atual espectro de reforma da AP, orientado por um lado para o incremento da qualidade do serviço prestado ao cidadão pelos diferentes organismos e para a melhoria do desempenho dos seus funcionários civis e militares, e por outro lado, para a almejada eficácia, eficiência e economia, numa tendência, cada vez mais necessária de fazer mais e melhor com menos recursos envolvidos.

Do lado dos organismos da AP procura-se assim, através de uma clara e inequívoca mudança de padrões, não somente implementando mudanças de processos e introduzindo novas ferramentas e tecnologias, mas sobretudo procurando sistematicamente, adotar novos comportamentos e atitudes, mais consentâneos com a atual situação económica, com a crise internacional e com as consequentes medidas de austeridade e de contenção, que teimam em perpetuar-se no tempo.

A mencionada inovação organizacional, quer seja ao nível das pessoas, dos processos ou das tecnologias constituem, no âmbito das reformas em curso, uma potencial alternativa e escapatória para muitas das organizações públicas.

É nesta “sociedade global” caracterizada por uma multiplicidade de processos, com recurso a ferramentas tecnologicamente desenvolvidas, e onde emergem de forma exponencial, novos atores, intervenientes e potenciais ou efetivos concorrentes, que se antevê insustentável a defesa de um processo de mudança baseado no paradigma do Século passado, onde a própria mudança tinha características mais efémeras. Contrariamente, e face à necessidade de alcançar e de concretizar os objetivos definidos, urge proceder-se à implementação de céleres processos de mudança, assentes num forte envolvimento da componente humana, e na melhoria das suas competências e capacidades, através da formação, sem desprezo pelo aperfeiçoamento da vertente processual de todo o sistema.

A receita parece simples e a combinação indicia ser a mais adequada e expedita, ou seja, através de ferramentas, tecnologias e processos adequados, criar-se condições para a obtenção de recursos humanos motivados e envolvidos na melhoria do desempenho dos serviços prestados pela organização que representam. Desta forma, não só o processo de tomada de decisão pode tornar-se mais célere, rigoroso e eficiente, como a qualidade do serviço prestado ao cidadão será certamente melhor.

Na base de toda esta mudança e inovação organizacional a função “formação” torna-se imprescindível, porque contribui para que o capital humano das organizações consiga assimilar as atitudes e comportamentos pretendidos. O valor adicional da formação do capital intelectual de uma organização, não somente, pode contribuir para o alcance dos objetivos estratégicos e operacionais definidos, mas também, porque ao fazê-lo, concorre decisivamente para assegurar a continuidade da existência da própria organização ou instituição.

Tendo por base esta premissa, aliada à percepção da necessidade de criação de “valor” e do seu permanente reconhecimento por parte dos cidadãos, a GNR encetou uma profunda reestruturação de forma a implementar um novo paradigma de gestão, orientado para fazer mais e melhor com menos recursos, mas fortemente alicerçado no reconhecimento do valor do conhecimento e da sua importância na afirmação da organização, bem como na valorização da partilha do conhecimento. Na procura do “querer” afirmar-se como uma instituição de referência, no “dever” garantir a legalidade e os mais elevados padrões de segurança, e no “poder” prestar um serviço público imprescindível à sociedade a GNR definiu como objetivos estratégicos algumas intenções fortemente correlacionadas com a componente formativa.

Entre as intenções estrategicamente definidas e politicamente sancionadas, destacam-se, entre outras, a “valorização das atividades de proteção e segurança das pessoas e bens”, a “garantia da capacidade de resposta qualificada e permanente aos problemas de segurança, a todo o tempo e em todos os locais de atendimento e de *interface* com os cidadãos e as comunidades” e a “melhoria das competências ao longo de toda a estrutura, promovendo uma cultura de responsabilidade e uma participação mais efetiva de todos os militares, motivando-os e envolvendo-os nos diversos níveis dos processos de decisão, na avaliação dos resultados globais e individuais e na identificação e aplicação das boas práticas, internas e externas”.

c. Ambiente interno – breve caracterização

Atendendo à sua ímpar dimensão, às suas atribuições e à dispersão territorial do seu efetivo e instalações, importa ter presente que a garantia do normal funcionamento da instituição e a manutenção dos níveis e do sentimento de segurança aferido pelos cidadãos, depende, em larga escala, do **capital humano** existente, não só pela importância da atuação que protagoniza, mas também pela sua presença junto das populações que tão abnegadamente procura servir. Neste sentido, têm sido determinantes, para a obtenção de uma resposta policial mais eficiente, os investimentos desenvolvidos pela Guarda, por via da qualificação e da formação profissional.

Estes são alguns dos fatores envolventes desta instituição militar e que tem permitido à GNR, de uma forma permanente, possuir recursos humanos altamente qualificados, treinados e atualizados, capacitando-os para intervenções policiais mais exigentes e complexas, em cenários em território nacional e no estrangeiro.

Contudo, os recursos humanos da Guarda Nacional Republicana têm sido alvo de flutuações significativas, ao longo dos últimos anos, registando uma diminuição gradual do número de militares ao serviço.

Estas flutuações têm ocorrido essencialmente por motivos de passagem à situação de reserva ou de reforma, sem correspondência ao nível dos ingressos, isto apesar das atribuições e necessidades operacionais da organização serem cada vez mais vastas, exigentes e complexas.

Segundo o mapa oficial de pessoal¹², a Guarda Nacional Republicana dispõe de 23.668 elementos, dos quais 22.098 são masculinos e 1.570 são femininos, sendo caracterizada no seu Balanço Social¹³ 2011, como uma instituição marcadamente **constituída** por militares (92,79%), onde o **género** masculino se encontra claramente em maioria (93,37%) e onde a **categoria** de “Guardas” é a mais representativa (86,29%). Quanto à média de **idades**, tem vindo a diminuir gradualmente, mantendo-se no entanto próxima dos 38 anos (2009 = 37,95; 2008 = 38,05 anos; 2007 = 38,18 anos), contudo a maior representatividade encontra-se no escalão 30-34 anos – masculinos (19,5%) e 25-29 anos – femininos (1,80%).

¹² Aprovado por SEXA o MAI em 14 de setembro de 2010.

¹³ Documento de elaboração obrigatória, nos termos da Lei para os serviços e organismos da administração pública central, regional e local, e que constitui um precioso instrumento de informação na área do planeamento e gestão de recursos humanos, contemplando as alterações, por força da Lei n.º 12-A/2008, de 21 de fevereiro, que estabelece os regimes de vinculação, de carreiras e de remunerações dos trabalhadores que exercem funções públicas, inscrita na reforma da Administração Pública, e de acordo com o figurino adotado pela Direção Geral da Administração e Emprego Público, (DGAEP).

No que diz respeito à média da **antiguidade** na organização, tem-se registado um ligeiro aumento, rondando os 15 anos de serviço efetivo. A maior representatividade encontra-se no escalão 10-14 anos – masculinos (19,0%) e 5-9 anos – femininos (2,4%).

À diminuição na média de idades e ao aumento na antiguidade na instituição, anteriormente referidos, não são alheias as últimas alterações legislativas¹⁴, nomeadamente as introduzidas no Estatuto do Militar da GNR (EMGNR), que visaram as saídas para a situação de reserva passarem a ocorrer mais tarde.

Quanto aos níveis de **habilitações** dos recursos humanos da GNR, os mesmos vêm refletindo uma tendência de melhoria no decorrer dos últimos anos, e muito embora a maior representatividade ainda se encontre no 9º ano – masculinos (34,8%) e no 12º ano – femininos (2,7%), a percentagem de militares com habilitações superiores é de 5,0%, sendo 4,3% maculinos e 0,7% femininos.

Os dados que traduzem a taxa de **absentismo**, têm-se revelado em crescente (2011=4,26%; 2010=3,28%; 2009 = 2,74%; 2008 = 2,16%; 2007 = 2,61%), sendo as faltas por doença, num total de 272.169 dias (59,12% do total de ausências), as mais significativas.

Em 2011, no âmbito da **formação**, e mesmo após as fortes restrições orçamentais e constrangimentos verificados, um elevado número de profissionais da Guarda frequentou diferentes cursos, estágios e ações de formação, que garantiram o ingresso na instituição, e a sua promoção e/ou especialização, tendo sempre como finalidade principal o reforço das suas qualificações e a valorização técnico-profissional. Nesse sentido, mais de 40% do efetivo da GNR foi sujeito a ações de formação (2011=9794-41,38% do efetivo da Guarda; 2010=10002-40,85%; 2009 = 10.343 - 40,38%), envolvendo mais de 45.000 horas de formação (2011=45.908h; 2010=62.325h; 2009=80.238h) significando um custo direto superior a 3,9M€(2010=12M€, 2009=23M€). Neste contexto, não é de estranhar a significativa redução orçamental para a realização de despesas, decorrente da aplicação de medidas fortemente restritivas no que concerne à frequência de ações de formação, em especial as realizadas no exterior da GNR e que envolvam custos diretos e indiretos, mas que também se justificam com a passagem de grande parte dos cursos para regime de *e-learning* e *b-learning*, com a redução da carga horária presencial e conseqüentemente dos custos envolvidos.

¹⁴ Introduzidas pelo Decreto-Lei nº 159/2005, de 20SET.

No que concerne à **área operacional**, a GNR envolve, em média e diariamente, exclusivamente afeto ao policciamento geral, um efetivo de mais de 6.100 militares, resultando em 20 detenções e 11 apreensões diárias¹⁵. No que concerne à criminalidade geral, mencionado no relatório anual de segurança interna (RASI, 2011), durante o ano 2011, registaram-se pelas forças de segurança um total de 405.288 participações de natureza criminal geral, maioritariamente traduzidas em 14 diferentes tipologias criminais, como a seguir se apresentam.

| CRIMES MAIS PARTICIPADOS EM 2011 | |
|--|----------------|
| <i>Outros furtos</i> | 46.685 |
| <i>Furto em veículo motorizado</i> | 38.090 |
| <i>Furto em residência c arromb Escal Ou chaves falsas</i> | 28.299 |
| <i>Ofensa à integridade física voluntária simples</i> | 27.895 |
| <i>Violência doméstica contra cônjuge ou análogos</i> | 23.741 |
| <i>Condução de veículo com taxa de álcool igual superior a 1,2</i> | 23.274 |
| <i>Outros danos</i> | 20.806 |
| <i>Furto de veículo motorizado</i> | 19.478 |
| <i>Condução sem habilitação legal</i> | 17.083 |
| <i>Ameaça e coação</i> | 15.808 |
| <i>Furto em edif Comerc Ou indust C arromb Escal Ou chav</i> | 15.393 |
| <i>Furto por carteirista</i> | 11.325 |
| <i>Roubo na via pública exceto por esticção</i> | 8.396 |
| <i>Roubo por esticção</i> | 7.918 |
| Total | 304.191 |

Quadro 1: Tipologia de crimes mais participados

No que diz respeito à sua caracterização nas grandes categorias criminais, verifica-se que os crimes contra o património absorvem mais de 50% do total de participações (56,3%), sendo a segunda grande categoria os crimes contra as pessoas, que mesmo tendo uma descida de valores comparativamente com 2010, ainda supera os 22,5%. As restantes categorias revelam-se significativamente menos expressivas.

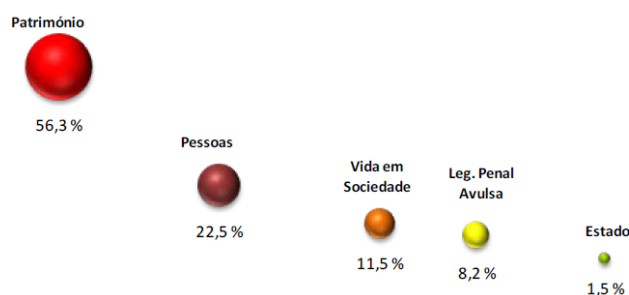


Figura 2 – Grandes categorias criminais

¹⁵ Segundo fonte do Comando Operacional da GNR – dados respeitantes a maio 2012.

Quanto à criminalidade violenta e grave, sendo habitualmente constituído pelos crimes que mais afetam o sentimento de segurança dos cidadãos, registaram-se mais de 24.000 participações, distribuídas da seguinte forma:

| CRIMINALIDADE VIOLENTA E GRAVE EM 2011 | | | |
|---|-------|---|---------------|
| Homicídio voluntário consumado | 117 | Roubo a outros edifícios comerciais ou industriais | 907 |
| Ofensa à integridade física voluntária grave | 809 | Roubo em estabelecimento de ensino | 43 |
| Rapto, sequestro e tomada de reféns | 507 | Roubo em transportes públicos | 444 |
| Violação | 374 | Roubo a transporte de valores | 47 |
| Roubo por esticção | 7.918 | Outros roubos | 853 |
| Roubo na via pública (exceto por esticção) | 8.396 | Extorsão | 178 |
| Roubo a residência | 733 | Pirataria aérea e outros crimes contra a segurança da aviação | 9 |
| Roubo de viatura | 392 | Motim, instigação ou apologia pública do crime | 7 |
| Roubo a banco ou outro estabelecimento de crédito | 89 | Associações criminosas | 53 |
| Roubo a tesouraria ou estações de correio | 37 | Resistência e coação sobre funcionário | 1.744 |
| Roubo a farmácias | 107 | Outras organizações terroristas e terrorismo internacional | |
| Roubo a ourivesarias | 137 | Organizações terroristas e terrorismo nacional | |
| Roubo em posto de abastecimento de combustível | 250 | Total | 24.154 |

Nota: os valores inferiores a 3 são ocultados respeitando o princípio do segredo estatístico

Quadro 2 – Tipologia de crimes graves

Embora os crimes que mais se destacam, pela sua expressão quantitativa, sejam o roubo na via pública e o roubo por esticção, o aumento significativo dos crimes de associação criminosa (+26,2%), do roubo a ourivesarias (+14,2%) e do roubo a residências (+7,3%), comparativamente com o ano anterior, vem indiciar uma necessidade de mudança de estratégia, procedimentos e consequentes atitudes, de forma a poder manter-se tal criminalidade controlada.

Para tal, e grande parte das vezes de forma proactiva, procurando sempre antever alguns cenários e situações de índole criminosa, são anualmente realizados programas especiais de prevenção e policiamento, com destinatários e objetivos muito específicos, como sejam, o programa “Escola Segura”¹⁶, tendo sido realizadas neste âmbito, cerca de 16.500 ações dirigidas à comunidade escolar, e o programa “Apoio 65” – Idosos em Segurança”¹⁷, tendo levado a cabo 3.601 ações de sensibilização/informação da população idosa.

¹⁶ Programa de prevenção e policiamento, de âmbito nacional, especialmente vocacionado para a segurança de toda a comunidade escolar.

¹⁷ Programa cujos objetivos fundamentais consistem na garantia da segurança e da tranquilidade da população mais idosa, na promoção e no conhecimento do trabalho das FFSS, contribuindo para a prevenção de situações de risco.

Outro dos programas de grande relevância e envolvimento da GNR é o programa de “Apoio à Vítima”¹⁸, no qual têm sido realizadas inúmeras ações junto da comunidade, com o objetivo de esclarecer e sensibilizar os cidadãos para esta problemática, para a qual, foram criadas estruturas especializadas, nomeadamente, os Núcleos de Investigação e de Apoio a Vítimas Específicas (NIAVE).

Para além dos citados programas de policiamento, existem ainda muitos outros, como sejam, o “Comércio Seguro”, a “Farmácia Segura”, o “Abastecimento Seguro”, o “Táxi Seguro”, a “Videovigilância”, etc., sendo no entanto sazonais ou de menor expressão.

Muitas vezes, cumulativamente com os programas citados, são ainda desenvolvidas operações e ações específicas, como sejam, a “Operação verão Seguro – Chave Direta”, a operação “Azeitona Segura”, a operação “Censos Sénior 2011”, o projeto “Residência Segura”, etc.

As equipas de militares envolvidos nestes programas, projetos e operações, para além de multidisciplinares, têm de ser detentoras de formação específica de forma a poderem corresponder ao que delas se espera, em situações e perante cidadãos com características e necessidades muito específicas.

São certamente atividades como as anteriormente mencionadas, e com necessidades de formação muito concretas, que contribuem para a perceção e para o sentimento do cidadão Nacional relativamente aos aspetos de segurança. Neste âmbito, e a aquilatar pelos dados inscritos no Relatório do Eurobarómetro 76¹⁹, o crime e a insegurança surgem nos lugares cimeiros (4.º lugar) na média das principais preocupações dos cidadãos europeus, em resposta à pergunta “Neste momento, quais são os dois problemas mais importantes a enfrentar (pelo nosso País)?”.

Como se pode observar na figura a seguir apresentada, as respostas dadas pelos cidadãos Nacionais, respeitantes à sua perceção sobre as preocupações do país, acerca da segurança nacional, podem ser consideradas bastante favoráveis, uma vez que o valor de 8%, as coloca muito abaixo da média europeia, que apresenta um valor de 11%, sendo Portugal o 23º Estado Membro com menores preocupações com a segurança.

¹⁸ Programa que procura, através de equipas especializadas na temática da violência doméstica, intervir ao nível da prevenção, da sinalização, da proteção e da segurança, do atendimento, do apoio e do acompanhamento pós-vitimação, de vítimas de violência doméstica.

¹⁹ Relatório da Comissão Europeia - Eurobarómetro 76 - “*Public Opinion in the European Union*”, publicado em dezembro de 2011, e disponível em http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb76/eb76_fact_pt_en.pdf

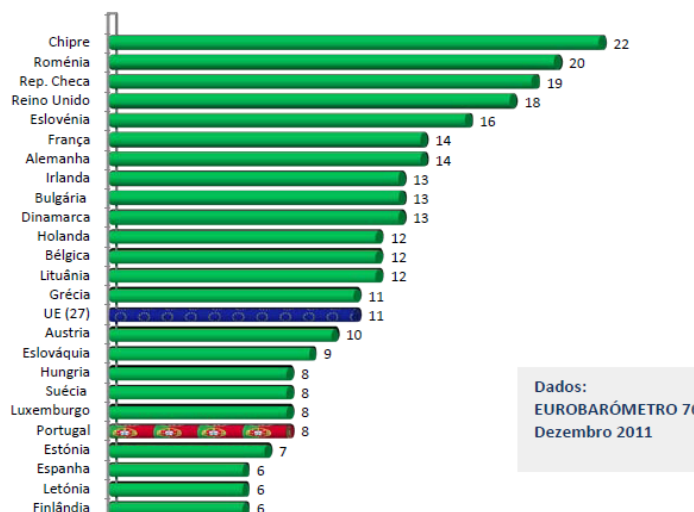


Figura 3 – Grandes preocupações para o país – na percepção do cidadão

Se a percepção do cidadão relativamente às preocupações nacionais pode ser considerada bastante favorável, no que diz respeito à percepção individual, o panorama é ainda mais favorável, uma vez que as preocupações com a segurança, melhor dizendo, o sentimento de segurança, apresenta valores quase insignificantes (2%), em especial quando comparados com a inflação (51%), com a situação económica (33%) ou com o desemprego (27%).

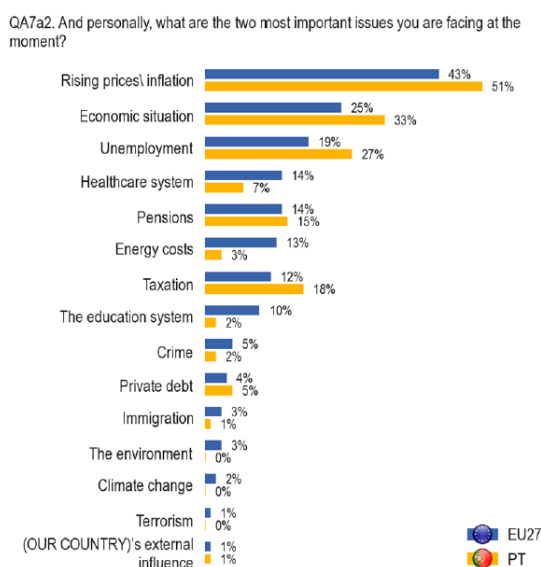


Figura 4 – Grandes preocupações para o cidadão – na sua percepção

Muito embora se possa considerar que as apreciações acima ilustradas sejam francamente favoráveis às forças e serviços de segurança, não devem no entanto ser motivo para que as mesmas aliviem o seu esforço e investimento na formação e na componente operacional, pois, em ambiente de grande contração financeira, e eminentes conflitos e contestações sociais, as percepções tendem a alterar-se com enorme facilidade.

Por sua vez, os dados anteriormente apresentados são reveladores da abrangência, da heterogeneidade e da profunda dinâmica em que a GNR como instituição se encontra envolvida, sendo neste contexto e em conformidade com a política e com as orientações estratégicas, superiormente definidas em matéria de segurança interna, que a atuação dos militares e civis ao serviço da Guarda se procura afirmar, privilegiando o combate aos fenómenos criminais, com vista ao aumento da segurança das populações, à redução da sinistralidade rodoviária e das suas consequências e à manutenção da ordem e da tranquilidade pública, considerando-se como vetores fundamentais para tais desideratos, o alargamento da disponibilidade e da utilização de novas tecnologias de informação e comunicação e a manutenção do esforço de valorização e qualificação dos seus recursos humanos, tendo permanentemente presente que sem o elemento humano, sem um efetivo adequado à missão, os níveis de sucesso serão, necessariamente, afetados.

d. O comando da doutrina e da formação

Como vimos, em atmosfera de profunda reforma na administração pública, a Guarda Nacional Republicana iniciou em 2009, um processo de reestruturação que se tem vindo a consubstanciar na redefinição e na consolidação da organização interna, da sua estrutura de comando e das suas unidades territoriais, especializadas, de representação e de intervenção e reserva.

As principais transformações operadas na Guarda desde 2008²⁰ materializavam o objetivo de promover na GNR a racionalização do modelo da sua organização e da utilização dos seus recursos, encontrando-se as alterações estruturais decorrentes da reestruturação da Guarda Nacional Republicana, encorpadas pela reforma da segurança interna, promovida pelo governo com o intuito de tornar a instituição mais preparada para responder às ameaças, à segurança, à prevenção e à repressão da criminalidade.

Foi nesta profunda alteração estrutural do “corpo especial de tropas”²¹ que a GNR representa, que o Estado-Maior do Comando-Geral foi substituído por três Comandos Funcionais, um para cada uma das três principais áreas funcionais identificadas (Operacional, administração de recursos internos e doutrina e formação).

²⁰ Como reflexo da aplicação da Lei n.º 63/2007, de 6 de novembro que aprovou a nova Orgânica da Guarda.

²¹ Modo formal como é designada a GNR na sua Lei Orgânica (LOGNR) - Lei n.º 63/2007, de 06 de novembro

Também as suas unidades de escalão Brigada, foram transformadas em novas unidades, das quais se destacam os comandos territoriais, de âmbito distrital, abrangendo ainda as regiões autónomas (Madeira e Açores), completando as unidades especializadas (Unidade Nacional de Trânsito, Unidade de Ação Fiscal e Unidade de Controlo Costeiro), a Unidade de Representação (Unidade de Segurança e Honras de Estado), a Unidade de Intervenção e Reserva (Unidade de Intervenção) e o Estabelecimento de Ensino (Escola da Guarda), o restante dispositivo²² da GNR, cobrindo territorialmente toda a malha nacional.

A explícita iniciativa e intenção do Comando da GNR e a determinação política em que tal acontecesse conduziram assim a que, ao abrigo da aludida reestruturação, fosse criado em 2009, um comando funcional - o comando da doutrina e da formação (CDF), especificamente destinado a assuntos de índole doutrinária e formativa, a par dos outros dois comandos referidos anteriormente; um para a área operacional e outro para a componente administrativo-logística.

