

Cristiano Martins Ferreira da Silva

Competências dos Docentes
O que Pensam os Alunos do 4º ano da Licenciatura em Enfermagem da U.F.P

Universidade Fernando Pessoa
Faculdade Ciências da Saúde
Porto, 2010

Cristiano Martins Ferreira da Silva

Competências dos Docentes
O que Pensam os Alunos do 4º ano da Licenciatura em Enfermagem da U.F.P

Universidade Fernando Pessoa
Faculdade Ciências da Saúde

Cristiano Martins Ferreira da Silva

**Competências dos Docentes
O que Pensam os Alunos do 4º ano da Licenciatura em Enfermagem da U.F.P**

Assinatura do aluno:

**Monografia apresentada à universidade
Fernando Pessoa como parte dos
requisitos para obtenção do grau de
Licenciatura em Ciências de
Enfermagem.**

Porto, 2010

RESUMO

Questionando a forma escolar de ensino e tendo como ponto de partida as ideias andragógicas, através dum estudo descritivo simples, transversal, desenvolvido em meio natural e enquadrado no paradigma quantitativo, que parte da pesquisa das opiniões dos alunos do 4º ano de Enfermagem, pretende-se verificar até que ponto a Universidade consegue encontrar um meio-termo, no qual as características positivas da pedagogia estão preservadas e as inovações da andragogia se mostram implementadas. O resultado foi altamente favorável, demonstrando a qualidade do ensino ministrado na Licenciatura em Enfermagem da Universidade Fernando Pessoa.

ABSTRACT

Questioning the scholar method and acquiring the andragogyc ideas, trough a basic, descriptive, transverse study, developed in a natural environment and framed in the quantitative paradigm, according the opinion of the 4th year nurse students, man aims to check if the University reaches a compromise between the positive qualities of pedagogy and innovations coming from andragogy. The final result was positive, revealing the quality of teaching in our University.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	10
I – FASE CONCEPTUAL.....	12
1. Ensino de Adultos.....	12
2. Ensino Superior.....	16
2.1. Ensino Superior na Enfermagem.....	18
3. Papéis e Competências dos Docentes.....	20
3.1. As Competências Profissionais.....	22
3.2. Papéis e Competências dos Docentes de Enfermagem.....	24
II – FASE METODOLÓGICA.....	28
1. Tipo de Estudo e Meio.....	28
2. Variáveis.....	29
3. População e Amostra.....	30
4. Processo de Amostragem.....	31
5. Instrumento de Recolha de Dados.....	31
5.1. Pré-teste.....	32
6. Princípios Éticos.....	32

7. Análise e Tratamento de Dados.....	34
III – FASE EMPÍRICA.....	35
1. Análise e tratamento de dados.....	35
2. Discussão de Resultados.....	42
IV – CONCLUSÃO.....	46
V – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47
VI – ANEXOS.....	50
ANEXO I – Questionário.....	51

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº 1.....	35
------------------	----

INTRODUÇÃO

Migrar do ensino clássico para os novos saberes andragógicos é, no mínimo, trabalhoso, mas o corpo docente de cada Universidade deve ser bem preparado para este tipo de mudança, inclusive através de programas andragógicos (afinal são adultos em aprendizagem). Em 1985, Burnley (*cit. in Cavalcanti, 1999*) enfatizou o uso de métodos andragógicos para a evolução dos docentes no Ensino Superior.

Sobre as novas formas de entender hoje o Ensino Superior e as salas de aulas, Garrido (2002) pergunta: a sala de aula pode ainda ser considerada um espaço privilegiado de aprendizagem, nas sociedades avançadas em que dominam as novas tecnologias de comunicação?

Entende-se este estudo com pertinente, na medida em que a hetero-avaliação pode ser sempre o ponto de partida para a mudança.

Foi pergunta de partida para este estudo: “O que pensarão os Alunos de Enfermagem sobre os seus Professores?”

Face à questão colocada, era objectivo do estudo conhecer o que pensam os alunos do 4º ano da Licenciatura em Enfermagem sobre alguns tipos de competências dos seus Docentes.

Tratou-se de um estudo inserido no paradigma quantitativo, de tipo descrito simples, transversal, realizado em meio natural. A população foi constituída pelos alunos do 4º ano da Licenciatura em Enfermagem da Universidade Fernando Pessoa, sendo a amostra constituída por 60 alunos, resultante de um processo de amostragem não-probabilístico acidental.

Competências dos Docentes
O que Pensam os Alunos do 4º ano da Licenciatura em Enfermagem da U.F.P

De salientar, dos resultados encontrados, que são reconhecidas aos Docentes qualidades aos diferentes níveis, sendo certo que, por parte dos questionados, algumas variáveis merecem reparos a considerar.

I – FASE CONCEPTUAL

1 – Ensino de Adultos

O que orienta a formação dos adultos não é a necessidade que se impõe a qualquer sociedade de assegurar – por vias e critérios que mudam de país para país, de época para época – a formação das novas gerações, mas configurações de múltiplas necessidades que aparecem em situações variadas e sempre variáveis, necessidades essas veiculadas com exigências mais ou menos fortes pelos próprios actores do funcionamento social e marcadas, portanto, pelas próprias contradições e pelos seus propósitos (Malgaive Gerard, 1995).

Há mais de vinte anos, um tema percorre a formação dos adultos. Enunciou-se e enuncia-se ainda de várias formas; dá, como já deu, lugar a dispositivos pedagógicos variados, no meio dos quais, como sempre, se misturam o real e o imaginário, as intenções e as realizações, as doutrinas e as práticas, a ideologia e as necessidades concretas (Malgaive Gerard, 1995).

A crítica da forma escolar de ensino, que emergiu nos anos sessenta, resultou na criação de um movimento teórico que reclama uma especificidade para ensinar os adultos: a *Andragogia*. Foi Malcolm Knowles o primeiro autor a introduzir este nome na literatura científica americana, através de um artigo publicado em 1968. Rapidamente, o termo difundiu-se por todo o mundo, sendo as concepções sobre a formação de adultos profundamente marcadas por este movimento (Fontes, <http://educar.no.sapo.pt>).

A principal crítica dos andragogistas aos modelos anteriores assentava na convicção de que a sua oferta educativa dirigida aos adultos não tinha em conta as suas características pessoais e, em particular, as suas experiências.

Segundo Knowles (1968), à medida que as pessoas amadurecem, sofrem transformações: Passam de pessoas dependentes para indivíduos independentes, autodirecionados, acumulam experiências de vida que vão ser fundamento e substrato da sua aprendizagem futura, os seus interesses pela aprendizagem direccionam-se para o desenvolvimento das habilidades que utilizam no seu papel social, na sua profissão, passam a esperar uma imediata aplicação prática do que aprendem, reduzindo o seu interesse por conhecimentos que possam vir a serem úteis num futuro distante, preferem aprender, para resolver problemas e desafios, do que aprender simplesmente um assunto e passam a apresentar motivações internas (como desejar uma promoção, sentir-se realizado por ser capaz de uma acção recém-aprendida) mais intensas do que motivações externas, como notas em exames, por exemplo.

Partindo destes princípios assumidos por Knowles, inúmeras pesquisas foram realizadas sobre o assunto. Brundage e MacKeracher, em 1980 (*cit. in* Cavalcanti, 1999) estudaram exaustivamente a aprendizagem em adultos e identificaram trinta e seis princípios de aprendizagem, bem como estratégias para planear e facilitar o ensino.

Em 1989, Wilson e Burket (*cit. in* Cavalcanti, 1999) fizeram a revisão de vários trabalhos sobre teorias de ensino e identificaram inúmeros conceitos que dão suporte aos princípios da Andragogia. Também Robinson em 1992 (*cit. in* Cavalcanti, 1999), em pesquisa por ele realizada entre estudantes universitários, comprovou vários princípios da Andragogia, principalmente o uso de experiências de vida e a motivação intrínseca em muitos estudantes.

Cavalcanti (1999) admite que os estudantes universitários não são exactamente adultos, mas estão próximos desta fase das suas vidas. O ensino clássico pode resultar, para muitos deles, num atraso da sua maturidade, já que exige dos alunos uma total dependência dos professores e currículos estabelecidos. Alguns sem dúvida conseguem manter os seus planos e ideias, mas muitos deles também se verão forçados a deixar adormecer as suas iniciativas, algumas vezes marcando de forma profunda as suas personalidades. Além disso, também terão dificuldades em adaptar-se às condições diferentes, encontradas fora das universidades.

