

Joana Isabel Fernandes Vieira da Silva

Adequação do ensino de Urgência/Emergência à prática clínica, inserido no 3º e 4º ano da Licenciatura de Enfermagem, no ano lectivo 2008-2010

Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências da Saúde
Licenciatura em Enfermagem



Porto, Julho-2010

Joana Isabel Fernandes Vieira da Silva

Adequação do ensino de Urgência/Emergência à prática clínica, inserido no 3º e 4º ano da Licenciatura de Enfermagem, no ano lectivo 2008-2010

Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências da Saúde
Licenciatura em Enfermagem



Porto, Julho-2010

Adequação do ensino de Urgência/Emergência à prática clínica, inserido no
3º e 4º ano da Licenciatura de Enfermagem, no ano lectivo 2008-2010

Monografia apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos
requisitos para obtenção do grau de licenciada em Ciências da Enfermagem

Resumo

Conceitos chave: Adequação do ensino de Urgência/Emergência; Alunos;

No âmbito da Licenciatura em Ciências da Enfermagem da Universidade Fernando Pessoa, foi proposta a realização de uma monografia subordinada a um tema à escolha, de acordo com os objectivos da licenciatura. O tema escolhido foi: Adequação do ensino de Urgência/Emergência inserido no 3º e 4º ano da Licenciatura de enfermagem, à prática clínica.

Trata-se de um estudo descritivo-correlacional e transversal de abordagem quantitativa, cuja informação foi colhida por um questionário com várias questões fechadas de forma a poder responder à nossa questão orientadora: “Qual o nível de preparação teórico, para uma boa prestação no ensino clínico de Urgência/Emergência?”.

O método de colheita de dados utilizado, aplicou-se entre o dia 18 de Maio e o dia 4 de Junho a um conjunto de 110 alunos inscritos na cadeira de Urgência/Emergência no ano 2009/2010 e que frequentaram o ensino clínico nesse mesmo ano, dos quais apenas 80 responderam.

Com este estudo, pretende-se perceber se o Ensino de Urgência/Emergência encontra-se bem estruturado de forma a colmatar as necessidades sentidas no respectivo campo de estágio, pelos alunos que frequentaram esta cadeira nos anos 2008-2010.

Deste modo, importa referir que dos resultados obtidos, constata-se que predomina o género feminino entre os inquiridos e que a média de idade destes tem maior incidência na faixa etária dos 21-23 anos.

Abstract

Key Concepts: Adaptation of urgency / emergency teaching; Students;

Within the Nursing Sciences Graduation at the Fernando Pessoa University, it was proposed to hold a monograph on the subject of one's choice, according to the objectives of the degree. The chosen theme was: Adequacy of Urgency / Emergency teaching inserted in the 3rd and 4th year of the Nursing Sciences Graduation, to clinical practice.

This is a correlational-descriptive and cross-sectional quantitative approach, whose information was collected from a questionnaire with multiple choice questions so that it could respond to our question: "What level of theoretical preparation for a good performance in Clinical Urgency/ Emergency teaching? "

The method of data collection used, was applied between May 18 and June 4 to a group of 110 students enrolled in the Urgency / Emergency subject in the year 2009/2010, who attended the clinical teaching the same year, of which only 80 responded.

This study seeks to understand if the Urgency/ Emergency teaching is well structured to meet the needs felt in the training area within the students that attended this course in the years 2008-2010.

Thus, it should be noted that the results, it appears that female gender prevails among the respondents and the average age of these, have a higher incidence in the age group of 21 to 23 years old.

Dedicatórias

*Aos Dedico este trabalho a todos que de alguma forma
contribuíram para a construção de quem sou hoje,*

especialmente:

***Aos meus dedicados pais, António e Helena, às minhas irmãs Inês e Ana,
ao meu namorado Diogo e ao Enfermeiro Paulo Poças.***

*Por serem fonte de amor e amizade que me fez crescer com confiança, e
pelo apoio constante na conquista e na concretização dos meus sonhos.*

Agradecimentos

Considerando esta monografia como resultado de um longo percurso, acompanhada de trabalho árduo, agradecer pode não ser tarefa fácil nem justa.

Em particular agradeço:

Aos meus pais, o meu muito obrigada por todos os sacrifícios que fizeram, por me terem dado um grau académico.

Às minhas irmãs, Inês e Ana, por toda a disponibilidade, atenção, ajuda e paciência.

Ao Diogo, pela sua paciência, singular compreensão e acima de tudo, pelas palavras que me transmitiram segurança. O seu companheirismo e apoio foram determinantes para a finalização deste trabalho.

Ao Enfermeiro Paulo Poças, que me acolheu como orientanda, por ter aceite o desafio e acreditado que eu conseguiria. A sua confiança fortaleceu-me e o seu conhecimento foi essencial para a orientação deste trabalho. Agradeço pelos momentos de socialização de saberes e pela cumplicidade nos diferentes momentos.

Aos meus amigos, pelos bons e maus momentos que partilhamos durante estes quatro anos.

Aos participantes do estudo, pela disponibilidade e atenção prestadas.

Índice

0	Introdução.....	13
I.	FASE CONCEPTUAL.....	16
1.1	Origem da pedagogia.....	16
1.1.1.	As transformações da mentalidade: do mito à razão.	17
1.1.1.1.	A concepção mítica do homem nos poemas homéricos	17
1.1.2.	A emergência da consciência racional.....	17
1.1.3.	A educação espartana	18
1.1.4.	Educação ateniense.....	18
1.1.5.	A educação no período helenístico.....	19
1.1.6.	Período clássico	20
1.1.7.	O pensamento de Platão	21
1.1.8.	A utopia Platónica	22
1.2	Origem da Didáctica.....	25
1.3	Personalidade e desenvolvimento (alunos).....	26
1.3.1.	Reflectivo - impulsivo	27
1.3.2.	Convergente - divergente.....	27
1.3.3.	Nivelado - põe em relevo.....	27
1.3.4.	Visual - auditivo	27
1.3.5.	Temerário - prudente	27
1.4	Meio.....	28
1.5	Métodos pedagógicos	28
1.5.1.	Método expositivo	28
1.5.2.	Método demonstrativo.....	29
1.5.3.	Método interrogativo	29
1.5.4.	Método activo	30
1.5.5.	Método de casos	31
1.6	Meios auxiliares pedagógicos.....	32
1.6.1.	Quadro preto	32
1.6.2.	Quadro magnético.....	33
1.6.3.	Quadro de folhas/cavalete	33
1.6.4.	Cartazes	33
1.6.5.	Retroprojector/acetatos.....	33
1.6.6.	Diapositivos.....	34
1.6.7.	Bitola de controlo de visibilidade.....	34
1.6.8.	Vídeo	34
1.7	Documentos	34
1.7.1.	Fichas Técnico Pedagógicas.....	34
1.7.2.	Documentos impressos	34
1.7.3.	Manuais	35
1.7.4.	Bibliografias	35
1.8	Ambiente de aprendizagem	35
1.8.1.	Ambiente físico	35
1.8.1.1.	Estilo típico da disposição das salas	36
1.9	Ambiente psicológico	37
1.10	Reflexão pedagógica no Ensino Superior.....	37
1.11	E-learning	39
1.11.1.	Características do E-lerarning	39

1.11.2.	Vantagens do E-Learning	40
1.11.3.	Desvantagens do E-Learning	40
1.12	Processo de Bolonha.....	40
1.12.1.	A reorganização do ensino com base num sistema de créditos ECTS ...	42
1.12.1.1.	Vantagens de um sistema de créditos	42
1.12.2.	Os sistemas de créditos no Processo de Bolonha	43
1.12.2.1.	Conceito de crédito ECTS	43
1.12.2.2.	Nova metodologia de concepção programática.....	44
1.12.3.	Em Portugal	45
1.12.3.1.	Reformulação do sistema nacional de créditos	46
1.13	Ensino em enfermagem	49
1.13.1.	Conceito de ensino	49
1.13.2.	Relação entre ensino e enfermagem	50
1.13.3.	Na antiguidade.....	51
1.13.4.	No tempo das primeiras civilizações.....	51
1.13.5.	Na Roma não cristã e após o Cristianismo.....	52
1.13.6.	Na Idade Média até à Renascença	53
1.13.7.	No séc. XVIII e XIX : revolução Nightingale.....	54
1.13.8.	Num passado próximo e no presente de Portugal.....	55
1.14	Enfermagem de Urgência/Emergência, pedagogia e ensino clínico	58
FASE METODOLÓGICA		62
1-	Questões Éticas na Investigação.....	62
2-	Justificação do tema.....	64
1.1	Objectivos de investigação	64
1.2	Questões de investigação.....	65
3-	Tipo de estudo	66
4-	Variáveis em estudo.....	67
1.1	Variáveis de investigação	68
1.2	Variáveis atributo	68
1.3	Variáveis estranhas	68
5-	População	68
6-	Amostra	69
7-	Instrumento da colheita de dados	69
8-	Pré teste	70
9-	Tratamento de dados.....	70
II.	FASE EMPÍRICA	71
1.	Apresentação e análise de dados	71
1.1	Caracterização da Amostra.....	71
1.2	Pedagogia.....	74
1.3	Correlações	89
1.4	Bolonha.....	98
9.4.1.	Questão 1	98
9.4.2.	Questão 2	100
9.4.3.	Questão 3	101
9.4.4.	Questão 4	103
9.4.5.	Questão 5	104
9.4.6.	Questão 6.....	106
9.4.7.	Questão 7.....	107
9.4.8.	Questão 8.....	109
9.4.9.	Questão 9.....	110

9.4.10.	Questão 10	112
9.4.11.	Questão 11	113
9.4.12.	Questão 12	115
9.4.13.	Questão 13	116
9.4.14.	Questão 14	118
9.4.15.	Questão 15	119
9.4.16.	Questão 16	121
III.	CONCLUSÃO	123
IV.	BIBLIOGRAFIA	126
Anexos I –	Questionário Ensino	129
Anexos II –	Questionário Bolonha	139
Anexos III –	Carta de Autorização	145

Índice de tabelas

Tabela 1 – Percentagem de informação que podemos reter de diferentes formas	32
Tabela 2: Distribuição dos elementos da amostra segundo as suas características (n=78).	73
Tabela 3: Adequação dos métodos pedagógicos utilizados pelos docentes que leccionaram a cadeira de Urgência/Emergência	74
Tabela 4: Adequação do conteúdo pedagógico da cadeira de Urgência/Emergência.....	75
Tabela 5: Adequação do método de avaliação da cadeira de Urgência/Emergência.....	76
Tabela 6: Adequação da matéria leccionada na cadeira de Urgência/Emergência, às exigências impostas no campo de estágio	77
Tabela 7: Necessidade sentida para pesquisar informação adicional, durante o ensino clínico de Urgência/Emergência.....	78
Tabela 8: Adequação do acompanhamento durante o ensino teórico na cadeira de Urgência/Emergência, por parte do professor Luís Sousa.	80
Tabela 9: Adequação do acompanhamento durante o ensino teórico na cadeira de Urgência/Emergência, por parte do professor Fernando Pereira.	81
Tabela 10: Adequação dos seminários à realidade do ensino clínico de Urgência/Emergência.....	82
Tabela 11: Adequação dos seminários no período antes da conclusão do ensino clínico de Urgência/Emergência.....	83
Tabela 12: Adequação dos seminários no período após a conclusão do ensino clínico de Urgência/Emergência.....	84
Tabela 13: Adequação do acompanhamento do enfermeiro orientador, no campo de estágio de Urgência/Emergência.....	86
Tabela 14: Adequação da avaliação do enfermeiro orientador, no ensino clínico de Urgência/Emergência	87
Tabela 15: Adequação da aprendizagem obtida, conjugando os métodos pedagógicos e o ensino clínico.	88
Tabela 16: Questão 1	99
Tabela 17: Questão 2	100
Tabela 18: Questão 3.	102
Tabela 19: Questão 4	103
Tabela 20: Questão 5.....	105
Tabela 21: Questão 6.....	106
Tabela 22: Questão 7	108
Tabela 23: Questão 8.....	109
Tabela 24: Questão 9.....	111
Tabela 25: Questão 10.....	112
Tabela 26: Questão 11.....	114
Tabela 27: Questão 12.....	115
Tabela 28: Questão 13.....	117
Tabela 29: Questão 14	118
Tabela 30: Questão 15.....	120
Tabela 31: Questão 16.....	121