Ao CDF, criado como um órgão superior de comando e direção, foi atribuída a missão de “assegurar o comando e a direção de toda a atividade da Guarda nos domínios da doutrina e formação do efetivo da Guarda”, como a seguir se ilustra.

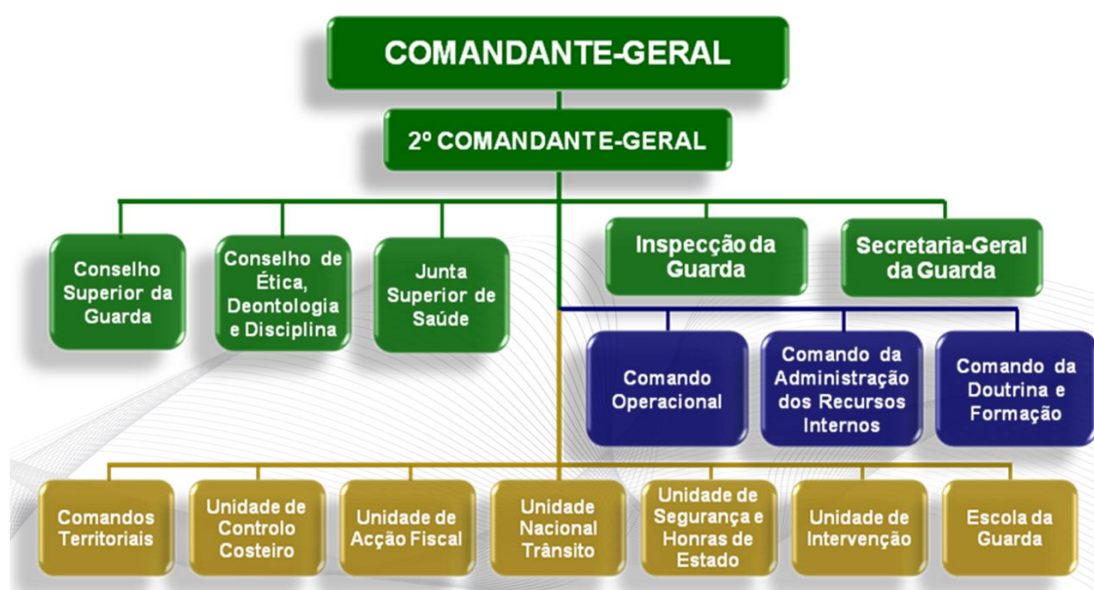


Figura 5 – Estrutura organizacional base

Na estrutura anteriormente apresentada, identifica-se a verde os Órgãos do Comando da Guarda, a azul os Órgãos Superiores de Comando e Direção, estando as Unidades, os Órgãos e os Serviços e o Estabelecimento de Ensino da Guarda representadas a amarelo dourado.

²² Ver anexo A – Dispositivo da GNR.

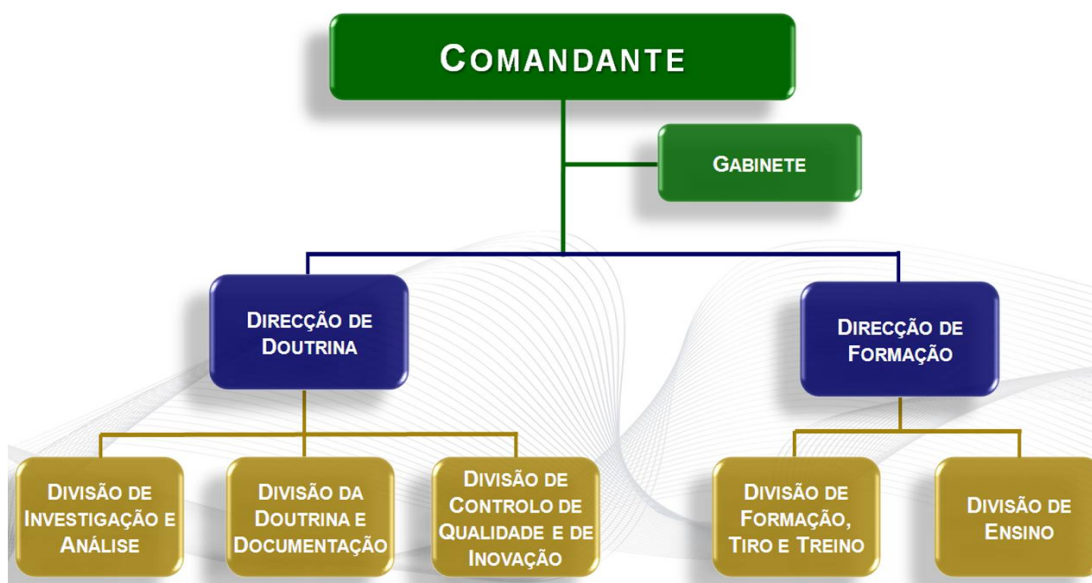


Figura 6 – Estrutura funcional do CDF

O CDF está assim estruturado em duas unidades orgânicas nucleares (direção de doutrina e direção de formação) e cinco unidades orgânicas flexíveis (divisões), entre as quais a Divisão de Controlo de Qualidade e Inovação (DCQI), a quem cabe fazer a conectividade entre a doutrina definida e a formação executada, implementando no processo, normas de controlo de qualidade e uma forte componente de inovação, assegurando ainda, entre outras atividades, “... a avaliação do sistema de formação, o desenvolvimento do processo de acreditação do ensino na Guarda, as atividades de reconhecimento, validação e certificação de competências, a gestão do conhecimento e dos recursos materiais e financeiros afetos à formação, a promoção de projetos e parcerias com outras instituições...” e a “promoção da inovação do sistema de formação, através da implementação e do emprego de novas metodologias e tecnologias, designadamente plataformas digitais”²³.

Assim, a organização e o desenvolvimento das atividades referentes à Doutrina e à Formação na GNR, são conseguidas através da simbiose realizada e da articulação entre os órgãos de decisão, e os órgãos de direção, de planeamento e de estratégia e os órgãos de execução, como pretende representar a figura a seguir apresentada.

²³ Decreto Regulamentar n.º 19/2008, de 27 de novembro



Figura 7 – Fluxo de desenvolvimento das atividades

e. O ensino e a formação na GNR

A formação na GNR é definida como o “Conjunto de atividades educacionais, pedagógicas, formativas e doutrinárias que visam a aquisição e a promoção de conhecimentos, de competências técnico-profissionais, de atitudes e formas de comportamento, exigidos para o exercício das funções próprias do militar, nas mais diversas áreas de atuação, permitindo assim a prossecução dos objetivos estratégicos, no âmbito da Missão Geral”²⁴ (GNR, 2008b), sendo como tal, encarada como um recurso estratégico, utilizado para atingir determinados objetivos, entre os quais: a melhoria da qualidade do serviço prestado à sociedade civil; a preparação dos militares para um melhor desempenho da sua função; a melhoria dos pontos fracos; e o reforço das suas competências.

Para melhor compreensão do contexto institucional, é necessário esclarecer que, muito embora exista alguma tendência, também na GNR, para se considerar o ensino como sinónimo de formação, de facto, tratam-se de dois conceitos distintos, mas que na verdade podem ser considerados complementares entre si, senão vejamos.

A carreira do militar da Guarda é habitualmente construída em função da relação equilibrada e harmoniosa entre o contexto do ensino e o contexto da formação.

²⁴ Segundo as Bases Gerais da Formação na GNR (2008b).

O primeiro é caracterizado por se encontrar integrado nos sistemas educativos e formativos nacionais, tendo como finalidade “a habilitação profissional e o acesso a conhecimentos adequados à evolução da ciência e da tecnologia, de modo a garantir a continuidade do processo educativo do militar e o seu desenvolvimento cultural”²⁵ enquanto que, ao segundo – a formação, é atribuído “um conjunto de atividades educacionais, pedagógicas, formativas e doutrinárias que visam a aquisição e a promoção de conhecimentos, de competências técnico-profissionais, de atitudes e formas de comportamento, exigidas para o exercício das funções próprias do militar da Guarda”, no entanto, ambos contribuem concorrencialmente para a evolução das competências, procedimentos e atitudes dos militar, e consequentemente para a sua carreira.

f. O sistema de formação da GNR

Partindo do pressuposto que um sistema de formação de excelência, resulta da coerência entre a qualidade da gestão e o funcionamento da instituição na sua globalidade, a GNR procurou adaptar um sistema de formação que acompanhando e sendo coerente com os objetivos estratégicos e as missões organizacionais, garantisse a qualidade da formação ao universo dos seus quadros (militares e civis). Dessa procura resultou um “conjunto estruturado de atividades, princípios, mecanismos de coordenação, regras e normas, que estabelece e regula o desenvolvimento do processo formativo.” (GNR, 2008b), como a seguir se procura ilustrar²⁶.

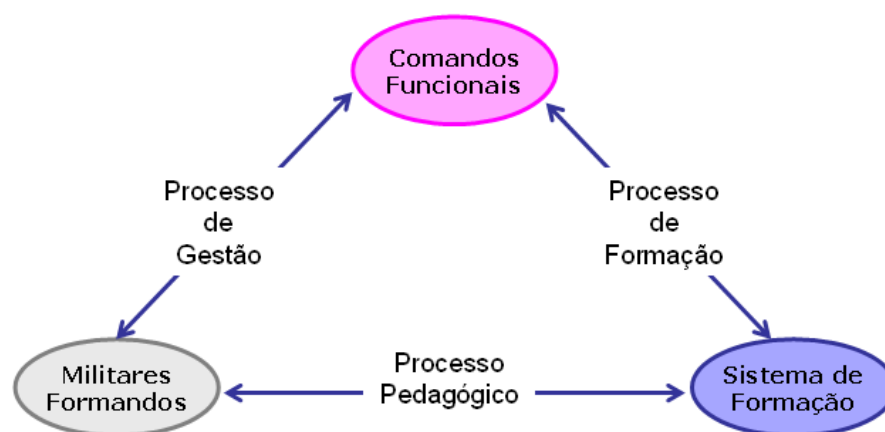


Figura 8 – Modelo global de formação

²⁵ Decreto-Lei n° 297-2009, de 14OUT

²⁶ Ilustração adaptada de GNR (2008b) – Bases gerais da formação, CDF

Tendo em consideração os principais intervenientes no processo formativo, procurou-se definir os respetivos papéis e responsabilidades. Assim sendo, aos comandos funcionais (utentes), está confinada a fixação dos objetivos a alcançar com a formação visada; aos formandos (público alvo), está atribuída a frequência das ações de formação; e finalmente, ao sistema de formação propriamente dito (Suporte técnico e de apoio) encontra-se incumbida a responsabilidade de proporcionar aos formandos a preparação geral e específica, ou seja, o desenvolvimento de atitudes, capacidades e competências necessárias a corresponder ao resultado final pretendido pelos utentes.

g. Ciclo de produção da formação

Enquadrado no Modelo Sistémico da Formação (MSF), a seguir apresentado, o ciclo de produção da formação desenvolve-se a partir da análise de funções dos militares, conduzindo à construção dos respetivos perfis profissionais²⁷ que sustentam a conceção do perfil de formação²⁸ adequado a cada atividade (GNR, 2008b).

Posteriormente à conceção dos citados perfis de formação, as necessidades de formação da GNR são colmatadas através da realização de cursos de formação, de promoção, de especialização e de qualificação, aos quais correspondem programas de curso específicos, contendo a respetiva estrutura curricular, os conteúdos programáticos, a carga horária, os principais recursos afetos e os necessários regulamentos de admissão, de frequência e de avaliação (GNR, 2008b). Os programas de curso estão inseridos em planos de formação e são posteriormente executados pela entidade formadora – a Escola da Guarda (EG) e os Centros de Formação da Figueira da Foz (CFFF) e de Portalegre (CFP).

O ciclo de produção da formação é assim constituído por três elementos principais: os utentes (Comandos Funcionais – CARI, COp e CDF), o gestor (Direção de recursos humanos do CARI) e o formador (EG), onde os utentes fazem o levantamento das necessidades de recursos humanos e, caso não disponham os recursos internamente, apresentam-nas ao gestor.

²⁷ Consiste na descrição do conjunto de competências requeridas para o exercício de uma atividade ou de uma profissão, podendo incluir deveres, responsabilidades, condições de trabalho, requisitos, sistema de ingresso e progressão na carreira (GNR, 2008c)

²⁸ Constitui a tradução, em conteúdos de formação, dos perfis profissionais. Do perfil de formação devem constar, entre outros aspetos, os objetivos, a organização, a duração e as competências a obter no final da formação (GNR, 2008c).

Quanto ao gestor, por sua vez, ou já tem o recurso solicitado e o disponibiliza, ou não o tendo, aciona a respetiva formação. O formador, através da entidade formadora e dos centros de formação, executa a formação solicitada. Após a realização da mesma, as competências adquiridas pelo formando serão avaliadas e certificadas pela entidade competente (DCQI/CDF), inscritas no seu passaporte individual de desempenho funcional, sendo o formando posteriormente direcionado para o desempenho da função solicitada pelo utente, completando assim o ciclo de produção da formação, a seguir ilustrado²⁹.

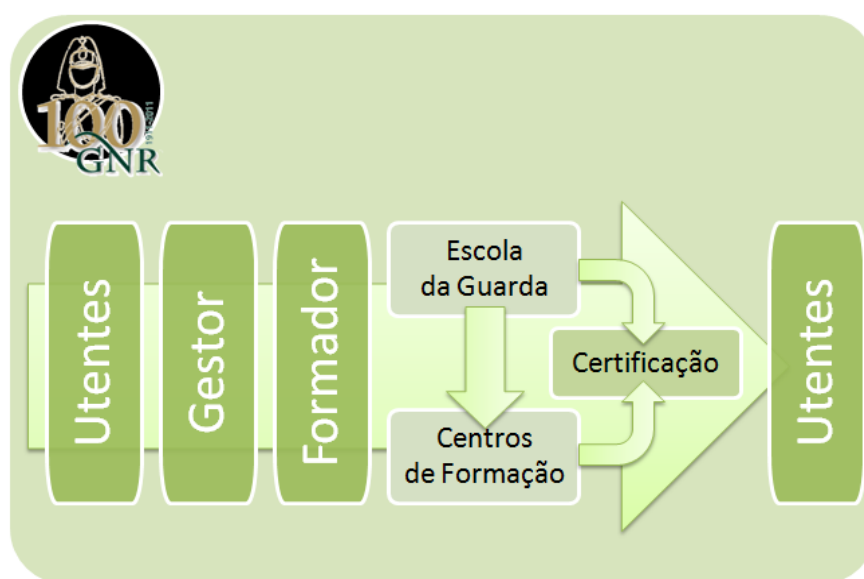


Figura 9 – Ciclo de produção da formação

A título conclusivo, poder-se-á dizer que o fluxo de formação inicia-se com os utentes a indicar as necessidades de formação ao CDF. Este órgão por sua vez, estuda e propõe ao General Comandante-Geral (GCG) as soluções encontradas, cabendo-lhe a aprovação ou não.

Em caso afirmativo, regressam ao CDF para acionar a execução da formação junto da entidade formadora e/ou dos centros de formação. Caso contrário, o processo é devolvido ao utente e reiniciado, até à sua aprovação. Por fim, quando a formação tiver sido ministrada, avaliada e certificada, os formandos são colocados nas funções requeridas pelos utentes³⁰.

²⁹ Ilustração adaptada de GNR (2008b) – Bases gerais da formação, CDF

³⁰ Idem

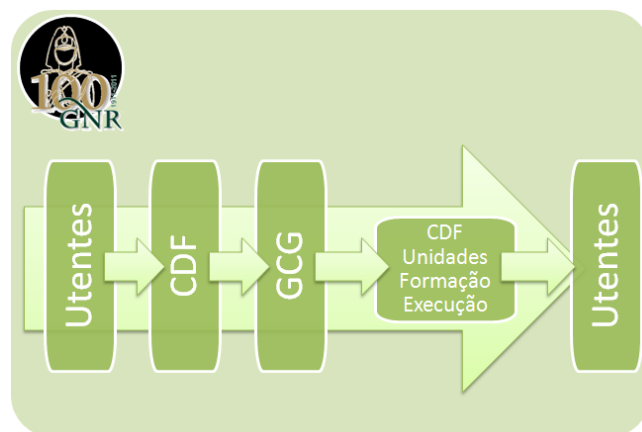


Figura 10 – Fluxo de formação

h. Modelo Sistémico da Formação (MSF)

Tipicamente, desde a definição do perfil de entrada até à materialização das competências no formando, constituindo o perfil de saída, o sistema de formação da GNR, percorre quatro etapas principais: a análise, a conceção, a execução e a avaliação, aliás como pretende ilustrar a figura a seguir apresentada³¹.



Figura 11 – Modelo sistémico da formação

É numa primeira etapa, que é realizado o processo de diagnóstico de necessidades de formação, para ele contribuindo consideravelmente as unidades da Guarda (clientes/utentes do CDF), sendo as mesmas auscultadas no sentido de informar o comando da doutrina e da formação sobre as suas reais necessidades formativas.

³¹ Ilustração adaptada de GNR (2008b) – Bases gerais da formação, CDF

Este diagnóstico, efetuado com base no conhecimento dos perfis profissionais do efetivo disponível, constitui o perfil profissional desejado, decorrente de uma análise funcional e no qual se encontram insertos três grupos de competências, nomeadamente, as competências técnicas, as competências relacionais e as competências estratégicas. Numa segunda etapa, procede-se à definição dos objetivos e dos critérios de avaliação, bem como dos conteúdos formativos e dos respetivos programas de formação. Sendo nesta etapa, de crucial importância para a GNR, que a seleção dos métodos e das técnicas pedagógicas é efetuada, de modo a assegurar as mais adequadas para o cumprimento do objetivo de preparar o militar para a função que irá desempenhar.

A terceira etapa consiste na execução e na realização da formação, propriamente dita, formação essa que na sua maioria ocorre na Escola da Guarda, geograficamente situada em Queluz, Figueira da Foz e Portalegre, mas que consoante a formação, poderá também ocorrer nas respetivas unidades, embora sobre a supervisão e controlo do CDF. A quarta e última etapa do modelo sistémico da formação, designada por avaliação, é a fase que visa apurar a qualidade do processo formativo, ou seja, pretende averiguar se a formação ministrada corresponde às necessidades diagnosticadas inicialmente. Durante o processo, e caso seja detetado algum desvio, são acionadas e implementadas medidas corretivas que permitam restituir a formação aos níveis pretendidos e aos respetivos perfis de formação de saída.

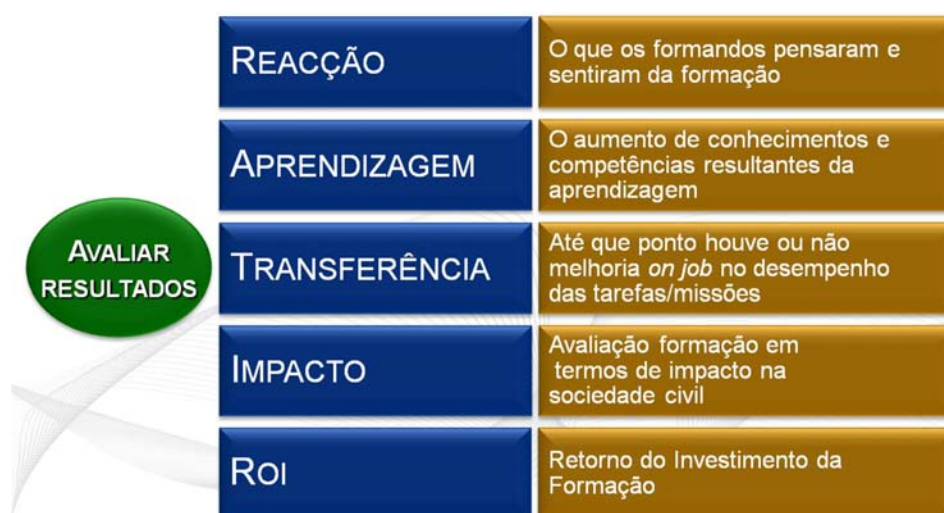


Figura 12 – Avaliação dos resultados formativos

É essencialmente nesta última fase do processo, representada na figura³² anterior, referente à avaliação dos resultados formativos, que se centram grande parte das preocupações da divisão de controlo da qualidade e da inovação, pois, para além da deteção das boas práticas, procura percorrer as diferentes fases do modelo de avaliação anteriormente focado, e que tem por base as seguintes etapas:

1. Reação – medição da opinião dos formandos (o que pensaram e o que sentiram durante a formação);
2. Aprendizagem – medição da evolução dos conhecimentos adquiridos pelos formandos;
3. Transferência – aquisição de valor adicional no desempenho das tarefas/missões;
4. Impacto – sentimento causado na sociedade civil;
5. Retorno do Investimento – quantificação dos benefícios comparativamente com o investimento realizado.

i. Os objetivos da formação na GNR

De forma a corresponder às necessidades dos utentes, bem como às expetativas dos militares da Guarda, o CDF procura, através da otimização do sistema de formação e do respetivo modelo de avaliação garantir os seguintes objetivos:

- Potenciar capacidades para o desempenho de cargos;
- Promover competências para a execução de funções;
- Garantir as condições de promoção - de forma que os militares de todas as categorias (Oficiais, Sargentos e Praças) desenvolvam a sua carreira, garantindo-lhes uma igualdade de oportunidades.

Para tal, e dando cumprimento ao preconizado no estatuto do militar da GNR³³, a formação na Guarda Nacional Republicana encontra-se desdobrada em duas grandes áreas - a formação inicial e a formação contínua, estando a primeira, associada à preparação militar e aos conhecimentos técnico-profissionais para o ingresso na Guarda ou para o exercício de funções de categoria superior, enquanto a segunda, se destina a desenvolver e melhorar as competências funcionais do militar através de um processo sistemático de melhoria contínua, encontrando-se para tal subdividida em promoção, em especialização, em qualificação e em aperfeiçoamento e atualização.

³² Ilustração adaptada de GNR (2008b) – Bases gerais da formação, CDF

³³ Decreto-Lei n.º 297/2009 de 14OUT (Estatuto do Militar da GNR)

j. A formação contínua de aperfeiçoamento e atualização

Embora a temática em apreço no presente trabalho de investigação possa ser aplicável a ambas as áreas da formação, bem como às respetivas subdivisões, aquela que mais indicia integrar-se dentro dos objetivos inicialmente definidos é a Formação Contínua de Aperfeiçoamento e Atualização (FCAA), sendo aquela onde se engloba o curso que foi objeto de estudo do presente trabalho de investigação – o Curso de Promoção a Cabo (CPCb).

Como se pode observar na figura³⁴ abaixo, a FCAA encontra-se organizada em 3 níveis, a saber: o nível institucional; o nível local; e o nível individual. O nível institucional é maioritariamente da responsabilidade dos órgãos superiores, e tem por objetivo a garantia da uniformização, da atualização e da melhoria contínua dos recursos e dispositivos que integram o processo da FCAA, neles incluindo os meios humanos, os meios técnicos e os próprios conteúdos.

Quanto ao nível local, é da responsabilidade do comando das unidades ou das subunidades, tendo por objetivo a garantia da qualidade e da proficiência dos militares da Guarda, aquando do desempenho das suas funções, no âmbito das necessidades locais.

No que diz respeito ao nível individual, este é da responsabilidade do militar da GNR e visa sobretudo a promoção da atualização e da melhoria dos seus níveis de conhecimento, no âmbito das necessidades individuais, não somente para o desempenho da função, mas garantindo-lhe também a realização pessoal.