Para contrariar este lado negativo do Ensino Superior, é necessário que sejam introduzidos conceitos andragógicos nos currículos e abordagens didáticas. Devido à circunstância de a maioria dos universitários estarem numa fase de transição, não pode haver um abandono definitivo dos métodos clássicos, porque eles precisarão ainda que lhes seja dito o que aprender e qual o melhor caminho a seguir. Mas também devem ser estimulados a desenvolver ideias próprias, a desenvolver um método para estudar, e a utilizar de modo crítico e eficiente os meios de informação disponíveis para a sua aprendizagem.

O aluno adulto aprende com os seus próprios erros e tem imediata consciência do que não sabe e de quanto a falta de conhecimento o prejudica (Perissé, *cit. in* Hamze, <http://www.scribd.com>).

Na Andragogia, a aprendizagem adquire uma particularidade mais localizada no aluno, na independência e na auto-gestão da aprendizagem, para a aplicação prática na vida diária. A actividade educacional do adulto é centrada na aprendizagem e não no ensino, sendo o aprendiz-adulto um agente de seu próprio saber, que deve decidir como aprender. O papel do docente é facilitar a aprendizagem (Cavalcanti, 1999).

A sala de aula deve ser vista como um espaço de tempo de transmissão de cultura, em que os docentes se apropriam dos conhecimentos e das experiências acumuladas pelos alunos trabalhadores e os confrontam com o saber sistematizado historicamente, de forma que se possa transformar num espaço e tempo de formação de alunos e docentes. Sala de aula entendida como uma comunidade, culturalmente constituída por meio da participação de diferentes sujeitos, que assumem diferentes papéis no processo ensino/aprendizagem. (Macedo *et al.*, 2004).

Os docentes ensinam e os alunos aprendem, ambos têm a mesma génese histórico-cultural. Ambos são sujeitos portadores e produtores de cultura. Ao mesmo tempo que nascem em ambientes culturais ricos e diversificados, são sujeitos cognoscentes, dotados de uma cultura neuro-psicológica que os estimula para necessidades e curiosidades e os empurra para a busca e apropriação do conhecimento. São portadores de todas as condições biológicas, fisiológicas e intelectuais que lhes permitem

transformar as condições objectivas materiais em fantásticas obras culturais. Paradoxalmente, mesmo nascendo e vivendo para serem livres, criativos, transformadores, são frutos de uma sociedade autoritária e castradora dessa liberdade de ser mais (Freire, 1993).

Desta forma, mesmo sendo seres diferentes enquanto indivíduos – cada ser é único enquanto entidade – devem ser postos numa situação de igualdade enquanto sujeitos do mundo e no mundo e, conseqüentemente, numa situação de igualdade nas relações pedagógicas, entendendo-se que a diferença existente entre eles se encontra na maior experiência que o professor possui, no que se refere à leitura e sistematização do saber.

Os docentes, diferentes dos alunos, tiveram algumas oportunidades socioculturais que lhes permitiram apropriar-se dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. O seu grande compromisso político-pedagógico está em colocar essas experiências à disposição e ao serviço dos alunos, de maneira a permitir-lhes ter acesso a esse saber. Isto é possível numa relação horizontal em que, partindo de diferentes níveis de conhecimento e experiências, através de permanente diálogo, docentes e alunos consigam atingir o mesmo ponto de chegada: a apropriação do saber sistematizado e a sua utilização como instrumento de intervenção social (Freire, 1993).

Em suma, no Ensino Universitário, geralmente os alunos são recebidos como adolescentes, como caloiros, e acabam como adultos licenciados. Estamos, portanto, a trabalhar no terreno limite entre a pedagogia e Andragogia. Não podemos abandonar os métodos clássicos, nem podemos, por outro lado, diminuir o amadurecimento dos nossos estudantes através da imposição de um currículo rígido, que não valorize as suas iniciativas, individualidades e os seus ritmos particulares de aprendizagem. É preciso encontrar um meio-termo, onde as características positivas da pedagogia sejam preservadas e as inovações da Andragogia sejam introduzidas para melhorar o resultado do processo de aprendizagem. É preciso estimular a responsabilidade social, formando profissionais competentes, com auto-estima, seguros das suas competências profissionais e comprometidos com a sociedade onde deverão servir. Sem dúvida, a Andragogia será uma óptima ferramenta para nos ajudar a atingir estes objectivos (Cavalcanti, 1999).

2 – Ensino Superior

Como é do conhecimento geral, a primeira Universidade nasceu em Coimbra e encontra-se instalada nesta cidade do centro do País desde 1537. Também por ser a mais antiga, evoluiu de uma Universidade essencialmente humanística – onde dificilmente se foram inserindo, a partir do século XVIII, as outras ciências exactas e naturais – para uma Universidade onde têm lugar praticamente todos os cursos (Torgal. <http://www.universia.pt>).

As Universidades de Lisboa e do Porto são de fundação republicana (1911), tendo a primeira uma tendência mais humanística (dai chamar-se-lhe por vezes “Universidade Clássica de Lisboa”). A Universidade do Porto teve sempre uma tendência mais técnica e artística – tornou-se desde há muito famosa a sua escola de engenheiros e arquitectos – só se abrindo às ciências sociais e humanas a partir dos anos sessenta.

Um dado importante é que a Universidade se abriu em Portugal aos mais amplos sectores sociais, podendo falar-se da sua “democratização”, que outros consideram “massificação”.

No entanto, há também que considerar que a globalização de medidas – resultantes, por exemplo, da assinatura de protocolos conjuntos dos ministros de Educação dos países da União Europeia, como a já celebre Declaração de Bolonha, de 19 de Junho de 1999 – poderá conduzir ao empobrecimento da originalidade organizativa das Universidades, como espaço livre de programação do ensino e da pesquisa científica.

De acordo com o artº 11º do Decreto de Lei nº49/2005, de 4 de Agosto:

1- O ensino superior compreende o ensino Universitário e o ensino Politécnico.

2- São objectivos do ensino superior:

- a) *Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e empreendedor, bem como do pensamento reflexivo;*
- b) *Nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade, e na sua formação continua;*
- c) *Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que se integra;*
- d) *Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, que constituem património da humanidade, e comunicar o saber através do ensino;*
- e) *Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, visando realizar a unidade do processo formativo;*
- f) *Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, num horizonte de globalidade;*
- g) *Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural;*
- h) *Promover e valorizar a língua e a cultura portuguesas;*
- i) *Promover o espírito crítico e a liberdade de expressão e investigação;*

3- O ensino universitário, orientado por uma constante perspectiva de promoção de investigação e de criação do saber, visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.

4- O ensino politécnico é orientado por uma constante perspectiva de investigação aplicada e de desenvolvimento, dirigido à compreensão e solução de problemas concretos.

2.1 – Ensino Superior na Enfermagem

Importa realçar que a personagem que, no Mundo, maior impulso deu à Enfermagem foi Florence Nightingale, a grande pioneira da profissão. Tendo desenvolvido um trabalho notável junto dos feridos na Guerra da Crimeia entre 1854 e 1856, interessou-se profundamente pela Enfermagem. Depois de se ter formado numa instituição protestante de Kaiserweth, Alemanha, transferiu-se para Londres onde passou a trabalhar como superintendente de um hospital de caridade. Mais tarde, em 1860, fundou a primeira escola de Enfermagem (Oliveira, 2006).

Depois de um longo período de marginalização da Enfermagem, foram criadas as escolas de Enfermagem em Portugal, nos finais do século XIX, nas principais cidades do país – Lisboa, Coimbra e Porto – por iniciativa de médicos administradores de hospitais, a que as escolas pertenciam.

Em Portugal, aguardava-se com alguma expectativa a criação de escolas de Enfermagem a fim de dar uma outra imagem aos técnicos de saúde e à própria prática. De acordo com Nogueira (1990), admite-se, no entanto, que a Escola de Enfermagem de S. Vicente de Paulo tenha sido pioneira em Portugal. Fundada em 1937 por Eugénia Tourinho (uma religiosa brasileira, diplomada em Enfermagem por uma escola francesa), a Escola S. Vicente de Paulo procurou pôr em prática um curso de três anos, no qual eram incluídas matérias de cariz humanístico, higiene mental, psicologia, sociologia, entre outras disciplinas.

Existiram várias reformas ao nível do ensino de Enfermagem durante o século XX. A integração no Ensino Superior deu às escolas de Enfermagem a oportunidade de conquistarem a terceira vertente da autonomia que lhes faltava – a autonomia científica – que passa pela valorização dos docentes e pelo desenvolvimento da investigação científica. A partir de Abril de 1990, começou a funcionar o curso superior de Enfermagem, altura em que os docentes se dedicaram mais à formação avançada (cursos de Mestrado e Doutoramento), em várias áreas científicas e com a finalidade de responderem às exigências do ensino superior politécnico e de progressão na respectiva carreira. (Oliveira 2006).