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Idade.	72
Gráfico 2: Avaliação da disciplina, parte teórica.	73
Gráfico 3: Adequação dos métodos pedagógicos.	75
Gráfico 4: Adequação do conteúdo pedagógico.	76
Gráfico 5: Adequação do método de avaliação.	77
Gráfico 6: Adequação da matéria leccionada.	78
Gráfico 7: Necessidade sentida para pesquisar informação.	79
Gráfico 8: Adequação do acompanhamento por parte do professor Paulo Poças.	80
Gráfico 9: Adequação do acompanhamento por parte do professor Luís Sousa.	81
Gráfico 10: Adequação do acompanhamento por parte do professor Fernando Pereira.	82
Gráfico 11: Adequação dos seminários ao ensino clínico.	83
Gráfico 12: Adequação dos seminários antes da conclusão do ensino clínico.	84
Gráfico 13: Adequação dos seminários após a conclusão do ensino clínico.	85
Gráfico 14: Adequação do acompanhamento do enfermeiro orientador.	86
Gráfico 15: Adequação da avaliação do enfermeiro orientador.	87
Gráfico 16: Adequação da aprendizagem obtida, conjugando os métodos pedagógicos e o ensino clínico.	88
Gráfico 17: Correlação entre a idade e a avaliação da disciplina teórica.	89
Gráfico 18: Correlação entre a avaliação da disciplina e a adequação do conteúdo.	90
Gráfico 19: Correlação entre os métodos e os conteúdos pedagógicos.	90
Gráfico 20: Correlação entre os métodos pedagógicos e os de avaliação.	91
Gráfico 22: Correlação entre o conteúdo pedagógico e o método de avaliação.	92
Gráfico 21: Correlação entre os métodos pedagógicos e a necessidade de pesquisar informação.	92
Gráfico 23: Correlação entre o conteúdo pedagógico e a necessidade sentida para pesquisar informação.	93
Gráfico 24: Correlação entre a adequação da matéria leccionada e a necessidade sentida para pesquisar informação.	94
Gráfico 25: Correlação entre a aprendizagem obtida e o o método de avaliação.	94
Gráfico 26: Correlação entre a aprendizagem obtida e a necessidade de pesquisar informação.	95
Gráfico 27: Correlação entre a adequação do acompanhamento do enfermeiro orientador e a necessidade de pesquisar informação.	96
Gráfico 28: Correlação entre a avaliação do enfermeiro orientador e a necessidade de pesquisar informação.	96
Gráfico 29: Correlação entre o acompanhamento e avaliação do enfermeiro orientador.	97
Gráfico 30: Correlação entre a avaliação final teórica e prática.	98

Abreviaturas

- % Percentagem
- a.C. Antes de Cristo
- cit..... Citado
- D..... Dona
- D. L. Decreto de Lei
- DP..... Desvio Padrão
- EAD..... Educação à Distância
- ECTSEuropean Credit Transfer and Accumulation System
- EGP Escola de Gestão do Porto
- Ex Exemplo
- INEM..... Instituto Nacional de Emergência Médica
- IUT Institutos Superiores de tecnologia
- M Média
- Ma Máximo
- Mi Mínimo
- n..... Frequência de indivíduos
- n°..... Número
- n°s..... Números
- OMS Organização Mundial de Saúde
- p..... Página

- pp..... Páginas
- UFP Universidade Fernando Pessoa
- sec..... Século
- SPSS..... Statistical Package for the Social Sciences
- * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)
- ** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

0 Introdução

No contexto do 4º ano da Licenciatura em Enfermagem, da Faculdade Ciências de Saúde, insere-se a realização do Projecto de Graduação, o qual constitui a última etapa do curso, de modo a obterá Licenciatura em Enfermagem, onde o nível de formação académica, se tem vindo a traduzir no desenvolvimento de uma prática profissional, cada vez mais complexa, diferenciada e exigente. E para que uma disciplina académica seja considerada como tal, torna-se fundamental a construção de uma base sólida de saberes, cuja existência só é complementada através da investigação.

Para Fortin (1999, p. 17), *“a investigação científica é (...) um processo sistemático que permite examinar fenómenos com vista a obter respostas para questões precisas que merecem uma investigação”*.

Após algumas reflexões, definiu-se o seguinte tema *“Adequação do ensino de Urgência/Emergência à prática clínica, inserido no 3º e 4º ano da Licenciatura de Enfermagem, no ano lectivo 2008-2010”*.

Como objectivos académicos, para além de servir como momento de avaliação no decurso de toda esta etapa académica, deseja-se também aprofundar os conhecimentos acerca de Ensino em Enfermagem e de investigação, sendo capaz de aplicar a metodologia científica, no sentido da elaboração do Projecto de Graduação.

Como objectivos do estudo pretende-se verificar se o ensino de Urgência/Emergência está adequado ou não às necessidades sentidas pelos alunos em campo de estágio, verificar se a cadeira de Urgência/Emergência se encontra bem estruturada (Parte teórica e Seminários), avaliar o acompanhamento efectuado pelos docentes da cadeira de Urgência/Emergência, avaliar as maiores necessidades sentidas pelos alunos de Enfermagem do 4º ano inscritos na cadeira de Urgência/Emergência, avaliar a opinião dos alunos relativamente ao processo de Bolonha e avaliar a adequação do acompanhamento/avaliação por parte dos Enfermeiros orientadores em campo de estágio.

A escolha do tema para a realização do Projecto de Investigação, além do interesse da autora acerca desta área de Enfermagem, considerou-se que esta é pertinente na actualidade, relativamente ao Ensino em Enfermagem.

O ensino de enfermagem vive na actualidade um dos períodos do seu processo evolutivo onde o debate se impõe de forma profunda, mobilizando os docentes, os contextos e os saberes ao longo das diferentes épocas, reflectindo numa perspectiva sócio-histórica sobre a evolução da educação de enfermagem em Portugal.

Para propiciar a formação do cidadão profissional, a qualificação do corpo docente é uma exigência necessária para que o processo de ensino-aprendizagem seja mais efectivo. Isso implica que a sua formação não tenha a meta apenas em suprir a demanda do mercado de trabalho, mas que visem a formação de uma sociedade mais humana, a formação de pessoas críticas, capazes de agir de forma adequada e correcta.

Nessa perspectiva, a definição do educador de profissionais é discutida por ALTET (2001, p. 25), como *“o professor profissional como uma pessoa autónoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática”*.

Para o Ministério da Saúde (2003), que tem desenvolvido valiosas contribuições para a prática educativa, a competência profissional está ligada à capacidade de articular, mobilizar e colocar em prática, conhecimentos e habilidades necessárias ao bom desenvolvimento do trabalho.

Além disso, no Curso Superior de Enfermagem existem estágios, também designados de ensinios clínicos, que se realizam em instituições de saúde ou na comunidade, em diferentes contextos da actividade profissional do enfermeiro.

Este ensino clínico é, na perspectiva de Martin (199, p. 162), *“um tempo de trabalho, de observação, de aprendizagem e de avaliação, em que se promove o encontro entre o professor e o aluno num contexto de trabalho”*.

Para o sucesso desta pedagogia, Tomé (1992) refere que *“é necessária a exploração recíproca das competências adquiridas nos diferentes espaços de formação e devem criar-se e formalizar-se condições de interactividade, sensibilizando os diferentes actores para a consciência das responsabilidades e dos seus papéis complementares, em função dos objectivos e das estratégias escolhidas”*.

Para isso, como diz Correia (1995), *“as escolas devem relacionar-se com os contextos de trabalho e os sistemas de formação serem cada vez mais permeáveis à lógica do trabalho para que os contextos de trabalho se tornem qualificantes”*.

A articulação entre os dois locais de formação (escola e trabalho) deve realizar-se através de processos de informação e avaliação constantes, resultando um processo de influência mútua, em que a teoria tem repercussões na prática e as práticas influenciam e actualizam o processo de ensino/aprendizagem.

I. FASE CONCEPTUAL

1.1 Origem da pedagogia

A palavra Pedagogia tem origem na Grécia antiga, paidós (criança) e agogé (condução). No decurso da história do Ocidente, a Pedagogia firmou-se como correlato da educação. Entretanto, a prática educativa é um facto social, cuja origem está ligada à da própria humanidade. A compreensão do fenómeno educativo e sua intervenção intencional fez surgir um saber específico que modernamente associa-se ao termo pedagogia. Assim, a indissociabilidade entre a prática educativa e a sua teorização elevou o saber pedagógico ao nível científico.

A história levou séculos para conferir o status de cientificidade à actividade dos pedagogos apesar de a problemática pedagógica estar presente em todas as etapas históricas a partir da Antiguidade. O termo pedagogo, como é patente, surgiu na Grécia Clássica, da palavra παιδαγωγός cujo significado etimológico é preceptor, mestre, guia, aquele que conduz. Era o escravo que conduzia os meninos até o paedagogium. No entanto, o termo pedagogia, designante de um fazer escravo na Hélade, somente generalizou-se na acepção de elaboração consciente do processo educativo a partir do século XVIII, na Europa Ocidental.

Actualmente, denomina-se pedagogo o profissional cuja formação é a Pedagogia. Devido a sua abrangência, a Pedagogia engloba diversas disciplinas, que podem ser reunidas em três grupos básicos: disciplinas filosóficas, disciplinas científicas e disciplinas técnico-pedagógicas.

A Pedagogia, como ciência, tem uma longa história. Os seus primeiros estudos e aportes emergiram com a origem e o desenvolvimento da própria civilização. Como também aconteceu com outras ciências, a Pedagogia viu seus primeiros grandes estudos nas obras dos clássicos da antiguidade: Platão, Aristóteles, entre outros.

A educação na Grécia teve formas diferentes. Em Esparta esta assume um papel de preparação para a guerra. Entretanto, em Atenas assume um papel mais intelectual.

No decorrer deste trabalho veremos todos esses aspectos da educação grega e as contribuições que ela trouxe até os dias de hoje.

1.1.1. As transformações da mentalidade: do mito à razão.

1.1.1.1. A concepção mítica do homem nos poemas homéricos

Até o século VI a.C. pode-se dizer que na Grécia ainda predomina uma concepção mítica do mundo. Isso significa que as acções humanas se acham explicadas pelo sobrenatural, pelo destino, pela interferência divina. Os mitos gregos são escolhidos pela tradição e são transmitidos oralmente pelo aedos e rapsodos, cantores ambulantes que dão forma poética a esses relatos e os recitam de cor em praça pública. Dentre estes, destacamos Homero, provável autor das epopeias *Ilíadas*, que trata da guerra de Tróia (Illion, em grego), e da *Odisseia*, que relata o retorno de Ulisses (odisseus, em grego) a Ítaca, após a guerra de Tróia.

1.1.2. A emergência da consciência racional

O surgimento da filosofia na Grécia não é na verdade, um salto realizado por um povo privilegiado, mas a culminância de um processo que se fez através de milénios e para o qual concorreram diversas transformações.

- A escrita gera uma nova idade mental fixando a palavra, e conseqüentemente, o mundo para além daquele que o profere.
- E o advento da lei escrita? Drácon, Sólon e Clístenes são os primeiros legisladores que marcam uma nova era.
- A invenção da Moeda desempenha um papel revolucionário. Muito mais do que um metal precioso que se troca por qualquer mercadoria, a moeda é um artifício racional, uma convenção humana, uma noção abstracta de valor.
- A pólis se faz pela autonomia da palavra: não mais a palavra mágica dos mitos, concedida pelos deuses e, portanto, comum a todos, mas a palavra humana do conflito, da discussão, da argumentação.
- Decorre disso tudo uma nova concepção de virtude (areté), diferente da virtude do guerreiro belo e bom. Se antes a virtude era ética, aristocrática, agora é política, voltada para o ideal democrático da igual repartição do poder.

A filosofia, "filha da cidade": a filosofia surge como problematização e discussão de uma realidade antes não questionada pelo mito.

Toda essa mudança de pensamento é de fundamental importância para o enriquecimento das reflexões pedagógicas em busca de uma educação ideal que faça do homem grego senhor de si mesmo, combatendo assim, as velhas ideias de submissão às explicações puramente mitológicas.

1.1.3. A educação espartana

"Por volta do século IX, o legislador Licurgo organiza o Estado e a educação. De início os costumes não são tão rudes, e a formação militar é entremeada com a desportiva e a musical. Com o tempo e, sobretudo no século IV a.C. quando Esparta derrota Atenas, o rigor da educação se assemelha à vida de caserna" (ARANHA. Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. p. 38).

"A visão que os gregos tinham do mundo os distinguia de todos os demais povos do mundo antigo, ao contrário destes, os gregos em vez de colocarem a razão humana a serviço dos deuses ou dos deuses monarcas, enaltecera a razão como instrumento a serviço do próprio homem (...) Recusavam qualquer submissão aos sacerdotes e tampouco se humilhavam diante dos seus deuses. Glorificavam o homem como o ser mais importante do universo (...) O primeiro povo a enfrentar explicitamente o problema da natureza, as ideias, as tarefas e objectivos do processo educativo foi o povo grego. Os alicerces institucionais dessa atitude encontram-se na realidade sócio-poética da Grécia, processo que se realiza entre 1200 e 800 a.C. Trata-se do período pré-Homérico." (GILES. Thomas Ranson. História da Educação. p. 11). Esse período recebeu esse nome, devido ao conhecimento baseado na interpretação da lendas contidas nos poemas épicos: a ilíada e a odisséia, que a tradição atribui ao poeta grego Homero (op. cit. p. 46)

1.1.4. Educação ateniense

Atenas passou pelas mesmas fases de desenvolvimento de Esparta. Mas enquanto Esparta se deteve na fase guerreira e autoritária, Atenas priorizava a formação intelectual sem deixar de lado a educação física que não se reduzia apenas a uma simples destreza corporal mas que vinha acompanhada por uma preocupação moral e estética.

A primeira parte de sua cultura aparecem formas simples de escolas e a educação deixa de ficar restrita à família e a partir dos 7 anos começava a educação propriamente dita, que compreendia a educação física, a música e a alfabetização. O pedotriba era o responsável em orientar a educação física na palestra onde os exercícios físicos eram praticados.

Além da educação física, a educação musical era extremamente valorizada não se limitando apenas à música mas também a poesia, canto e a dança. Os locais que eram praticados eram geralmente as palestras ou, então, em lugares especiais. O ensino elementar como a leitura e a escrita durante muito tempo não teve a sua devida atenção como teve as práticas desportivas e musicais tanto que os mestres eram geralmente pessoas humildes e mal pagas e não tinham tanto prestígio quanto o instrutor físico.