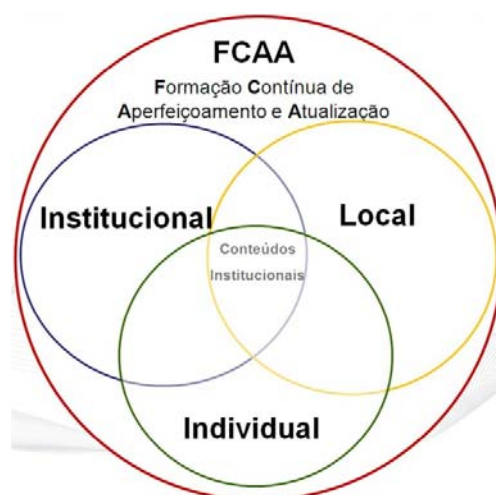


Figura 13 – Formação contínua de aperfeiçoamento e atualização - âmbito

³⁴ Ilustração adaptada de GNR (2008b) – Bases gerais da formação, CDF

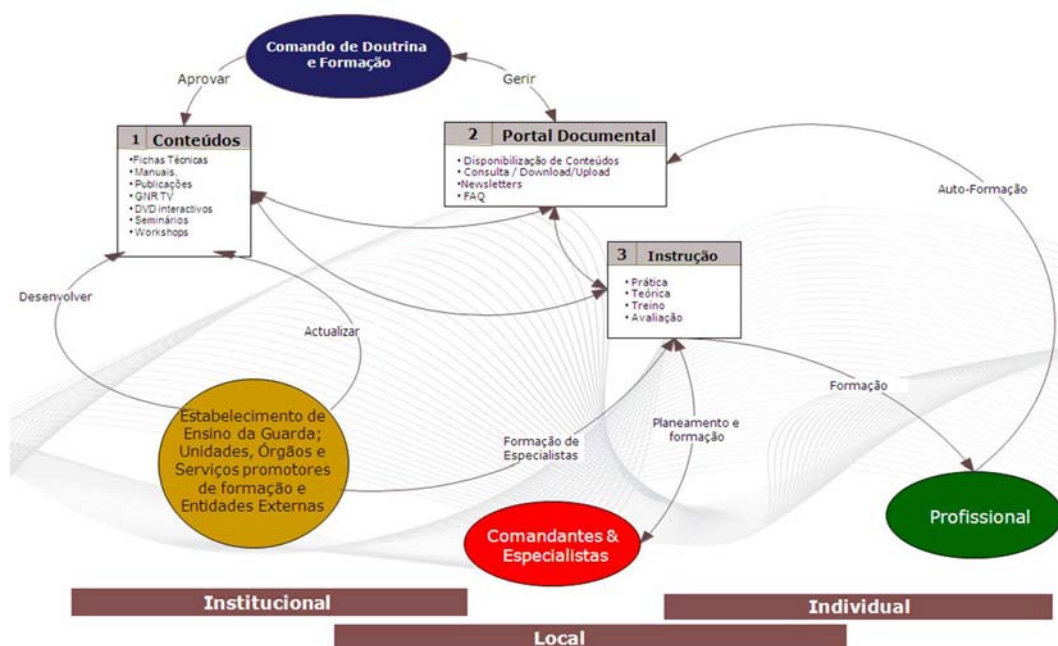


Figura 14 – Formação contínua de aperfeiçoamento e atualização - responsabilidades

Quanto ao modelo conceptual que suporta o funcionamento da FCAA, o mesmo encontra-se acima ilustrado³⁵ e representa os principais intervenientes, os processos mais importantes, as diferentes interações e respetivas responsabilidades.

Resumidamente, ao nível institucional, é garantida a conceção, o desenvolvimento, a atualização e a disponibilização de conteúdos pela área doutrinária.

Quanto ao nível local, é garantida a instrução referente aos conteúdos funcionais da componente prática e da atividade policial. Numa primeira fase, os comandantes diretos verificarão se a componente de instrução foi cumprida de forma correta e em conformidade com as normas e os procedimentos estabelecidos superiormente.

Nesta área, os comandantes diretos desempenharão a função de tutores, devendo nesse âmbito ministrar ou assegurar as instruções que se revelam necessárias para o esclarecimento dos militares que desenvolvem a sua autoformação com base nos conteúdos disponibilizados pela formação institucional. Para além das instruções suprarreferidas, enquadrarão ainda a formação local a intervenção policial, a prática de tiro e a condição física.

No que diz respeito ao nível individual, é garantida a atualização e a melhoria dos níveis de conhecimento, sendo esta atualização da responsabilidade do militar.

³⁵ Ilustração adaptada de GNR (2008b) – Bases gerais da formação, CDF

Esta é a área reservada à sua autoformação, como GNR, tendo a instituição criado condições básicas para que o formando se possa formar, com economia de custos, de acordo com as suas próprias expectativas e ao seu próprio ritmo.

k. O ensino a distância na GNR

Ao longo dos anos, muitos têm sido os autores a dedicar-se ao estudo e à terminologia do ensino a distância (EaD), no entanto a caracterização do EaD como “... qualquer forma de educação onde a maior parte das atividades de ensino e aprendizagem estão separadas no espaço e no tempo, e onde os estudantes podem estar a estudar de forma isolada ou em grupos, em casa, no local de trabalho ou noutra qualquer lugar de sua conveniência...”³⁶ (COMETT, 1991) parece ser a mais abrangente e mais inclusiva do ambiente contextual do EaD na GNR.

Quanto à sua caracterização, o EaD tem uma extensa literatura, não existindo no entanto consensualidade relativamente ao número de gerações. De acordo com Lima e Capitão (2003), Gomes (2003) e Santos (2000) existem quatro gerações de ensino a distância, enquanto Taylor (2002) defende a existência de cinco gerações. Também segundo Moore e Kearsley citados em Lima e Capitão (2003), o ensino a distância teve a sua gestação no século XIX tendo evoluído, concomitantemente com o desenvolvimento das TIC, atravessando quatro diferentes gerações. Uma primeira geração, entre 1840 e 1970, baseada nos cursos por correspondência. Uma segunda geração, entre 1970 e 1980, alicerçada nas universidades abertas. Uma terceira geração, entre 1980 e 1990, suportada na televisão e nas cassetes de vídeo. E uma quarta geração, após 1990 e que se estende até aos dias de hoje, fundamentada nos computadores multimédia, na interatividade, e no *e-learning*.

Também na GNR, mesmo apesar da nova versão do sistema de formação, atualmente em vigor, remontar apenas ao início de 2008, e o seu modelo conceptual ser relativamente recente, tendo sido ensaiado no Exército Português em meados de 2007 (sem no entanto ali ter entrado em funcionamento), esse conceito, e em especial a sua prática, remontam aos anos 90, tendo percorrido as diferentes fases com maior ou menor envolvimento e profundidade.

³⁶ Commission of the European communities - COMETT

Esta aposta na formação a distância, tem pois, acompanhado a instituição nestas últimas décadas, muito embora a importância que lhe tem sido conferida tenha sido sinusoidal, e como tal, oscilando em função da disponibilidade, ou não, de recursos financeiros para o investimento, e do tipo de liderança que conduz a estratégia formativa.

No entanto, a passagem pelas diferentes gerações, anteriormente citadas, ocorreu com grande celeridade, tendo-se passado do tradicional sistema de envio de fichas técnicas por correio oficial para posterior difusão e formação (individual e/ou coletiva), ao sistema de difusão de vídeos (VHS) com os principais procedimentos e comportamentos esperados, até ao atual sistema de *e-learning* suportado pelo portal da formação (que atualmente funciona como LMS), em menos de duas décadas.

Assim, e para que os materiais didáticos possam desenvolver todas as funções que o professor teria de fazer numa situação de ensino presencial (Rowntree, 1986), foi criado e disponibilizado o citado portal da formação³⁷ para as forças e serviços de segurança (designado na figura anterior como portal documental), onde se encontra oficialmente alojada a maioria dos conteúdos e recursos educativos produzidos na GNR.

A preocupação com a formação a distância, tem sido pois, uma constante na organização, sendo entendida como uma forma complementar de reforçar a formação presencial, colmatando algumas das suas lacunas e contribuindo para o processo de melhoria contínua da formação, onde a satisfação com o “resultado final” é sempre colocada em causa, uma vez que, é imprescindível que a preparação e o correspondente regresso de um militar ao desempenho de funções (operacionais ou não), seja marcado pelo rigor, pelo profissionalismo, pela prontidão e pela eficiência, não cometendo erros que podem comprometer a sua própria vida e a vida daqueles que supostamente defende, constituindo motivo de orgulho para todos quantos contribuíram para o seu processo de formação, em especial, se tal formação tiver ocorrido em regime de autoformação e com recurso a objetos de aprendizagem padronizados, de qualidade, mas construídos colaborativamente.

³⁷ <https://formacao-online.msi.mai.gov.pt/>

1. O *e-learning* na GNR

Sendo o *e-learning* uma modalidade de ensino a distância, muito embora nem todo o ensino a distância se resuma necessariamente ao *e-learning* (Rosenberg, 2002), na GNR, este regime de aprendizagem teve a sua gestação em fevereiro de 2004, altura em que começou a ser seriamente discutido no seio da instituição, tendo tal temática dado origem a um seminário, “*e-learning* - Tendência ou Moda?”³⁸, onde foram apresentados vários estudos de caso.

Em 2006, com a criação da rede nacional de segurança interna (RNSI), e com a disponibilização de uma rede de comunicações IP, segura e com capacidade de suportar a comunicação de dados, voz e imagens entre todas as instalações dos organismos do MAI, foi dado um decisivo impulso rumo à uniformização e massificação da formação com recurso a tecnologias de informação e comunicação.

Usufruindo destas condições, ímpares até então na GNR, foi realizado em maio de 2007, o primeiro curso de formação de e-formadores (que posteriormente veio a ser certificado), tendo em meados de 2008 sido iniciada a exploração do conceito de *blended-learning* (*b-learning*), através da inclusão de tal regime no tirocínio para oficiais (TPO) e no curso de promoção a cabos (CPCb), sendo estes os “e-cursos” pioneiros na GNR.

Tratando-se de projetos pioneiros na GNR, e visando assegurar que os mesmos não falhassem ou pudessem comprometer o sucesso da formação, estes cursos foram desenvolvidos simultaneamente sob o portal da formação³⁹ e sobre a comunidade virtual de aprendizagem (CVA), suportada por um portal colaborativo gratuito⁴⁰ (www.ning.com) e aberto, e até então utilizado. Desta feita, os diferentes recursos educativos abertos eram disponibilizados pelos formadores em ambos os ambientes (Portal e CVA) e nestes eram valorizados e partilhados aos demais utilizadores, constituindo na GNR, uma primeira abordagem às práticas educativas abertas. De salientar ainda que estas CVA serviram também de apoio a alguns cursos organizados pela GNR, ao nível Internacional, no âmbito do CEPOL, nomeadamente no *European Study Tour*.

³⁸ Ver anexo B – “*e-learning* - Tendência ou Moda?”.

³⁹ Ver anexo C – Portal da Formação da GNR (RNSI).

⁴⁰ Ver anexo D – Comunidade Virtual de Aprendizagem.

Foi assim, que desta harmoniosa combinação do *e-learning* com as atividades presenciais, e com o objetivo de complementar as vantagens do ensino a distância com as do ensino presencial (Lima e Capitão, 2003), que surgiu a utilização do *b-learning* na GNR, antevendo-se e assumindo-se desde logo como uma solução francamente viável e desejável para o futuro, em especial se comparada com as soluções exclusivamente baseadas no *e-learning*.

Desde então, a grande maioria dos cursos de formação ministrados na GNR têm podido contar com o suporte do portal da formação, que entretanto, nas novas versões já possui bastante mais potencialidades, estando nele concentrado o esforço de produção e reutilização dos REA, tendo a solução da utilização de CVA ficado apenas para casos muito pontuais ou ações de formação de curta duração.

Atualmente uma das áreas que se procura melhorar, para colmatar lacunas no desenvolvimento de REA, é ao nível da produção de conjuntos transversais, que possam ser úteis a vários parceiros e que permitam a conceção e o desenvolvimento setorial, a partilha, a melhoria e a validação através da comunidade de peritos, neste caso na área da segurança, ficando depois disponibilizados e sujeitos a contributos e melhorias pela comunidade em geral e a nova revisão e disponibilização através dos peritos.

Assim sendo, este é o “estado da arte” da formação assistida por tecnologias de informação e comunicação na GNR, cuja estratégia está hoje fortemente orientada para o desenvolvimento dos REA com recurso a parcerias, algumas delas decorrentes da participação nos diferentes grupos de trabalho do CEPOL da EUROPOL (European Police Office) e da FRONTEX, que deverão permitir, a curto prazo, fomentar o acesso aos vastos conteúdos de aprendizagem, atualmente já partilhados por ambas as agências europeias, e que hoje podem ser acedidos em qualquer lugar, a partir de PDAs, telemóveis ou computadores de bolso (Lima e Capitão, 2003), tirando assim partido do desenvolvimento e proliferação das tecnologias móveis sem fios, e do conceito de *mobile learning (m-learning)*, que lhe está associado, e conferindo aos militares da GNR uma oferta ou oportunidade formativa, mais consentânea com a sua disponibilidade, mobilidade e expectativas no âmbito da formação, seja ela de nível institucional, local ou individual.

m. Análise SWOT do *e-learning* na GNR

Antes de se proceder à análise dos pontos fortes (*strengths*), dos pontos fracos (*weaknesses*), das oportunidades (*opportunities*) e das ameaças (*treats*), isto é à análise SWOT, no que concerne ao *e-learning* na Guarda Nacional Republicana, seria de todo conveniente verificar os aspetos da análise SWOT da organização que podem influenciar, potenciando ou fragilizando a análise, especificamente orientada para o *e-learning*. Neste sentido, entre os fatores internos, positivamente (*strengths*) destacam-se: a forte aposta na formação e na especialização dos recursos humanos; a dispersão geográfica/forte implantação territorial; a multiplicidade de valências; a ligação forte às cogéneres Europeias e do Mediterraneo; e o prestígio e o reconhecimento internacional (GNR, 2011d). Já no que concerne aos fatores internos que poderão afetar negativamente (*weaknesses*), destacam-se: a dispersão e complexidade de meios e tecnologias da informação; a resistência à inovação e mudança; a limitação da rede informática; e o parque informático obsoleto.

Quanto aos fatores externos, e que poderão influenciar positivamente (*opportunities*), destaque para: a implementação de plano tecnológico e desenvolvimento de infraestruturas de comunicação; a interoperabilidade e a cooperação comunitária; e o recurso a financiamento comunitário. Os fatores externos que poderão influenciar negativamente (*treats*) centram-se: na política de austeridade orçamental; nas restrições no recrutamento de pessoal; na incompatibilidade dos sistemas de informação existentes nas diversas forças e serviços de segurança (FFSS); na mobilização de massas via redes sociais.

É importante referir, que muito embora grande parte dos aspetos referidos na análise SWOT, se reflitam direta ou indireta e transversalmente em todas as atividades da GNR, pois trata-se de uma análise efetuada ao nível estratégico da organização, não implica necessariamente que tenham similar referência no contexto da análise SWOT do *e-learning* na Guarda Nacional Republicana, efetuada por ocasião do presente trabalho de investigação, uma vez que os autores, os destinatários, os meios envolvidos e os interesses visados, embora concorrentes para um mesmo fim, não são os mesmos, no entanto, tal reflexão mais detalhada, será efetuada no capítulo correspondente à análise.

Assim sendo, no âmbito do *e-learning* na GNR, e para além dos aspetos anteriormente mencionados na análise *SWOT* da organização, destacam-se positivamente (*strengths*) entre os fatores internos: a **existência de um comando funcional específico para a área da formação**, permite a estreita coordenação entre a componente dos recursos humanos, a componente operacional e o órgão que executa a formação, isto é, entre os principais interessados em que o processo formativo decorra com sucesso; o facto da organização ser pioneira nas ações formativas inovadoras tem conferido a gestores de projeto e gestores da formação, formadores e formandos uma **experiência e conhecimento acrescido**, que pode revelar-se fundamental como elementos facilitadores da implementação de processos de mudança na organização; a flexibilidade de horário, a mobilidade, a autonomia e a independência, proporcionadas pelo acesso ao portal da formação, tem criado um **sentimento francamente favorável à disseminação da FATIC**; a existência de grandes repositórios de recursos didáticos em formato digital passíveis de conversão para objetos de aprendizagem, na grande maioria das áreas de formação existentes na Guarda facilitam a **criação e reutilização de REA de forma fácil e expedita**.

No que concerne aos fatores internos que poderão afetar negativamente (*weaknesses*), destacam-se: a **perda de eficiência no acesso ao portal da formação**, decorrente do obsoletismo dos computadores, da inexistência de conectividade em grande parte do dispositivo territorial, e das restrições de acesso à RNSI bem como as várias atualizações, que embora tivessem contribuído para a melhoria da capacidade da *LMS*, também criaram alguma entropia no sistema, uma vez que alterou grandemente o *layout* e as funcionalidades anteriores, onde formadores e formandos já se tinham adaptado; a **dificuldade em envolver novos e-formadores**, em virtude da inexistência de apoios e incentivos para o exercício da atividade da formação, também do nível de competências (profissionais, pedagógicas e tecnológicas) necessário para desempenhar as funções de e-formador, mas sobretudo devido ao facto de se encontrarem a acumular inúmeras horas de formação em regime presencial, que tinham que cumulativamente ministrar a outros curso, inviabilizando um melhor desempenho das tarefas detidas, e a **drástica perda de efetivos do CDF**, decorrente em grande medida de transferências e colocações sem novas admissões, associado ao rumor da possibilidade de extinção ou integração do citado órgão.

Quanto aos fatores externos, e que poderão influenciar positivamente o processo em apreço (*opportunities*), destaque para: a **participação e o envolvimento em grupos de trabalho Europeus**, nomeadamente ao nível do Colégio Europeu de Polícia (CEPOL) e na Agência Europeia de Gestão da Cooperação Operacional nas Fronteiras Externas dos Estados-Membros da União Europeia (FRONTEX), na qualidade de membros e gestores e assistentes de projetos de *e-learning* ao nível da cooperação policial internacional; a anunciada **alteração legislativa a lei fundamentais**, como sejam, o código penal, o código do processo penal e o código civil, e que certamente ditarão a rápida divulgação, o seu conhecimento e a assimilação de novos conceitos, atitudes e comportamentos, a todos os militares e civis em serviço na GNR; e a **contenção financeira e as PEA**, que certamente continuará a inviabilizar as ações de formação de maior duração e custos, podendo os REA e as PEA assumir um papel de substituição em relação ao regime presencial, em especial em conteúdo transversais e onde a componente do saber-ser/estar não seja determinante.

Os fatores externos que poderão influenciar negativamente (*treats*) centram-se: na possibilidade de **concretização dos rumores sobre a extinção do CDF**, e que aliado à necessidade de incrementar a quantidade da formação a ministrar, decorrente das habituais necessidades de formação e acrescida das necessidades decorrentes das alterações legislativas anteriormente aludidas, ainda há que ter em consideração que essa mesma formação terá de ser concebida de raíz, ou pelo menos planeada e preparada, acarretando um previsível decréscimo na qualidade da formação e conseqüentemente um potencial rude golpe na imagem da organização; a **individualização e não continuidade nos projetos**, que habitualmente originam perdas irreparáveis, quer por falta de envolvimento de outros atores, quer mesmo pela inexistência de alternativas; e a sistemática **falta de financiamento para investimento em projetos de inovação associados à FATIC**, em grande medida decorrente das restrições orçamentais mas também do processo de financiamento implicar a afetação de verbas próprias, mesmo sujeitas a posterior retorno, o que nem sempre acontece e quando sucede, normalmente sucede a muitos meses do investimento inicial.

A análise *SWOT* do *e-learning* na GNR pode assim resumir-se na figura a seguir apresentada.



Figura 15 – Análise SWOT do e-learning na GNR

n. A GNR como organização aprendente

A Guarda Nacional Republicana é uma força de segurança, estatutariamente identificada como “um corpo especial de tropas”, e como tal, detentora de uma cultura organizacional muito característica. A começar pela continência, que se trata de um gesto de saudação quotidiana envolvendo pelo menos um militar, passando pelas palavras, pelas designações, pelos postos, pelos braços, pelas cores, enfim um cem número de pormenores carregados de simbolismos, culminando com o fardamento individual, tudo, ou quase tudo na GNR, tem um significado que se encontra enraizado em cada homem ou mulher e escolheu a Guarda como, mais do que uma profissão, mas uma forma de estar na vida.

Não espanta portanto que a GNR, com a sua secularidade, respire simbolismo e padeça muitas vezes pelo sentimentalismo que se lhe pode associar.

Não obstante, os valores culturais são parte do quotidiano e permitem aos militares comunicar entre si e valorizar determinados conceitos, padrões e atitudes que não fazem parte dos manuais escolares nem académicos. Contudo, na mesma proporção em que o militar da Guarda necessita de comunicar e se entender com o seu “camarada”, designação sem qualquer conotação política e que encerra em si um significado de colega e amigo, também precisa de ser suficientemente conhecedor, claro, preciso e conciso na abordagem que tiver de fazer ao cidadão comum. Raramente é o cidadão malfeitor que procura a autoridade e, quando é esta que procura aquele, também raramente é por bons motivos. No entanto, a abordagem a realizar, em termos de contextualização legal, é muito similar à que teria de efetuar perante um cidadão cumpridor. Neste contexto, o militar da GNR tem de ser detentor de um conjunto de capacidades e competências, profissionais, técnicas, pessoais, etc., que lhe permitam comunicar como o cidadão comum de forma expedita mas esclarecida, sem recurso a simbolismos que certamente não serão do seu conhecimento, e quando em contexto estritamente organizacional conhecer e praticar os rituais e as rotinas regulamentarmente estatuídos mas sentimentalmente anuídos e interiorizados. Neste caso não basta somente parecê-lo. Há que sê-lo. É do conhecimento destes princípios, valores e normas, com reflexo diário na atividade desenvolvida por cada um dos militares da GNR, no exercício das suas funções, que caracterizam e tão bem identificam a organização, no contexto das organizações públicas Nacionais.

Vários têm sido os estudiosos que se têm dedicado ao longo dos anos ao estudo das organizações, e do seu esforço intelectual têm procurado construir as respetivas teorias. No entanto, tal esforço nem sempre é correspondido em termos de sucesso, pois, inúmeros são os fatores que podem influenciar, em diferentes medidas e de díspares formas, os resultados pretendidos.

“Scholars of organizations have developed theories that not only don’t work for them but won’t work for others”.

(Weick, 1991)

De facto, nem sempre podemos pensar que as teorias estudadas ou desenvolvidas têm aplicabilidade a todo o espectro empresarial/organizacional e que os resultados da sua aplicação serão forçosamente o sucesso, pois tal não acontece em inúmeros casos.

Há assim, que estudar e compreender profundamente as circunstâncias, o contexto envolvente e a cultura de uma organização. Também para a classificarmos como organização aprendente, há que perceber o que a faz ser detentora de tal epíteto ou o que alterou de forma que possa ser considerada como tal. Segundo Senge (1990), a palavra mais apropriada, no mundo Ocidental, para descrever o que acontece numa organização aprendente é *metanoia*⁴¹, cujo significado corresponde a um “*shift of mind*”.

Ao longo da sua história, e da sua existência, a GNR teve várias situações e momentos em que tal *metanoia* foi necessária ou imprescindível. A prova-lo está a sua própria existência, o dinamismo, a projeção e o reconhecimento que ainda hoje continua a colher junto da população em geral.