Em 1992, os docentes das escolas superiores de Enfermagem passaram a reger-se pelo estatuto da carreira docente do ensino superior politécnico e, em 1994, a Portaria nº 239/94, de 16 de Abril, veio regulamentar os cursos de estudos superiores especializados na área de Enfermagem. Assim, através da Lei nº 115/97, que altera a lei de Bases do Sistema Educativo, os estabelecimentos de ensino superior politécnico passaram a poder ministrar cursos conducentes ao grau de licenciado, com a duração normal de quatro anos.

O Decreto – Lei nº 99/2001, de 28 de Março, estabelece que as escolas superiores de Enfermagem ficam sob a tutela do Ministério da Ciência, Inovação e do Ensino Superior. Cessam os cursos de bacharelato e de estudo superior em Enfermagem e são criados os seguintes cursos: Licenciatura em Enfermagem; pós-Licenciatura de especialização em Enfermagem; complemento de formação em Enfermagem; ano complementar de formação em Enfermagem.

Convém realçar que o curso de licenciatura veio dar um novo impulso à Enfermagem e foi, sem dúvida, uma vitória difícil, mas alcançada pelos docentes de Enfermagem e outros técnicos de saúde. No plano da licenciatura, Decreto-Lei nº 353/99, de 3 de Setembro tem os seguintes objectivos:

- Assegurar a formação científica, técnica, humana e cultural para a preparação e gestão de cuidados de Enfermagem gerais à pessoa ao longo do ciclo vital e à família, grupos e comunidade nos diferentes níveis de prevenção: participar na gestão dos serviços, unidades ou estabelecimentos de saúde; participar na formação de Enfermeiros e de outros profissionais de saúde; desenvolver a prática de investigação no âmbito da Enfermagem e da saúde.

O plano de estudos tem uma carga horária entre 4600-4800 horas, em que a duração do ensino clínico – prático – deve ser, pelo menos, metade desta carga horária e o ensino teórico de, pelo menos, um terço dessa mesma carga horária;

Deve contemplar as seguintes áreas de formação previstas no Decreto-lei nº 320/87, de 27 de Agosto (que transpõe para o direito interno a Directiva 77/453/CEE, do Concelho

das Comunidades): ensino teórico nas áreas das ciências de enfermagem e ciências sociais; ensino clínico em medicina e cirurgia geral e especialidades, saúde infantil e pediatria, saúde materna e obstétrica, saúde mental e psiquiátrica, gerontologia e geriatria e saúde na comunidade. A componente do ensino clínico tem como objectivo assegurar a aquisição de conhecimentos, aptidões e atitudes necessárias às intervenções autónomas e interdependentes do exercício profissional, conforme consignado no Decreto-Lei nº 161/96. O ensino clínico é da responsabilidade dos docentes de Enfermagem, com a colaboração de Enfermeiros conforme previsto no Decreto-Lei nº 320/87, de 27 de Agosto.

Em conclusão, de acordo com Santos (1999), o ensino de Enfermagem tem vindo a evoluir de uma forma acentuada nas últimas décadas. Mas uma mudança ontológica convida-nos, cada vez mais, a reconhecer o potencial humano em desenvolvimento que segundo Watson (2002, p.21), está a “emergir dos fenómenos bem recentes do século XX, onde existe agora um relacionamento simbólico entre espécie humana – tecnologia – natureza e universo”.

3 - Papéis e Competências dos Docentes

O termo *competência* provém do latim – *competens* – e significa “estar adaptado a”. Já Perrenoud (1995, p.32), autor de referência nas Ciências da Educação defende competência como “uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas não se limitando a eles”. Deste ponto de vista, poder-se-á aceitar que a competência implica a passagem para a acção de um conjunto de recursos cognitivos que incluem conhecimentos.

Para Gillet (1998), o conceito *competência* desenvolve-se em torno de duas vertentes: uma vertente orientada para o interior do sujeito – as potencialidades e a organização interna (domínio da psicologia cognitiva) – e uma vertente praxiológica, mais objectiva, que situa a competência em referência a uma classe de situações e de problemas.

Segundo Lopes (2001) e Tardif (2002) (*cit. in* Mestrinho, 2008) as competências relacionam-se com os papéis a que as mudanças na academia obrigam e são transversais aos saberes conceptuais e de experiência que os docentes detêm.

Seguindo estas perspectivas, a noção de competência relaciona-se com a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos, para fazer face a situações da prática profissional, (Le Boterf 1995; 2005 *cit. in* Mestrinho 2008), adquiridos através de saberes disciplinares e desenvolvidos ao longo da vida. É de notar que competência engloba a descrição de um conjunto de traços ou comportamentos, que não são passíveis de avaliação imediata, sendo tudo o que é mobilizado pelo sujeito na acção.

Neste sentido, Le Boterf propõe uma listagem de seis competências para as profissões complexas: saber agir com pertinência; saber mobilizar os saberes e conhecimentos no contexto profissional; saber combinar saberes múltiplos e heterogéneos; saber transferir; saber aprender a aprender e saber empenhar-se.

A investigação sobre a qualidade ou eficácia pedagógica a nível do Ensino Superior não tem sido escassa. Em 1979, Hart (*cit. in* Lopes, 2004) concluiu que os discentes definiram os “melhores” docentes como sendo aqueles que reuniam as seguintes características: grau de exigência elevado, denotavam uma boa preparação científica e mantinham uma maior disciplina na sala de aula. Noutro estudo, em 1979, Barr (*cit. in* Lopes, 2004) coligiu sete facetas para o professor “eficaz”: espírito de cooperação, lealdade, carisma pessoal, apresentação pessoal, interesse demonstrado, consideração pelos alunos e capacidade de liderança.

O comportamento dos alunos face à actuação do professor foi considerado um bom indicador da eficácia do ensino docente (Dodds *et al.*, 1982 *cit. in* Lopes, 2004). Nesta perspectiva, o estudo de Rosenshine e Furst em 1983 (*cit. in* Lopes, 2004) identificou alguns dos comportamentos do docente tendentes a um ensino mais eficaz: clareza na linguagem, variabilidade nos métodos e técnicas de ensino, entusiasmo demonstrado, maior investimento em tarefas mais complexas, flexibilidade e pendor crítico na apreciação dos discentes, proporcionando tempos de actividades mais práticas,

organização de meios adequados para a natureza das aprendizagens e indagação das dificuldades de aprendizagem individuais.

O sistema de avaliação deve permitir o crescimento e desenvolvimento profissional dos docentes e, ademais, promover feedback periódico aos visados para que observe a evolução. De outro modo, no dizer de Arreola e Aleamoni em 1990 (*cit. in* Lopes, 2004), gerará ansiedade e resistência.

3.1 – As Competências Profissionais

O novo paradigma da docência promove uma preocupação real com a eficácia, a eficiência e a qualidade de educação porque, por sua vez, a realidade nas universidades convive constantemente com diversas mudanças demográficas, económicas, políticas e culturais (Costa, 2002).

As alterações ocorridas na educação, na formação e no mundo em geral apontam, cada vez mais, para uma nova forma de relação entre ciência e trabalho, onde os “saberes-fazer”, determinados a partir de processos técnicos, restritos a uma área do conhecimento científico, as competências cognitivas e a intervenção crítica e criativa, exigindo soluções mais rápidas, originais e teoricamente fundamentadas – Oliveira (2006).

De acordo com Perrenoud (2002), é preciso investir mais no desenvolvimento e na construção de novas competências. É necessário desenvolver mais investigação, para compreender melhor as competências que se encontram intrinsecamente articuladas com o processo de formação e como elas se puderam operacionalizar na actividade profissional do docente. Nesta linha de pensamento, Duarte (1992) defende, que as competências profissionais devem integrar três subconjuntos de qualidades:

- Humana – qualidades básicas que qualquer trabalhador deverá possuir como “pessoa”: ter um projecto de vida, saber fazer opções, tomar decisões, ser criativo e conviver com a mudança;
- Técnicas – qualidades metodológicas mais básicas, mais estratégicas e mais estáveis. Estas são transferíveis de uma situação profissional para outra e constituem o ponto de partida para futuras adaptações à mudança;
- Organizacionais – são as qualidades que um trabalhador deverá possuir de acordo com a especificidade do trabalho que executa e da organização onde desenvolve a acção: espírito de equipa e cumprimento de normas internas.

Autores como Pires (1995) e Mourinha (2003) defendem as competências profissionais: um saber, saber ser, saber fazer bem, saber relacionar-se e saber estar com.