Com o passar do tempo foi se exigindo uma melhor formação intelectual delineando-se três níveis de educação: elementar, secundária e superior. O didáscalo era o responsável em ensinar a leitura e a escrita em locais não definidos e com métodos que dificultam a aprendizagem e por volta dos 13 anos completava-se a educação elementar.

Aqueles que tinham maiores condições de continuar os seus estudos entravam para a educação secundária ou ginásio onde, inicialmente, eram praticados os exercícios físicos e musicais, mas com o tempo deu-se lugar as discussões literárias abrindo espaço para o estudo de assuntos gerais como a matemática, geometria e astronomia principalmente a partir das influências dos professores. O termo secundário chegou mais próximo do seu conceito actual quando foram criadas as bibliotecas e salas de estudos.

Dos 16 aos 18 anos, a educação superior só se dá com os sofistas, que mediante retribuições elevadas se encarregavam de preparar a juventude para a oratória. Sócrates, Platão e Aristóteles também ministravam a educação superior.

Neste contexto não havia uma preocupação com o ensino profissional, pois estes eram aprendidos no próprio mundo do trabalho com excepção da medicina que era uma profissão altamente valorizada entre os gregos e que tomavam como parte integrante da cultura grega.

1.1.5. A educação no período helenístico

No final do século IV a. C., inicia-se a decadência das cidades-estados gregos assim como a sua autonomia e a força da cultura helénica se funde à das civilizações que a dominam se

universaliza e converte-se em helenísticas. Neste período, a antiga Paidéia, torna-se enciclopédia ou seja, educação geral, consistindo na ampla gama de conhecimentos exigidos na formação do homem culto diminuindo ainda mais o aspecto físico e estético.

Nesse período eleva-se o papel do pedagogo com a criação do ensino privado e o desenvolvimento da escrita, leitura e o cálculo. O conteúdo abrangente das disciplinas humanistas (gramática, retórica e dialéctica) e quatro científicas (aritmética, música, geometria e astronomia). Além do aperfeiçoamento do estudo da filosofia e, posteriormente, o de teologia na era cristã. Inúmeras escolas se espalham e da junção de algumas delas (Academia e Liceu) é formada a Universidade de Atenas, foco importante de fermentação intelectual, que perdura inclusive no período de dominação romana.

1.1.6. Período clássico

Atenas havia se tornado o centro da vida social, política e cultural da Grécia, em virtude do crescimento das cidades, do comércio, do artesanato e das artes militares. Atenas viveu seu momento de maior florescimento da democracia. *"A democracia grega possuía duas características de grande importância para o futuro da filosofia. Em primeiro lugar, a democracia afirmava a igualdade de todos os homens adultos perante as leis e o direito de todos de participar hirtamente do governo da cidade, da polis. Em segundo lugar, e como consequência, a democracia, sendo directa e não por eleição de representantes no governo, garantia a todos a participação no governo e os que dele participavam tinham direito de exprimir, discutir e defender em público suas opiniões sobre as decisões que a cidade deveria tomar. Surgia assim, a figura do cidadão".* (CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia, p. 36).

Contudo, é bom lembrarmos que as opiniões, não eram simplesmente jogadas às assembleias e aceites por elas, era necessário que o cidadão além de opinar, falar, deveria também buscar persuadir a assembleia, daí o surgimento de profundas mudanças na educação grega, pois antes da democracia as famílias aristocratas eram donas não só da terra como também do poder. A educação possuía um padrão criado por essas famílias que era baseado nos dois poetas gregos Homero e Hesíodo que afirmava que o homem ideal era o guerreiro belo e bom.

Entretanto, com a chegada da democracia, o poder saiu das mãos da aristocracia e, *"esse ideal educativo vai sendo substituído por outro. O ideal de educação do Século de Péricles é a formação do cidadão."* (IDEM. P. 36)

O cidadão somente se faz cidadão a partir do momento em que exerce seus direitos de opinar, discutir, deliberar e votar nas assembleias. Dessa forma, o novo ideal de educação é a formação do bom orador, ou seja, aquele que saiba falar em público e persuadir os outros na política.

Os sofistas contribuíram bastante para a sistematização da educação. Eles se julgavam sábios, possuidores da sabedoria e como Atenas passava por uma fase de crescimento cultural e económico e paralelo a isto, o surgimento da democracia, os sofistas ensinavam principalmente a retórica, que é a arte da persuasão, instrumento principal para o cidadão que vivia a democracia. Contudo, é bom ressaltar que não ensinavam de graça, mas cobravam, e bem, por seus ensinamentos. Isso teve grande contribuição na profissionalização da educação.

Entretanto, por cobrarem e se julgarem sábios e possuidores da sabedoria, foram bastante criticados por Sócrates e seus seguidores, haja vista que para Sócrates o verdadeiro sábio é aquele que reconhece sua própria ignorância. Para combater os sofistas, Sócrates desenvolve dois métodos que são bastantes conhecidos até os dias de hoje: a ironia e a maiêutica. O primeiro consiste em conduzir, através de questionamentos, o ouvinte que até o momento está convencido de que domina completamente determinado conteúdo, de que este não sabe realmente tudo. A partir do momento em que este se convence disto, Sócrates passa a utilizar o segundo método que é a maiêutica, que significa dar luz às ideias. Nesse momento o ouvinte consciente de que não sabe tudo busca saber mais buscando respostas por si próprio.

1.1.7. O pensamento de Platão

Se Sócrates foi o primeiro grande educador da história, Platão foi o fundador da teoria da educação, da pedagogia, e seu pensamento foi baseado na reflexão pedagógica, associada à política.

Platão nasceu em Atenas (428 -347 a.C.) de família nobre. Foi discípulo de Sócrates, que induziu ao estudo da filosofia. O vigor de seu pensamento nos faz questionar sempre o que de fato é socrático e que já é sua criação original.

Para que possamos compreender a proposta de Platão, não podemos dissociá-la do projecto inicial que é, antes de tudo, político: vejamos algumas características do pensamento filosófico de Platão.

Platão se preocupou a vida inteira com os problemas políticos. A situação de seu país, saído de uma tirania, o impede de participar activamente da vida política, em compensação, dedica a esta, grande parte de seus escritos entre eles as obras-mestras, A República e as leis.

No livro VII de A República, Platão relata o mito da caverna. A análise deste mito pode ser feita pelo menos sob dois pontos de vista:

- Epistemológico (relativo ao conhecimento): compara o acorrentado ao homem comum que permanece dominado pelos sentidos e só atinge um conhecimento imperfeito da realidade.
- Político: quando o homem se liberta dos grilhões é o filósofo, ultrapassa o mundo sensível e atinge o mundo das ideias, passando da opinião à essência, deve se dirigir aos homens para orientá-los. Cabe ao sábio dirigir, sendo-lhe reservada a elevada função da acção política.

1.1.8. A utopia Platónica

Platão propõe uma utopia, onde são eliminadas a propriedade e a família, e todas as crianças são criadas pelo estado, pois para Platão, as pessoas não são iguais, e por isso devem ocupar posições diferentes e serem educadas de acordo com essas diferenças.

Até os 20 anos, todos merecem a mesma educação. Ocorre o primeiro corte e definem-se quem tem "alma de bronze", são os grosseiros, devem se dedicar a agricultura, comércio e ao artesanato.

Mais dez anos de estudo, se dá o segundo corte. Aqueles que tem "alma de prata". É a virtude da coragem. Serão guerreiros que cuidarão da defesa da cidade, e a guarda do rei.

Os que sobrarem desses cortes por terem "alma de ouro" serão instruídos na arte de dialogar e preparados para governar.

Na Grécia Antiga, o cuidado com o aspecto físico do corpo merecia uma atenção muito especial. No entanto, Platão apesar de reconhecer a importância atribuída aos exercícios físicos, acreditava que uma outra educação merecia relevante atenção ao ponto de ser superior às questões corporais. Trata-se da educação espiritual. No desenvolvimento de seus

argumentos, ao tratar da superioridade da alma sobre o corpo, Platão explicita que a alma ao ter que possuir um corpo, torna-se degradante. Para Platão, o corpo possui uma alma de natureza inferior que encontra-se dividida em duas partes: uma que age irreflectidamente, de maneira impulsiva e outra voltada para os desejos e bens materiais. Argumenta ainda que todo problema humano está centrado na tentativa de superar a alma inferior através da alma superior. Se esta não controlar a alma inferior, o homem será incapaz de possuir um comportamento moral.

Nesta concatenação está explícito o ideal pedagógico na concepção platónica. O conhecimento para ele é resultado do lembrar do que a alma contemplou no mundo das ideias. Nesse sentido a educação consiste no despertar no indivíduo do que ele já sabe e não no apropriar de um conhecimento que está fora. Ele enfatiza ainda a necessidade da educação física no sentido de que esta proporcione ao corpo uma saúde perfeita, evitando que a fraqueza torne-se um empecilho à vida superior do espírito.

Outro aspecto na pedagogia platónica é a crítica que se faz aos poetas. Na época, a educação das crianças eram baseadas em poemas heróicos da época, contudo, ele diz que a poesia deveria ser restrito ao gozo artístico e não ser usada na educação. Argumenta que ao ser trabalhado uma imitação, como as dos textos das epopeias, o conhecimento verdadeiro torna-se cada vez mais distante: "o poeta cria um mundo de mera aparência".

Segundo Platão, o conhecimento humano está dividido em dois graus: o conhecimento sensível, particular, mutável e relativo, e o conhecimento intelectual, universal, imutável, absoluto, que ilumina o primeiro conhecimento, mas que dele não se pode derivar.

A diferença essencial entre o conhecimento sensível, a opinião verdadeira e o conhecimento intelectual, racional em geral, está nisto: o conhecimento sensível, embora verdadeiro, não sabe que o é, de onde pode passar indiferentemente o conhecimento diverso, cair no erro sem o saber, ao passo que o segundo, além de ser um conhecimento verdadeiro, sabe que o é, não podendo de modo algum ser substituído por um conhecimento diverso, erróneo. O conhecimento intelectual dirige-se às ideias. O conhecimento sensível, dirige-se às aparências, ou sombras.

Em Aristóteles (384-332 a.C.) podemos perceber um outro aspecto da pedagogia grega. Apesar de este ser discípulo de Platão, conseguiu ao longo do tempo, através de influências, inclusive a do seu pai, superar o que herdou de seu mestre. Aristóteles desenvolveu, ao contrário de Platão, uma teoria voltada para o real, onde procurava explicar o movimento das coisas e a imutabilidade dos conceitos. Trabalho totalmente divergente à superioridade do mundo das ideias desenvolvida por Platão.

Em seu raciocínio, ao explicar a imutabilidade dos conceitos, Aristóteles afirmava que todo ser possui um "suporte aos atributos variáveis", ou melhor, esse ser ou substância possui variáveis e que essas variáveis são, em síntese, características que geralmente damos a ele e ressalta que algumas dessas características assumem valores essenciais no sentido de que se estas faltarem o ser não será o que é. Por outro lado, existem outros que são acidentais, uma vez que sua variação necessariamente não irá alterar a essência do ser. Ex.: velho, novo.

Ensinada Distinguiu Aristóteles claramente as três operações mentais: ideia, juízo, raciocínio este subdividido em dedução (ou silogismo) e indução.

A ideia apenas oferece a noção do objecto, sem afirmar e nem negar. Admite classificações, de que se fez muito conhecida a das dez categorias: substância, quantidade, qualidade, relação, tempo, lugar, posição, acção, paixão, hábito (ou posse). Mais tarde Porfírio, o Fenício, dará particular atenção `esta classificação, em libretto famoso Introdução (Eisagogué) às categorias de Aristóteles.

O juízo é a operação mental que afirma ou nega um termo de outro. O primeiro denomina-se sujeito e o outro predicado, ligados pela cópula. Aristóteles deu especial atenção à análise do juízo, estabelecendo os primeiros princípios, os quais são afirmativas implícitas em afirmativas explícitas.

O raciocínio é produtor de uma conclusão. Aristóteles distingui entre raciocínio indutivo e dedutivo ou silogismo, mas estudou exaustivamente apenas este último. Foi o primeiro a apresentar uma explicação sistemática do mesmo, mostrando suas premissas, bem como figuras e modos, a partir dos quais se produz a conclusão, virtualmente contida no precedente.

A sua origem sustenta-se a partir da definição do seu objecto de estudo: a educação. O progresso da educação não se poderia fundamentar só com experiências do dia-a-dia e

hipóteses dos pensadores. Era necessário o nascimento de uma ciência que desse a esse objecto de estudo uma sustentação científico-tecnológica.

A Pedagogia tem uma longa história. Surge como ciência no momento desta ser um reflexo da manifestação social objectiva da educação. Na Antiguidade, ela tem sido encerrada em complexas apreciações sobre o mundo e o homem. No Feudalismo e no Capitalismo, a Pedagogia vai-se diferenciando paulatinamente, em correspondência com a necessidade social, da Teologia e da Filosofia. No século XVI e no século XVII, nasce o primeiro sistema pedagógico como resultado da divisão.

Com o renascimento cultural e científico, o surgimento da burguesia e o fim da idade média, as formas de pensar sobre o mundo e o universo ganham novos rumos. A definição de conhecimento deixa de ser religiosa para entrar num âmbito racional e científico. O teocentrismo (Deus no centro do Universo) é deixado de lado e entra em cena o antropocentrismo (Homem no centro do Universo).

No entanto, a Pedagogia continua sua relação com a filosofia, sendo cada vez mais como uma ciência independente.