Quando a organização acredita que aprendeu as suas lições, aperfeiçoou os seus sistemas (Van der Erve, 1994) e desenvolveu os seus processos, então criou base sólida para o seu desenvolvimento futuro. E nesse sentido, a Guarda tem tentado corresponder às expectativas do cidadão-cliente, e inúmeras têm sido as exigências para corresponder à alteração de procedimentos, comportamentos e atitudes, provocados pela própria organização, ou mesmo impostos por lei, entre os quais, algumas normas conflitantes ou contrárias a alguns dos mais elevados valores militares, ou envolvendo apenas aspetos culturais ou meramente políticos ou económicos, mas implicando mudanças, por vezes, profundas.

Tais mudanças, de forma a poderem operar-se nas organizações, primeiro têm de acontecer no indivíduo, e este por sua vez tem de assimilá-las e senti-las como suas, de forma a poder constituir um potencial facilitador do processo de mudança. A este contínuo processo de adaptação e mudança, na GNR, está habitualmente ligada a formação, que numa primeira investida procura alterar os padrões do conhecimento ao nível do indivíduo, e após tal acontecer, esse conhecimento é sadamente contagiado a outros indivíduos da organização, por transferência direta, ou por mero registo, ficando no entanto na organização e como tal passível de ser adquirido pelos seus membros, momento em que poder-se-á dizer então que a organização aprendeu e assim conseguiu compreender o significado mais profundo de aprendizagem (Senge, 1990).

⁴¹ Significa uma mudança do próprio pensamento, mudar de ideia ou de atitude.

A importância da formação na GNR, não somente fruto da representatividade dos seus órgãos funcionais ao nível da estrutura de comando e da direção, mas também pela quantidade do capital humano afeto à função “formar”, passando pelos cerca de 10.000 militares envolvidos em formação em 2011, pelas cerca de 900 ações de formação de duração superior a 30 horas, e pelos cerca de 12M€ investidos em formação e na obtenção de conhecimento, certamente não ficarão dúvidas quanto ao fomento da aquisição do conhecimento⁴².

Também no que concerne às medidas e processos de partilha de conhecimento, numa organização que se preocupa e investe na formação do seu capital humano, foram também criados processos de partilha do conhecimento adquirido, com os demais membros. Para além dos circuitos habitualmente instituídos, através da *intranet* e da *internet*, existem também inúmeros outros mecanismos de “passagem de testemunho”, como sejam a organização de seminários, palestras, *workshops*, ou meras sessões de formação ou de reunião, consoante o nível, a relevância e os destinatários, onde o militar envolvido prepara e conduz o respetivo evento com a finalidade de transferir informações e parte do conhecimento adquirido, proporcionando aos demais condições propícias a um futuro envolvimento em projetos comuns ou equipas de trabalho temáticas.

Chegados ao terceiro milénio, e grande parte das organizações já se aperceberam que para continuarem a existir têm de se tornar indispensáveis aos seus “clientes”, mais competitivas, e para tal, há que investir na formação e propiciar condições para a valorização do indivíduo como fonte de conhecimento e de competência, capazes de gerar valor. Embora na GNR o risco de saída dos seus membros seja mínimo, exceção feita dos que se encontram em situação próxima da reserva ou da reforma, há no entanto uma grande preocupação em “recolher” o conhecimento adquirido, e em inculcar os valores, cultural e eticamente herdados. Essa preocupação de dar e receber, visa assegurar que o conhecimento individual adquirido, fruto da formação mas também da própria experiência diária, possa ter continuidade e constituir uma mais-valia para outros militares da organização. Desta forma, os valores de partilha, participação e envolvimento na organização, assumem um lugar de relevo e de capital importância para a cristalização de uma cultura organizacional aprendente.

⁴² Dados segundo o balanço social da GNR (2011a).

O cuidado da organização, atribuído a esta matéria desenvolve um comportamento característico das organizações aprendentes, na medida em que a estratégia e o processo de tomada de decisão se encontram orientados para a criação de condições de formação, de trabalho e de desenvolvimento profissional, para o ativo humano da organização se valorizar, se sentir integrado, e como tal, poder ser gerador de valor adicional.

o. Considerações gerais

A importância da formação no desenvolvimento de qualquer organização é cada vez menos questionável. À formação em geral, na GNR, tem sido conferido um papel de destaque, sendo encarada como um recurso estratégico da organização. Essa importância foi visivelmente reconhecida com a criação de um órgão superior para coordenar e supervisionar toda a formação na GNR, no entanto, com os cortes orçamentais e com as políticas reducionistas de custos diretos e imediatos, toda a estrutura da organização pode vir a ser novamente equacionada, e eis que novo processo de reestruturação se pode suceder.

Contudo, e uma vez mais a Guarda saberá ser inovadora e flexível, e saberá adequar a formação, mas em especial a formação contínua, os seus diferentes regimes, meios e ferramentas, às novas exigências, podendo continuar a constituir uma preciosa ferramenta para um maior e melhor desempenho policial, na procura de travar a escalada da violência em geral e do desenvolvimento das redes criminosas em especial.

O novo paradigma na formação do militar da GNR anteve-se que este venha a ser um profissional flexível, competente, inovador, criativo, capaz de lidar com incertezas, dedicado, interessado em aprender ao longo da vida, com reconhecida sensibilidade social e aptidões para a comunicação, capaz de trabalhar em equipa, de preparar-se para o mundo do trabalho internacionalizado, versátil em aptidões multidisciplinares, tecnologicamente expedito, enfim, um cem número de competências e aptidões, em que a utilização dos REA e das PEA, poderão vir a enquadrar-se ainda melhor.

A possibilidade de expansão do universo de potenciais visados (massificação da formação a distância), pode assim contribuir para a diminuição de assimetrias formativas, resultantes da atividade profissional intensa, do distanciamento geográfico e da dificuldade de acesso a ambientes de aprendizagem presencial.

O espectro das variáveis que poderão ser melhoradas com a disseminação das práticas educativas abertas, ou pelo menos com a expansão dos REA através do portal da formação até ao nível dos postos territoriais da GNR, pode vir a revelar-se, ainda mais abrangente.

Em tempos de afincada contração financeira, onde imperam a insuficiência dos recursos humanos, materiais e financeiros, a imprevisibilidade dos problemas, a necessidade de ponderação entre interesses em conflito, etc., exige-nos que sejamos rigorosos na aplicação da lei, sendo a justiça implacável sobre o militar que cometa erros. Para que tal não aconteça, a pesquisa, a exploração e a utilização de práticas pedagógicas inovadoras pode constituir uma alternativa de intervenção.

Muito embora, alguns destes conceitos e práticas não estejam ainda completamente explorados, as vantagens que se anteveem da sua utilização ou melhoria, indiciam poder vir a assumir-se, cada vez mais, como uma alternativa ao regime presencial e contribuir decisivamente para a sua expansão e afirmação, criando a permanente necessidade de “aprender a apreender”.

Toffler (1970) perspetivava que *“O analfabeto do século XXI não será aquele que não sabe ler e escrever, mas aquele que não consegue aprender, desaprender e aprender novamente”*, e se em termos individuais esta frase faz todo o sentido, em termos organizacionais, onde o conhecimento organizacional não resulta exclusivamente da soma das partes, mas onde sem estas não poderia existir conhecimento organizacional, esta afirmação, devidamente adaptada tem profunda validade.

Assim, as organizações que não forem capazes de aprender, desaprender e reaprender, através dos seus membros e dos conhecimentos por eles gerados, tenderão a repetir os seus erros do passado e a reincidir em falhas, não se conseguindo adaptar às expetativas dos seus “clientes” e consequentemente contribuindo para a sua própria flagelação, razão pela qual a Guarda, enquanto organização pública, preocupada em corresponder às expetativas do cidadão, na sua visão estratégica valoriza a “qualificação dos seus recursos humanos”⁴³.

⁴³ Estratégia para a FATIC da GNR – Anexo F

4. Capítulo III – Métodos de investigação - Estudo de caso

a. Justificação da escolha do tema

Várias foram várias as motivações que estiveram na origem da escolha da presente investigação. Nomeadamente, o facto do autor do trabalho ora apresentado exercer funções na referida instituição e ter detetado a inexistência de trabalhos de investigação e de doutrina organizacional que abordem a importância dos recursos educativos abertos na melhoria da qualidade da formação; a dificuldade na adoção de modelos de implementação de práticas educativas abertas adequadas às reais necessidades e expectativas dos militares da GNR; a inexistência de estudos sobre a formação assistida por tecnologias de informação e comunicação; a diminuta ou quase inexistente produção interna de investigações respeitantes à aprendizagem organizacional; a inexistência de um plano estratégico para as práticas educativas abertas que possa rentabilizar as suas maiores potencialidades na consecução dos objetivos da organização, contribuindo para a imagem interna e externa da GNR.

Estes foram os principais fatores que, aliados à afetividade pelas temáticas da formação e das tecnologias, à relevância, à atualidade das áreas abrangidas, e à possibilidade de contribuir ativamente para a indicação de algumas das linhas mestras a refletir para posteriormente serem incluídas num potencial plano estratégico para a formação assistida por tecnologias de informação e comunicação, foram determinantes para a escolha final do tema para o trabalho de investigação.

b. Objetivo geral

Na corrente investigação teórico-empírica, a principal finalidade consiste na caracterização da situação atual da GNR, ao nível da formação a distância, e mais concretamente do *e-learning*, bem como na análise das atuais soluções educativas abertas e da sua potencial utilidade na organização como meio facilitador da aprendizagem organizacional, visando, em termos práticos, a identificação de sugestões e comentários passíveis de proposta, reflexão e posterior inclusão, no anteriormente citado plano estratégico para a formação assistida por tecnologias de informação e comunicação da GNR.

Tendo assim como **objeto de estudo** o sistema de formação a distância da GNR, e como estudo de caso um dos cursos de formação mais representativos – o Curso de Promoção a Cabo (CPCb), realizado na Escola da Guarda em regime de *b-learning*, procurou-se conciliar no presente trabalho de investigação, por um lado, um diagnóstico interno da situação da FATIC, através da realização de uma análise SWOT da mesma, e por outro lado, perceber em que medida as PEA podem contribuir para a promoção de uma cultura organizacional aprendente, tendo neste âmbito, tendo para utilizado um inquérito por questionário dirigido ao CPCb 2010/2011.

c. Objetivos específicos

No sentido de confirmar e validar dados anteriormente recolhidos e a sua validade no contexto da situação atual do *e-learning* na GNR realizou-se um inquérito por questionário, respeitante à perceção de formandos e formadores, no que diz respeito à FATIC e ao seu nível de satisfação relativamente a vários aspetos que melhor podem caraterizar o ambiente envolvente da GNR quanto à existência de elementos facilitadores da propagação de uma cultura aprendente, constituindo um ponto de partida para o estudo e para a contextualização pretendida.

Não esquecendo o enquadramento organizacional referido em momentos anteriores, que fazem da GNR uma instituição com características únicas no panorama organizacional Nacional, procurara-se ao longo do presente trabalho de investigação alcançar os seguintes objetivos específicos, relacionados com:

- i. O sistema de formação a distância da GNR
 - Confirmar o diagnóstico interno sobre a situação do *e-learning* na GNR;
 - Identificar lacunas na situação de FATIC atualmente vigente, que possam ter impacto direto na qualidade da formação, no desempenho funcional dos militares, e por conseguinte, na imagem da organização;
- ii. O estudo de caso – CPCb
 - Verificar qual o padrão de aceitação e envolvimento dos formandos relativamente ao *e-learning*;
 - Descrever como os recursos educativos abertos são percebidos (realidade) e desejados (ideal) pelos formandos;
 - Perceber em que medida as PEA e os REA podem contribuir para a melhoria da satisfação dos “utentes” do *e-learning* na GNR;

iii. A cultura organizacional aprendente

- Dotar a GNR com uma análise prospetiva relativamente à FATIC, conducente à elaboração de um plano estratégico para que as práticas educativas abertas possam constituir uma mais-valia no desenvolvimento de uma cultura organizacional aprendente.

d. Hipóteses

Tendo por base os objetivos anteriormente apresentados e nomeadamente no sentido dos mesmos poderem contribuir para a realização de um plano estratégico para a formação assistida por tecnologias de informação na GNR, são constituídas as seguintes hipóteses, que ao longo do presente trabalho de investigação se procuram confirmar ou negar, constituindo um elemento importante de reflexão para qualificar o papel das práticas educativas abertas na promoção de uma cultura organizacional aprendente.

i. Hipótese 1

A **GNR** encontra-se tecnologicamente preparada para suportar práticas educativas abertas, baseadas em recursos educativos abertos pedagogicamente atrativos e interativos;

ii. Hipótese 2

A **GNR** é detentora de um conjunto de características facilitadoras do desenvolvimento de uma cultura organizacional aprendente;

iii. Hipótese 3

Os **formadores** da GNR estão minimamente preparados, motivados para o desenvolvimento de recursos educativos abertos, e recetivos a prestar a tutoria e o suporte necessário às práticas educativas abertas;

iv. Hipótese 4

Os **formandos** da GNR estão suficientemente preparados, interessados em frequentar ações de formação a distância, em regime de *e-learning* ou *b-learning*, e motivados para a utilização de recursos educativos abertos;

v. Hipótese 5

As **práticas e os recursos educativos abertos** são em quantidade e qualidade de forma a serem organizacionalmente equacionados como um complemento e/ou uma alternativa ao regime de formação presencial.

O conhecimento da percepção e da sensibilidade dos formadores e formandos dos diferentes cursos em regime de *e-learning* ou *b-learning*, constituem uma privilegiada fonte de informação para a confirmação, ou não, das hipóteses anteriormente formuladas, e estas por sua vez, representam uma sólida base de sustentação da questão-central da investigação, orientada especificamente para a importância das práticas educativas abertas, como fator de grande importância na promoção de uma cultura organizacional na GNR, na qualidade de organização aprendente. A resposta à questão “As práticas educativas abertas podem constituir uma alternativa na promoção de uma cultura organizacional aprendente?” servirá de mola impulsora para a apresentação das linhas mestras do plano estratégico para a implementação de práticas educativas abertas.

e. Universo de análise

Muito embora os lugares previstos nos quadros de pessoal oficialmente aprovados pelo MAI ascendam a 28.000, o facto é que o universo dos membros da GNR na efetividade de serviço ronda atualmente os 23.500, entre os quais se encontram 850 civis. Da totalidade do efetivo, cerca de 10.000 são os militares afetos a funções essencialmente operacionais, isto é, daqueles que mais diretamente se relacionam com o cidadão, estando entre estes, os Cabos.

Os Cabos, embora pertencentes à categoria de praças, uma das três categorias militares existentes (Oficiais, sargentos e praças), são considerados os “porta-estandartes” da organização, uma vez que para além de estarem em contato direto com o cidadão, são os mais graduados dos praças, recaíndo sobre eles uma responsabilidade acrescida, pois são simultaneamente o primeiro elo da cadeia de comando da GNR e a ligação mais próxima com o cidadão. Daí que a formação das suas atitudes, comportamentos e competências, durante o curso de promoção a cabos, e de que devem ser detentores, revestem-se de acrescido valor, não somente para a imagem individual mas sobretudo para a imagem organizacional.

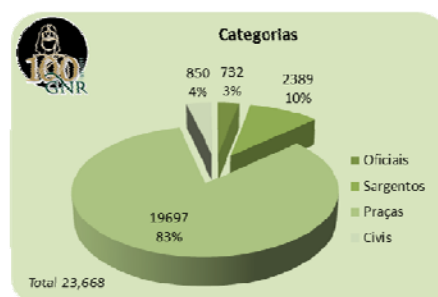


Figura 16 – Recursos humanos da GNR - Categorias

O Curso de Promoção a Cabos, sendo um curso de promoção, habitualmente de periodicidade anual, envolveu inicialmente cerca de 1500 militares do posto de Guarda, os quais foram sujeitos a um conjunto de provas de seleção, sendo admitidos ao curso 326 militares. Sendo o mais importante curso na carreira de um Guarda, em que por um lado se procuram conferir as competências adicionais, comparativamente à formação básica recebida no curso de formação de Guardas, e por outro lado se tenta evitar uma prolongada ausência deste capital humano das suas funções diárias, o CPCb 2010/2011 encontra-se equilibradamente estruturado, estando o seu plano curricular concebido de forma a constituir, no seu conjunto, um todo coerente e integrado numa perspetiva de formação contínua e progressiva da carreira do militar da Guarda.

Assim sendo, o CPCb decorreu em conformidade com o regulamento do curso⁴⁴, contemplando no respetivo plano curricular, duas fases formativas distintas. Uma primeira, de 8 semanas, com cerca de 240 horas de formação, realizada em regime presencial no Centro de Formação da Figueira da Foz. Uma segunda fase, de 10 semanas, realizada em regime de *e-learning*, com os militares colocados nas suas unidades. Quer durante a fase de regime presencial, quer na fase de *e-learning*, os formandos são submetidos a um sistema de avaliação contínuo e sumativo, permitindo uma melhor perceção das reais capacidades e conhecimentos adquiridos pelos formandos ao longo do Curso.

No caso concreto da avaliação da formação em regime de *e-learning* a mesma foi consumada no último dia do curso, isto é, a 5 de fevereiro de 2011, sendo obtida através da realização de uma prova final (teórica ou prática) que versa sobre os conteúdos das respetivas unidades curriculares que a compõem.

Desta forma, e considerado como um curso em regime de *blended learning* (*b-learning*), procura-se que os formandos do curso de promoção a cabos fiquem todos numa situação de igualdade pedagógica, podendo desenvolver as suas atividades formativas, cumulativamente com as funções operacionais, administrativas ou técnicas, isto é, em contexto habitual de trabalho, na sua própria área de especialidade, assegurando-se-lhes uma igual preparação para a prova final de curso, realizada presencialmente.

⁴⁴ Aprovado pelo General Comandante-Geral da GNR através do Despacho n.º 01-A/10-OG de 11JAN11

O itinerário formativo do CPCb está assim “(...) orientado para a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências nucleares do formando, no quadro da sua atuação e de intervenção no desenvolvimento organizacional, em alinhamento com o definido no Estatuto do Militar da Guarda para o posto de Cabo.”⁴⁵.

f. Processo de amostragem, definição da amostra

O CPCb 2010/2011 propriamente dito, universo de estudo do presente trabalho de investigação, é composto por 326 Guardas, e o formando típico é caracterizado como sendo do género masculino, com idade de 31 anos, detentor do 11º ano, sendo natural do distrito de Lisboa, afigurando-se, em termos qualitativos e quantitativos relativamente representativos da realidade do universo dos Cabos da GNR.

Assim sendo, ao realizar-se este estudo no âmbito de uma ação de formação que, integra militares, colocados em todo o território Nacional, e em que todos foram sujeitos ao estudo, a amostra, considerada por acessibilidade, processo de amostragem não probabilístico, caracteriza-se assim pela “seleção de elementos a que se tem acesso, admitindo que estes possam de alguma forma representar o universo” (Gil, 1989).

Assim sendo, a escolha deste processo de amostragem teve por base os seguintes critérios:

- Cumprir os critérios de admissão ao CPCb, entre os quais a realização das diferentes provas de admissão, frequentando o respetivo curso à data da realização do presente trabalho de investigação;
- Estar colocado num dos postos territoriais ou demais unidades da GNR, abrangendo mais de 95% do território Nacional (cerca de 87.000km²) e com uma cobertura populacional de cerca de 55% dos residentes (5.800.000 habitantes).

g. Métodos e Técnicas de Investigação

Face à enorme diversidade de métodos, de teorias e de técnicas de investigação existentes, seguindo-se uma das várias classificações possíveis, o método escolhido para a concretização deste trabalho de investigação foi o da generalização do método de estudo de caso (Pardal, 1995).

⁴⁵ Estatuto do militar da GNR - EMGNR, aprovado pelo DL 297, de 14OUT09

Este método, do tipo de exploração, que permite efetuar a análise, em modo intensivo, de uma dada situação particular, podendo constituir o ponto de partida futuro para estudos mais profundos, reduzindo a necessidade de constituir uma mera descrição de situações ou cenários. No que diz respeito ao objeto de estudo, optou-se pelo método clínico, que permite o estudo de uma situação individualizada mas com maior profundidade, utilizando para tal um método quantitativo, com recurso a inquérito por questionário, para a obtenção de dados. Conferiu-se também grande relevância à utilização de recolha e análise estatística (Pardal, 1995).

Embora a opção pela metodologia que aparentemente seria a mais adequada se tivesse dado no início da análise documental, a verdade é que, numa organização tão heterogénea e com uma multidimensionalidade (Bodgan e Biklen, 1994) como a da GNR, seria difícil não se ter optado pelo estudo de caso, até porque, tais atributos motivavam ainda mais para o desafio de procurar compreender em que medida poder-se-ia contribuir para a solução e para a melhoria do atual sistema de formação da GNR, com recurso a práticas e recursos educativos abertos e exponencialmente menos dispendiosos do que os sistemas proprietários.

Para recolha da informação e validação, ou não, das hipóteses, recorreu-se ao inquérito por questionário, realizado em dois momentos diferenciados, envolvendo públicos-alvo diferentes. A primeira população, constituída por formadores envolvidos diretamente na formação, realizou o inquérito no primeiro terço da mesma, enquanto a segunda, composta por formandos do CPCb, realizou o inquérito no último terço da formação.

O inquérito foi assim a técnica de recolha de dados preferencialmente utilizada, muito embora se tivessem efetuado algumas entrevistas e conversas informais que também constituíram uma mais-valia para o trabalho, mas cujo valor científico não se pode comprovar.

Sintetizando, no desenvolvimento do trabalho de investigação em apreço foi utilizada uma metodologia essencialmente fundamentada na análise de documentação, na recolha de dados e na análise da informação recolhida, de forma a, tão minuciosa, detalhada, rigorosa e exata, quanto possível, se procurarem confirmar ou infirmar as hipóteses formuladas. Assim sendo, a forma como o presente estudo se encontra estruturado reflete as principais fases da metodologia.

Numa primeira fase, orientada para a análise documental houve uma incidência sobre documentos temáticos, legislação vigente e/ou doutrina organizacional. A segunda fase, que concerne à recolha de dados, foi centrada essencialmente na realização de entrevistas (informais), questionários, e fichas técnicas, como instrumentos de recolha de informação. Já no que diz respeito à terceira e última fase, denominada por análise da informação, esta recaiu sobre os documentos compilados e sobre os dados recolhidos, sendo estes analisados numa perspetiva estatística, procurando a confirmação ou negação das hipóteses. Todas as diligências foram efetuadas tendo como cerne as hipóteses formuladas mas nunca descurando a possibilidade prospetiva sobre outras evidências que pudessem emergir da análise em apreço.

A obtenção de dados quantitativos, de modo a interliga-los e a perceber a investigação qualitativa foi bastante profícua pois permitiu um conhecimento mais pormenorizado de uma situação, na ótica dos diretos “utentes” facilitando o entendimento de aspetos mais complexos, devido à inferência de generalizações, a partir de situações particulares (Pardal, 1995).

O estudo de caso, em concreto, do tipo de exploração, permitiu, através de uma análise intensiva, e em determinado contexto, descobrir problemáticas novas, renovar perspetivas existentes ou sugerir hipóteses formuladas (Bruyme, 1995).

h. Descrição do processo no estudo de caso

Como anteriormente abordado, a fase da recolha de dados, consistiu na aplicação dos instrumentos de coleta de informação, nomeadamente na realização de entrevistas, de questionários, e de fichas técnicas. Cronologicamente falando, em meados de setembro de 2010, foram realizadas as primeiras entrevistas, envolvendo alguns dos principais responsáveis pelo CPCb, num total de 18 pessoas, desde o diretor de curso, dos responsáveis de quatro áreas, do gestor da plataforma, culminando com os formadores.