Para responder a estes desafios, parece-nos ser necessária uma renovação das próprias instituições de ensino a quem cabe o papel principal da formação e um maior envolvimento dos docentes na actualização de saberes profissionais tão necessários nos nossos dias e numa sociedade, como a nossa, marcada pelo atropelo e pela falta de exigência ao nível do saber.

Assim, segundo Lopes (2004), aquilo que as instituições mais desejariam saber dos seus discentes, a respeito dos seus docentes, e informar o que, para aquelas, poderia constituir o “ bom docente” ou o “bom profissional” resumidamente são as que se seguem: tem na sala, uma exposição clara e com uma velocidade adequada, estar sempre acessível e pronto para apoiar os alunos nomeadamente para o esclarecimento de dúvidas, disponibilizar, atempadamente e adequadamente, a bibliografia da disciplina, revelar uma boa preparação científica, ter um comportamento de avaliação correcto e ser assíduo.

3.2 - Papéis e Competências dos Docentes de Enfermagem

De acordo com Davis *et al* (2005), notou-se um crescimento do debate sobre as competências dos docentes de Enfermagem a meio da década de 80 do século XX, aquando da expansão dos programas dos mestrados em Enfermagem nos EUA – o que mudou os referenciais para a formação avançada de enfermeiros e docentes. Nessa época, verificou-se um aumento de ingressos nos mestrados e doutoramentos dos cursos de Enfermagem profissional. Os Enfermeiros/estudantes necessitavam de preparação clínica. A situação portuguesa, na década de 90 do século XX, pode ter alguma similitude com a aqui descrita, daí configurar-se uma abordagem teórico-metodológica que se julga servir para orientar o quadro de análise sobre os papéis e competências dos docentes de Enfermagem em Portugal (*cit. in* Mestrinho, 2008).

À semelhança do que se passa noutras áreas do saber, na formação e educação em Enfermagem tem-se apostado, também nos últimos anos, no desenvolvimento de competências tanto ao nível científico, como técnico e relacional dos docentes e dos próprios estudantes. E, como aprender é moção que acompanha o movimento da vida, como todo o movimento da vida é aprender, não há tempo algum sem aprendizagem (Patrício, 1989). Daí, defendermos um maior investimento nas competências profissionais dos próprios docentes ao nível do ensino superior.

Nesta linha de pensamento, Benner (2001) interpela os docentes de Enfermagem a desenvolverem competências inerentes à sua actividade, enquanto estratégias de auto-aprendizagem e como processo necessário à formação de docentes. Os autores defendem, ainda, que a aprendizagem deve ocorrer a partir da prática onde são exigidas competências específicas. Thierry e Saurete (1994) chamam também a atenção para as seguintes competências:

Capacidade para trabalhar em equipa, capacidade para funcionar em organizações cada vez mais complexas, com competência para identificar problemas e a procura das respectivas soluções, capacidade para organizar o trabalho com competência, fixar objectivos, estabelecer um plano e priorizar as actividades da respectiva profissão e

capacidade para definir orientações, negociar objectivos, gerir os meios, mobilizar, analisar e controlar os resultados.

Na perspectiva de Perrenoud (1999), as competências profissionais compreendem: “a articulação entre três variáveis: saberes, projectos de acção e um conjunto de condutas de rotina”. O autor defende que a competência é da ordem do saber mobilizar, mas a mobilização não é, apenas, uma simples mobilização, é também uma construção. Perrenoud (1999) propõe uma série de competências profissionais que pode servir de referência para muitos docentes de Enfermagem: organizar e dirigir situações de aprendizagem; gerir a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os estudantes na aprendizagem; trabalhar em equipa; participar na gestão da escola; utilizar novas metodologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; orientar e gerir a própria formação contínua.

Segundo Mestrinho (2008), pela forma como está estruturada, vale a pena reflectir na proposta do modelo de competências dos docentes de enfermagem desenvolvida durante vários anos por Davis em 1992 e Krisman-Scott em 1998, nos EUA (Davis *et al.*, 2005 *cit. in* Mestrinho, 2008), donde decorrem trinta e cinco competências que foram validadas regionalmente, produzindo uma declaração de competências que tem subjacentes as ideologias e valores da enfermagem nos diversos papéis de desempenho dos docentes. Este estudo mostra que se trata de competências fundamentais, a serem incluídas em todos os programas de formação avançada para docentes de Enfermagem.

Segundo os autores da investigação referida, num primeiro momento foram categorizadas as competências em três tipos de papéis (roles): *teacher*, *scholar* e *collaborator*.

Como parte integrante das funções de *teacher role*, no domínio das suas competências, estes professores assumem a liderança no que diz respeito ao desenvolvimento e avaliação curricular. A missão destes docentes integra competências que se vão complexificando e que se traduzem no envolvimento dos estudantes na sua própria aprendizagem. Tornam-se modelos da prática profissional da docência, quando ensinam o cuidar, orientado para diversas populações de utentes dos serviços de saúde, e quando

desempenham um papel intelectual e de orientador de estudantes. As competências destes docentes fundamentam-se em: princípios, filosofias e teorias de aprendizagem, num amplo reportório de estratégias de ensino; no uso de tecnologias; no desenvolvimento curricular; em instrumentos de avaliação; nos princípios legais que conduzem a prática profissional e na orientação de estudantes.

As competências para *scholar role* são descritas como capacidades para ser académico, designadamente: responsabilidades de pesquisa, aplicação e integração do conhecimento, reflectindo a natureza multifacetada e a importância do papel de professor para agir em contextos educativos. Ser académico requer conhecimento da área científica e capacidade para comunicar com eficácia a outros, o conhecimento (Pape, 2000 *cit. in* Mestrinho, 2008). Os papéis de desempenho desses professores introduzem as dimensões de: produzir, colaborar e usar investigação na educação e na prática de enfermagem; procurar oportunidades de pesquisa inter e intradisciplinar e integrar resultados na investigação na prática da educação em Enfermagem.

A área de actuação dos *collaborator role*, segundo O' Neil em 1998 (*cit. in* Davis *et al*, 2005), perspectiva o desenvolvimento de parcerias institucionais face à dinâmica dos sistemas de cuidados de saúde, revelando-se fundamental ao nível das lideranças do ensino de enfermagem, das tomadas de decisão, das políticas e dos processos normativo-legais da educação em Enfermagem. Os papéis dos docentes *collaborator* compreendem a dimensão colaborativa com pares, estudantes, gestores, grupos e comunidades.

Os três grupos de papéis para os docentes de enfermagem – *teacher*, *scholar* e *collaborator* – correspondem a modelos de comportamentos próprios dos Enfermeiros do exercício e, conseqüentemente, promovem melhores práticas de educação em enfermagem, quer ao nível de diversos contextos académicos, quer no âmbito da prática clínica. Os papéis referidos têm subjacente uma ideologia que, ao nível conceptual, contém aspectos da educação profissional e, ao nível operacional, integram elementos teóricos na interface com a prática.

Como resultado global do estudo (Davis *et al.*, 2005 *cit. in* Mestrinho, 2008), a definição de competências e papéis dos docentes de enfermagem torna-se útil para os enfermeiros que se preparam para ingressar no ensino, aspirando a ser Professores de enfermagem e também àqueles que se perfilam nas políticas que influenciam a educação e os cuidados de saúde.

II – FASE METODOLÓGICA

O que determina uma correcta pesquisa científica é a adopção de uma metodologia de trabalho que, segundo Fortin (1999, p.373), é o “Conjunto dos métodos e das técnicas que guiam a elaboração do processo de investigação científica. Também, por parte de um relatório de investigação que descreve os métodos e as técnicas utilizadas no quadro dessa investigação”.

É através da metodologia que se estudam, descrevem e explicam os métodos utilizados ao longo do trabalho, para responder ao problema por nós levantado. É também assegurado que os instrumentos são fiáveis e válidos. Estas decisões metodológicas são necessárias para se confirmar a fiabilidade e a qualidade dos resultados da investigação (Fortin, 1999, p.40).

O objectivo deste trabalho era conhecer o que pensam os alunos do 4º ano da Licenciatura em Enfermagem sobre alguns tipos de competências dos seus Docentes.

Neste capítulo, são referidos o tipo de estudo e o meio onde este se insere, variáveis de estudo, a população e a amostra, o processo de amostragem, o instrumento de colheita de dados e o pré-teste, os princípios éticos a análise e tratamento de dados.