1.2 Origem da Didáctica

Ainda que nas obras dos filósofos da antiguidade existam referências às formas que deveriam ser seguidas no ensino na escola, com grandes contribuições ao Desenho Curricular como parte importante da Didáctica, é com a obra "Didáctica Magna" do eminente checo João Amós Coménio, que surge a Didáctica, como uma incipiente área de conhecimento. Não obstante, o termo tinha sido utilizado, anteriormente, pelo alemão Wolfgang Ratke, que foi o primeiro quem abordou as duas partes da Didáctica: Desenho Curricular ou Currículo e a Dinâmica do Ensino, quando, segundo Sandino Hoff, Universidade do Contestado, explicitou:

Em seus princípios teóricos, captados do período de trabalho em Cöthen, Ratke fez distinção entre "ensinos" e "arte de ensinar": os primeiros incluem conteúdos extraídos de uma totalidade enciclopedicamente organizada de conhecimentos, e a segunda, de uma teoria que configura o processo pedagógico.

Em outros termos, os "ensinos" são compostos com base na estrutura global das ciências e da filosofia; e a arte de ensinar relaciona-se com normas e métodos extraídos das ideias de harmonia entre a fé, a natureza e as línguas. (HOFF, S. 2007, p.147)

Voltando ao assunto da origem da Didáctica, tem-se que no século XIX, Herbart, tentando criar todo um sistema científico da educação, colocou a didáctica dentro da Pedagogia, como teoria da instrução. Pode ser que a partir daqui, a Didáctica sempre seja vista como isso, uma disciplina da Pedagogia. Outro aspecto que poderia ter influenciado sobre o assunto foi a utilização ambígua dos termos: Educação, Instrução e Ensino, para denotar uma mesma realidade ou fenómeno.

Já no século XX, a Didáctica passou por muitos questionamentos. É importante destacar que toda ciência, independentemente do seu objecto de estudo: seja da natureza, da sociedade ou do pensamento, passa por esses períodos críticos, onde sua estrutura conceitual fica comprometida e duvidosa. É a partir deste século XX, que começa o tratamento da Didáctica, como uma ciência particular.

Depois desses períodos de crises, a Didáctica dá um salto qualitativo no seu desenvolvimento. Como ciência particular, com autonomia científica, está neste momento do século XXI, dando esse salto significativo com grandes aportes à sociedade. Claro que, como toda ciência, enriqueceu seus fundamentos, categorias, conceitos, leis, corolários e princípios a partir da contribuição de cientistas de outras áreas de conhecimento. Mas não existem dúvidas que a Didáctica já tem sua autonomia.

1.3 Personalidade e desenvolvimento (alunos)

A personalidade é, por assim dizer, *"uma descrição abreviada da biografia de um indivíduo. Para a descrever completamente, seria necessário conhecer tudo o que respeita ao seu desenvolvimento ao longo da sua vida, os seus sucessos, os seus insucessos, as suas alegrias e tristezas, a forma como reagiu em diferentes momentos de crise. Os factos deveriam ser situados na sua ordem cronológica. (...) A personalidade pode definir-se como as características e as maneiras de se comportar que determinam a forma original como o indivíduo se adapta ao seu meio."* (Hilgard e Atkinson, 1971, p. 397).

A personalidade do indivíduo, as suas motivações dominantes exerce uma influência determinante sobre as suas actividades intelectuais, o pensamento, modo de compreender, de utilizar a informação, de raciocinar, de resolver problemas. Esta interacção traduz-se em estilos cognitivos que, em geral, apresentam uma boa estabilidade e constituem factores de adaptação mais ou menos favoráveis. Eis aqui os principais:

1.3.1. Reflectivo - impulsivo

O primeiro pondera cuidadosamente as suas decisões, as suas respostas e expõe-se pois, menos, ao erro do que o segundo que reage de imediato e, muitas vezes, fornece a primeira resposta que lhe vem à cabeça.

1.3.2. Convergente - divergente

Esta oposição foi popularizada por Guilford. Enquanto o divergente liberta a sua imaginação, segue a sua intuição, tende a multiplicar as hipóteses de solução, numa palavra, é criativo, original, o convergente segue a linha já traçada, recorre às soluções modelo, procura a lógica, a resposta correcta.

1.3.3. Nivelado - põe em relevo

O primeiro destes dois traços caracteriza a tendência para abstrair diferenças na percepção e na memória, enquanto que o segundo mostra que a gente se consagra aos pormenores, às características particulares.

1.3.4. Visual - auditivo

O visual retém as imagens, tem de ler para compreender bem, enquanto que, o auditivo tem de se ouvir falar para memorizar bem e compreende facilmente um relato verbal.

1.3.5. Temerário - prudente

O primeiro não hesita em correr riscos nas suas acções, nas respostas que fornece, enquanto que, o segundo só avança a passos certos e não deseja expor-se ao erro, ao insucesso.

É evidente que o ensino deveria ter em consideração estas diferenças fundamentais entre os alunos. Isso não é uma questão insignificante. Tanto mais que o educador possui também o seu próprio estilo. Nas suas avaliações, terá provavelmente tendência a sobrevalorizar os alunos cujo estilo é próximo do seu.

Como em todas as tipologias, estes traços são apresentados em estado puro, quando existem entre eles grandes nuances. Por outro lado, eles podem manifestar-se de formas diferentes conforme o domínio ou a natureza das tarefas. O ideal seria aprender a adaptar os estilos em função dos problemas e das exigências das situações.

1.4 Meio

O instrumento, a ferramenta. Por si só, não tem qualquer utilidade. Destina-se a ser utilizado como meio de atingir um resultado. A esta instrumentalização, utilização, também podemos chamar de técnica. Nenhum meio deve ser utilizado se não se conhecer e dominar a técnica correspondente. Por outro lado, pode o utilizador descobrir, criar, inventar finalidades diferentes para uma ferramenta. Essa descoberta, criação, invenção, só se realiza se, concomitantemente, o utilizador desenvolver a técnica adequada.

1.5 Métodos pedagógicos

Método etimologicamente é um termo que vem do grego *methodos*, que significa, caminho para chegar a um fim. No contexto formativo o método é o caminho que medeia entre o acto de ensinar e o acto de aprender. Neste sentido, poderíamos, então dizer que, procedimento metodológico não é mais do que a materialização de uma estratégia de actuação.

1.5.1. Método expositivo

Este método pedagógico é essencialmente utilizado na transmissão de informação eminentemente teórica, sendo por este motivo mais utilizado no ensino tradicional (inclusive no ensino superior), em seminários e conferências.

Caracteriza-se por assentar numa dicotomia entre emissor (orador) e receptores (ouvintes).

Este método é muitas vezes complicado de utilizar pelos oradores pela dificuldade que sentem em apreender a atenção dos ouvintes, sendo muitas vezes caracterizados por estas como um método enfadonho, fastidioso e sem interesse.

Sendo um método não participativo, a qualidade do resultado depende inteiramente do orador, da forma como orienta a oratória, do tom, volume e timbre de voz, da sua gestualidade e apresentação, da forma como constrói e dos meios que utiliza na sua exposição.

Algumas das vantagens devem-se ao facto de o orador conseguir transmitir uma grande quantidade de informação, seguindo um raciocínio lógico do início ao fim, sendo desta forma mais fácil para o ouvinte assimilar a informação.

No entanto, é um método com algumas desvantagens, tais como a dificuldade que o orador tem em perceber se a informação está a ser transmitida correctamente, dado que a interacção dos formandos é muito escassa, criando-se assim uma relação muito distanciada.

1.5.2. Método demonstrativo

É um método pedagógico que privilegia a aprendizagem do saber – fazer. Este método é composto por diferentes fases.

Na primeira fase o orador faz uma pequena abordagem do tema e da tarefa a ser executada.

Em seguida, irá executar a tarefa perante os formandos, pondo em evidência as diversas fases da operação perante os formandos e esclarecendo todas as dúvidas que irão surgindo.

Numa fase seguinte, o formador pede aos formandos que executem a tarefa e explique tudo o que faz, corrigindo imediatamente eventuais erros que forem surgindo.

Numa última fase, o formador vai dando autonomia ao formando, à medida que este vai desempenhando correctamente as tarefas.

Este método tem como grande vantagem dotar rapidamente os formandos de um saber - fazer com grande eficácia. No entanto, implica que os formandos tenham um prévio conhecimento teórico dos problemas contidos na aplicação prática dos mesmos.

1.5.3. Método interrogativo

Este método não deve ser utilizado em exclusividade, pois pode tornar muito aleatória a acção, quer em termos de gestão do tempo, quer em termos de resultados a alcançar. Por outro lado, implica sempre, a garantia prévia de que os formandos possuem algum conhecimento das matérias a tratar.

Este método caracteriza-se por levar os formandos a descobrir, progressivamente, os diversos elementos de um assunto, recorrendo a uma sucessão cuidadosa de questões, habilmente criadas pelo formador, cuja natureza e nível devem ser adaptados aos conhecimentos prévios do grupo.

Através deste método podemos verificar um bom arranque do grupo, dando aos formandos uma sensação de participação, aumentando a motivação e a reflexão.

Por outro lado, deve ter-se em conta que estamos perante um método pedagógico e não um mero encadeamento de perguntas, mais ou menos a propósito. Neste sentido, o formador tem de saber, previamente, o que pretende ao colocar as questões, o que implica um grande trabalho de preparação, que passa por estar antecipadamente preparado para as respostas dos formandos, mesmo que, não esperadas.

Uma vez que se trata de um método complementar, o encadeado das perguntas a colocar aos formandos deve seguir a lógica que estrutura toda a acção.

Além disso, o tempo de sessão é difícil de contabilizar uma vez que é imprevisível a duração das respostas e o nível de participação do grupo.

1.5.4. Método activo

Neste método pedagógico, o formador pretende integrar três níveis de saber, que são o saber - saber, o saber – fazer e o saber – ser/estar, através da participação activa dos formandos. Neste sentido, o formador abdica voluntariamente de dirigir a acção e passa a ser o seu gestor pedagógico, ou seja, passa a existir ajuda, orientação e cooperação com o grupo.

Este método é muito vantajoso no sentido em que os formandos são tratados como adultos portadores de informações pertinentes para o processo de aprendizagem. Além disso, este é um método eminentemente participativo, onde os formandos discutem, encaram os assuntos e pesquisam soluções, sendo mais fácil a aquisição dos conhecimentos.

Por outro lado, este método exige muito do formador. Além de ter uma preparação muito cuidada, o formador tem de ter uma personalidade forte, autoconfiança e autodomínio, capacidade crítica de auto-avaliação, espírito de equipa e liderança.

1.5.5. Método de casos

É um método activo, onde toda a sessão se vai desenvolver, tendo como suporte a resolução, por parte dos formandos, de um caso prático que deve estar construído de tal forma a provocar a discussão de todos os temas constantes da acção de formação.

Este método exige, da parte do formador, um grande trabalho de preparação na construção do caso, pois ele tem de prever todas as suas implicações e estar preparado para orientar os formandos em todas as situações, mesmo nas eventualmente não previstas.

Através da utilização deste método, podemos ter como vantagens a integração dos conhecimentos por parte dos formandos, uma melhor preparação visto que há uma simulação de uma situação real, alerta os formandos para a complexidade e diversidade de soluções possíveis para um dado problema, torna evidente a importância de um estudo aprofundado para responder às questões e possibilita uma visão global dos fundamentos teóricos e os problemas que se colocam na sua aplicação na prática.

Utilizando as palavras de Paulo Trindade, lembramos alguns cuidados a ter na selecção e utilização dos métodos:

“ Cada vez tem menos sentido a utilização de métodos rígidos ou altamente sofisticados. Se os primeiros alimentam a rotina – principal bloqueio à criatividade – os segundos, devido à sua complexidade, sufocam a espontaneidade, podendo vir a empobrecer a relação dos formandos entre si e com o formador.” (citado no livro Formação Pedagógica de Formadores, 2006)

A selecção do método pedagógico a utilizar deve ter em conta os objectivos definidos para a actividade formativa, o ritmo de aprendizagem dos formandos, o contexto da actividade, a disponibilidade das pessoas, os meios materiais, a experiência do formador e o tempo disponível.

Como referido anteriormente, existem diferentes maneiras das pessoas aprenderem. No entanto, grande parte do que se aprende acaba por ser esquecida caso não seja utilizada ou até mesmo relembrada. Como é normal, a forma como é debitada a informação e a utilidade que lhe é dada, irá influenciar a retenção ou não da informação.

Tabela 1 – Percentagem de informação que podemos reter de diferentes formas

Ouvir	10%-15%
Ver	15%-30%
Dizer	30%-50%
Fazer	50%-75%
Fazer com apoio	75%

1.6 Meios auxiliares pedagógicos

Os meios auxiliares pedagógicos são recursos indispensáveis ao serviço do formador para potenciar a relação pedagógica com os formandos, no sentido de garantir a aprendizagem.

O recurso a técnicas e meios auxiliares pedagógicos, assenta na constatação de que a participação na resolução de casos práticos, por um lado, e o reforço do que se diz com informação visual em simultâneo, por outro, contribuindo fortemente para que a aprendizagem se realize.

1.6.1. Quadro preto

O quadro preto, é um dos meios auxiliares pedagógicos mais antigos e que hoje em dia, nas escolas mais tradicionais ainda se utiliza. Com a utilização deste quadro é necessário ter alguns cuidados e como escrever frases curtas com letra bem legível.

1.6.2. Quadro magnético

Para a utilização do quadro magnético, o formador deve ter o cuidado de, tal como no quadro preto, escrever frases curtas, onde a dimensão da letra deve estar adaptada à dimensão da sala, sendo portanto de fácil leitura. Por outro lado, a utilização de marcadores neste tipo de quadro, deve ser bem escolhido para que este consiga fazer uma posterior limpeza com o apagador sem qualquer dificuldade.