Seguidamente, em meados de outubro de 2010, deu-se início à monitorização do *site* de curso na plataforma da RNSI, que ainda se encontrava em fase de preparação, adaptação e melhoria dos conteúdos existentes, e através da utilização de fichas técnicas, aferidas em conjunto com os responsáveis pela formação, procedeu-se à recolha de dados da plataforma, uma vez que à data, o referido suporte tecnológico, ainda não funcionava como LMS, como acontece atualmente.

Em meados de janeiro de 2011 foram efetuados os pré-testes aos inquiridos e aplicados aos citados responsáveis. Finalmente, e na última semana da componente em regime de *e-learning*, em fins de janeiro e início de fevereiro de 2011, foi realizado o inquérito, de forma a estar concluído antes da realização da prova presencial, avaliativa do CPCb, efetuada a 05 de fevereiro de 2011.

Desta forma, responsáveis, formadores e formandos tiveram oportunidade de contribuir para partilhar a sua opinião sobre o sistema de formação, sobre a formação a distância, sobre o *e-learning* e sobre outros aspetos relacionados com a cultura organizacional da GNR, e cujos resultados serão posteriormente alvo de análise.

i. Observação indireta – aplicação de questionário

Muito embora todos os instrumentos de recolha de dados tivessem contribuído para a mais-valia do presente trabalho de investigação, o inquérito é contudo o expoente máximo da coleta de informação junto do “utente final”, pois, segundo Rego (2002), quanto maior for o conhecimento, em profundidade, dos seus clientes internos, e “quanto mais estreito for o campo de experiência comum entre a fonte e o recetor, mais eficaz será a comunicação”, e conseqüente melhor será a qualidade dos dados recolhidos. É por isso de extrema importância a análise dos dados recolhidos que seguidamente se fará, pois os mesmos permitirão um conhecimento mais profundo das expectativas dos atuais e-formandos e responsáveis pela sua formação, pois quanto maior for o conhecimento desse “cliente interno alvo” melhor podem ser orientadas as futuras estratégias de implementação e desenvolvimento de novas práticas, regimes e metodologias, mais conformes com as suas idades, escolaridades, habilitações, motivações, interesses, expectativas, etc.

Os inquéritos aplicados, embora tenham uma população diferenciada, são no entanto similares na sua estrutura, formato e pressupostos. As questões neles colocadas, visam evidenciar traços gerais que permitam de alguma forma, corresponder ao objetivo geral, aos objetivos específicos e às hipóteses, e por fim, à pergunta-chave do presente trabalho de investigação.

Procurou-se conceber um questionário que não fosse demasiado extenso e que contemplasse perguntas relevantes, claras, precisas e concisas. Nesse sentido, foram inseridas 30 questões fechadas e 1 questão aberta.

De facto, a inserção da questão aberta, dada a heterogeneidade da população e a riqueza das suas experiências, teve como finalidade a recolha de informação colaborativa e cooperativa, que pode ser de grande relevância para os contributos para o plano estratégico.

Nas questões fechadas, foi utilizada a escala de atitudes de Likert (1932), com quatro opções de resposta, tendo em conta que é uma escala que não permite “respostas politicamente corretas”, isto é, o respondente tem forçosamente que escolher o grau de concordância, pois não existem valores centrais ou neutros.

Em acto prévio à aplicação, os respetivos inquéritos foram submetidos a um período de testes e validação, imediatamente anterior ao grafismo final, de forma a averiguar-se a sua adequabilidade, duração e rigor, a qual se realizou, como se referiu anteriormente, em momentos diferentes, consoante a população-alvo. Os responsáveis pela formação efetuaram os inquéritos em meados de janeiro, enquanto os e-formandos, realizaram-nos até 05 de fevereiro. Os pré-testes revelaram algumas deficiências que causavam alguns constrangimentos tendo sido corrigidos, reformulados, posteriormente validados e aplicados.

O inquérito⁴⁶ foi estruturado em 4 partes distintas. Uma primeira orientada para a recolha de dados pessoais dos inquiridos, nomeadamente, traços individuais, educacionais e profissionais. Seguidamente, uma parte orientada para a cultura organizacional da GNR, e uma terceira parte focalizada nos aspetos de caracterização do ambiente da FATIC. Finalmente, uma quarta parte, destinada a contributos pessoais, mais orientados para aspetos gerais.

Segundo Pardal (1995), habitualmente não é possível inquirir a totalidade da população a analisar, nessa impossibilidade, procura-se obter uma parcela que seja suficientemente representativa, no entanto, tanto ao nível dos responsáveis (18), como dos formandos (326), todos os visados efetuaram o inquérito, até porque o mesmo se encontrava previsto nas atividades do curso e estava considerado como obrigatório.

⁴⁶ Anexo E - Inquérito por questionário (Formadores) – Formulário

j. Condicionalismos da investigação

Aquando da conclusão do presente trabalho de investigação, tal como sucede normalmente em trabalhos desta natureza, fica a ideia que os condicionalismos e constrangimentos com que fomos confrontados, durante o mesmo, são perfeitamente naturais, mas caso ora se iniciasse o estudo, certamente que alguns poderiam ter sido evitados ou mesmo suprimidos.

A procura por indícios e evidências que permitam inferir ou validar as hipóteses formuladas, são inúmeras vezes condicionadas pelos sujeitos da recolha de informação, tanto pela quantidade, podendo vir a constituir falta de representatividade da amostra, como pela qualidade, grandemente influenciada pela motivação e pela disponibilidade dos respondentes. Quanto à primeira (quantidade), o contentamento foi completo, uma vez que todos os militares, sem exceção, na sua grande maioria formadores (18), envolvidos na componente de *b-learning*, e os formandos (326) completaram os respetivos inquéritos, sendo estes a base do presente trabalho de investigação.

Assim, sob o ponto de vista da pesquisa de campo, o facto dos inquéritos terem sido distribuídos eletronicamente através da plataforma e da conta de *e-mail* dedicada, que lhe está associada, e posteriormente preenchidos em situação presencial, em horário incluído no planeamento do curso, facilitou grandemente o processo e contribuiu para a representatividade ter sido total, não tendo no entanto sido possível a exportação dos dados compilados, devido a restrições de segurança da plataforma onde está alojado o portal da formação na RNSI.

Já no que concerne à qualidade dos dados recolhidos, o estudo foi baseado nas perceções dos militares, enquanto formandos ou formadores, em momento de avaliação da formação, podendo incluir alguma carga emocional ou motivacional, relacionada com outros aspetos que não propriamente os que pretendíamos aferir e validar, registando-se no entanto uma realidade distinta e única. O facto dos militares, não manifestarem a sua opinião ou perceção, em especial quando solicitados a pronunciarem-se com comentários, contributos ou sugestões, nas respostas abertas criou alguma fragilidade nos dados recolhidos.

Embora a fase de recolha de dados estivesse prevista para ser realizada em momento anterior, por várias razões, mas normalmente associadas a lacunas na plataforma, e entre as quais alguns já ultrapassados, a conclusão do processo de recolha de dados decorreu com algum atraso (cerca de três semanas).

A preparação e realização de uma missão militar no estrangeiro (Afeganistão), durante cerca de um ano acarretou alguma dilação temporal entre a realização da investigação e a sua conclusão, implicando que algumas das evidências já tenham sofrido algumas alterações.

As respostas a algumas questões indiciaram algum desconhecimento ou alheamento da situação que se procurava conhecer com maior detalhe, no entanto, poderá considerar-se que se trata de uma investigação que indicia ter consequências e resultados internos de relevo, uma vez que não é conhecida outra anterior de igual ou aproximada dimensão e latitude.

O facto da GNR ser uma organização militar, devidamente hierarquizada, e nela o investigador ser detentor de um cargo e patente superior, não foi algo de relevante na aplicação dos inquéritos, no entanto, pode ter constituído algum constrangimento e influenciado algumas respostas, nomeadamente de alguns responsáveis pela formação, o mesmo não acontecendo posteriormente com os inquéritos dos formandos. Com base na anterior constatação, o investigador não esteve presencialmente durante a realização dos mesmos.

Devido a algumas das anteriores experiências de formação assistida por tecnologias de informação e comunicação, nomeadamente as CVA, decorrerem sob sites inicialmente gratuitos e posteriormente pagos, nomeadamente o <http://br.ning.com/> levou a que atualmente os mesmos não se encontrem *online*, tendo-lhes sido cortado o acesso, razão pela qual, alguns dos factos a eles referentes apenas podem ser documentados por meio de *print screens* anteriores. Também o pioneirismo da temática em apreço, nomeadamente na GNR, e a conseqüente inexistente ou parca bibliografia, sobre as práticas educativas abertas e sobre os recursos educativos abertos, constituíram uma dificuldade que teve de ser colmatada com a consulta de inúmeros autores, alguns dos quais consagrados nas temáticas expostas mas cuja aplicação ou relação com o ambiente envolvente da organização Guarda Nacional Republicana é muito ténue ou limitada, constituindo no entanto um importante contributo para o presente trabalho de investigação.

Finalmente, o facto dos constrangimentos financeiros, que abrangem toda a sociedade nacional, mas em especial a função pública, poderão ter constituído um elemento bloqueador ou limitador da inovação e da criatividade a inserir nas propostas para o futuro plano estratégico para a FATIC na GNR.

5. Capítulo IV - Apresentação e análise de resultados

Como referido anteriormente, a aplicação dos inquéritos aos visados foi por administração direta (Quivy e Campenhoudt, 2005), pois foram os próprios inquiridos que os preencheram, diretamente num formulário eletrónico efetuado automaticamente pela plataforma, durante a sessão presencial agendada em horário letivo. Tendo em conta que a amostra é do tipo aleatório simples, direcionada para a população-alvo dos 344 visados (Formadores e formandos) que participaram no CPCb 2010/2011, e que na verdade, o número daqueles corresponde ao número de respondentes, o tamanho e a representatividade da amostra nem sequer se equacionam, bem como o respetivo nível de confiança.

a. Inquérito aplicado a responsáveis pela formação

A primeira distribuição dos inquéritos aos responsáveis foi lançada no portal da formação, nomeadamente no *site* do curso de promoção a cabo, na área destinada a e-formadores, no dia 13 de janeiro de 2011, sendo automaticamente enviados avisos, durante 7 dias e até à conclusão e resposta de todos os inquiridos.

Uma reprodução, tão fiel quanto possível, do modelo de formulário utilizado como inquérito, junta-se em anexo⁴⁷, uma vez que à data da realização do mesmo, a plataforma, proprietária da Microsoft®, não permitia a exportação nem *print screens* do ambiente de trabalho, alegadamente por motivos de segurança.

i. Caracterização dos inquiridos - Dados pessoais e profissionais

É de realçar que a população-alvo inquirida é composta por 18 militares, com **idades** maioritariamente acima dos 40 anos (66,7%), sendo a faixa etária dos 40 e aos 44 anos a mais representada (38,9%).

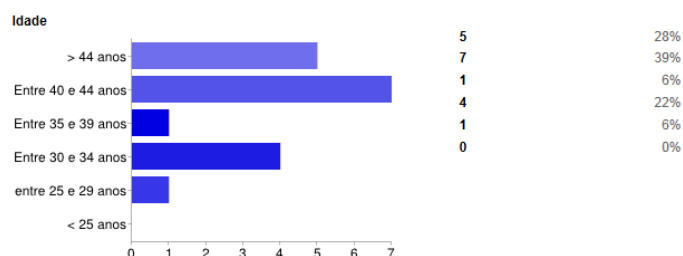


Figura 17 – Inquérito (Formadores) - Idades

⁴⁷ Anexo E – Inquérito por questionário (Formadores)

Quanto ao **género**, os inquiridos são exclusivamente masculinos (100%).



Figura 18 – Inquérito (Formadores) - Género

Tratando-se de militares com **colocação** na Escola da Guarda, constatou-se que maioritariamente (55,6%) estão no Centro de Formação da Figueira da Foz (CFFF), embora a segunda maior tendência (27,8%) seja a Companhia de Comando e Serviço da Escola da Guarda, em Queluz.

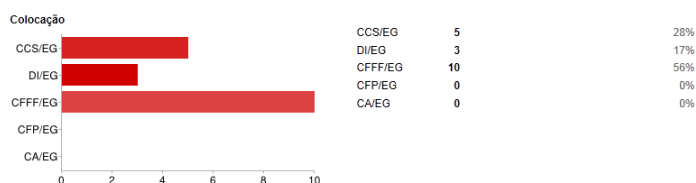


Figura 19 – Inquérito (Formadores) - Colocação

Quanto à função predominante, para além da **função** inerente à formação, existe um equilíbrio entre a função administrativa (38,9%) e a função técnica (33,3%).



Figura 20 – Inquérito (Formadores) - Função

No que diz respeito às **habilitações literárias**, completas antes do início do curso, a mais representativa é o 12º ano (50,0%), muito embora exista um forte pendor para o 11º ano (27,8%), registando-se ainda o facto de dois militares (11,1%) serem licenciados.

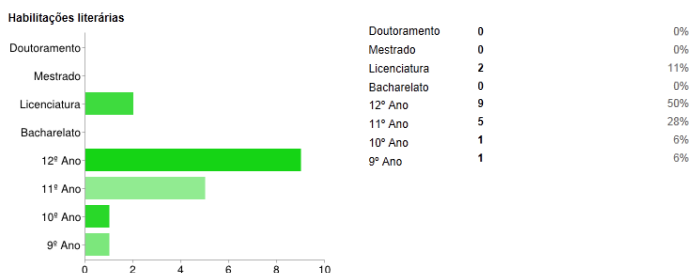


Figura 21 – Inquérito (Formadores) – Habilitações

ii. Percepção sobre a cultura organizacional

Quanto à Cultura organizacional e às ilações que se podem depreender das respostas compiladas, é de referir que as questões eram do tipo fechada, com 4 opções de escolha, a saber; 1-Discordo totalmente; 2-Discordo; 3-Concordo; 4-Concordo totalmente. Nesse sentido, apresentam-se a seguir os respetivos resultados agrupados por áreas de interesse.

No que diz respeito à **comunicação e imagem organizacional**, existiam duas afirmações diretamente orientadas para esta temática. Quando confrontados com a primeira das afirmações - “Sinto que os meios de comunicação internamente utilizados são suficientes para as minhas reais necessidades.”, os visados foram concludentes (84%) considerando no mínimo que concordavam, havendo mesmo uma franja (22%) que concordava completamente. Quanto à segunda das afirmações, a tendência ainda é mais categórica, e perante a afirmação “Sinto que a imagem da GNR tem melhorado muito nos últimos anos.”, não existem discordâncias e a grande maioria (67%) concorda, e os restantes (33%) concordam completamente⁴⁸.

Já no que concerne à **realização individual**, os dados recolhidos⁴⁹ à afirmação “Considero as funções que desempenho importantes para a minha unidade.”, metade dos inquiridos (50%) concorda com a afirmação, e embora 23% discordem ou discordem totalmente, a verdade é que o número daqueles que concorda totalmente é-lhes superior (28%). A segunda afirmação relacionada com esta temática refere “Sinto-me diariamente motivado para desempenhar as minhas funções.”, tendo a maioria dos inquiridos discordado ou discordado totalmente (56%), muito embora a percentagem de concordantes seja de idêntica expressão parcelar (28%).

Relativamente às afirmações referentes ao **relacionamento interpessoal**, foram colocadas quatro afirmações⁵⁰, havendo, no conjunto geral, uma clara concordância com o conteúdo nelas inserto, muito embora estas tenham expressividades diferentes.

⁴⁸ Ver resultados detalhados em Anexo G – Inquérito por questionário (Formadores) – Resultados – Figura G.01

⁴⁹ Idem – Figura G.02

⁵⁰ Idem – Figura G.03

Assim, perante as afirmações “Sinto que a generalidade da sociedade tem uma imagem favorável da GNR.”, “O ambiente de trabalho na sua unidade é, de uma maneira geral, saudável e agradável.” “Os meus camaradas, regra geral, preocupam-se com a qualidade do serviço prestado.”, a concordância ou total concordância são claramente favoráveis (89%, 78% e 78%, respetivamente), no entanto, no que concerne à afirmação, de relacionamento com o comando direto, “Sou questionado frequentemente, pelo meu comandante direto, sobre o que penso sobre determinados assuntos.”, a tendência é contrária à afirmação, com 39% de discordâncias e 17% de total discordância.

No âmbito dos **interesses diversos**⁵¹, uma primeira afirmação relacionada com a formação – “A formação que me foi proporcionada ao longo da minha carreira tem contribuído para a minha valorização profissional.”, é favoravelmente concordante (66%), não tendo mesmo qualquer discordância total.

Quanto à carreira profissional, à afirmação “Tenho grandes expectativas de progressão na carreira.” as respostas foram tendencialmente discordantes (66%), total ou moderadamente, muito embora existissem respostas concordantes (22%) ou totalmente concordantes (11%).

Finalmente, e no que diz respeito aos valores interiorizados, perante a afirmação “Tenho orgulho em ser militar da GNR.” A esmagadora maioria concorda totalmente (56%), ou apenas concorda (39%), havendo apenas 1 inquirido que discorda totalmente (6%).

iii. Perceção sobre a formação assistida por tecnologias de informação e comunicação

Neste âmbito, procurou-se aferir qual a **afinidade** dos inquiridos com a FATIC, através da questão⁵² “Já alguma vez frequentou alguma formação assistida por tecnologias de informação e comunicação?” tendo a maioria respondido afirmativamente (61%) e os restantes negativamente (39%).

⁵¹ Ver resultados detalhados em Anexo G – Inquérito por questionário (Formadores) – Resultados – Figura G.04

⁵² Idem – Figura G.05

Quando confrontados com o **tipo de dispositivos**⁵³ predominantemente utilizados na FATIC anteriormente frequentada, destaque para as “fichas técnicas e outros documentos enviados por correspondência” (100%), caraterísticos do anterior modelo de formação a distância, para os “vídeos e filmes” (55%) e para os “powerpoints e documentos em formato digital do tipo pdf” (27%). Não se tendo verificado nenhuma referência a “outros” tipos de dispositivos, contrariamente ao que seria expetável, uma vez que os objetos de aprendizagem da nova geração (*Web 2.0 based*) não foram citados.

No que diz respeito ao **grau de preparação** para a “... utilização do *site* de curso no portal da formação?” os dados recolhidos⁵⁴ indiciam algum à vontade, e não obstante uma minoria que se encontrava “mal” preparada (11%), a grande maioria encontra-se “suficientemente” (28%), “bem” (33%), ou “muito bem” (28%) preparada.

De forma mais direcionada, e através de questões diversas, procurou-se aferir outros aspetos relacionados com as FATIC, nomeadamente com a plataforma de suporte e o *site* de curso, com as funções de suporte da componente pedagógica e com a motivação dos e-formadores envolvidos, materializando-se a seguir uma síntese dos dados recolhidos, por questão.

| | Concordo Totalmente | Concordo | Discordo | Discordo Totalmente |
|---|---------------------|----------|----------|---------------------|
| 1 Sentia-me motivado para preparar a formação em regime de e-learning. | 39% | 33% | 22% | 6% |
| 2 Este tipo de plataforma proporcionou-me uma maior flexibilidade (em termos de horário). | 28% | 44% | 17% | 11% |
| 3 A utilização do software de conversão de conteúdos multimédia foi fácil e intuitiva. | 17% | 56% | 17% | 11% |
| 4 Existiu um bom suporte da parte dos técnicos de informática à formação para e-formadores. | 44% | 44% | 6% | 6% |
| 5 A plataforma permitiu-me a aquisição das competências necessárias para a tutoria. | 44% | 50% | 6% | 0% |

Quadro 3 – Inquérito (Formandos) – Diversos

⁵³ Idem – Figura G.06

⁵⁴ Ver resultados detalhados em Anexo G – Inquérito por questionário (Formadores) – Resultados – Figura G.07

| | Concordo Totalmente | Concordo | Discordo | Discordo Totalmente |
|----|---------------------|----------|----------|---------------------|
| 6 | 0% | 17% | 67% | 17% |
| 7 | 28% | 67% | 6% | 0% |
| 8 | 28% | 44% | 28% | 0% |
| 9 | 28% | 39% | 22% | 11% |
| 10 | 6% | 89% | 6% | 0% |
| 11 | 44% | 50% | 6% | 0% |
| 12 | 6% | 89% | 6% | 0% |
| 13 | 33% | 50% | 17% | 0% |
| 14 | 61% | 39% | 0% | 0% |

Quadro 3 – Inquérito (Formandos) – Diversos (Continuação)

Face aos dados anteriormente apresentados pode inferir-se que a **plataforma de suporte**, a avaliar pelas respostas às afirmações **2**, **3**, **4**, **7** e **14**, relativamente à maior flexibilidade de horário, à forma fácil como o *software* permite a conversão de conteúdos, ao suporte técnico, à melhoria da capacidade de autoaprendizagem, e à utilidade dos conteúdos disponibilizados, foi na generalidade, franca e positivamente apreciada.

No que concerne à **motivação e interesses**, dos responsáveis pelo CPCb, refletidos nas respostas às afirmações **1**, **3**, **9**, **11** e **12**, respeitantes à motivação para o *e-learning*, à confiança neste regime de formação, ao seu alargamento a outros cursos, à sua utilidade na formação dos militares da GNR, e à disponibilidade para ações de formação posteriores, há um demarcado pendor para a concordância com as afirmações, constituindo um elemento grandemente facilitador para a introdução da pretendida mudança de atitude.

Quanto às afirmações relacionadas com o **e-formador**, ou seja, as afirmações **5**, **6**, **10** e **13**, as apreciações têm pendor muito favorável, no entanto, indiciam alguma preocupação em melhorar o nível da componente prática nos conteúdos disponibilizados, bem como na impossibilidade de concretização das tarefas de mentoria durante o horário laboral.

Os dados em apreço podem se detalhadamente consultados em anexo⁵⁵.

O inquérito em apreço termina com uma questão aberta, que infelizmente não correspondeu às expectativas do investigador, uma vez que dos 18 inquiridos apenas 6 contribuíram de forma válida, e os restantes limitaram-se a colocar caracteres de forma a ultrapassar a exigência de resposta obrigatória. Quanto aos contributos recebidos, podemos sinteticamente resumi-los a uma área, isto é, aos constrangimentos para o exercício da atividade de e-formador, nomeadamente, a falta de incentivos, a acumulação de funções, a falta de e-formadores, a intensidade das atividades, o elevado número de solicitações por parte dos formandos, etc.

b. Inquérito aplicado a formandos

A distribuição dos inquéritos aos formandos foi realizada no portal da formação, nomeadamente no *site* do curso de promoção a Cabo, na área destinada aos e-formandos, no dia 13 de janeiro de 2011, sendo o seu preenchimento efetuado presencialmente, em salas de aula de informática, em grupos de 15 formandos, na presença de um tutor, até à conclusão do processo.

Uma reprodução, tão fiel quanto possível, do modelo de formulário utilizado como inquérito, junta-se em anexo⁵⁶, pelos mesmos motivos referidos na alínea a.

i. Caracterização dos inquiridos - Dados pessoais e profissionais

Quanto aos formandos, é de realçar que a população-alvo inquirida é composta por 326 militares, tem **idades** entre os 29 e os 36 anos de idade, estando equilibradamente representada entre os 30 e os 34 anos (54,3%) e entre os 35 e os 39 anos (44,5%), no entanto estes dados eram expetáveis uma vez que se trata de um curso de promoção.