1 – Tipo de Estudo e Meio

Este estudo foi descritivo simples, transversal, desenvolvido em meio natural e enquadrado no paradigma quantitativo, uma vez que se pretende descrever uma realidade, ou seja, a percepção dos alunos do 4º ano da Licenciatura em Enfermagem da

Universidade Fernando Pessoa sobre as competências dos seus Docentes. De acordo com Fortin (1999, p.163) “O estudo descritivo simples consiste em descrever simplesmente um fenómeno ou um conceito relativo a uma população, de maneira a estabelecer as características desta população ou de uma amostra desta”.

O método de investigação quantitativo consiste num processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis, sendo baseado na observação de factos objectivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador, conduzindo a resultados que devem conter o menor enviesamento possível (Fortin, 1999, p.22).

“Num estudo transversal, a medição da exposição e do efeito é feita ao mesmo tempo (...) úteis na investigação de exposições que são características imutáveis dos indivíduos...” (Beaglehole *et al.*, 2003, p.40).

Este estudo realizou-se num meio natural, uma vez que “(...) os estudos conduzidos fora dos laboratórios tomam o nome de estudos em meio natural, o que significa que eles se efectuam em qualquer parte de fora dos lugares altamente controlados como são os laboratórios” (Fortin, 1999, p.132).

2 – Variáveis

Segundo Fortin (1999, p.36) “(...) as variáveis são qualidades, propriedades ou características de objectos, de pessoas ou de situações que são estudadas numa investigação”.

As variáveis atributo, de acordo com Fortin (1999), são as particularidades dos sujeitos num estudo. A selecção destas variáveis é decidida em função das necessidades do estudo em si.

No presente estudo, as variáveis atributo foram a idade e o género.

A variável em estudo foi “as competências dos Docentes”, operacionalizada com as sub-categorias “ética pessoal”, “atitude intelectual”, “responsabilidade profissional”, “capacidade de motivação”, “capacidade para ser promotor do desenvolvimento”, “estratégias e métodos” e “capacidade de desenvolver regulação e avaliação contínua”.

3 – População e Amostra

A população define-se como sendo “(...) uma colecção de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns, definidas por um conjunto de critérios” (Fortin, 1999, p.202).

A população alvo é a população que serve de base ao estudo do investigador “(...) constituída pelos elementos que satisfazem os critérios de selecção definidos antecipadamente e para os quais o investigador deseja fazer generalizações”(Fortin, 1999, p. 202).

A população alvo deste estudo foi constituída por “os alunos do 4.º ano da Licenciatura em Enfermagem da Universidade Fernando Pessoa”.

“A amostra é um subconjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte de uma mesma população (...) as características da população devem estar presentes na amostra seleccionada” (Fortin, 1999, p.202).

A amostra foi constituída por 60 alunos do 4º ano da Licenciatura em Enfermagem da Universidade Fernando Pessoa.

4 – Processo de Amostragem

O método de amostragem não probabilística acidental foi o eleito. Segundo Fortin (1999, p.208) “A amostra acidental é formada por sujeitos que são facilmente acessíveis e estão presentes num local determinado, num momento preciso”.

5 – Instrumento de Recolha de Dados

Todos os passos de um trabalho de investigação são muito importantes, mas a colheita de dados é fundamental para a sua realização. Deste modo, o instrumento de medida escolhido para a realização deste estudo foi o questionário.

Um questionário “É um instrumento de medida que traduz os objectivos de um estudo com variáveis mensuráveis. Ajuda a organizar, a normalizar e a controlar os dados, de tal forma que as informações procuradas possam ser recolhidas de uma maneira rigorosa” (Fortin, 1999, p.249).

Na elaboração do questionário, foi dada importância ao problema levantado e ao objectivo estabelecido. O questionário é constituído por dois grupos distintos, precedendo a identificação do investigador e uma breve referência à finalidade do estudo. Na primeira parte existem duas perguntas, sobre a idade e o género, na segunda parte há 48 questões relativas à Percepção dos alunos do 4º ano da Licenciatura em Enfermagem da Universidade Fernando Pessoa sobre as competências dos seus Docentes.

Existem várias subcategorias que estão indirectamente relacionadas com o referencial de competências dos docentes de Enfermagem: Ética Pessoal, através da qual foi operacionalizada pelas questões 1 a 3. Em relação à Atitude Intelectual, foi abordada nas perguntas 4 a 7. A Responsabilidade Profissional teve efeito nos quesitos 8 a 16. A capacidade de motivar a operacionalização deste assunto ocorreu entre as interrogações

24 a 29. Entre as demandas 30 a 37, foi desenvolvida a competência de ter capacidade de ser promotor do desenvolvimento. A capacidade de variar estratégias e métodos de ensino foi orientada pelas indagações 38 a 44. Como última competência analisada, temos a capacidade de desenvolver regulação e avaliação contínua que foi operacionalizada pelas questões 45 a 48.

5.1 – Pré-teste

Segundo Fortin (1999, p.253) “ O pré-teste consiste no preenchimento do questionário por uma pequena amostra que reflecta a diversidade da população visada (entre 10 a 30 sujeitos), a fim de verificar se as questões podem ser bem compreendidas”.

O instrumento de colheita de dados, depois de elaborado, deverá ser submetido a uma prova preliminar – o pré-téste – com o objectivo de serem detectadas falhas na redacção do mesmo, para que se possa proceder às alterações necessárias antes da sua aplicação definitiva.

Deste modo, efectuou-se a aplicação do pré-teste a 10 alunos que não integram a amostra do estudo. Não foram referidas dificuldades no preenchimento, e todas as questões foram facilmente compreendidas pelos correspondentes, pelo que não houve necessidade de fazer nenhuma alteração.

6 – Princípios Éticos

Quando a investigação é aplicada a seres humanos, pode provocar malefícios aos direitos e liberdades da pessoa. Como tal, é necessário proteger esses direitos e liberdades (Fortin, 1999). O código de ética determinou 5 princípios fundamentais aplicáveis ao ser humano.

Direito à autodeterminação

Segundo Fortin (1999, p.116) “(...) qualquer pessoa é capaz de decidir por ela própria e tomar conta do seu próprio destino. Decorre deste princípio que o principal sujeito tem o direito de decidir livremente sobre a sua participação ou não numa investigação”. Todos os sujeitos foram informados de que o questionário era facultativo.

Direito à intimidade

Segundo Fortin (1999, p.117), este direito “(...) faz referência à liberdade da pessoa decidir sobre a extensão da formação a dar ao participar numa investigação e a determinar em que medida aceita partilhar informações íntimas ou privadas”. Como se trata de um inquérito cego não ocorre violação da intimidade, uma vez que as respostas são anónimas.

Direito ao anonimato e à confidencialidade

De acordo com Fortin (1999, p.117), este direito “(...) é respeitado se a identidade do sujeito não puder ser associada às respostas individuais, mesmo pelo próprio investigador (...) indica (...) o tratamento que ele deve reservar aos dados íntimos que lhe são fornecidos no quadro de estudo”. O questionário foi aplicado sem fazer referência a dados pessoais e identificativos dos questionados.

Direito a um tratamento justo e equitativo

Este direito diz respeito “(...) ao direito de ser informado sobre a natureza, o fim e a duração da investigação para a qual é solicitado a participação da pessoa, assim como os métodos utilizados no estudo” (Fortin, 1999, p.119). Todos os questionados foram informados sobre a natureza do estudo e as suas finalidades.

7 – Análise e Tratamento de Dados

Segundo Fortin (1999), num estudo que contenha valores numéricos, a análise de dados começa pela utilização de estatísticas descritivas que permitem descrever as características da amostra na qual os resultados foram colhidos, bem como descrever os valores obtidos. Após a recolha de dados, procedeu-se à análise e tratamento dos mesmos. Os dados foram processados no programa Microsoft Office Excel 2007, permitindo assim escrever resultados e extrair as respectivas conclusões.

III – FASE EMPÍRICA

1. Análise e tratamento de dados

Quadro nº 1 – Percepção dos alunos do 4º ano da Licenciatura em Enfermagem da Universidade Fernando Pessoa sobre as competências dos seus Docentes.