1.6.3. Quadro de folhas/cavalete

Regra geral, este método é utilizado como complemento do quadro magnético, servindo para dar exemplos, registar conclusões, anotar sugestões, indicar pontos de referência, entre outras coisas.

Desta forma, o formador consegue melhorar a exposição, aumentando a participação por parte dos formandos através da sua utilização em debate.

1.6.4. Cartazes

O cartaz é um método pouco utilizado pelo que a sua aplicação tem de ser previamente preparada. Com os cartazes é possível ilustrar, através de frases ou imagens, pontos importantes da matéria. Desta forma, o formador melhora a exposição e concentra a atenção dos formandos através do efeito surpresa, pelo impacto da sua limitada utilização. Por outro lado, é um método de difícil transporte pelo seu tamanho e fragilidade e além disso perde a actualidade com frequência.

1.6.5. Retroprojector/acetatos

Este foi o primeiro meio de projecção visual sendo já muito pouco utilizado actualmente. A sua grande vantagem reside no facto de poder ser usado numa sala totalmente iluminada o que permite ao formador manter o contacto visual com os formandos.

Os acetatos são excelentes auxiliares de memória do formador e servem para transmitir mensagens curtas/ideias chave, que vão reforçar a aprendizagem dos formandos. Este método pedagógico é construído pelo formador pelo que deve ter alguns cuidados na sua construção, tais como, a utilização de pouco texto, com letra legível e com cor de fácil nitidez.

1.6.6. Diapositivos

É actualmente o meio de projecção visual mais utilizado, tanto pela sua fácil utilização como transporte. No entanto, este método necessita de um trabalho prévio do formador na sua elaboração e necessita que antecipadamente, o formador se certifique que a sala onde decorrer a formação está equipada e que os equipamentos necessários estão em boas condições. Além disso, e cada vez menos devido ao avanço das novas tecnologias, é necessário que o local tenha pouca iluminação para uma fácil visualização da apresentação, o que diminui o contacto visual do formador com os formandos. Este método tem como grande vantagem a boa qualidade de imagem, personalizando assim a acção e desta forma o formador consegue captar a atenção dos formandos, reforçando a aprendizagem.

1.6.7. Bitola de controlo de visibilidade

A bitola é uma tabela construída de tal forma que, possibilita, sabendo o tamanho do ecrã e a distância que se encontra o formando mais afastado, saber qual a dimensão mínima da letra a utilizar nos diapositivos, de forma a garantir que todos os formandos vão conseguir ler sem dificuldade, tudo aquilo que vai ser projectado.

1.6.8. Vídeo

É um método muito eficaz para a captação da atenção dos formandos, no entanto, nem sempre existe material disponível, os filmes especializados para a formação são caros e não existem para todas as matérias e, por outro lado, fazer filmes de formação não está ao alcance de qualquer um.

1.7 Documentos

1.7.1. Fichas Técnico Pedagógicas

Estes documentos devem conter mensagens fundamentais para lançar o debate e devem permitir que os formandos as possam complementar com notas. Desta forma, o formador consegue de uma forma mais facilitada solidificar a informação nos formandos.

1.7.2. Documentos impressos

A realização destes documentos por parte do formador tem como grande objectivo, ligar a teoria à prática, trazendo exemplos reais para a formação, reforçando assim a aprendizagem.

1.7.3. Manuais

Os manuais têm como grande objectivo, transmitir ao formando conhecimentos teórico-práticos com um certo grau de complexidade que deve ter sempre presente. Estes têm como grande vantagem possuir uma grande quantidade de informação que pode ser utilizada posteriormente.

1.7.4. Bibliografias

As bibliografias são essenciais para consolidar e complementar os conhecimentos previamente adquiridos. Por norma, esta pesquisa complementar não indispensável à aprendizagem é feita apenas por formandos mais interessados.

1.8 Ambiente de aprendizagem

Os alunos adultos costumam reagir bem a um ambiente de aprendizagem agradável, confortável e informal. Apesar do formador não poder ter um controlo directo sobre todos os aspectos do ambiente da sala de aula, não persistem dúvidas de que controla ou influencia a maior parte deles.

O ambiente de aprendizagem total depende do ambiente físico e da atmosfera psicológica.

1.8.1. Ambiente físico

É importante que o local onde a formação vai decorrer proporcione conforto físico ao formador e aos formandos. Desta forma, esta deve ter cadeiras confortáveis, mesas apropriadas, iluminação adequada, temperatura confortável e isenta o mais possível de ruído exterior.

Outro aspecto importante é a disposição da sala. O modo como esta está disposta pode afectar não só o conforto e as expectativas dos formandos, como também o êxito da aula. A disposição da sala é importante para permitir que todos os formandos consigam, sem qualquer

dificuldade, visualizar o formador e os apoios visuais que utiliza, para encorajar a intervenção entre os formandos e, em caso de emergência, a saída se dê de uma forma facilitada.

1.8.1.1. Estilo típico da disposição das salas

1.1.1.1.1. Estilo teatro

Neste caso, não existem mesas, havendo uma disposição de cadeiras em filas, onde a tomada de apontamentos, a utilização de livros ou de computadores por parte dos formandos, é muito dificultada. Este tipo de disposição de sala ajusta-se mais para uma breve palestra do que propriamente para uma aula técnica.

1.1.1.1.2. Estilo de aula tradicional

Consiste na disposição de mesas e cadeiras, normalmente para apenas duas ou três pessoas, voltadas directamente para a frente. Esta disposição proporciona aos formandos espaço para disporem o seu material.

1.1.1.1.3. Ferradura

A ferradura consiste na disposição das mesas e cadeiras em forma de “U”. Tem como vantagens que os formandos se vejam frente a frente, o que encoraja acção recíproca e além disso, estes têm espaço para disporem o seu material e fazerem os seus apontamentos.

1.1.1.1.4. Filas em ângulo

Esta é uma variação do estilo da sala de aula clássico. Se a sala está disposta com mesas de ambos os lados do corredor central e há espaço para as voltarem ângulo, este permite que os formandos se vejam melhor uns aos outros e encoraja a acção recíproca mais do que com o estilo de sala de aula.

1.1.1.1.5. Mesas de grupo

Neste tipo de disposição, os formandos dispõem-se nas mesas consoante o número de elementos por grupo. Idealmente, todos podem voltar-se para a frente com facilidade, quando focados no formador, e actuar reciprocamente com os outros membros do grupo em torno da mesa. Para as turmas que trabalham em grupos, esta é a melhor disposição de mesas.

1.1.1.1.6. Salas de «break-out»

São salas suplementares que os formandos podem utilizar durante as aulas práticas. Em condições ideais, estas salas são directamente adjacentes à sala da aula principal.

1.9 Ambiente psicológico

Se os formandos não estiverem física e psicologicamente confortáveis na sala de aula, a sua experiência de aprendizagem será fortemente limitada. O ambiente psicológico da aula depende sobretudo do formador, visto que é este que delimita o ambiente de trabalho. É importante que o formando tenha à-vontade para intervir, seja através de questões, de comentários, de partilha de experiências, mesmo que cometa erros.

1.10 Reflexão pedagógica no Ensino Superior

Por vezes, os docentes do Ensino Superior praticam a pedagogia sem o saberem. A novidade consiste em nos interrogarmos sobre a validade desta ou daquela técnica, deste ou daquele modelo pedagógico. Sem dúvida com as modificações que agitam o Ensino Superior e que são objecto de debates no corpo universitário, o qual, vendo-se bem, exerce pouca influência sobre essas transformações, quer se lhes oponha quer as acompanhe, uma vez que tais mutações estão sempre estreitamente ligadas à evolução da sociedade, na sua globalidade. Em contrapartida, os docentes-investigadores são "donos" da sua própria pedagogia, como tantas vezes tem sido posto em evidência. Se, portanto, aderirem ideologicamente às alterações em curso, adoptarão práticas pedagógicas susceptíveis, do seu ponto de vista, de as acelerar, ou pelo menos de as acompanhar positivamente. Caso contrário, recusar-se-ão a admitir toda e qualquer mudança, em nome da excelência do que já existe e da completa inutilidade da "pedagogia", facilmente olhada como um discurso vazio de sentido.

Interessam-se, antes de tudo o mais, pelas funções do Ensino Superior, ou, talvez antes, pelas prioridades a fixar nas diferentes facetas dessas funções: por um lado, a hierarquia e as relações entre a formação e a investigação e, por outro lado, no interior da função formativa, a importância do lugar a atribuir às formações profissionalizantes e à Formação Contínua. Em segundo lugar, o público do Ensino Superior atravessa uma fase de mutação: mais numeroso, sente-se cada vez menos seguro dos seus projectos e indevidamente preparado do ponto de

vista metodológico pelos estudos já realizados. Numa palavra, estamos a assistir ao tímido despontar de modificações de ordem estrutural.

O ensino superior deve continuar a sua expansão em virtude da explosão dos conhecimentos, da função sempre crescente da pesquisa científica e do desenvolvimento técnico, e do aumento do número de alunos. Mas, já desde há uns tempos que este acréscimo não basta para responder a solicitações cada vez mais diversificadas e, desta forma surgem nos países industrializados novos tipos de ensino superior distintos das universidades: Institutos Superiores de Tecnologia (IUT).

As universidades continuam a distinguir-se das outras formas de ensino superior pelo lugar preponderante que elas concedem à pesquisa fundamental. Actualmente estas têm de resolver vários problemas fundamentais, ligados às mudanças qualitativas e quantitativas da população estudantil e dos conhecimentos a ensinar.

Quanto aos alunos que transpõem as portas das universidades, estes são em cada vez maior número e apresentam um crescente grau de heterogeneidades intelectual, social e motivacional. As necessidades da sociedade contemporânea exigem que este potencial humano seja actualizado ao máximo. Assim se explica a nova importância concedida, no ensino superior, à psicologia do aluno e à arte do ensino.

Há uns anos, falava-se da existência de uma pedagogia Universitária específica. Este interesse explica-se, pelo facto de, por um lado, as universidades dos países mais favorecidos deverem, e continuam a dever fazer frente a populações cuja crescente heterogeneidade acaba de ser evocada e, por outro lado, por os países tornados independentes há pouco tempo deverem construir um ensino tão adaptado quanto possível às especificidades das suas populações estudantis. Ora, muitos professores universitários tinham até então feito a economia de uma formação psicológica e pedagógica pouco aprofundada. Assistiu-se pois à redescoberta no ensino superior das grandes teorias como as da construção e da avaliação dos currículos, da individualização do ensino, do método dos projectos, da avaliação formativa, e quantos outros que constituem simplesmente as componentes de qualquer formação pedagógica sólida.

1.11 E-learning

No mundo competitivo como o actual, é de extrema importância que cada organização possua diferenciais que lhe possam dar vantagens sobre os seus concorrentes. Vivemos na "Sociedade do Conhecimento" e as organizações conscientes sabem que para sobreviverem neste mundo, precisam de investir tanto na captação de recursos tecnológicos como na qualificação do pessoal e na difusão do conhecimento. Isto é feito, em parte, fornecendo formação aos seus alunos.

A formação permanente e a reciclagem profissional alcançam quase todos os âmbitos produtivos, como decorrência, de um mercado de trabalho complexo, mutável, flexível e inclusive imprevisível. A Educação permanente consolida a ideia de que o ser humano precisa de ser um eterno aprendiz.

Hoje a formação tornou-se requisito de sobrevivência num mercado cuja característica mais marcante é a alta competitividade e a selectividade. Neste contexto a Educação à Distância (EAD) aparece como uma oportunidade preciosa para atender às necessidades de uma parcela significativa da população que reclama por uma melhor qualificação profissional e por um maior nível de conhecimento.

Com o desenvolvimento das Tecnologias de Informação das quais se destacam as tecnologias Web - Internet/Intranet/Extranet – permitem interacção em tempo real a pessoas que se encontram fisicamente distantes, ou mesmo, comunicação assíncrona em grandes grupos de pessoas dispersas acabando por criar um novo conceito dentro do já tradicional Ensino à Distância (EAD) que é o chamado E-Learning ou Educação On-Line, como resposta às necessidades de formação e divulgação de Conhecimento por parte das organizações.

O E-Learning é uma nova forma de ensino à distância em que os conteúdos formativos são disponibilizados através da internet pelo formador ou até mesmo pelo formando. É, basicamente, uma forma de "ensino a distância", apoiada pelos modernos Sistemas de Informação e Comunicação que potenciam um acesso rápido e fácil a meios de auxílio e apoio da aprendizagem, com uma redução substancial do tempo de pesquisa e resposta.

1.11.1. Características do E-learning

- Utilização de materiais de multimédia, especialmente concebidos para o efeito - com características próprias dos discursos script, audio, video, informo e multimedia interactivo;
- Horário não rígido, flexível, um modelo centrado no aluno permitindo a este desenvolver as suas actividades quando entender mais adequado;
- Permite ao aluno aprender ao seu ritmo, de acordo com as diferentes capacidades de cada aluno;

1.11.2. Vantagens do E-Learning

A utilização do E-learning traz muitas vantagens, tais como, inovação em processos de formação, educação e racionalização dos recursos, flexibilidade de ensino e aprendizagem, auto-formação, flexibilidade temporal, interactividade fácil, distribuição rápida dos conteúdos, acessibilidade a conteúdos mais apelativos, acessibilidade da valorização pessoal ou profissional, entre outras.