⁵⁵ Anexo H – Inquérito por questionário (Formandos)

⁵⁶ Anexo I – Inquérito por questionário (Formandos) – Resultados

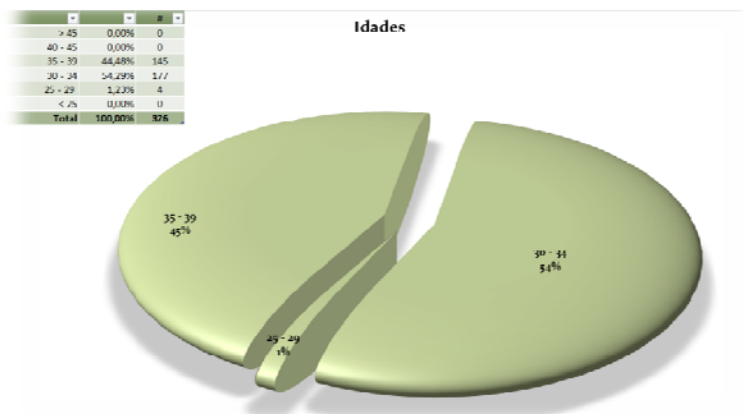


Figura 22 – Inquérito (Formandos) - Idades

Quanto ao **género**, a esmagadora maioria pertence ao género masculino (91,7%), no entanto o género feminino (8,3%) já se encontra representado acima da média da GNR (6,6%).

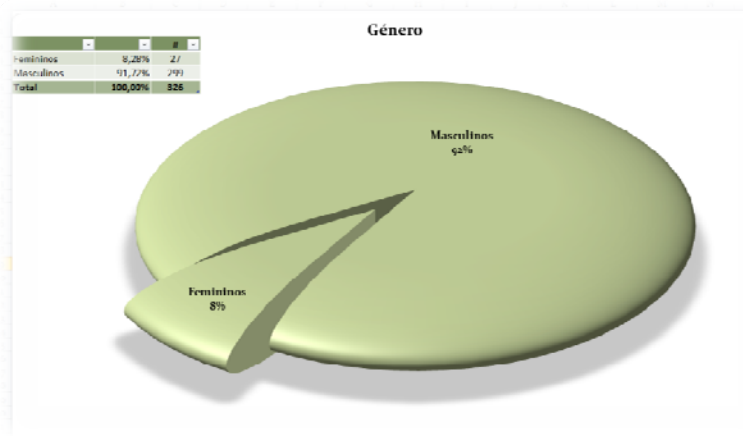


Figura 23 – Inquérito (Formandos) - Género

Tratando-se de militares que se encontravam distribuídos por todo o território nacional, e que foram submetidos a provas de seleção, verifica-se que a possibilidade inicialmente aventada de serem suficientemente representativos de todos os quadrantes e regiões do país, veio a verificar-se.

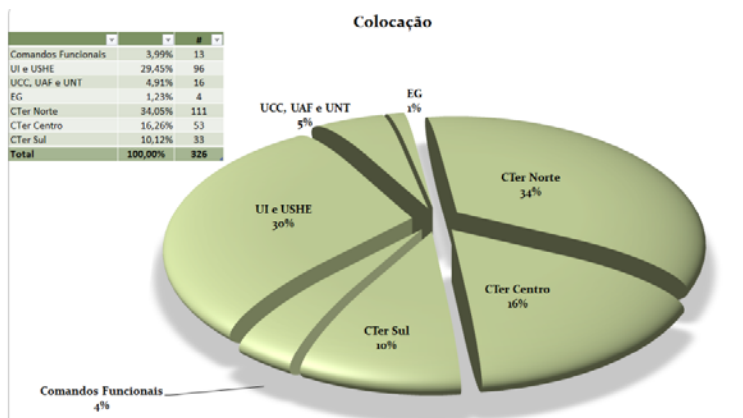


Figura 24 – Inquérito (Formandos) - Colocação

Pode verificar-se então, na figura anterior, que há uma grande representatividade dos comandos territoriais norte (34,1%), compostos pelos comandos territoriais de Aveiro, Braga, Bragança, Guarda, Porto, Viana do Castelo, Vila Real, Viseu, e das unidades de reserva (29,5%). Muito embora não seja de todo evidente, mas tendo em conta que os comandos funcionais e as unidades de reserva, bem como várias outras unidades, têm a sua sede em Lisboa, a região centro, como um todo, será seguramente a região do país com maior representatividade.

Contrariamente ao que sucedia com a função “secundária” dos formadores, pois a predominante era a formação, no caso dos formandos do CPCb, a **função** predominante é a função operacional (55,8%), muito embora a função administrativa (35,6%) indicie já se encontrar demasiadamente elevada para uma quota parte muito jovem, do universo da GNR.

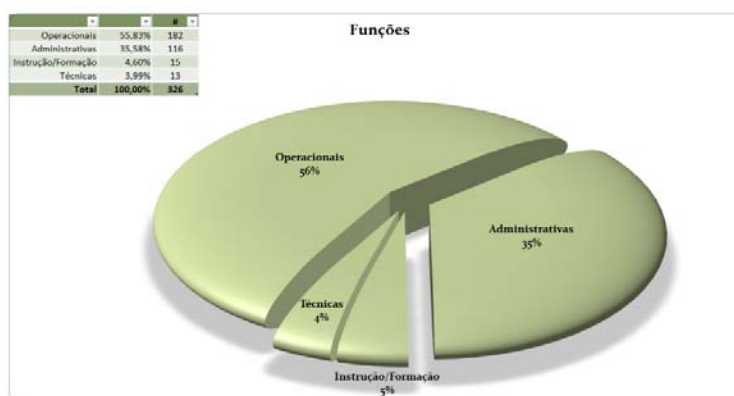


Figura 25 – Inquérito (Formandos) - Função

No que concerne às **habilitações literárias**, completas antes do início do curso, a mais representativa é o 12º ano (58,6%), embora existindo alguma tendência contrária com o 9º ano (19,9%), registando-se ainda o facto de doze militares (3,7%) terem uma formação académica de nível superior.

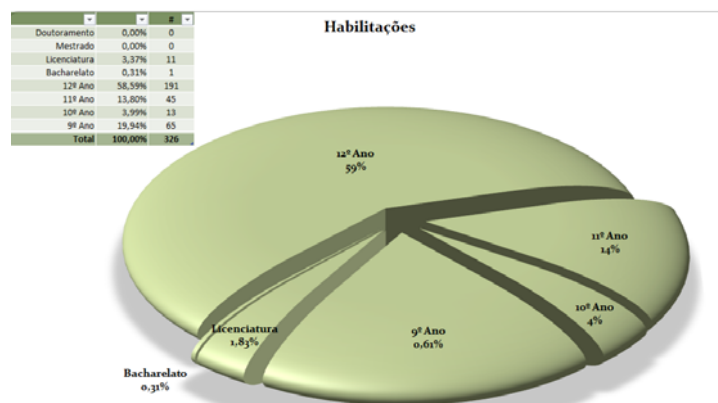


Figura 26 – Inquérito (Formandos) – Habilitações

ii. Perceção sobre a cultura organizacional

Similarmente ao que havia sucedido com os responsáveis pela formação, quanto à cultura organizacional e às ilações que se podem depreender das respostas compiladas, é de reiterar que as questões eram do tipo fechado, com 4 opções de escolha, a saber; 1-Discordo totalmente; 2-Discordo; 3-Concordo; 4-Concordo totalmente. Nesse sentido, apresentam-se a seguir os respetivos resultados agrupados por áreas de interesse.

No âmbito da **comunicação e imagem organizacional**, foram realizadas duas afirmações para avaliar o grau de concordância com as mesmas.

Uma primeira, “Sinto que os meios de comunicação internamente utilizados são suficientes para as minhas reais necessidades.”, obteve um nível de concordância elevado (64,4%), sendo o valor extremo “totalmente concordante” (16%) um reforço ainda maior da tendência concordante.

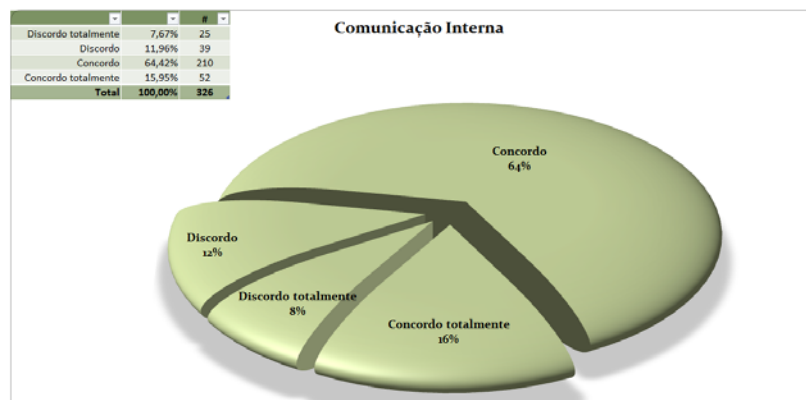


Figura 27 – Inquérito (Formandos) – Comunicação interna

Também quanto à segunda afirmação, “Sinto que a imagem da GNR tem melhorado muito nos últimos anos.”, os valores são significativamente favoráveis à concordância (56,0%) e à total concordância (29,8%), muito embora o grau de discordância (11,7%), neste contexto, pareça elevado.

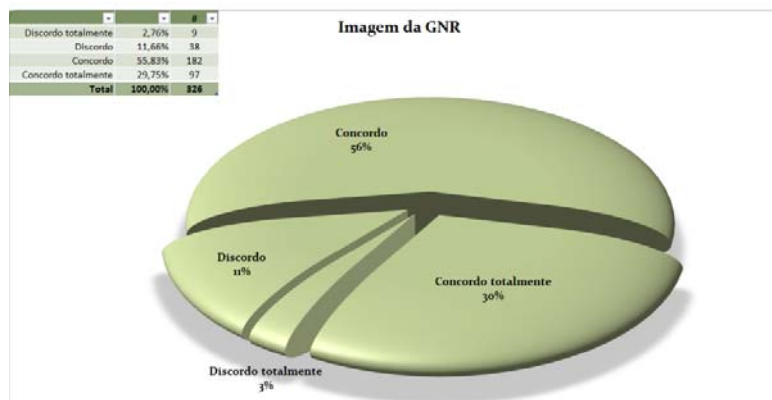


Figura 28 – Inquérito (Formandos) – Imagem da GNR

No âmbito da **realização individual**, também validada através de duas afirmações, a concordância com a primeira - “Considero as funções que desempenho importantes para a minha unidade.”, foi demarcadamente concordante (58,3%) ou totalmente concordante (28,2%), assumindo a discordância, valores pouco significativos (9,8%).

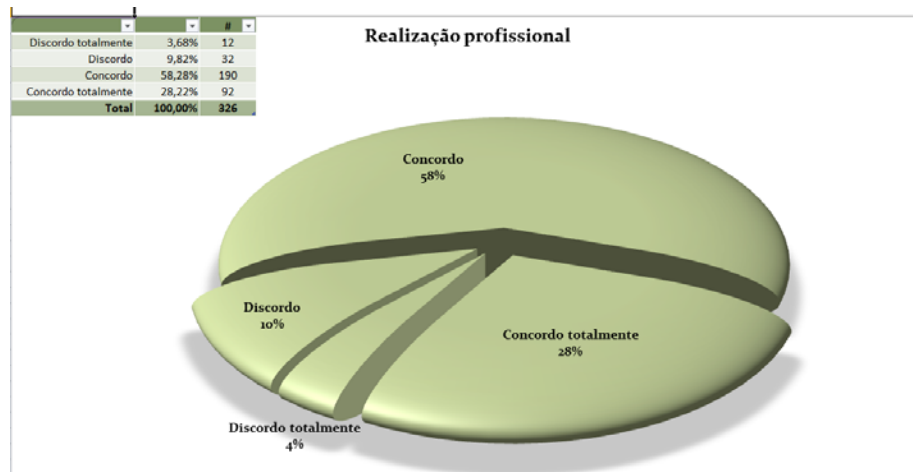


Figura 29 – Inquérito (Formandos) – Realização profissional

A segunda afirmação relacionada com esta temática refere “Sinto-me diariamente motivado para desempenhar as minhas funções.”, e confirma uma tendência concordante (47,6%), no entanto, os valores respeitantes à discordância (27,0%) e à discordância total (8,6%) são significativos.

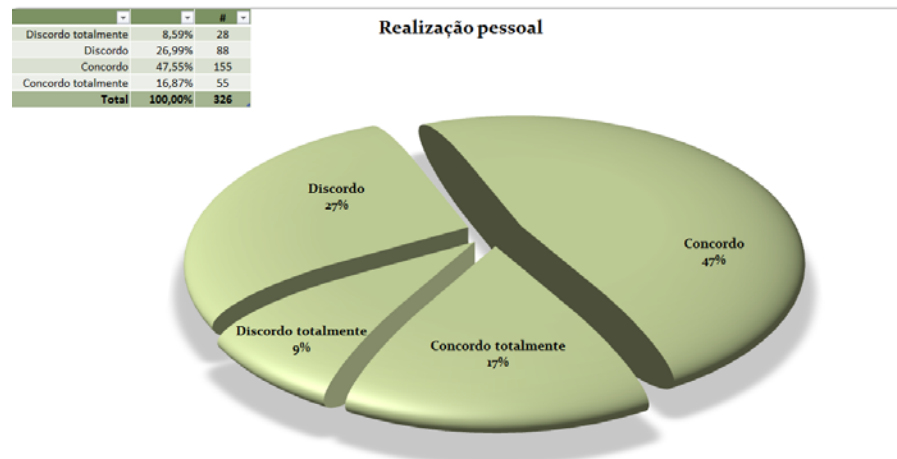


Figura 30 – Inquérito (Formandos) – Realização pessoal

Muito embora, no computo das duas afirmações, exista alguma relevância menos concordante, traduzindo-se em cerca de 25% (valores médios), na verdade, tais valores são minorizados quando comparados com a média dos valores concordantes ou concordantes totalmente, que traduzem uma expressividade de cerca de 75%.

Para validação da percepção sobre o **relacionamento interpessoal**⁵⁷, foram colocadas três afirmações, havendo, no cômputo geral, uma concordância com o conteúdo nelas inserto, muito embora tenha sido materializada com expressividades diferentes.

Às afirmações “O ambiente de trabalho na sua unidade é, de uma maneira geral, saudável e agradável.” o grau de concordância foi elevado (69,9%), o mesmo acontecendo com a afirmação “Os meus camaradas, regra geral, preocupam-se com a qualidade do serviço prestado.”, com uma concordância (54,6%) e uma total concordância (20,26%) claramente favoráveis. No entanto, no que concerne à afirmação, de relacionamento com o comando direto, “Sou questionado frequentemente, pelo meu comandante direto, sobre o que penso sobre determinados assuntos.”, a tendência, embora positiva, pois as concordâncias representam cerca de 65%, apresenta um grau de discordância significativo, com 29,1% de discordâncias e 5,6% de total discordância.

No âmbito dos **interesses diversos**⁵⁸, uma primeira afirmação relacionada com a formação – “A formação que me foi proporcionada ao longo da minha carreira tem contribuído para a minha valorização profissional.”, é favoravelmente concordante (53,0%), havendo também um significativo grau de discordância (26,0%) e mesmo de discordância total (11,0%). Quanto à carreira profissional, à afirmação “Tenho grandes expectativas de progressão na carreira.” as respostas foram as esperáveis para um posto que se encontra na base piramidal da estrutura hierárquica da GNR, onde a faixa etária se pode considerar ainda jovem, isto é, concordantes (47,2%) ou totalmente concordantes (29,1%), muito embora existam opiniões discordantes, moderada (19,9%) ou totalmente (3,7%).

Finalmente, e no que diz respeito aos valores interiorizados, perante a afirmação “Tenho orgulho em ser militar da GNR.” denota-se uma tendência esmagadora maioria concorda totalmente (28,0%), ou simplesmente concorda (64,0%), existindo no entanto uma tendência discordante de cerca de 8,0% dos formandos inquiridos.

⁵⁷ Ver resultados detalhados em Anexo I – Inquérito por questionário (Formandos) – Resultados detalhados – Figura I.01, Figura I.02, e Figura I.03

⁵⁸ Idem – Figura I.04, Figura I.05, e Figura I.06

iii. Percepção sobre a formação assistida por tecnologias de informação e comunicação

Procurou-se aferir qual a **afinidade**⁵⁹ dos inquiridos com a FATIC, através da questão “Já alguma vez frequentou alguma formação assistida por tecnologias de informação e comunicação?” tendo a esmagadora maioria respondido afirmativamente (91,4%) e os restantes negativamente (8,6%). Este facto é reforçado com o conhecimento das suas respostas quando confrontados com o **tipo de dispositivos**⁶⁰ predominantemente utilizados na FATIC anteriormente frequentada, destacando-se neste âmbito os “powerpoints e documentos em formato digital do tipo pdf” (91,4%) e as “fichas técnicas e outros documentos enviados por correspondência” (87,1%), representando respetivamente 40,0% e 38,0% dos inquiridos, que já haviam contactado com a FATIC. Esta representatividade decorre, não somente da formação a distância com recurso a fichas técnicas, disseminada a partir de 1998 e que teve o seu apogeu em 2001/2002, mas também ao modelo suportado pelo portal da formação, tendo esta geração de militares beneficiado de ambos os sistemas. Muito embora a menção de “vídeos e filmes”, não tivesse sido muito significativa (18,0%), quando comparada com os anteriores valores, o surgimento de respostas mencionando “objetos em *flash*”, “*webparts*” e “objetos multimédia” em “outros” tipos de dispositivos, também denota uma tendência diferente à registada com o inquérito onde os responsáveis pela formação eram os inquiridos.

No que diz respeito ao **grau de preparação**⁶¹ para a “... utilização do *site* de curso no portal da formação?” os dados recolhidos evidenciam muito à vontade, e não obstante uma minoria que se encontrava “mal” preparada (4,3%), a grande maioria encontra-se “suficientemente” (15,0%), “bem” (46,0%), ou mesmo “muito bem” (34,7%) preparada.

Procurou-se também aferir outros aspetos relacionados com as FATIC, no modelo atual, com as funções de suporte da componente pedagógica e com a motivação dos e-formandos envolvidos, materializando-se a seguir uma síntese dos dados recolhidos, por questão.

⁵⁹ Ver resultados detalhados em Anexo I – Inquérito por questionário (Formandos) – Resultados detalhados – [Figura I.07](#)

⁶⁰ Idem – [Figura I.08](#)

⁶¹ Idem – [Figura I.09](#)

Questões diversas *
Responda com propriedade. Não há respostas certas.

| | | Concordo Totalmente | Concordo | Discordo | Discordo Totalmente |
|----|---|---------------------|----------|----------|---------------------|
| 1 | Sentia-me motivado para utilizar a formação em regime de e-learning. | 44% | 37% | 16% | 3% |
| 2 | Este tipo de plataforma proporcionou-me uma maior flexibilidade (em termos de horário). | 30% | 36% | 24% | 10% |
| 3 | A utilização dos conteúdos multimédia disponibilizados tornaram o curso mais apelativo. | 35% | 38% | 17% | 10% |
| 4 | Existiu um bom suporte da parte da generalidade dos tutores. | 31% | 51% | 15% | 3% |
| 5 | A plataforma permite a aquisição das competências necessárias à componente presencial. | 41% | 47% | 10% | 2% |
| 6 | Consegui conciliar o horário profissional com o horário da formação. | 1% | 27% | 46% | 26% |
| 7 | A utilização da plataforma aumentou a minha capacidade de auto-aprendizagem. | 30% | 52% | 16% | 2% |
| 8 | Tenho confiança neste tipo de ensino a distância. | 27% | 58% | 14% | 1% |
| 9 | O regime de auto-formação em regime de e-learning deve ser alargado a outros cursos. | 21% | 62% | 16% | 1% |
| 10 | Deve ser inserida uma maior componente prática nos conteúdos disponibilizados. | 35% | 50% | 14% | 1% |
| 11 | O e-learning pode ser de grande utilidade na formação dos militares da GNR. | 37% | 40% | 14% | 9% |
| 12 | Se possível, inscrever-me-ei em outras ações de formação em e-learning ou b-learning. | 30% | 52% | 16% | 2% |
| 13 | Este curso contribuiu para melhorar o meu desempenho como agente de autoridade. | 15% | 68% | 15% | 2% |
| 14 | Os conteúdos disponibilizados foram úteis mas carecem de melhoria. | 30% | 34% | 18% | 18% |

Quadro 4 – Inquérito (Formandos) – Diversos

Face aos dados anteriormente apresentados pode inferir-se que as afirmações relacionadas com os **e-formandos**, ou seja, as afirmações **1**, **4**, **6**, **12**, e **13**, têm um pendor muito favorável, com cerca de 70% de concordância, com a questão relativa à motivação inicial dos inquiridos a assumir um valor positivamente extremado.

| 326 | Média | # |
|---------------------|----------------|------------|
| Discordo totalmente | 8,34% | 27 |
| Discordo | 21,60% | 70 |
| Concordo | 44,60% | 145 |
| Concordo totalmente | 25,46% | 83 |
| Total | 100,00% | 326 |

Quadro 5 – Inquérito (Formandos) – Média da percepção – e-Formando

Não obstante, a questão respeitante à conciliação do horário laboral com o horário da formação é negativamente apreciada, com cerca de 70%.

Quanto ao suporte técnico prestado pela generalidade dos técnicos, à disponibilidade para ações de formação posteriores, e ao contributo desta formação para a melhoria do desempenho dos militares da GNR, há um demarcado pendor para a concordância com as afirmações, tendo-se registado uma tendência concordante de 82,2%, 77,3% e 82,5%, respetivamente, indiciando aspetos facilitadores para a expansão do processo.

Também no que diz respeito à **plataforma de suporte**, a avaliar pelos dados a seguir resumidos, atinentes às afirmações ②, ⑤, ⑦ e ⑪, se pode considerar que a aceitação das potencialidades do citado suporte é bastante favorável, não se verificando valores demasiadamente extremados, sendo a média de concordância de cerca de 75%.

| 326 | Média | # |
|---------------------|----------------|------------|
| Discordo totalmente | 7,82% | 26 |
| Discordo | 17,71% | 58 |
| Concordo | 43,10% | 141 |
| Concordo totalmente | 31,37% | 102 |
| Total | 100,00% | 326 |

Quadro 6 – Inquérito (Formandos) – Média da perceção – Plataforma de suporte

Para tal concordância contribuem muito favoravelmente a flexibilidade, a aquisição de competências complementares à formação presencial, a melhoria da capacidade de autoaprendizagem e a potencial utilidade do e-learning na formação do militar da GNR, respetivamente destacados com a média concordante de 66,0%, 87,4%, 67,2% e 77,3%.

Quanto aos aspetos relacionados com os **conteúdos**, disponibilizados aos e-formandos do CPCb, através do portal da formação, e refletidos na média a seguir apresentada, respeitante às afirmações ③, ⑥, ⑨, ⑩ e ⑬, situa-se num patamar que, embora com algumas lacunas e aspetos a melhorar, permitem perspetivar uma evolução favorável da FATIC.

| 326 | Média | # |
|---------------------|----------------|------------|
| Discordo totalmente | 6,26% | 20 |
| Discordo | 15,71% | 51 |
| Concordo | 48,22% | 157 |
| Concordo totalmente | 29,82% | 97 |
| Total | 100,00% | 326 |

Quadro 7 – Inquérito (Formandos) – Média da perceção – Conteúdos

Com uma média concordante que tem confiança no regime de *e-learning* (85,3%), que defende o alargamento de tal regime a outros cursos (82,5%), e que acredita que os conteúdos multimédia disponibilizados tornaram o curso mais apelativo (73,0%), existem relevâncias que os elementos facilitadores se conjugam, também no âmbito dos conteúdos, no entanto, o facto de existir uma forte concordância com a necessidade de incrementar o nível da componente prática nos conteúdos disponibilizados (85,6%), bem como carecem de melhoria dos próprios conteúdos (63,8%), realça uma fragilidade que carece de reflexão, intervenção e de solução.