Questões		Sim		Não	
		F	%	F	%
1	Agem com igualdade?	16	26,6	44	77,4
2	Agem com respeito?	59	98,3	1	1,67
3	Agem com dignidade?	60	100	0	0
4	Demonstram abertura de espírito crítico?	57	95	3	5
5	Demonstram pensamento auto – reflexivo e crítico?	50	83,3	10	16,7
6	Demonstram capacidade de questionar a realidade?	48	80	12	20
7	Demonstram exigência no processo ensino – aprendizagem?	54	90	6	10
8	São orientadores?	44	73,3	16	26,7
9	São facilitadores?	27	45	33	55
10	São motivadores?	36	60	24	40
11	São coerentes?	48	80	12	20
12	São dedicados?	46	76,7	14	23,3

Competências dos Docentes
O que Pensam os Alunos do 4º ano da Licenciatura em Enfermagem da U.F.P

Questões		Sim		Não	
		F	%	F	%
13	São acessíveis?	48	80	12	20
14	São criativos?	24	40	36	60
15	São flexíveis?	38	63,3	22	36,7
16	São versáteis?	43	71,7	17	28,3
17	São intuitivos?	40	66,7	20	33,3
18	São estratégicos?	38	63,3	22	36,7
19	São convincentes?	51	85	9	15
20	São realistas?	47	78,3	13	21,7
21	São entusiastas?	29	48,3	31	51,7
22	São responsáveis?	55	91,7	5	8,3
23	São empáticos?	44	73,3	16	26,7
24	Atendem às necessidades formativas dos estudantes?	44	73,3	16	26,7
25	Adequam o processo ensino-aprendizagem a variáveis psico-sociais dos estudantes?	24	40	36	60
26	Adequam os contextos formativos à singularidade dos estudantes?	29	48,3	31	51,7
27	Proporcionam bom clima de trabalho?	49	81,7	11	18,3
28	Promovem auto-estima dos estudantes?	34	56,7	26	43,3
29	Estimulam os estudantes para diversas modalidades formativas?	33	55	27	45
30	Incentivam a participação e potencialidades?	40	66,7	20	33,3
31	Promovem a progressão de aprendizagens?	48	80	12	20
32	Promovem a articulação com diversos conteúdos disciplinares/práticas?	37	61,7	23	38,3

Competências dos Docentes
O que Pensam os Alunos do 4º ano da Licenciatura em Enfermagem da U.F.P

Questões		Sim		Não	
		F	%	F	%
33	Promovem a autonomia?	49	81,7	11	18,3
34	Promovem a pro-actividade nas situações de aprendizagem?	45	75	15	25
35	Promovem o raciocínio crítico?	52	86,7	8	13,3
36	Promovem atitude investigativa?	38	63,3	22	36,7
37	Promovem desenvolvimento pessoal e social?	49	81,7	11	18,3
38	Animam situações de aprendizagem através de comunicação?	29	48,3	31	51,7
39	Orientam os estudantes em regime tutorial?	30	50	30	50
40	Simulam situações de cuidados: questões/ discussões/ reflexões e debates?	36	60	24	40
41	Usam tecnologias de informação; demonstrações; vídeos; autoscopias entre outros?	40	66,7	20	33,3
42	Procuram recursos de ensino-aprendizagem?	46	76,7	24	23,3
43	Adaptam metodologias de acordo com necessidades e áreas científicas?	41	68,3	19	31,7
44	Orientam ao nível do processo de aprendizagem?	44	73,3	16	26,7
45	Utilizam dispositivos de avaliação que permitem a diferenciação dos outros?	34	60	26	40
46	Desenvolvem provas de avaliação?	54	90	6	10
47	Avaliam situações do cuidado de Enfermagem?	47	78,3	13	21,7
48	Realizam contratos com estudantes (avaliação sumativa e formativa)?	33	55	27	45

Em relação à Pergunta 1, a maioria dos alunos respondeu não (77,4 %), enquanto a percentagem de alunos que respondeu que sim foi 26,6 %.

Perante a Questão 2, a grande parte dos inquiridos respondeu afirmativamente (98,3 %); a percentagem de inquiridos que respondeu negativamente corresponde a 1,67 %.

A resposta à Questão 3 foi unânime, pois a totalidade dos colegas respondeu que sim, o que representa 100 %.

No que se refere à Pergunta 4, existe também uma conformidade de opiniões. 95 % responderam afirmativamente, existindo assim uma percentagem muito baixa dos que responderam negativamente (5 %).

Em relação à Questão 5, 83,3 % dos interrogados responderam sim, correspondendo aos que responderam negativamente 16,7 %.

Na Interrogação número 6, os inquiridos estiveram de acordo em 80 %, enquanto os que estiveram em desacordo correspondem a 20%.

A Questão 7 teve quase um acordo completo por parte dos interrogados, ou seja 90 % responderam que sim e 10% responderam que não.

No que se refere à Questão 8, indagamos os alunos, ao que 73,3 % dos mesmos responderam afirmativamente, enquanto os que responderam negativamente foram 26,7 %.

Em relação à Questão 9, os termos percentuais não demonstraram uma diferença muito significativa: enquanto o “não” se superiorizou com 55 %, o sim obteve 45 %.

No assunto correspondente à Questão 10, 60 % dos inquiridos responderam de acordo, 40 % estiveram em desacordo.

Na Interrogação 11, os resultados foram bastante diferentes, os estudantes afirmaram positivamente em 80 % dos casos, correspondendo os restantes a 20 % de respostas negativas.

Os inquiridos em relação à Questão 12, responderam afirmativamente em 76,7 % dos casos e negativamente foram apenas 23,3 %.

Na Interrogação 13, os inquiridos estiveram de acordo em 80 %, enquanto os que estiveram em desacordo correspondem a 20 %.

No que se refere à Questão 14, 60 % dos interpelados retribuiu negativamente, tendo os restantes alunos respondido afirmativamente (40 %).

Em relação à Pergunta 15, os interrogados responderam que sim numa percentagem de 63,3%, enquanto os que refutaram foram 36,7 %.

Os inquiridos ao assunto correspondente à Questão 16, estiveram na grande maioria de acordo (71,7 %), o que corresponde a não em apenas 28,3 % das respostas.

Ao indagar os alunos na Interrogação 17, verificamos que 66,7 % responderam afirmativamente, ao invés os que abonaram a favor do não foram (33,3 %).

Segundo a Questão 18, os académicos responderam positivamente em 63,3 %; no que se refere á percentagem dos que responderam de forma negativa, ascendeu a 36,7 %.

No que se refere à Pergunta 19, existe também uma conformidade de opiniões: 85 % respondeu afirmativamente, existindo assim uma percentagem muito baixa aos que responderam negativamente (15 %).

Na Interrogação 20, a grande parte dos alunos esteve em concordância (78,3); aos que estiveram em desacordo com o quesito correspondem 21,7 %.

Em relação à Questão 21, os termos percentuais não demonstraram uma diferença muito significativa: enquanto o não se superiorizou com 51,7 %, o sim obteve 48,3 %.

Os Inquiridos ao assunto correspondente à Questão 22 estiveram na grande maioria de acordo (91,7 %); os que corresponderam com um não foram apenas 8,3 %.

Na Questão 23, os alunos responderam positivamente em 73,3 % e negativamente em 26,7 %.

A pergunta 24 foi uma réplica da anterior, em que os indagados responderam afirmativamente (73,3 %); aos que estiveram em desacordo, correspondem 26,7 %.

No assunto correspondente à Questão 25, 60 % dos estudantes estiveram em desacordo, apenas 40% estiveram de acordo.

Em relação à Questão 26, os termos percentuais não demonstraram uma diferença muito significativa: enquanto o não se superiorizou com 51,7 %, o sim obteve 48,3 %.

Ao indagar os alunos na Interrogação 27, verificamos uma superioridade de respostas positivas (81,7 %), no confronto com as respostas negativas (18,3 %).

No que se refere à Interrogação 28, as perspectivas dos inquiridos foram semelhantes (56,7 % estiveram de acordo, 43,3 % responderam negativamente).

Em relação à Questão 29, os termos percentuais não demonstraram uma diferença muito significativa, pois enquanto o sim se superiorizou com 55 %, o não obteve 45 %.

Para o Quesito 30, foram 66,7 % os estudantes que abonaram afirmativamente, enquanto os que responderam com não foram 33,3 %.

No que se refere à Pergunta 31, existe também uma conformidade de opiniões (80 %), existindo assim uma percentagem muito baixa aos que responderam negativamente (20%).

Os Inquiridos à interrogação 32 responderam que sim (61,7 %), enquanto os que responderam com um não foram só 38,3 %.

Na Interrogação 33, os inquiridos estiveram de acordo em 81,7 %, enquanto os que estiveram em desacordo correspondem a 18,3 %.

Em relação à Pergunta 34, os académicos responderam positivamente numa percentagem de 75 % contra 25 %.

Ao indagar os alunos na Interrogação 35, verificamos uma superioridade de respostas positivas (86,7 %) em relação às respostas negativas (13,3 %).

No assunto correspondente à Questão 36, 63,3 % dos inquiridos responderam de acordo, 36,7 % estiveram em desacordo.