1.11.3. Desvantagens do E-Learning

Além das inúmeras vantagens que este meio proporciona, também podem-se encontrar várias desvantagens, tais como, apresentação de conteúdos mais generalistas, exige alguns conhecimentos tecnológicos, reduzida confiança neste tipo de estratégias educativas, custos elevados dos cursos e do material, pressupõe a utilização de um computador ligado à corrente, entre outras.

O E-Learning exige motivação para obter Conhecimentos e apetência pelas Tecnologias da Informação e Comunicação.

Alguns dos cursos são especializados e destinam-se a um público já com uma sólida formação de base informática, mais motivado e capacitado para efectuar a sua auto-formação utilizando metodologias de ensino à distância.

1.12 Processo de Bolonha

Nas últimas duas décadas tem-se assistido a modificações profundas nos Sistemas de Ensino Superior, por força dos objectivos que foram estabelecidos pelos Ministros Europeus

responsáveis pelo Ensino Superior, e que são genericamente conhecidos pela designação de Processo de Bolonha.

Em tempos recentes, estes confrontam sucessivamente com uma enorme variedade de decisões legislativas apelidadas de «Reformas», as quais resultam, a maior parte das vezes, de impulsos do momento e por isso nem sempre consistentes entre si. Muitas vezes não surgem na sequência temporal correcta e são frequentemente iniciativas de diferentes órgãos do Estado. Por tais razões existem contradições que anulam ou tornam impraticáveis alguns dos objectivos propostos.

A maior parte dos comandos legislativos que têm vindo a ser produzidos são apelidados de «Reformas». É um termo em voga, chamativo, mas por vezes desprovido de sentido real. Algumas dessas Leis de Reforma limitam-se a pôr em execução Leis anteriores.

Entende-se que é útil observar, ainda que de forma breve, o conjunto de disposições que regem o Ensino Superior. Consideramos esta digressão como um adequado ponto de partida para que se possa procurar a reconstrução coerente do universo normativo. Regem-se, fundamentalmente, à questão universitária, embora muitas das considerações se apliquem de igual modo ao ensino politécnico. A escolha prende-se com razões de clareza, designadamente no que se refere ao assunto da missão do ensino superior.

Entende-se que seria ocioso ficar pela apreciação e crítica do enquadramento do Sistema. Quanto a isso tem-se quanto baste, embora, também, quase sempre de natureza sectorial. Examinamos os aspectos que, em nosso entender, são os que mais carecem de modificações. Acompanha-se a averiguação do estado do Sistema com a apresentação de pistas para uma reflexão construtiva.

Tal tarefa, para um mero observador, não é isenta de escolhos. Há realidades condicionantes que não podem, nem devem, ser introduzidas na perspectiva em que nos colocamos, sob pena de viciar os objectivos. Tal postura tem, ainda, a vantagem de nos permitir ser moderadamente «provocadores». Entendem-se as «provocações» como intelectualmente válidas por serem incentivadoras da procura das soluções «possíveis» e desejáveis, adequadas para uma adaptação coerente do sistema de ensino superior.

Nas ponderações subjacentes à preparação deste texto, nunca está ausente uma leitura própria da situação portuguesa.

1.12.1. A reorganização do ensino com base num sistema de créditos ECTS

1.12.1.1. Vantagens de um sistema de créditos

1.1.1.1.7. • Flexibilidade na organização curricular

Os sistemas de créditos constituem, em primeiro lugar, um instrumento de flexibilidade no desenho curricular dos cursos, permitindo que a estrutura curricular de um curso seja expressa pelas áreas científicas que integram o respectivo currículo, com especificação dos limites mínimo e máximo das unidades de crédito correspondentes a cada uma das áreas científicas e do número total de unidades de crédito necessário para a atribuição do grau. Assim, num curso organizado pelo sistema de créditos, o respectivo registo não fica associado a um plano de estudos fixo, passando o plano de estudos a constituir uma das formas possíveis de desdobramento da estrutura curricular por unidades curriculares, que pode ser livremente estabelecido e actualizado pelo estabelecimento de ensino sem necessidade de um novo registo desde que cumpra as balizas definidas na estrutura curricular.

1.1.1.1.8. Diversidade de percursos de formação

Os sistemas de créditos podem, porém, ter um outro alcance, como instrumentos de apoio à transferência e acumulação de créditos pelos formandos, em especial quando se baseiam não tanto nas horas lectivas de ensino presencial, mas essencialmente na contabilização do tempo total de aprendizagem (estimado) e carga de trabalho dos estudantes e, para além disso, estão ligados a objectivos de aprendizagem (learning outcomes). Os sistemas de créditos, nestas condições, podem oferecer um maior grau de flexibilidade e diversificação no desenho de um curso e nas respectivas formas de o implementar, permitindo, por exemplo, a validação e integração de períodos de estudo ou estágios em empresas ou em outras instituições do ensino superior, no próprio país ou no estrangeiro. Podem igualmente facilitar a incorporação de módulos autónomos de componentes de ensino à distância, devidamente acreditados, em cursos conducentes a grau.

Quer isto dizer que os sistemas de créditos centrados na aprendizagem podem possibilitar aos formandos a construção faseada de qualificações, a transferência entre programas de

formação ou o reconhecimento de aprendizagens prévias (independentemente de onde, quando ou como foram adquiridas, desde que acreditadas), bem como facilitar a progressiva acumulação de qualificações para corresponder às necessidades associadas a novos perfis profissionais.

Por sua vez, ao ser assumido que objectivos de aprendizagem comparáveis podem ser atingidos através de percursos de formação diferenciados, a diversidade dos sistemas do ensino superior na Europa pode ser salvaguardada sem prejuízo dos objectivos de convergência.

1.12.2. Os sistemas de créditos no Processo de Bolonha

1.12.2.1. Conceito de crédito ECTS

Um dos objectivos expressos na Declaração de Bolonha é o de, em todos os países subscritores, se estabelecer um sistema de créditos, do tipo ECTS, como um meio adequado à promoção de uma ampla mobilidade dos estudantes, devidamente suportado por sistemas de avaliação e garantia de qualidade mutuamente reconhecidos e complementado pelo uso generalizado do suplemento ao diploma.

O facto de o ECTS ter sido escolhido como o sistema de referência para os sistemas nacionais de créditos decorre do seu sucesso, ao longo de uma década de teste e utilização, como ferramenta central para o reconhecimento mútuo de períodos de estudo e respectiva transferência de créditos no ensino superior, conduzindo à sua aceitação generalizada.

O sistema de créditos ECTS é centrado no estudante, baseando-se no tempo e esforço despendidos pelo estudante na totalidade das tarefas inerentes ao seu processo de aprendizagem, i.e., na sua carga de trabalho. Os créditos ECTS não têm uma ligação aritmética fixa com o número de horas de aulas presenciais, sendo atribuídos após a aquisição e avaliação dos conhecimentos, capacidades e competências correspondentes a objectivos predefinidos de formação. A contabilização de créditos ECTS tem como referencial um acordo, mutuamente estabelecido, de que a carga de trabalho em tempo integral ao longo de um ano académico para um estudante típico corresponde a 60 créditos.

O número concreto de horas de trabalho necessárias para que um estudante atinja os objectivos de formação de uma determinada unidade curricular depende das capacidades do

estudante, do nível (introdutório ou avançado) dos objectivos e conteúdos dessa unidade, dos métodos de ensino-aprendizagem, dos recursos disponíveis para o ensino e a aprendizagem e do desenho do currículo.

De acordo com as conclusões do Projecto Tuning, esse número de horas pode variar entre universidades no mesmo país e entre países, daí decorrendo que a um crédito ECTS não se atribui, por definição, um número universalmente aceite de horas de trabalho.

O Projecto Tuning considera, ainda, que o programa de um ano completo de calendário (12 meses de ensino, aprendizagem e avaliação) pode ter uma carga máxima de 75 créditos, correspondentes a um período de 46 a 50 semanas de trabalho. Quer isto dizer que o sistema de créditos ECTS permite calcular cargas de trabalho e impor, simultaneamente, um limite realista nos objectivos e conteúdos de formação que podem ser incluídos num curso completo e em cada ano académico.

1.12.2.2. Nova metodologia de concepção programática

A introdução do sistema de créditos ECTS tem vindo a induzir reformas profundas nos países europeus, relacionadas com a organização pedagógica, nomeadamente quanto à organização curricular, à introdução de pedagogias inovadoras e a processos e procedimentos de avaliação e certificação, com impacto também em aspectos ligados ao acesso (novos públicos) e à flexibilidade nos percursos de formação e formas de ministrar o ensino, contribuindo de forma decisiva para a modernização do ensino superior.

Na realidade, o sistema ECTS, ao introduzir o novo paradigma da organização do ensino centrado no aluno e nos objectivos de formação, corresponde a um conceito diferente de organização do currículo, que deixa de ser considerado como uma mera justaposição de conhecimentos envoltos em disciplinas, para passar a desenvolver-se por áreas curriculares alargadas, desenhadas em função dos objectivos de formação a prosseguir. Tem, de igual modo, implicações nas metodologias de aprendizagem, necessariamente activas, cooperativas e participativas, capazes de facilitar o enfoque na resolução de problemas e de criar o ambiente de aprendizagem propício ao desenvolvimento não só de competências específicas de uma área profissional, mas também de capacidades e competências horizontais, como sejam o aprender a pensar, o espírito crítico, o aprender a aprender, a capacidade para analisar

situações e resolver problemas, as capacidades para a intercomunicação, a liderança, a inovação, a integração em equipa, a adaptação à mudança.

A atitude e forma de intervenção das equipas docentes neste contexto são necessariamente diferentes do ensino magistral mais tradicional, exigindo uma preparação prévia dos docentes e níveis de coordenação pedagógica efectivos e eficazes.

O potencial desta reorganização para a melhoria da qualidade e eficácia do ensino constitui seguramente uma das consequências mais profundas do Processo de Bolonha, podendo traduzir-se por uma autêntica reorientação pedagógica do ensino superior. Esse potencial reconhecido no recente Comunicado de Berlim', no qual se enfatiza o papel importante do ECTS no Processo de Bolonha e o seu uso cada vez mais generalizado como base para os sistemas nacionais de créditos e se reforça o apelo para que o ECTS se torne num sistema não só de transferência mas também de acumulação de créditos, a ser aplicado de forma consistente no Espaço Europeu de Ensino Superior.

1.12.3. Em Portugal

Em Portugal existe um sistema de créditos em vigor desde 1980, estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 173/80, de 29 de Maio. Trata-se de um sistema baseado no número de horas de ensino presencial, que atribui uma unidade de crédito a 15 horas de aulas teóricas, ou 22 horas de aulas teórico-práticas, ou 30 horas de seminários, ou 40 horas de aulas práticas, não estabelecendo qualquer relação directa com a carga total de trabalho do estudante ou com objectivos predefinidos de aprendizagem. A sua aplicação restringiu-se ao ensino universitário, sem carácter obrigatório, abrangendo a maioria, mas não a totalidade, dos cursos das universidades públicas. No ensino superior politécnico não foi prevista a organização dos cursos por sistema de créditos.

Para efeitos de participação nos programas europeus de mobilidade, muitas universidades organizaram tabelas de conversão dos créditos nacionais para créditos ECTS para parte ou a totalidade dos cursos que ministram. Tratou-se, contudo, de um exercício essencialmente aritmético, com uma ligação questionável ao verdadeiro conceito de créditos ECTS e sem um impacto significativo na organização pedagógica do ensino. Por exemplo, a explicitação dos objectivos de aprendizagem detalhados a nível do curso, de cada ano curricular e de cada área curricular continua a não se verificar (salvo poucas excepções, como sejam alguns cursos

recentes de Medicina), sendo substituída pela tradicional listagem dos conteúdos curriculares de cada disciplina, i.e., restringe-se ao nível dos conteúdos cognitivos, de uma forma fragmentada. Continua, pois, a centrar-se o processo pedagógico em percursos curriculares relativamente rígidos, numa lógica de competências decorrentes, ou seja, no pressuposto de que o vencer com sucesso o percurso curricular e o assimilar dos conteúdos definidos conduzirá à aquisição, por parte dos estudantes, das competências desejáveis para os graduados.

Esta concepção pedagógica focalizada nos conteúdos curriculares é bem patente, por exemplo, nas dificuldades colocadas à atribuição de «equivalências» de disciplinas quando os estudantes mudam de curso ou de instituição. Efectivamente, a análise para a atribuição da equivalência baseia-se, por norma, numa comparação linear dos conteúdos curriculares, exigindo-se uma quase coincidência dos mesmos, e não na comparação dos objectivos da formação, que poderão ser atingidos por vias diferenciadas.

Existe, por conseguinte, muito trabalho a fazer para adaptar a organização pedagógica dos cursos às novas realidades do ensino superior e às tendências que, a esse respeito, se verificam na Europa. A necessidade de reestruturação dos cursos, em consequência da reformulação das estruturas de graus de acordo com o Processo de Bolonha e da introdução de créditos ECTS, constitui uma oportunidade a não perder para se proceder à reorganização pedagógica do ensino, com consideração pelos descritores do 1.º e 2.º ciclos de formação, centrando o processo pedagógico no estudante e nos ambientes de aprendizagem conducentes à aquisição dos conhecimentos, capacidades e competências, gerais e específicos, correspondentes a esses descritores".

1.12.3.1. Reformulação do sistema nacional de créditos

Em face das considerações apresentadas, sugerem-se de seguida algumas medidas para uma introdução consequente do sistema ECTS em Portugal.