Os dados em apreço podem se detalhadamente consultados em anexo⁶².

No que diz respeito às **áreas prioritárias** do *site* de curso, isto é, os espaços considerados mais úteis e de apreciada utilização, são os que se destacam a seguir.

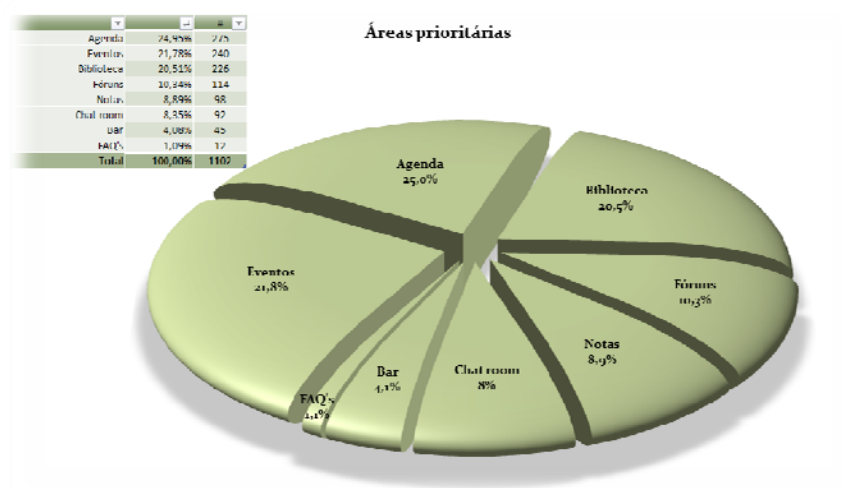


Figura 31 – Inquérito (Formandos) – Áreas prioritárias do *site* de curso

Muito embora a questão aberta, inserida no final do inquérito em apreço, visasse a receção de “aspectos a serem melhorados no *site* de curso, de forma a poderem corresponder a expectativas de formação futuras”, na verdade, para além dos aspetos recolhidos nas questões fechadas, não se pode considerar uma grande-valia os que foram recolhidos por via da resposta aberta, uma vez que grande parte dos inquiridos, isto é, 130 militares (Cerca de 40%) apenas se limitou a colocar um ou mais caracteres de forma a ultrapassar a exigência de resposta obrigatória.

⁶² Quadro I.01 – Anexo I

Quanto aos contributos “válidos”, entre os 196 recebidos, houve 94 (48%) que eram respeitantes a constrangimentos do regime de *e-learning*, e que embora não fossem diretamente imputáveis ou relacionados com o *site* de curso, na verdade podem afetar grandemente a sua utilização.

Entre os constrangimentos apontados destaca-se, a falta ou deficiente interação entre tutores e e-formandos (36%), a falta ou inexistência de meios informáticos adequados (25%), e as dificuldades encontradas em conseguir cumprir as atividades determinadas pela formação (22%), aquando do exercício de funções, isto é, no local de trabalho ou em funções de serviço, com a acumulação de funções, com a alegada falta de apoio dos comandantes ou chefes, com a intensidade das atividades diárias e das responsabilidades que lhes estão associadas, nomeadamente para quem se encontra em funções essencialmente operacionais, etc.

Entre os contributos recebidos relativamente ao *site* de curso, isto é, aqueles (102 militares) que corresponderam às expectativas do investigador, a generalidade dos *inputs* centrou-se na dificuldade na abertura dos conteúdos (28%), na pouca quantidade de recursos multimédia (22%), na fraca qualidade dos existentes (17%), na não conetividade com as contas de correio eletrónico pessoais (9%), na organização dos conteúdos no *site* (6%) e nos pormenores de aspeto visual (*layout*) do *site* (5%), entre outros (13%).

Apesar da sùmula anteriormente mencionada ter sido registada por afinidade temática, e de algumas das evidências ora relevadas já terem sido anteriormente mencionadas aquando da realização das perguntas fechadas, foram posteriormente efetuadas aos responsáveis da formação, algumas questões adicionais, perguntas dirigidas que permitissem consubstanciar e fundamentar melhor algumas das lacunas, dificuldades ou deficiências abordadas, de forma a poder propor-se a adequada solução nos contributos para o plano estratégico para a formação assistida por tecnologias de informação na Guarda Nacional Republicana.

c. Considerações gerais

O cerne do presente capítulo, consistiu em proceder à apresentação do estudo de caso, à recolha e à análise de dados, de forma a poderem ser alcançados os objetivos específicos, validadas as hipóteses levantadas e, finalmente, confirmada ou não a questão central.

Em conformidade com tais desideratos, e no sentido de materializar a aplicação da teoria, apresentada no Capítulo I, à realidade e ao contexto em apreço, realizaram-se dois inquéritos por questionário, semelhantes mas visando destinatários diferentes (Responsáveis pela formação e formandos), respeitantes à perceção de ambos, no que diz respeito à FATIC e ao seu nível de satisfação relativamente a vários aspetos que melhor podem caraterizar o ambiente envolvente da GNR quanto à existência de elementos facilitadores da propagação de uma cultura aprendente. Tais instrumentos de recolha de informação, aliados às entrevistas informais e à monitorização efetuada ao *site* de curso, constituíram um importante ponto de partida para o estudo e para a contextualização pretendida.

i. Objetivos específicos

No que concerne ao sistema de formação a distância da GNR, e visando confirmar o diagnóstico interno sobre a situação do *e-learning* na GNR, bem como, **identificar as lacunas na FATIC** atualmente vigente, que possam ter impacto direto na qualidade da formação, no desempenho funcional dos militares, e por conseguinte, na imagem da organização, foram efetuadas várias entrevistas informais, foram compilados os diversos contributos, e posteriormente sintetizados e materializados na análise *SWOT*, apresentada em 3. m., entre os quais se destacam: a perda de eficiência no acesso ao portal da formação; a dificuldade em envolver novos e-formadores; a drástica perda de efetivos do CDF; a possibilidade de concretização dos rumores sobre a extinção do CDF; a necessidade de incrementar a quantidade da formação a ministrar; a individualização e não continuidade nos projetos; e a sistemática falta de financiamento para investimento em projetos de inovação.

Através do recurso ao estudo de caso, e da realização dos inquéritos por questionário, a responsáveis e formandos do CPCb, procurou-se verificar qual o **padrão de aceitação e envolvimento dos formandos** relativamente ao *e-learning*.

Não obstante a dificuldade em conseguir conciliar as atividades *online* com os horários laborais, quer de formadores quer de formandos, o que também indicia um grau de envolvimento e trabalho colaborativo elevado, existiu uma evidente vontade e receptividade ao *e-learning*, constatada: na grande motivação para a adesão ao regime de formação do CPCb (*b-learning*); na expressão de grande utilidade do *e-learning* para a formação dos militares da GNR; na consideração do *e-learning* e do *b-learning* como regimes mais adequados para o perfil dos formandos; bem como na intenção de inscrição em próximas ações de formação em *e-learning* ou *b-learning*.

Quanto à **perceção sobre os recursos educativos abertos (realidade) e desejados (situação ideal)** pelos formandos, mesmo considerando que os REA disponibilizados foram úteis, mas carecendo de melhoria, nomeadamente através do incremento da componente prática, o facto de maioritariamente defenderem o alargamento deste regime de formação a outros cursos, bem como, terem considerado que o citado regime de formação contribuiu para a melhoria do seu desempenho como agentes de autoridade, terem manifestado confiança neste tipo de regime do ensino a distância, para além dos contributos dados ao nível das sugestões de melhoria do *site*, são indícios bem evidentes do grau de receptividade dos formandos quanto ao *e-learning*.

No que concerne à perceção sobre a **importância das PEA e dos REA** para a melhoria da satisfação dos “utentes” do *e-learning* na GNR, a consideração que foi prestado um bom apoio, por parte da generalidade dos tutores, à utilização da plataforma, contribuindo para o aumento da capacidade de autoaprendizagem e proporcionando uma maior flexibilidade de horários formativos, e que o usufruto dos REA disponibilizados tornaram o curso mais apelativo, permitindo a aquisição das competências necessárias à componente presencial, podem ser elementos grandemente facilitadores da expansão do *e-learning* na GNR.

Consideram-se assim largamente alcançados os objetivos específicos do presente trabalho de investigação, deixando aqui relevados alguns aspetos que carecem de reflexão e que poderão ser objeto de menção e apresentação de propostas de solução, aquando dos contributos para o plano estratégico da FATIC na GNR.

ii. Hipóteses

No que concerne à validação das hipóteses, cuja confirmação, através do estudo de caso, permite o conhecimento de uma situação, de forma a poder entender-se a sua complexidade, e através da limitação de situações particulares, inferem-se generalizações (Pardal, 1995), procede-se a seguir a uma análise individualizada.

(1) **Hipótese 1** - A aquilatar pelos dados recolhidos, nomeadamente os apresentados de modo mais detalhado em anexo⁶³, respeitantes à forma como a plataforma cria condições de flexibilidade de acesso à formação, de conversão de conteúdos, de aquisição de competências e de melhoria da capacidade de aprendizagem, pode considerar-se que a GNR encontra-se, em termos de plataforma de *LMS*, tecnologicamente preparada para suportar práticas educativas abertas, baseadas em recursos educativos abertos pedagogicamente atrativos e interativos.

Tais evidências⁶⁴, acrescidas da anterior frequência ou acesso a outros regimes de formação a distância, aliados à facilidade de adaptação à plataforma, vêm reforçar ainda mais a conclusão anterior.

(2) **Hipótese 2** – Também quanto à GNR ser detentora de um conjunto de características facilitadoras do desenvolvimento de uma cultura organizacional aprendente, para além de outros valores fortemente enraizados nesta organização, como sejam a hierarquia e a disciplina, infere-se dos dados⁶⁵ uma preocupação com a imagem organizacional, um sentimento de realização pessoal e profissional, bem como, um orgulho em ser militar da GNR e um gosto pela aquisição de competências.

Se às evidências, anteriormente citadas lhes adicionarmos a propensão para a mudança e para a inovação, tendo mesmo sido várias vezes reconhecida pelas suas boas práticas, em vários projetos, a confirmação da hipótese torna-se ainda mais sólida.

⁶³ Consultar dados detalhados em Anexo G

⁶⁴ Idem anterior

⁶⁵ Idem anterior

- (3) **Hipótese 3** – No que concerne aos formadores da GNR estarem minimamente preparados, motivados para o desenvolvimento de recursos educativos abertos, e recetivos a prestar a tutoria e o suporte necessário às práticas educativas abertas, apesar de alguns constrangimentos essencialmente inerentes à falta de incentivos e à escassez de e-formadores, os dados compilados⁶⁶ evidenciam que as anteriores experiências e participações em regimes de formação a distância, a facilidade de adaptação à plataforma, bem como a motivação patenteada e a disponibilidade para futuras e similares ações, são de tais factos, conclusivos.

Adicionalmente pode ainda constatar-se que o gosto pela aquisição de competências e o reconhecimento dos formandos pelo apoio ministrado pelos e-formadores, também detalhadamente em anexo⁶⁷, contribuem decisivamente para a confirmação desta hipótese.

- (4) **Hipótese 4** – Também no que concerne aos formandos, pelas mesmas razões e porque os parâmetros em causa foram similares, apenas alterando o valor dos dados compilados⁶⁸ se pode considerar que a hipótese é válida. Concomitantemente se pode reforçar tal conclusão, em especial se tivermos em conta alguns indicadores verificados durante a monitorização do *site* de curso, como sejam, o número de acessos, o número de horas on-line, o número de questões colocadas/respondidas e o número conteúdos partilhados.

- (1) **Hipótese 5** – De entre todas as hipóteses formuladas, esta é aquela onde a conclusividade não se afigura tão evidente. Por um lado, existe confiança no regime de formação, propiciada pela plataforma e pelos conteúdos nela disponíveis, isto é, pelas práticas e pelos recursos educativos abertos, defendendo-se ainda a sua expansão a outros cursos. Por outro lado, e segundo os dados⁶⁹, o *e-learning* é considerado um complemento e/ou uma alternativa ao regime de formação presencial, mas quanto à quantidade e à qualidade dos REA fica alguma dúvida.

⁶⁶ Consultar dados detalhados em [Anexo G](#)

⁶⁷ Idem anterior

⁶⁸ Idem anterior

⁶⁹ Idem anterior

Complementarmente, os dados recolhidos junto dos responsáveis pela manutenção do *site*, bem como os dados compilados nas entrevistas informais, podem corroborar a tendência pela validação da hipótese, no entanto mediante alguma reserva, decorrente do conhecimento do investigador relativamente aos padrões de qualidade dos citados recursos.

ii. Questão central da investigação

Confirmadas as hipóteses, poderemos então concluir, e partindo da especificidade para a generalidade, como referido no início desta secção, que “As práticas educativas abertas podem constituir uma alternativa na promoção de uma cultura organizacional aprendente?”. Mais concretamente, foi evidenciado ao longo do presente trabalho de investigação que existem na GNR, vários elementos facilitadores para a continuidade deste processo de inovação e mudança, devendo no entanto ser definidas as linhas estratégicas para a formação assistida por tecnologias de informação e comunicação, não descurando algumas lacunas, constrangimentos detetados e outros aspetos relevados anteriormente e para os quais se devem procurar respostas, ou pelo menos, caminhos ou propostas de solução.

“As mudanças que ora afetam o trabalho não se devem a altruísmos precipitados, representam antes a consequência das muitas maiores cargas de informação e comunicação necessárias à produção de riqueza.

De facto, numa época de rápidas mutações como a atual as regras também têm de ser mudadas com mais frequência do que no passado, e os empregados devem ser encorajados a propor tais alterações. Isto é assim porque o trabalhador que ajuda a projetar novas regras compreenderá também a razão da sua necessidade e o seu enquadramento no quadro geral – o que significa que as poderá aplicar muito mais inteligentemente.”

Alvin Tofler

6. Capítulo VI – Considerações finais

Através do percurso percorrido nos capítulos anteriores, para além de ter-se confirmado que “As práticas educativas abertas podem constituir uma alternativa na promoção de uma cultura organizacional aprendente”, procurou-se, efetuar um diagnóstico da situação geral do *e-learning* na GNR, conducente a uma análise prospetiva e à sua posterior materialização em contributos a propor para inclusão no plano estratégico para a formação assistida por tecnologias de informação e comunicação 2013/2015 (PEFATIC 2013/2015), onde as PEA possam efetivamente constituir uma mais-valia para o desenvolvimento da formação a distância, e consequentemente para o desenvolvimento da cultura organizacional aprendente na GNR. De forma que os citados contributos possam ter a qualidade e a focalização pretendida apresentam-se a seguir, de forma sintética, alguns dos aspetos que mais podem condicionar ou potencializar a mudança, a preconizar pelo plano estratégico em apreço. Quando se inicia, ou dá continuidade a um processo de mudança, há no mínimo que; identificar o móbil ou a **razão** que conduziu a tal necessidade; identificar a mais-valia, ou seja, o **valor** das opções defendidas; bem como, definir a **sustentabilidade** do projeto.

a. Razão

No caso em apreço, as principais razões para dar continuidade ao projeto da FATIC foram descritas ao longo da análise efetuada no presente trabalho de investigação, podendo no entanto sintetizar-se, na necessidade de incrementar a formação interna, na obrigatoriedade de redução dos custos com a formação, bem como, na necessidade de garantir a continuidade da qualidade da formação ministrada na GNR.

b. Valor

Como facilmente se depreende dos considerandos efetuados anteriormente, a mais-valia da continuidade do projeto FATIC reside fundamentalmente na existência: de uma infraestrutura tecnológica de suporte, transversalmente acessível à totalidade do capital humano da organização; de um comando funcional específico para a área da formação; e de elementos facilitadores da mudança, como sejam, o sentimento favorável à massificação da formação com qualidade, a disponibilidade de ferramentas que permitem a fácil criação e reutilização de REA, e a experiência acumulada ao longo do projeto.

c. Sustentabilidade

Atualmente, este é um dos principais fatores condicionantes do sucesso de qualquer projeto, estando habitualmente na inovação e na criatividade, a fórmula para ultrapassar a grave contenção financeira e a tendência para o desinvestimento na área da formação.

No que concerne à inovação, as PEA poderão certamente constituir uma alternativa vantajosa para diminuir a duração das ações de formação de maior duração e os custos que lhe estão associados, podendo através dos REA assumir um papel de complementaridade, e mesmo substituição em casos extremos, relativamente ao regime presencial, em especial em conteúdos transversais e onde a componente do saber-ser/estar não seja determinante.

No que diz respeito à criatividade, a forte ligação às cogéneres internacionais e a instituições nacionais, bem como o prestígio e a dimensão organizacional, podem constituir elementos essenciais para o estabelecimento de parcerias e obtenção de financiamentos, nomeadamente ao nível comunitário.

d. Principais interessados

Apenas com a partilha das preocupações e desafios, entre os mais diretos intervenientes no processo de mudança, é possível obter organizações mais fortes e competitivas, e quanto maior for o envolvimento do seu capital humano, aos mais diferentes níveis, maior será a probabilidade de sucesso. No entanto, compete aos comandos, às direções e às chefias definir as linhas estratégicas que permitam implementar as respostas certas e oportunas para tão complexos problemas, contribuindo decisivamente para a motivação e para a satisfação dos seus meios humanos. Nesse sentido, cabe aos responsáveis pela formação da GNR, no âmbito das suas competências e responsabilidades, encontrar soluções que permitam proporcionar tal estado psicológico e emocional. Ao fazê-lo, permitem que os potenciais formandos, isto é, qualquer um dos cerca de 24.000 militares e civis em serviço na GNR, que os potenciais utentes (Comandantes, diretores e chefes dos formandos), e que a própria organização beneficie diretamente do resultado da formação e usufrua da imagem criada pelos seus membros na sociedade civil, através dos seus adequados procedimentos, comportamentos e atitudes.

Assim sendo, a formação, e a respetiva qualidade que lhe é desejada deve ser uma preocupação de todos nós, desde o civil mais moderno ao mais antigo dos militares ao serviço da GNR.

e. Plano estratégico para FATIC na GNR

i. Contextualização

A capacidade em responder aos desafios elencados ao longo do presente trabalho, garantindo padrões de qualidade compatíveis com a volatilidade da legislação, com a rigidez dos procedimentos e normativos legais, com o respeito pelos valores fundamentais, correspondendo ao grau de exigência do cidadão, ao tipo de criminalidade e à potencial concorrência, e constrangidos pela contenção da despesa pública, pela utilização criteriosa dos recursos e pela secundarização da formação, fazem da **liderança** um fator fundamental para a continuidade do processo de mudança, a materializar no plano estratégico para a formação assistida por tecnologias de informação e comunicação da GNR.

Os pressupostos que serviram de base às propostas para o plano estratégico⁷⁰, no qual as componentes envolvidas na **gestão da mudança** devem criar condições para a GNR se afirmar como uma organização aprendente, foram equacionados de forma a qualificar o capital humano interno, nomeadamente, através da melhoria e adequação das suas competências aos comportamentos e atitudes desejáveis, materializando tal esforço no resultado esperado, isto é, no aumento da qualidade no desempenho da atividade policial, e socorrendo-se para tal de componentes tecnológicas inovadoras, conseguidas através da implementação de alternativas formativas de custos controlados, onde se enquadram os REA e as PEA.

ii. Reflexões avulsas

Antes de materializarmos os pressupostos anteriores em propostas concretas, e equacionarmos um conjunto de propostas gerais que possam ser incluídas no plano estratégico em apreço, tendo em consideração o respetivo cenário envolvente, convém determos alguma atenção e reflexão sobre as seguintes questões:

⁷⁰ Esquema da estratégia para a FATIC da GNR – Anexo F

- Qual a melhor estratégia para cada um dos cenários?
- Como fomentar a passagem da melhoria dos REA para a fase de implementação das PEA?
- Em que medida a disciplina de TIC aos diferentes cursos pode se aproveitada?
- Como motivar e incrementar o envolvimento do capital humano no projeto FATIC (Formandos e responsáveis pela formação)?
- Qual o papel a desempenhar pelos e-formadores no âmbito da FATIC?
- Como poderemos potenciar a autonomia e a automotivação para a aprendizagem?
- Que sistema utilizar para a disseminação do *e-learning* colocando a totalidade dos alunos em contacto e em exploração deste regime, de forma contínua?
- Como colocar em prática um *workflow* para a produção e valorização dos e-conteúdos?
- Como proceder à avaliação da qualidade da formação decorrente da aplicação de PEA e do uso de REA de forma a compreender se podem as PEA conduzir a melhorias na qualidade e na inovação, no contexto da formação e da aprendizagem?
- Como influenciam as diferentes partes interessadas, também denominados por *stakeholders*, o desenvolvimento das práticas educacionais abertas?
- Em que medida um melhor conhecimento e uma maior discussão das práticas educativas abertas pode afetar a melhoria da qualidade da formação?
- Será a atitude dos e-formadores e e-formandos, como contribuintes ativos na criação e no enriquecimento dos REA, sempre idêntica ao longo da sua evolução, considerando-o um bem público, e como tal passível de disponibilização em ambiente *web* sem qualquer custo?
- Sobre o rigor e a exatidão de toda a informação contida nos REA, em especial quando ocorre numa fase ainda com pouca maturidade e experiência no modelo de construção, conseguirão estes manter a credibilidade imprescindível na componente formativa, com pouca ou nenhuma atividade de supervisão e controlo da qualidade, durante as diferentes fases do processo, desde a sua conceção à disponibilização final, contemplando ainda a posterior fase de reutilização dos recursos?

- Constituindo estas metodologias um caminho para o alcance de um determinado fim, e já estando em exploração em alguns países mais desenvolvidos em termos de gestão, nomeadamente de gestão pública, porque tardam então em ser utilizadas em larga escala na AP Portuguesa, e porque existe tão pouca doutrina e casos de sucesso divulgados?
- A implementação de processos inovadores encontra-se habitualmente associada à tecnologia e encontra no capital humano o grande desafiante para a sua implementação. Como assegurar um sistema de incentivo, de prémio, ou de recompensa, a quem as utilizar no dia a dia?
- Como proceder ao desenvolvimento de novas funcionalidades e de ferramentas de apoio à gestão da formação no portal da formação organizacional?
- Que alterações realizar para que a geração automática dos *sites* de curso, em todas as disciplinas, seja uma realidade no *LMS*?
- Que indicadores podem ser utilizados para definir a avaliação da qualidade da formação em regime de *e-learning*, bem como o retorno do investimento neste regime de formação a distância?
- Quais os parceiros mais adequados para o estabelecimento de projetos, no âmbito da análise, conceção e melhoria dos recursos educativos abertos, com aproveitamento e usufruto direto e com contributo de peritos em diversas áreas, de interesse nacional e internacional?

f. Predição de cenários

Como referido em capítulos anteriores, a Guarda Nacional Republicana, encetou um processo de reestruturação, visando conferir uma nova dimensão e importância à formação, mas muito embora os objetivos estratégicos para o corrente ano se encontrem bem definidos, e neles constem uma explícita alusão à formação, nomeadamente, “... modernizar e melhorar os procedimentos e técnicas de gestão, em todos os domínios da atividade da Instituição, elegendo as pessoas, as suas competências, saberes e aptidões como o objeto essencial do nosso esforço de investimento, na certeza de um retorno ao nível do mérito e do desempenho individual e coletivo, que se exige avaliar e valorizar.”⁷¹.