Na Interrogação 37, os académicos responderam que sim em maior escala (81,7 %), do que os que abonaram a favor do não (18,3 %).

Em relação à Questão 38, os termos percentuais não demonstraram uma diferença muito significativa; enquanto o não se superiorizou com 51,7 %, o sim obteve 48,3 %.

O assunto referente à Pergunta 39, teve uma igualdade em termos percentuais, 50 % dos alunos responderam sim, os restantes 50 % responderam não.

Na Interrogação 40, 60 % dos estudantes estiveram em desacordo, 40% estiveram de acordo.

No quesito 41, os académicos responderam afirmativamente em 66,7 % dos casos, enquanto os que optaram pela refutação foram em percentagem de 33,3 %.

Ao indagar os alunos na Interrogação 42, verificamos que 76,7 % responderam afirmativamente, enquanto os restantes que abonaram a favor do não foram (23,3 %).

Em relação à Questão 43, os interrogados revelaram que sim em percentagem de 68,3 %, e foram 31,7 % os que abonaram negativamente.

Na Demanda 44, 73,3 % dos inquiridos esteve de acordo; em desacordo estiveram 26,7 %.

No que se refere à Questão 45, indagamos os alunos, ao que os mesmos responderam mais afirmativamente (60 %) do que negativamente (40 %).

Relativamente à Inquirição 46, existe uma conformidade de opiniões da parte dos alunos; 90 % responderam afirmativamente, existindo assim uma percentagem muito baixa dos que responderam negativamente (10 %).

Na Interrogação 47, os académicos responderam que sim em maior escala (78,3 %) do que os que abonaram a favor do não (21,7 %).

Em relação à Questão 48, os termos percentuais não demonstraram uma diferença muito significativa: enquanto o sim se superiorizou com 55 %, o não obteve 45 %.

2. Discussão de Resultados

Aqui chegados, tomando por base o modelo de competências tal como acima explanado, por referência a Mestrinho, 2008, importa analisar os resultados obtidos.

O questionário elaborado apresentava sete sub-categorias, a saber: ética pessoal, atitude intelectual, responsabilidade profissional, capacidade de motivar, capacidade de ser promotor do desenvolvimento, capacidade de variar estratégias e métodos de ensino e capacidade de desenvolver regulação e avaliação contínua.

No que respeita a ética pessoal, cumpre salientar que o universo das respostas foi unânime quanto à pergunta nº 3 – “Agem com dignidade?” - reconhecendo assim elevadas qualidades éticas nos formadores. Porém, os educandos não encontram nos seus formadores um tratamento de igualdade, como resulta do reduzido número de

respostas afirmativas à pergunta nº 1 “Agem com igualdade?”, que não atinge sequer os 30%. Parecendo evidente que os professores não têm qualquer motivo para não tratarem com igualdade os alunos, retiramos daí a conclusão de que o tratamento igualitário, embora genericamente se verifique, não transparece para os alunos, porventura devido a equívocos na relação professor/aluno que não se mostram devidamente identificados e, como tal, subsistem.

No plano da atitude intelectual, reconhecem-se elevados padrões de formação aos docentes, que transparecem com clareza dos números: o elevado grau de exigência plasmado na pergunta 7 obteve resposta satisfatória na ordem dos 90% e nenhuma pergunta deste capítulo teve cotação inferior a 80% de respostas positivas. A menos cotada foi a capacidade de questionar a realidade (pergunta 6), mesmo assim com um resultado dessa ordem de grandeza.

No que concerne a responsabilidade profissional, os resultados já foram mais díspares, sendo de salientar a notória coerência, acessibilidade, convicência e mesmo responsabilidade, com respostas na casa dos 80% a 90%. No entanto, não podemos deixar de ressaltar a percentagem insatisfatória, no limite dos 50%, para as características “facilitadores”, “criativos” e “entusiastas”, que resulta das respostas 9, 14 e 21. Se quanto ao facilitismo essa resposta menos boa pode até ser considerada positiva – uma vez que facilitar pode não ser favorável, numa perspectiva do ensino rigoroso – já a falta de criatividade e entusiasmo não pode ser de aplaudir.

Este resultado vai aliás na linha do obtido na sub-categoria capacidade de motivação, no qual sobressaem positivamente o bom clima de trabalho e a boa resposta às necessidades formativas (respostas positivas às perguntas nº 27 e 24, entre os 73% e os 81%), mas ressalta negativamente a adequabilidade (com valor a rondar os 40% para as perguntas 25 e 26).

Na sub-categoria da capacidade para ser promotor do desenvolvimento, as respostas às perguntas 35 e 37, com 80% na capacidade de promoção do raciocínio crítico e desenvolvimento pessoal e social, mostram-se sem dúvida muito satisfatórias. Aliás, as perguntas menos cotadas nesta sub-categoria, que são a articulação com conteúdos e

práticas e a atitude investigativa (perguntas 32 e 35) obtiveram, ainda assim, médias a rondar os 60%.

No que respeita a estratégias e métodos, não foi possível obter resultado satisfatório acima de 75% em nenhum item, sendo os mais positivos relativos aos recursos de ensino e aprendizagem e orientação (perguntas 42 e 44), enquanto os mais negativos, na casa dos 48%, respeitam a orientação tutorial (perguntas 38 e 39).

Finalmente, reportando-nos à capacidade de desenvolver regulação e avaliação contínua, da resposta à pergunta 46 emerge uma capacidade de desenvolver provas de avaliação na ordem dos 90%, mas já no que respeita à capacidade de realizar contratos de avaliação sumativa e formativa (pergunta 48) a resposta não vai além dos 55% de resultados positivos.

Vejamos agora, reportados aos conceitos de *teacher*, *scholar* e *collaborator*, como se revelaram as competências dos professores, segundos os alunos inquiridos.

As competências que marcam o professor de tipo *teacher* acentuam as vertentes dos princípios, filosofias, e teorias de aprendizagem, o reportório de estratégias de ensino; o uso de tecnologias; o desenvolvimento curricular; a diversificação dos instrumentos de avaliação; respeito pelos princípios legais que conduzem a prática profissional e orientação de estudantes.

As seguintes perguntas reflectem globalmente tais características: 1, 2, 3, 8, 22, 29, 31, 41, 42, 46, 48. O intervalo das respostas a estas perguntas situa-se entre 26,7% (pergunta número 1, mas sem grande correspondência com a média inferior que ronda os 40%) e os 100% da pergunta 3. A média ponderada deste grupo de respostas é de 74%. Isto significa que os professores desta escola conferem, na óptica dos discentes, um elevado grau de importância a esta vertente do ensino, que aliás privilegiam relativamente às duas que se seguem.

As competências para *scholar role* são descritas como capacidades para ser académico, e os papéis de desempenho desses professores – como se afirmou – implicam

capacidades para produzir, colaborar e usar investigação na educação e na prática de enfermagem, integrando resultados de investigação na prática da educação em Enfermagem.

Correspondem a tais características, significativamente, as respostas às perguntas 12, 13, 23, 26, 27, 30, 32 e 43. Aqui, o intervalo das respostas varia entre as percentagens de 48,3% da pergunta 26 e 81,7% da pergunta 27. A média ponderada deste grupo de respostas é de 70%. Tal pode ser interpretado como sendo significativo o interesse dado a esta vertente.

A área de actuação dos *collaborator role*, que – como se viu – perspectiva o desenvolvimento de parcerias institucionais, compreende a dimensão colaborativa com pares, estudantes, gestores, grupos e comunidades. As perguntas 25, 29, 34, 37, 40, 43 e 48 reflectem de alguma maneira estas preocupações. Num intervalo percentual de perguntas que variam entre os 40% da resposta 25 e os 81,7% da resposta 37, obtém-se para esta categoria uma média ponderada de 62%. Esta média é a inferior das três, estando cerca de 8% abaixo da média das características específicas do *scholar* e 13% abaixo do tipo *teacher*.

IV. CONCLUSÃO

Aqui chegados, reponderando a proposta do modelo de competências dos docentes de enfermagem desenvolvida durante vários anos por Davis em 1992 e Krisman-Scott em 1998 nos EUA (Davis *et al.*, 2005 *cit. in* Mestrinho, 2008), verificamos que os docentes apresentam elevado grau de competência e preparação, demonstrando uma preparação multi-facetada em todos os papéis (*roles*) e constantes resultados positivos. Com médias acima dos 70%, os docentes aliam as características de ensino dos princípios, teorias e técnicas com a necessidade de estimular e promover a investigação e a auto-aprendizagem.