1.1.1.1.9. • Medidas de iniciativa governamental

- Publicação de um Decreto-Lei a definir um sistema de créditos nacional que seja compatível de facto com o sistema ECTS, a ser aplicado obrigatoriamente por todas as

instituições do ensino superior, para todos os cursos que ministrem, independentemente de serem ou não conducentes a grau.

Esse diploma deverá, privilegiar os conceitos e os princípios orientadores do novo sistema de créditos, em detrimento de abordagens técnicas excessivamente regulamentadoras, exprimindo a filosofia de organização do ensino subjacente ao sistema ECTS. O novo sistema de créditos deverá constituir, ele próprio, um instrumento mobilizador da reorganização pedagógica do ensino, numa perspectiva de formação ao longo da vida construída por uma sucessiva acumulação de aprendizagens devidamente acreditadas.

Para garantir eficácia, face a uma regulamentação mais genérica e flexível, o diploma deverá prever um mecanismo de acompanhamento da sua implementação, o qual poderá estar a cargo da Agência de Avaliação e Acreditação Académica, com objectivos bem definidos, nomeadamente, a emissão de relatórios anuais de apreciação crítica da utilização do sistema de créditos.

- Definição de descritores específicos para os graus de licenciatura e de mestrado, com a devida consideração por estudos congéneres efectuados a nível europeu, através da homologação ministerial das conclusões de grupos de trabalho, por área do conhecimento, com representação dos sectores relevantes do ensino superior.
- Criação de incentivos às boas práticas na organização do ensino, o que não só obriga a disponibilizar recursos financeiros para apoio à reorganização pedagógica dos cursos, mas também acarreta um investimento inicial significativo. Os apoios deverão ser atribuídos com base em objectivos contratualizados, exemplificando-se, desde já, com os projectos em curso de implementação adequada do ECTS e de correspondentes metodologias de aprendizagem centradas no estudante.
- Constituição de centros de referência para difusão de boas práticas.
- Medidas a nível das instituições de ensino superior;
- Criação de estruturas vocacionadas para a coordenação e a dinamização da reorganização do ensino que estimulem uma mudança de atitude, por parte das instituições de ensino superior, na forma como encaram a organização pedagógica dos cursos, traduzida por debates internos que mobilizem a academia.

- Reconsideração do desenho curricular e das metodologias de aprendizagem para cada um dos cursos ministrados, tendo, nomeadamente, em consideração:
 - A indicação explícita dos objectivos de formação, expressa nos conhecimentos, capacidades e competências, quer gerais, quer específicas, que os estudantes deverão adquirir e possuir no momento da graduação;
 - Uma integração curricular horizontal, por forma a minimizar a fragmentação disciplinar do currículo e a facilitar a definição dos objectivos de aprendizagem para cada uma das unidades curriculares do curso e a explicitação da correspondente carga de trabalho para os estudantes, bem como a promover o trabalho docente em equipa;
 - Uma integração curricular vertical, por forma a integrar harmoniosamente a aquisição de conhecimentos e de competências e a motivar os estudantes para a aprendizagem de conhecimentos básicos estruturantes;
 - A adopção de metodologias de aprendizagem centradas no estudante, de forma a facilitar a criação de ambientes de aprendizagem motivadores e que propiciem a aquisição e correspondente avaliação de competências gerais e específicas;
 - O uso de métodos de avaliação dos estudantes que estejam em consonância com os objectivos da aprendizagem, e sejam responsabilizantes para os estudantes e para os docentes;
 - A adopção de métodos eficazes de acompanhamento e o apoio tutorial aos estudantes, com vista à promoção do sucesso educativo, que possa nomeadamente auxiliar na reorientação de estudantes, em caso de manifesta inadaptação ao curso.
- Emissão sistemática do suplemento ao diploma, como instrumento de transparência na certificação e clarificador do nível correspondente aos créditos atribuídos.
- Aprofundamento e flexibilização da forma como são validadas aprendizagens formais para prosseguimento de estudos, colocando uma maior ênfase nos objectivos de

aprendizagem atingidos e no nível dos créditos obtidos, e não tanto nos conteúdos curriculares das disciplinas.

- Elaboração de critérios e procedimentos para a validação de aprendizagens informais, devidamente sujeita a processos de monitorização e avaliação sistemática.

1.13 Ensino em enfermagem

O ensino tem acompanhado desde sempre o Homem na sua evolução ao longo da história. Constituiu-se desde sempre como um elemento-chave no processo de aquisição e transmissão de conhecimentos tendo permitido que esses mesmos conhecimentos não se perdessem nos meandros do tempo, assegurando desse modo não apenas a manutenção das aprendizagens já feitas, mas igualmente o desenvolvimento de novas aprendizagens que “nasceram”, em parte, devido a informações e saberes já existentes.

Também no que diz respeito à Enfermagem o ensino é de grande importância e muito se tem desenvolvido ao longo do tempo. No entanto, nesta profissão não é apenas ensinado a ser-se enfermeiro. Enquanto prestadores de cuidados o ensino aos doentes faz igualmente parte das nossas competências e constitui-se como uma responsabilidade importante no dia-a-dia profissional.

Assim, este trabalho vai focar-se não apenas no ensino da Enfermagem, mas também no ensino em Enfermagem procurando mostrar como é que estes dois aspectos se relacionaram e evoluíram, desde os tempos mais remotos até aos dias de hoje.

1.13.1. Conceito de ensino

É difícil definir o conceito «ensino». Muito fica por dizer e muitas perguntas não são respondidas numa definição presente em qualquer dicionário em que ensino é entendido como o “acto ou efeito de ensinar”.

Israel Scheffler (1973) considerou-o, de um modo geral, como *“uma actividade que visa promover a aprendizagem e que é praticada de modo a respeitar a integridade intelectual do aluno e a sua capacidade para julgar de modo independente”*. Visa promover porque o sucesso do ensino não é garantido. Muitas vezes um professor dá a conhecer e explica vezes sem conta a mesma matéria aos seus alunos e estes não a conseguem perceber.). O que é

certo é que pelo menos de uma parte houve um esforço no sentido de ensinar, gastou-se tempo a tentar transmitir conhecimentos e a fomentar saberes e, mesmo não se tendo obtido um resultado positivo em relação ao que se pretendia, não quer dizer que não se tenha ensinado algo. Por vezes os alunos retiram ilações erradas do que se lhes quer ensinar e, noutras alturas, até apreendem o que se lhes pretende ensinar, mas fazem-no a um nível inconsciente e somente mais tarde se apercebem do que realmente sabem. Deve-se pois encarar o ensino como um tentar ensinar e não como um conseguir ensinar, pois nunca há garantias no que diz respeito a este conceito (Reboul, 1971).

No entanto, se é verdade que toda a gente pode ensinar alguma coisa a alguém, não é verdade que toda a gente pode ensinar qualquer coisa a qualquer pessoa. Para ensinar algo temos que ter saber acerca do assunto e muitas vezes o que distingue um professor de outras pessoas é o grau de conhecimentos que possui em relação a uma área específica e o facto de fazer da transmissão desses conhecimentos a outras pessoas o seu modo de vida.

Já se referiu que não é necessário ser-se professor para ensinar algo. Por outro lado, nem é preciso ser-se uma pessoa a ensinar ou um ser humano a aprender. O próprio Homem, como Kant e outros autores defendem possuir conhecimentos que “nascem” com ele e que regem a sua acção, há certos saberes empíricos que provêm da observação directa de um dado fenómeno. Apesar disto, é essencial a existência de escolas e de professores. As escolas porque, a um nível mais básico, conferem a oportunidade às crianças de poderem aprender aquilo que lhes será útil no futuro e, a um nível mais avançado, porque lhes dão condições de se tornarem proficientes numa profissão ou ofício, condição importante para uma vida mais fácil (Hirst, 1971).

1.13.2. Relação entre ensino e enfermagem

O ensino está desde sempre ligado à Enfermagem e à arte que é cuidar. A maneira como a Enfermagem é ensinada influencia de múltiplas maneiras os enfermeiros, inclusivamente na forma como eles encaram o “outro”, na importância que dão às diferentes actividades que desempenham ou na sua própria autonomia enquanto profissionais.

No entanto, muito antes da Enfermagem ser encarada como uma profissão já existia uma prática de cuidados, já havia pessoas que cuidavam de outras. Paralelamente houve um grande período, anterior à época em que se formaram as primeiras escolas de Enfermagem, em que se

ensinava a cuidar das pessoas, embora não a um nível acadêmico (Conesa, 1995; Donahue, 1993; Nogueira, 1990).

Com o tempo sobreveio uma evolução em que o ensino e a prestação de cuidados caminharam lado-a-lado, de mãos dadas, tendo-se moldado mutuamente de uma forma dinâmica e contínua rumo ao futuro.

1.13.3. Na antiguidade

Desde os primórdios da vida humana que este “cuidar” foi assumido pelas mulheres que procuravam garantir a satisfação de um conjunto de necessidades indispensáveis à manutenção da vida, num esforço de permitir a reprodução e a perpetuação da existência do grupo. Tal facto deu origem a práticas alimentares, de vestuário, de habitat e do corpo que não lhes foram ensinadas por ninguém, antes foram “*descobertas às apalpadelas, por tentativa e erro*” (Collière, 1999).

É de salientar que nesta altura e durante bastante tempo a história da Enfermagem caminhou a par com a da Medicina (Donahue, 1993). Deste modo, como Coutinho (1991) refere “*as mulheres foram médicas, enfermeiras, parteiras sem diploma, com um saber sem livros, mas forjado na interacção do corpo, na interajuda, no respeito mútuo, contribuindo para continuar o fluxo da vida*”.

Posteriormente todos estes conhecimentos foram “passados” de geração em geração através da expressão oral, gestual e da observação de pares, embora nunca de uma forma organizada ou sistemática ou almejando o desenvolvimento destes conhecimentos no futuro. Os cuidados eram, pois, ensinados de uma forma natural e instintiva, porque deles dependia a sobrevivência da espécie.

1.13.4. No tempo das primeiras civilizações

Durante este período surgiram “*diversos modos de os homens transmitirem as suas ideias por escrito, por meio de figurinhas ou sinais convencionais, representando palavras*” (Nogueira, 1990). Tal invenção constituiu mais uma maneira de ensinar que em muito contribuiu para o progresso dos povos e também para o desenvolvimento das artes do cuidar e do curar.

Os egípcios são os primeiros a utilizar este recurso, mediante o uso dos hieróglifos e dos papiros. Estes surgiam mesmo como fontes necessárias de informação para se aprender no que diz respeito à saúde e à doença (Conesa, 1995). Os babilónios, mesopotâmios, gregos e outros tantos povos em breve os seguem, desenvolvendo os seus próprios alfabetos.

Foram criadas escolas médicas em que eram ensinados os fundamentos da medicina apenas aos homens (por motivos históricos e culturais todas as sociedades da época eram patriarcais), mas que na altura ainda se preocupavam não apenas com o tratar, mas também com o cuidar (Nogueira, 1900). Estes, por sua vez, transmitiam os seus conhecimentos a quem os rodeava, particularmente às Mulheres de Virtude e aos sacerdotes, que estavam mais tempo com os enfermos (que na altura eram tratados ou em suas casas ou nos templos) e que cuidavam deles com amor e dedicação (Collière, 1999).

A saúde ou a falta dela esteve sempre, durante os tempos mais antigos, envolta em superstição e muito ligada à religião. À medida que se vão descobrindo factos mais concretos acerca da verdadeira natureza das doenças, bem como novas e melhores formas de as combater (grandes progressos ocorrem nos diagnósticos e na área da farmacopeia, por exemplo), também porque os próprios cientistas se tornam mais positivos, racionais e experimentadores (Nogueira, 1990), esta ligação torna-se mais subtil. Para tal muito contribuíram nomes como Escapulário, Pitágoras e Hipócrates que grandes ensinamentos trouxeram às gerações vindouras e que influenciaram sobremaneira o cuidar e o tratar.

1.13.5. Na Roma não cristã e após o Cristianismo

Antes da religião de Cristo ter penetrado no âmago da sociedade romana, pouca importância era dada ao culto da medicina e ao bem-estar dos enfermos. «*Um homem doente, já não serve para mais nada. Se é escravo, a gente vende-o e acaba-se com a questão*», escrevia um autor da época. Deste modo, o próprio ensino conduzido em relação a esta área era reduzido e transmitia esta mentalidade tão pouco humana (Donahue, 1993).

Com o advento do Cristianismo foi reconhecido o valor da vida humana e instituída a protecção e manutenção desta a todo o custo em relação a qualquer pessoa (criança, idoso ou doente). Mais uma vez o ensino, que sempre reflectiu as ideias vigentes da época em que era praticado, foi conduzido tendo em grande linha de conta esta ideia de base.

O grande princípio moral cristão de “assistir os doentes” foi o que havia de desenvolver toda a organização de Enfermagem, tendo as Mulheres de Virtude sido substituídas pelas mulheres consagradas que “*dedicavam o seu tempo aos pobres e infelizes, agrupadas muitas vezes em comunidades à volta dos doutores da igreja*”. Estes poucos conhecimentos técnicos tinham, procuravam apenas fazer o melhor que pudessem pelos doentes, pela “graça de Deus” (Conesa, 1995).

1.13.6. Na Idade Média até à Renascença

Durante este período ocorre o advento das cruzadas e o aparecimento de hospitais (que rapidamente se estabeleceram como o principal ponto de confluência de doentes e também, logicamente, de pessoas que prestavam cuidados aos enfermos – enfermeiros) onde os médicos diagnosticavam, operavam e medicavam e as enfermeiras viviam, subordinadas à fé e normas cristãs e apelando ao ascetismo como valor máximo (Pearson e Vaughan).