Na verdade, independentemente do que se acabou de citar, existe alguma indefinição quanto ao cenário mais provável para os próximos três anos.

⁷¹ Ver Plano de atividades GNR 2012

Não obstante, e tendo em conta que grande parte das medidas podem ser aplicáveis a diferentes cenários, entre um extremo mais idealista (*best scenario*) e outro mais pessimista (*worst scenario*), certamente poderão ser tomadas medidas que permitam a implementação de um plano estratégico para a FATIC da GNR, que garanta os objetivos pretendidos para o próximo triénio 2013/2015.

Assim, e mantendo tais objetivos centrados na manutenção da qualidade da formação, simultaneamente com o crescimento da importância da formação a distância em complemento ou substituição da formação presencial, a expansão das PEA e dos REA podem constituir uma alternativa para o crescimento do número de aderentes, num dos seguintes cenários:

i. Cenário A (*Best scenario*)

Partindo do pressuposto que as condições de desinvestimento na formação terminavam e se voltava a dar à formação o rumo de 2010, com um investimento três vezes superior e com a colocação e preenchimento das vagas de pessoal no CDF, nomeadamente os que se encontravam afetos ao projeto da FATIC;

ii. Cenário B (Normal)

Na eventualidade das condições de desinvestimento na formação e dos recursos humanos do CDF, nomeadamente os que se encontram afetos ao projeto da FATIC, se manterem próximos dos valores atuais;

iii. Cenário C (*Worst scenario*)

Neste contexto, prevê-se que exista um desinvestimento ainda maior na formação, até níveis próximos do essencial para o cumprimento dos requisitos legalmente exigíveis, como sejam os cursos de graduação ou promoção, e perante a possibilidade dos recursos humanos do CDF decrescerem até um nível inabastante (abaixo de 30 pessoas) ou mesmo a extinção do órgão.

Apresentam-se assim a seguir algumas das propostas que podem conciliar as medidas necessárias para a implementação da estratégia anteriormente preconizada, tendo em consideração as características do cenário possível para o cenário 2013/2015.

| | A | B | C | D | E | F |
|----|------------|---|---|--------------------|------------|------------------|
| 1 | Área | Constrangimento | Proposta | Cenário A | Cenário B | Cenário C |
| 2 | Estratégia | Estratégia a implementar | Quanto ao objetivo quantitativo | Expansão | Manutenção | Evitar regressão |
| 3 | Estratégia | Estratégia a implementar | Quanto ao objetivo qualitativo | Portal da Formação | PEA & REA | Conversão |
| 4 | Pessoas | Iliteracia digital | Formação em regime de <i>b-learning</i> | ✓ | ⊖ | x |
| 5 | Pessoas | Falta de motivação de alguns <i>stakeholders</i> | Política de incentivos a contribuintes ativos | ✓ | ⊖ | x |
| 6 | Pessoas | Vínculos relacionais ténues (Formandos x Formadores) | Formação e-Formadores | ✓ | ✓ | x |
| 7 | Pessoas | Falta de conhecimento dos REA | Ações de divulgação nos cursos de formação | ✓ | ✓ | ✓ |
| 8 | Pessoas | Restrições no recrutamento de pessoal | Trabalho colaborativo de peritos e formandos | ✓ | ⊖ | x |
| 9 | Pessoas | Resistência à inovação e mudança | Regime de avaliação da formação | ✓ | ⊖ | x |
| 10 | Processo | Medidas de contenção/redução da despesa | Reforço da adopção de REA e PEA | ✓ | ✓ | ⊖ |
| 11 | Processo | Volatilidade das normas vigentes | Objetos de aprendizagem standard e de fácil reutilização | ✓ | ⊖ | x |
| 12 | Processo | Ausência de critérios de acreditação e controlo da qualidade | Controlo da qualidade interno | ✓ | x | x |
| 13 | Processo | Formação como atividade decorativa ou irrelevante | Passaporte de competências funcionais | ✓ | x | x |
| 14 | Processo | Soluções formativas inadequadas aos objetivos de formação | Ferramentas de gestão da formação | ✓ | ⊖ | x |
| 15 | Processo | Política de austeridade orçamental | Estabelecimento de parcerias setoriais | ✓ | ⊖ | x |
| 16 | Processo | Necessidade de incrementar a quantidade da formação a ministrar | Formação <i>e-learning</i> e <i>b-learning</i> | ✓ | ⊖ | ⊖ |
| 17 | Processo | Implementação de políticas reducionistas de custos diretos e imediatos | Avaliação do ROI e do custo do não investimento | ✓ | ⊖ | x |
| 18 | Processo | Permanência na reutilização de OA. | Contributo de REA com início nos cursos de formação | ✓ | ✓ | ✓ |
| 19 | Processo | Falta de Rentabilização da disciplina de TIC nos cursos | Sistema de workflow para a produção e valorização dos e-conteúdos | ✓ | x | x |
| 20 | Processo | Falta de argumentos para investimento | Avaliação da qualidade da formação para justificar investimento | ✓ | ⊖ | x |
| 21 | Tecnologia | Morosidade na criação de conteúdos | Recurso a outsourcing e parcerias | ✓ | x | x |
| 22 | Tecnologia | Falta de interação | Objetos multimédia <i>web based</i> | ✓ | ⊖ | x |
| 23 | Tecnologia | Elevado tamanho dos recursos pedagógicos | Objetos multimédia <i>web based</i> | ✓ | ✓ | x |
| 24 | Tecnologia | Incompatibilidade entre sistemas de informação FFSS | Intervenção ministerial | ✓ | ✓ | ✓ |
| 25 | Tecnologia | Parque informático obsoleto | Política de substituição programada | ✓ | x | x |
| 26 | Tecnologia | Limitação da rede informática interna | Separação entre componente operacional e formação | ✓ | x | x |
| 27 | Tecnologia | Dispersão e complexidade de meios e tecnologias da informação | Uniformização e standardização | ✓ | x | x |
| 28 | Tecnologia | Perda de eficiência no acesso ao portal da formação | Divulgação e fidelização | ✓ | ✓ | ✓ |
| 29 | Tecnologia | Falta de funcionalidades e de ferramentas de apoio à gestão da formação | Desenvolvimento de soluções à medida | ✓ | x | x |
| 30 | | | | | | |

Quadro 8 – Propostas para o plano estratégico, por cenário

d. Objetivo geral

Através desta investigação teórico-empírica, partindo da análise das atuais soluções educativas abertas e da sua potencial utilidade na organização como meio facilitador da aprendizagem organizacional, realizada no capítulo I, passando pela caracterização da situação atual da GNR, ao nível da formação a distância, e mais concretamente do *e-learning*, realizada no capítulo II, e culminando com a validação das hipóteses formuladas no capítulo III, procurou-se **identificar aspetos a refletir, linhas gerais, e propostas concretas passíveis de inclusão**, procura essa materializada nas propostas anteriormente apresentadas e que poderão ser alvo de inclusão no **plano estratégico** para a formação assistida por tecnologias de informação e comunicação da GNR.

Assim sendo, considera-se que os desideratos e as expetativas do presente trabalho, foram francamente alcançadas pelo investigador, e não obstante algumas limitações já salientadas anteriormente, a que não são alheios o enquadramento e as especificidades organizacionais referidas em momentos anteriores, este pode ser uma sólida base de reflexão para a continuidade de um processo em permanente necessidade de evolução e melhoria. Afinal, num ambiente de formação que se procura ser de excelência, é a qualidade do serviço desempenhado pelos seus militares, em estreita sintonia e coerência com os compromissos do comando que faz da Guarda Nacional Republicana uma organização de referência em várias áreas do saber (militar e policial).

e. Conclusões finais

Em termos conclusivos, e como afirma Schein (1992) “*The world around us is moving faster and faster. In order to survive and grow, organizations must, therefore, learn to adapt faster and faster, or be weeded out in the economic evolutionary process*”.

Tais mudanças organizacionais decorrem em primeira instância nas alterações de procedimentos, comportamentos e atitudes acontecidas no indivíduo, tornando-o num elemento central da mudança, cabendo no entanto à organização, através dos seus comandos, chefias ou direções, a definição das estratégias e das políticas de formação, onde as vantagens da utilização de recursos educativos abertos ou da adoção de práticas educativas abertas, fazem de tais alternativas, preciosas ferramentas da aprendizagem organizacional e do próprio processo de mudança.

Bibliografia consultada⁷²

- Argyris, C. (1992) *On organizational learning*. Cambridge, Blackwell.
- Bilhim, J. (2006) *Gestão Estratégica de Recursos Humanos* (2.^a ed.). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Binet, A.; Simon (1929) *Testes para medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças*. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Editora Companhia Melhoramentos.
- Bodgan, R. e Biklen, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bruyme, P. (1991) *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Caetano, A., & Vala, J. (Orgs.). (2002) *Gestão de Recursos Humanos: contextos, processos e técnicas* (2.^a ed.). Lisboa: Recursos Humanos Editora.
- Camara, P.; Guerra, P.; Rodrigues, J. (2003) *Humanator: Recursos Humanos e Sucesso Empresarial* (5.^a ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Cardoso, G.; Costa, A. F.; Conceição C.; Gomes M. (2005) *A Sociedade em Rede em Portugal*, Porto, Campo das Letras.
- Chen, G. (2005) *An organizational learning model based on western and Chinese management thoughts and practices*. *Management Decision*, v. 43, nº 4.
- COMETT, P. (1991) *Comission of the European communities*.
- Conole, G. (2010) *Defining open education practices (OEP)*, *bolg post*, <http://e4innovation.com/?p=373>, acedida em 21/04/2011.
- Costa, F.; Peralta, M. (2004) *e-Learning*. Formação de formadores para a construção de contextos de aprendizagem significativa.
- Cowling, A. & Mailer, C. (2003) *Gerir os Recursos Humanos* (2.^a ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Cruz, J.V.P. (1998) *Formação profissional em Portugal: do levantamento de necessidades à avaliação*. Lisboa: Sílabo.
- Ehlers, U. (2011) *Open educational resources to open education practices, e-learning papers*, disponível em <http://www.elearningeuropa.info/pt/node/71328>.
- Fernandes, A. (2007) *Tipologia da Aprendizagem Organizacional: Teorias e Estudos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fiol, M. e Lyles, M. (1985) *Organizational learning*. *Academy of management. The academy of management review*, Vol 10, nº 4.
- Gil, A. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Ática, 1991.

⁷² Como previsto nas normas a observar na escrita e na apresentação de dissertações de mestrado, definidas pela American Psychological Association (APA) disponíveis em <http://apastyle.apa.org/>

- Gomes, M. (2005) *E-learning: reflexões em torno de um conceito*. Braga: Universidade do Minho.
- GNR – Guarda Nacional Republicana, (2011a) Balanço social – Direção de recursos humanos/CARI.
- GNR – Guarda Nacional Republicana, (2008b) Bases gerais da formação na GNR, CDF.
- GNR – Guarda Nacional Republicana, (2008c) Glossário da formação da GNR, CDF.
- GNR – Guarda Nacional Republicana, (2011d) Plano de atividades da GNR 2012, DPERI.
- GNR – Guarda Nacional Republicana, (2011e) Regulamento do curso de promoção a cabos, CDF.
- Hedberg, B. (1981) *How organizations learn and unlearn, in Nystrom, P. e Starbuck, Handbook of organizational design (Vol. 1), editado por Oxford University Press, Oxford*
- Knowles, M. (1981) *The adult learner: A neglected species (3rd ed.)*. Houston, TX: Gulf Publishing Company.
- Lima, J.; Capitão, Z. (2003) *e-Learning e e-Conteúdos (1.ª ed.)*. Lisboa: Centro Atlântico.
- Likert, R. (1932) *A Technique for the Measurement of Attitudes*. New York: Archives of Psychology.
- Keller, M. (2006) “*Whither Academic Information Services in the Perfect Storm of the Early 21st century?*”. In: *Academic Library and Information Services: New Paradigms for the Digital Age, 8th Bielefeld Conference*.
- Masie, Elliot & al. (1999) *The Computer Training Handbook : Strategies for Helping People to Learn Technology, Saratoga Springs, The Masie Center*.
- Matsuura, K (2005) *Towards knowledge societies. UNESCO worldreport*. Paris: UNESCO,p.5, Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>.
- Owen, M.; Grant, L.; Sayers, S. and Facer, K. (2006) Social software and learning . Acedido em
http://futurelab.org.uk/resources/documents/opening_education/Social_Software_Report.pdf.
- Pardal, L., (1995) Método e técnica de investigação social. Porto: Areal Editores.
- Peretti,J. (2004) Recursos Humanos (3.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pina e Cunha M. (2006) Manual de Comportamento organizacional e Gestão. Lisboa: RH Editora.
- Quivy, R.; Campenhoudt, V. (2005) Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.
- RASI, S. (2011) Relatório anual de segurança interna – Sistema de segurança interna.

- Rego, A. (2002) Climas éticos e comportamentos de cidadania organizacional. *Revista de Administração de Empresas*, Vol. 42, n. 1, p. 50-63.
- Ribeiro, M. (2004) Organizações cooperativas de agricultores e educação escolar: desafios a uma formação cooperativa. In N. Zago e C. R. Vendramini (Org.) *Revista Perspetiva*, 1 (21).
- Rosenberg, M. (2002) *e-learning – Estratégias para a Transmissão do Conhecimento na Era Digital* (1.ª ed.). São Paulo: Makron Books.
- Rowntree, D. (1986) *Teaching through self-instruction: A practical handbook for course developers*, Kogan Page, London.
- Santos, A. (S.D.) A Formação – Novas metas para elevado desempenho dos ativos, <http://www.tiadro.com/artigos/partigo87.html>.
- Santos, A. (2000) *Ensino a Distância & Tecnologias de Informação (e-learning)* (1.ª ed.). Lousã: FCA.
- Schein, E. (1985) *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass.
- Schein, E. (1992) *Organizational Culture and Leadership, Second Edition*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. (2004) *Organizational Culture and Leadership (3rd. Revised Edition)*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Senge, P. (1990) *The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization*. Nova Iorque: Doubleday.
- Simon, H. (1991) *Bounded rationality and organizational learning*, *Organization Science*, nº 2.
- Stacey, P. (2010) *Foundation funded OER vs tax payer funded OER – A tale of two mandates. Open ED 2010 Proceedings*. Barcelona, em <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/handle/10609/5412>.
- Taylor, G.; Foster, J. (1920) *The applicability of mental tests to persons over fifty years of age*. *Journal of Applied Psychology*,4:39.
- Taylor, J. (2002) *Fifth Generation Distance Education*. Retrieved from the Web on February 2, 2009. <http://www.icde.org/>.
- Toffler, A. (1970) *Choque do futuro*. Lisboa : Edição Livros do Brasil.
- UNESCO – “UNESCO promotes new initiative for free educational resources on the Internet (2002) Disponível em http://www.unesco.org/education/news_en/080702_free_edu_ress.shtml >, Acesso em 12abr.2012.
- Van der Erwe, M. (1994) *Evolution management: winning with tomorrow's marketplace*. London: Butterworth.
- Weick, K. (1991) *The non-traditional quality of organizational learning*, *Organization Science*, nº 2.

Bibliografia de referência⁷³

- Aguaded, J.; Cabero J. (2002) *Educación en Red. Internet como recurso para la educación*. Málaga: Aljibe.
- Aires, L.; Azevedo, J.; Gaspar, I.; Teixeira, A. (2007) *Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Identidades no Ensino Superior*. Projeto: @prende.com. Santa Maria da Feira: Universidade Aberta.
- Anderson, C. (2008) *The Long Tail. Why the future of business is selling less of more*. 2ª edição revista e aumentada. Nova Iorque: Hyperion.
- Anderson, T. (ed.) (2008) *Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca: Athabasca University Press. [Disponível em: <http://www.aupress.ca/books/120146/ebook/09> Anderson 2008 Anderson-Online content.pdf]]
- Attwell, G. (2008) “PLEs and the Institution”. Pontydysgu – Bridge to Learning. Disponível em: <http://www.pontydysgu.org/2008/01/ples-and-the-institution/>
- Attwell, G.; Costa, C. (2008) “Integrating Personal Learning and Working Environments” *Pontydysgu – Bridge to Learning*. Disponível em: <http://www.pontydysgu.org/research/working-and-learning/>
- Bates, A.W. (Tony) (2007) “Strategic Planning for E-learning in a Polytechnic”. In Bullen, M.; Janes, D.P. (eds.) *Making the Transition to E-learning. Strategies and Issues*. Hershey, PA: Information Science Publishing.
- Bates, A. (2000) *Managing Technological Change. Strategies for Colleges and University Leaders*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, S. (2008) “From VLEs to Learning Webs. The implications of web 2.0 for learning and teaching”. *Interactive Learning Environments*.
- Bullen, M.; Janes, D. (2007) *Making the Transition to E-learning. Strategies and Issues*. Hershey, PA: Information Science Publishing.
- Castells, M. (1997) *The Information Age. Economy, Society and Culture*. vol. I: «The rise of the network society». Cambridge MA: Blackwell.
- Castells, M. (2000). *The Information Age. Economy, Society and Culture: La sociedad red*. vol. II: «The power of identity». Cambridge MA: Blackwell.
- Castells, M. (2001). *The Information Age. Economy, Society and Culture: El poder de la identidad*. vol. III: «End of millenium». Cambridge MA: Blackwell.
- Castells, M. (2001). *The Internet Galaxy*. Oxford: Oxford University Press.
- D’Antoni, S. (2007). “Open Educational Resources and Open Content for Higher Education” [mesa-redonda on-line]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 4, 1. UOC. [Disponível em: <http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/eng/dantoni.pdf>]
- Demiray, U.; Sharma, R. (2009) *Ethical Practices and Implications in Distance Learning*. Hershey e Londres: Information Science Reference.

⁷³ Como previsto nas normas a observar na escrita e na apresentação de dissertações de mestrado, definidas pela American Psychological Association (APA) disponíveis em <http://apastyle.apa.org/>

- Downes, S. (2008) *“The Future of Online Learning”*. *Half an Hour*. [Disponível em: http://www.halanhour.blogspot.com/2008/11/future-of-onlinelearning-ten-years-on_16.html]
- Fleury, M. (2001) *Aprendizagem e gestão do conhecimento*. In: DUTRA, Joel. *Gestão por Competências*. 3ª Ed. São Paulo: Editora Gente.
- Figueiredo, A.; Afonso, A. (2006). *Managing Learning in Virtual Settings: The Role of Context*, Hershey: Information science Publishing.
- Hargreaves, A. (2003) *Enseñar en la Sociedad del Conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Langer, A. (2005) *IT and Organizational Learning. Managing Change through Technology and Education*. Nova Iorque: Routledge.
- Lenhart, A.; Fox, S. (2006) *“Bloggers. A portrait of the Internet’s new storytellers.”* *Pew Internet and American Life Project*. [Disponível em: <http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP%20Bloggers%20Report%20July%2019%202006.pdf> (consultado em 09/03/13)]
- Lévy, P. (2000) *World Philosophie (le marché, le cyberspace, la conscience)*. Paris: Odile Jacob.
- Littlejohn, A. (2003) *Reusing online resources: A sustainable approach to e-learning*. Kogan Page: Londres.
- Mason, R.; Rennie, F. (2006) *Elearning. The Key Concepts*. Londres: Routledge.
- Moore, M.; Kearsley, G. (2005) *Distance Education. A Systems View*. 2ª edição. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Morgado, L.; Pereira, A.; Mendes, A.; Aires, L. (2007). *“Towards a Pedagogy of E-Learning: The «Contract» As an Instrument to mediate learning”*. In: *Computers and Education – Towards Educational Change and Innovation*, Springer Science.
- Oblinger, D.; Oblinger, J. (2005) *Educating the Net Generation*. Boulder, CO: Educause Center for Applied Research. [Disponível em: http://www.educause.edu/content.asp?PAGE_ID=5989&bhcp=1 (consultado em 2010/08/13)].
- O’Reilly, T. (2005). *“What Is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of software”*. [Disponível em: <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web20.html?page=1>]
- Palloff, R.; Pratt, K. (2003) *The Virtual Student. A Profile and Guide to Working with Online Learners*. São Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pérez, M. (2005) *Sociedad del Conocimiento y Refundación de la Escuela desde el Aula*. Madrid: Eos.
- Peters, O. (2002) *Distance Education in Transition. New Trends and Challenges*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Pittinsky, M. (2003) *The Wired Tower. Perspectives on the impact of internet on higher education*. Upper Saddle River: Prentice Hall.

- Polsani, P. (2003) “*Use and Abuse of Reusable Learning Objects*”, *Journal of Digital Information*. [Disponível em: <http://jodi.tamu.edu/Articles/v03/i04/Polsani/>]
- Ribeiro, A. (2004) *Pedagogia Empresarial – Atuação do Pedagogo na Empresa*. 2º Ed. Rio de Janeiro: Editora Wak.
- Sales, J. (2006) *Comunicação na empresa*. Rio de Janeiro. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal Fluminense.
- Salmon, G. (2002) *e-tivities. The key to active online learning*. Londres: Kogan Page.
- Salmon, G. (2000) *e-Moderating. The key to Teaching and Learning Online*. Londres: Kogan Page
- Sangrà, A. (2005) “*Introducing ICT in higher education: A strategic planning approach*”, *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 1, 3, pp. 331-340.
- Senge, P. (1990) *A quinta disciplina: Arte, teoria e prática da organização de aprendizagem*. 9ª Ed. São Paulo: Editora Nova Cultural.
- Serrano, J.; Prats, J. (2005) “*Repertorios abiertos: el libre acceso a contenidos*”. In, Lara Navarra (coord.) *Uso de contenidos digitales: tecnologías de la información, sociedad del conocimiento y universidad*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 2, nº 2.
- Siemens, G. (2008) “*New Structures and Spaces of Learning. The systemic impact of connective knowledgem connectivism, and networked learning*”. Encontro sobre Web 2.0 (Braga, Universidade do Minho). Disponível:http://www.elearnspace.org/Articles/systemic_impact.htm consultado em 09/03/13
- Siemens, G. (2004) “*Connectivism. A Learning Theory for the Digital Age*”, *elearnspace*, December 2004. [Disponível em: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> (consultado em 09/03/13)].
- Teixeira, A. (2007) “*Quality by Innovation: The Implementation of a Culture of Continuous Change as the Driving Force of Excellence in ODL*”, *Excellence Models for a Global University Network. Proceedings of the Guide Association Thematic Workshop – European Area, Roma, Università Telematica Guglielmo Marconi*.
- Torquato, G. (1997) *Cultura, poder, comunicação e imagem: fundamentos da nova empresa*. São Paulo. Editora: Pioneira.
- Wesch, M. (2009) *From Knowledgable to Knowledge-able: Learning in New Media Environments Academic Commons*. [Disponível em: <http://www.academiccommons.org/commons/essay/knowledgable-knowledge-able>]
- Wesch, M. (2008) “*Anti-Teaching: Confronting the Crisis of Significance*”. *Education Canada* 48 (2): 4-7. janeiro 2008. [Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/6358393/AntiTeaching-Confronting-the-Crisis-of-Significance>]

- Wiley, D. (2000) “*Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy*”. In D.A. Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning Objects*. [Disponível em: <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>]
- Woolgar, S. (2006) “*¿Un Internet reflexivo? La experiencia británica de las nuevas tecnologías eletrónicas*”. In Castells, M. (ed.) *La sociedad Red. Una visión global*. Madrid: Alianza.

Texto escrito conforme o Acordo Ortográfico - convertido pelo Lince.