Onde se revelam mais dificuldades é precisamente na interacção com o meio e realização de parcerias institucionais, o que pode denotar uma escola ainda um pouco fechada ao meio em que se insere. Convém não esquecer que, ainda assim, na vertente *collaborator* a média ponderada foi de 62%, ou seja, altamente satisfatória.

Verifica-se assim que estamos perante um quadro de docentes que é considerado pelos alunos como qualificado, que demonstra preocupação em preparar futuros enfermeiros com sólida formação teórica e técnica, numa visão do Mundo e da vida muito actual e competente.

Entende-se que estes resultados poderão ser de interesse para a Coordenação da Licenciatura em Enfermagem, pelo que será feita entrega de cópia desta Monografia à referida Coordenação.

V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beaglehole, R; Bonita, R; Kjellstrom, T. (2003). *Epidemiologia Básica*. Lisboa, Escola Superior de Saúde.

Benner, P.(2001). *De Iniciado a Perito*. Coimbra, Quarteto.

Boterf, L. (2005). *Construir as competências individuais e colectivas*. Porto, ASA Editores S.A.

Cavalcanti, R. (1999). *Andragogia: A Aprendizagem nos Adultos*. [Em linha]. Disponível em <<http://www.prof2000.pt/users/emiferro/Relacaopedagogica-2.htm>>. [Consultado em 14/01/2010].

Costa, F. (2002). *Competências para a sociedade educativa: Questões teóricas e resultados de investigação*. In: *Cruzamento de saberes e aprendizagens sustentáveis*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Davis, D. (2005). Proposed nurse educator competencies: Development and validation of a model. *Nursing Outlook*, 435, pp. 435.

Duarte, A. (1992). *Formação Continua. Comunicação Fórum Euroformação*. Lisboa.

Fontes, C. (n encontrei o ano do artigo). *Formação de Jovens e Formação de Adultos*. [Em linha]. Disponível em <<http://educar.no.sapo.pt/Formadultos.htm>>. [Consultado em 14/01/2010].

Fortin, M. (1999). *O Processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures, Lusociência.

Freire, P. (1993). *Professora Sim, Tia Não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Olho d' Água.

Garrido, E. (2002). *Sala de Aula: Espaço de construção de conhecimentos para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning.

Gerard, M. (1995). *Colecção Ciências da Educação: As estruturas de formação de adultos*, Porto Editora.

Gillet, P. (1998). *Pour une École du Concept de Compétence. In La Compétence au Travail*. Paris, Education Permanente.

Hamze, A. (2000). *Andragogia e a arte de ensinar aos adultos*. [Em linha]. Disponível em <<http://www.scribd.com/doc/2286591/Andragogia-e-a-arte-de-ensinar-aos-adultos>>. [Consultado em 15/01/2010].

Knowles, M. (1990). *The Adult Learner – a Neglected Specie*. Houston, Gulf Publishing Company.

Lopes, P. (2004). O “bom professor” para alguns por entre questões aos estudantes: análise de questões dos inquéritos de avaliação pedagógica de instituições de Ensino Superior. *Ensino Superior 12 – Revista do SNESup*, (Maio – Junho), pp. 1-6.

Macedo, M. (2004). *A constituição das interações em sala de aula: O uso do livro didático*. São Paulo, Olho d' Água.

Mestrinho, M. (2008). Papéis e Competências dos Professores de Enfermagem, *Pensar Enfermagem*, Volume 12, 2º Semestre, pp.2-10.

- Mourinha, L. (2003). *Representações Ético-deontológicas de professores Estagiários. Dimensão Ético-moral e Deontológica da Profissão Docente*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Nogueira, C. (1990). *Formar Hoje Educar Amanha*. Coimbra, Almedina.
- Oliveira, M. (2006). *O Desafio à Formação de Professores de Enfermagem – Um Contributo Para a Mudança das Práticas*. Lisboa, Faculdade Ciências e Tecnologia.
- Patrício, M. (1989). *Traços Principais do Perfil do Professor do Ano 2000*. Lisboa, Inovação.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétence pour enseigner*. Paris, ESF Éditeur.
- Pires, O. (1995). *Desenvolvimento Pessoal e Profissional. Um Estudo dos Contextos e Processos de Formação das novas Competências Profissionais*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação e Desenvolvimento. Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- Santos, B. (1999). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto, Afrontamento.
- Thierry, D. e Saurete, C. (1994). *A Gestão Previsional e Preventiva do Emprego e das Competências*. Lisboa, D.Quixote.
- Torgal, L. (2002). *As Universidades em Portugal – História, Organização e Problemas*. [Em linha]. Disponível em <http://www.universia.pt/conteudos/universidades/universidade_em_portugal/actuais_universidades.jsp>. [Consultado em 15/1/2010].
- Fontes Legislativas, Decreto-lei 49/2005, de 4 de Agosto, Artigo nº 11.

VI. ANEXOS

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO

Cristiano Martins Ferreira da Silva

Nº 15295

Questionário

Percepção dos alunos do 4º ano da Licenciatura em Enfermagem
da Universidade Fernando Pessoa sobre
as competências dos seus Docentes

Universidade Fernando Pessoa

Faculdade Ciências da Saúde

Porto, 2010

Cristiano Martins Ferreira da Silva, aluno do 4º ano da Licenciatura em Enfermagem da Universidade Fernando Pessoa – Faculdade Ciências da Saúde encontra-se a realizar uma investigação intitulada “Percepção dos alunos da Licenciatura em Enfermagem da Universidade Fernando Pessoa sobre as competências dos seus Docentes”.

O objectivo deste trabalho é conhecer o que pensam os alunos do 4º ano da Licenciatura em Enfermagem sobre alguns tipos de competências dos seus Docentes.

Como regra, peço-lhe que responda tendo no pensamento os seus docentes na generalidade, e não qualquer um deles em particular. Evitará, assim, e tanto quanto possível, que as suas respostas sobre o todo sejam enviesadas por qualquer uma das partes.

Solicito, então, o preenchimento do questionário anexo, garantindo desde já o seu direito ao anonimato e à confidencialidade; para isso, não coloque qualquer nome ou marca identificativa.

Agradeço desde já a sua preciosa colaboração.

O aluno

(Cristiano Silva)

Questionário

1. Idade: _____

2. Género: M F

Sobre a **generalidade dos docentes**, responda a cada uma das questões colocando uma cruz (X) nos quadrados que correspondem à resposta pretendida.

Questões		Sim	Não
1	Agem com igualdade?		
2	Agem com respeito?		
3	Agem com dignidade?		
4	Demonstram abertura de espírito crítico?		
5	Demonstram pensamento auto – reflexivo e crítico?		
6	Demonstram capacidade de questionar a realidade?		
7	Demonstram exigência no processo ensino – aprendizagem?		
8	São orientadores?		
9	São facilitadores?		
10	São motivadores?		
11	São coerentes?		
12	São dedicados?		
13	São acessíveis?		

14	São criativos?		
15	São flexíveis?		
16	São versáteis?		
17	São intuitivos?		
18	São estratégicos?		
19	São convincentes?		
20	São realistas?		
21	São entusiastas?		
22	São responsáveis?		
23	São empáticos?		
24	Atendem às necessidades formativas dos estudantes?		
25	Adequam o processo ensino-aprendizagem a variáveis psico-sociais dos estudantes?		
26	Adequam os contextos formativos à singularidade dos estudantes?		
27	Proporcionam bom clima de trabalho?		
28	Promovem auto-estima dos estudantes?		
29	Estimulam os estudantes para diversas modalidades formativas?		
30	Incentivam a participação e potencialidades?		
31	Promovem a progressão de aprendizagens?		
32	Promovem a articulação com diversos conteúdos disciplinares/práticas?		
33	Promovem a autonomia?		
34	Promovem a pro-actividade nas situações de aprendizagem?		
35	Promovem o raciocínio crítico?		

36	Promovem atitude investigativa?		
37	Promovem desenvolvimento pessoal e social?		
38	Animam situações de aprendizagem através de comunicação?		
39	Orientam os estudantes em regime tutorial?		
40	Simulam situações de cuidados: questões/ discussões/ reflexões e debates?		
41	Usam tecnologias de informação; demonstrações; vídeos; autoscópias entre outros?		
42	Procuram recursos de ensino-aprendizagem?		
43	Adaptam metodologias de acordo com necessidades e áreas científicas?		
44	Orientam ao nível do processo de aprendizagem?		
45	Utilizam dispositivos de avaliação que permitem a diferenciação dos outros?		
46	Desenvolvem provas de avaliação?		
47	Avaliam situações do cuidado de Enfermagem?		
48	Realizam contratos com estudantes (avaliação sumativa e formativa)?		