As diferenças em relação a conhecimentos e ensino entre estas duas classes também já são bastante distintas. Enquanto os médicos são a classe profissional por excelência, as enfermeiras nem sequer se podia afirmar com certeza que tinham um ofício uma vez que eram praticamente leigas, a maior parte analfabetas, eram ensinadas por outras enfermeiras e funcionavam quase exclusivamente como acompanhantes dos doentes, uma vez que os cuidados ao corpo, que antes se praticavam, estavam a ser renegados face às vicissitudes da alma (Coutinho, 1991).

Já no renascimento, que se caracterizou por uma “*vitalidade social, pela ânsia de saber e pela progressiva liberalização da Cultura*” (Nogueira, 1990) ocorreu uma grande evolução em todas as áreas. Isto deveu-se, em grande parte, ao período dos descobrimentos, que pôs os europeus em contacto com outras culturas e com muitos factos e ideias novas e igualmente ao inventar e divulgar da imprensa escrita que finalmente fez chegar o conhecimento a todos, deixando os livros de serem usufruto apenas da elite (Donahue, 1993). Este evento trouxe um maior enriquecimento dos níveis de sabedoria e cultura da população em geral, à qual também não escaparam os enfermeiros, que veicularam mais uma vez os seus saberes mediante esta nova “arma” do ensino.

Ainda no período renascentista surgiram as universidades, que se constituíram como outro marco no ensino mundial. No entanto, apenas os médicos eram abrangidos por esta regalia. O

“conceito de ajuda” e o sentido caridoso da prática enfermeirística impediu a transmissão sistemática e organizada dos cuidados, impossibilitando a criação de um “*corpo específico de conhecimentos*” que facilitasse o seu ensino em contexto universitário (Conesa, 1995).

1.13.7. No séc. XVIII e XIX : revolução Nightingale

Até este momento os cuidados em Enfermagem estiveram sempre a cargo de pessoas geralmente muito dedicadas aos doentes, mas com pouca cultura de Enfermagem, tais como as freiras e outras figuras religiosas durante a Idade Média. O ensino era um tanto ou quanto desmazelado e acreditava-se que com um pouco de prática qualquer um podia ser enfermeiro (Baly, 1995).

No entanto, a partir do séc. XVIII e à medida que os aspectos curativos da medicina se desenvolvem, passando os hospitais a serem considerados não como refúgios de moribundos, mas sim como local de tratamento e cura e onde os médicos necessitam de uma boa colaboração para poderem salvar os doentes, começa-se a sentir a necessidade de se seleccionar e instruir os enfermeiros (Conesa, 1995).

Vários médicos procuraram levar a cabo esta experiência, organizando pequenas escolas de enfermeiras e escrevendo livros para a sua instrução, sem sucesso, no entanto, devido ao grau de ignorância e analfabetização das enfermeiras em geral.

Florence Nightingale era bem diferente destas enfermeiras. Mulher proveniente de classes altas, com um elevado grau de instrução e conhecimentos, mesmo assim não deixou de procurar querer saber mais e foi com esse intuito que estagiou em um pequeno hospital em Kaiserswerth, na Alemanha. Aí Nightingale aprendeu muito e essa experiência permitiu-lhe constatar o muito que ainda havia a fazer no “ramo” da formação de Enfermagem. Mais tarde a “senhora da lâmpada” viria a ser reconhecida pelo seu excelente desempenho na Guerra da Crimeia, tendo-lhe sido atribuído um fundo que utilizou para erigir uma escola de Enfermagem (que entrou em funcionamento a 9 de Julho de 1860), a primeira regida por um programa de formação em Enfermagem sólido com base em normas profissionais (Silva, 2001).

Foi dado muito ênfase à questão do ambiente que rodeava os enfermos, afirmando Nightingale no seu livro *Notes on Nursing* que manter os doentes num ambiente limpo e higiénico era essencial para a sua recuperação.

A escola de Nightingale em breve proliferou um pouco por todo o mundo e não há dúvida que aumentou o prestígio da Enfermagem, contribuiu em muito para o seu ensino e tornou-a uma verdadeira profissão. Mas, a um preço talvez caro de mais: os enfermeiros perderam a pouca independência que tinha. Passaram a ser auxiliares dos médicos (Donahue, 1993).

Com o tempo os programas passaram a ser cada vez mais exigentes, em termos de habilitações, e extensos, a nível do ensino teórico e prático. Houve, mais tarde, a necessidade de se estabelecer uma categoria de “Auxiliares de Enfermagem” que, com um menor grau de formação, podiam dedicar-se às tarefas hospitalares de menor responsabilidade (Nogueira, 1990). Surgiram as especializações, como a Enfermagem psiquiátrica e a Puericultura. As enfermeiras “visitadoras”, que assistiam as populações no domicílio, outro contributo de Nightingale, proliferaram e contribuíram bastante para a redução da taxa de mortalidade dos países que “as acolheram”.

1.13.8. Num passado próximo e no presente de Portugal

Em Portugal a situação no final do séc. XIX era semelhante às de outros países. As pessoas que cuidavam dos doentes nos Hospitais eram analfabetas e pouca formação lhes era concedida. Para se tentar “dar a volta” à situação foi criada em 1886 a primeira escola para ensino da Enfermagem destinada aos trabalhadores do Hospital de S. José. Em 1910 foi feita uma nova tentativa tendo-se fundado, no mesmo hospital, a Escola Profissional de Enfermeiros com o objectivo de ministrar “*a instrução, técnica e os conhecimentos de prática que as exigências da ciência actual reclamam, em que tenham de cumprir prescrições médicas ou cirúrgicas e de prestar cuidados de enfermagem a doentes*” (Nogueira, 1990). O curso durava um ano, com outro de opção. Ao mesmo tempo que isto acontecia surgiam outras escolas de enfermagem, tanto em Lisboa como noutros pontos do país.

Em 1947, numa altura em que se procurava elevar a escolaridade básica exigida para o Curso de Enfermagem Geral e compensar a falta de enfermeiros que se fazia sentir no nosso país, foi criado o curso de Auxiliares de Enfermagem, com a duração de um ano, que preparava para determinadas tarefas, de fácil execução e pequena responsabilidade.

No entanto, e até 1952, toda a instrução em Enfermagem estava desorganizada, não havia uma homogeneidade no ensino - basicamente cada escola ensinava de acordo com as suas próprias orientações ideológicas e proporcionava cursos bastante diferentes aos alunos.

Os D.L. n.ºs 38884 e n.º 38885, de 28 de Agosto de 1952, vieram finalmente disciplinar e organizar o ensino da enfermagem nas escolas oficiais, segundo Ferreira (1986) e Nogueira (1990). A partir de então, passam a haver três cursos distintos:

- Curso geral (Habilitações mínimas: 1º ciclo liceal; duração: 3 anos);
- Curso de auxiliares (Habilitações mínimas: instrução primária; duração: 1 ano, mais seis meses de estágio);
- Curso complementar (Habilitações mínimas: 2º ciclo liceal, além do Curso de Enfermagem Geral e prática profissional; duração: 1 ano).

Foram, além disso, introduzidas em 1952 as seguintes reformas (Nogueira, 1990):

- O ensino passa a ser ministrado apenas em Escolas de Enfermagem, oficiais ou particulares, dotadas de autonomia técnica e administrativa;
- Melhoria da formação dos monitores para quem foi criado especificamente o curso complementar de enfermagem;
- Além da idade mínima (18 anos) e das habilitações mínimas (conforme o curso), são requisitos de admissão ter "robustez física" e "comportamento moral irrepreensível"
- O plano de estudos passa a ser constituído por aulas teóricas, aulas práticas e estágios, de frequência obrigatória;
- No final do curso, os alunos deviam submeter-se a um exame de Estado, a realizar em escola oficial.

Será preciso, entretanto, esperar pela reforma de 1965 (D.L n.º 46448, de 20 de Julho), para que o ensino e o exercício da enfermagem em Portugal comecem a desmedicalizar-se e ganhar maior autonomia e especificidade, abrindo-se assim às correntes internacionais (e nomeadamente às orientações da OMS e do Conselho Internacional de Enfermeiros):

- Para admissão ao Curso Geral, cuja duração continua a ser de três anos, passa a exigir-se como habilitações mínimas o 2º ciclo liceal ou equivalente;
- O plano de estudos visa uma formação mais equilibrada e polivalente do enfermeiro, com menos peso da patologia e de outras matérias do domínio das ciências biomédicas;
- A orientação da enfermagem já não é apenas para o hospital mas também para o exercício de actividades no campo da saúde pública e dos cuidados ambulatoriais;
- Enfatiza-se a necessidade de uma pedagogia activa e participativa, etc.

Também a revolução de Abril trouxe novas perspectivas à profissão de enfermagem e permitiu muitas mudanças que até então haviam permanecido apenas no sonho dos enfermeiros. A 9 de Agosto de 1976 mais uma vez o Curso de Enfermagem é modificado, sendo as suas finalidades dar uma formação básica polivalente, de modo a capacitar os enfermeiros a actuar na comunidade a todos os níveis de prevenção da doença, tornando-se assim «agentes de mudança» e renovação na continuidade e de tornar esta classe capaz de participar na destrinça e solução dos problemas de saúde do país (Nogueira, 1990). Desde 1976 e até aos dias de hoje, sem dúvida que o ensino em enfermagem tem estado a evoluir. Há uma preocupação muito grande em adaptar os currículos escolares à necessidade de preparar os enfermeiros para «o país que somos» e procurado desenvolver a teoria da aprendizagem centrada no aluno, apelando à sua responsabilização dinâmica e criativa. A própria avaliação dos estudantes tem passado de meramente selectiva a essencialmente orientadora (Soares, 1993).

Em 1978 passa a ser exigido para a admissão ao Curso de Enfermagem Geral o Curso do Ensino Secundário e, num processo que demorou tempo, mas que surgiu de uma forma natural, devido ao aumento das exigências da formação literária e ao grande grau de aderência por parte dos alunos, é estabelecido em 23 de Dezembro de 1988 que as Escolas de Enfermagem passem a ser Escolas Superiores de Enfermagem, integradas no Ensino Politécnico, no âmbito dos Ministérios da Educação e Saúde (Nogueira, 1990).

Já em 2000 uma das grandes batalhas travadas em prol da autonomia do ensino e da profissão é ganha pela classe de Enfermagem. É concedido o grau de Licenciatura ao Curso de

Enfermagem. O curso passa a ter a duração de 4 anos e é possibilitado aos enfermeiros a aquisição não apenas do Grau de Mestre, mas igualmente do Grau de Doutor. É realmente um grande passo no caminho para a valorização plena da profissão e para a independência desta face às outras classes profissionais da saúde, particularmente a médica (Graça e Henriques).

Desta forma consegue perceber-se que houve uma evolução do ensino, não apenas na diversidade e acumular dos métodos de ensino ao longo dos tempos, mas também das matérias que foram abordadas e da importância que era dada ao próprio ensino.

A Enfermagem foi sempre encarada como uma ocupação/ofício/profissão prática e que, inicialmente, não requeria grandes conhecimentos teóricos. Estando sempre ligada à Medicina, desde os tempos mais antigos onde a servia até aos mais modernos onde a complementa, e com um maior aumento em número e complexidade dos conhecimentos essenciais à profissão, foi necessário cada vez uma maior educação, com um ensino mais completo, rigoroso e objectivo de tudo o que lhe estava relacionado. Tal necessidade surgiu de forma natural e, com alguns altos e baixos, foi colmatada.

Hoje os enfermeiros já possuem bastantes conhecimentos, já são profissionais com habilitações académicas e atingiram um patamar mais ou menos estável na sua evolução. Mas a evolução é isso mesmo, move-se continuamente como o tempo e não permite acomodações.

1.14 Enfermagem de Urgência/Emergência, pedagogia e ensino clínico

Enfermagem de Emergência, debruça-se sobre a prestação de cuidados a indivíduos de todas as idades, que apresentem alterações de saúde física ou psíquica, percebida ou reais, não diagnosticadas ou que necessitem de outras intervenções.

Esta pode ser subdividida em duas:

- Urgentes, que são todas as situações clínicas de instalação súbita, desde as não graves até às graves, com risco de estabelecimento de falência de funções vitais.
- Emergentes, que são todas as situações clínicas de estabelecimento súbito, em que existe, estabelecido ou eminente, o compromisso de uma ou mais funções vitais.

Como área muito específica que é, a Urgência/Emergência merece um cuidado muito especial.

A cadeira de Urgência/Emergência, inserida no 4º ano da Licenciatura de Enfermagem, foi leccionada por apenas dois professores, o Enfermeiro Paulo Poças e o Enfermeiro Luís Sousa. Contudo, durante os seminários, tivemos oportunidade de ser orientados por um terceiro professor, o Enfermeiro Fernando Pereira.

Segundo ALTET (2001, p. 25), o professor profissional, é definido como uma pessoa autónoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática.

Desta forma, os professores que leccionam esta cadeira, além de possuírem uma vasto curriculum, também exercem actividade como enfermeiros na área de Urgência/Emergência.

Como regente da cadeira de Urgência/Emergência desde 2003, na Universidade Fernando Pessoa, ocupava o cargo o enfermeiro Paulo Poças. A sua vasta experiência, enquanto enfermeiro e docente, presenteou os alunos com os seus vastos conhecimentos acerca desta área.

O seu enorme à-vontade em sala de aula, fez com que fosse criado desde logo uma grande disciplina na turma, mantendo sempre uma postura firme mas interactiva com esta.

Licenciou-se na Escola Superior de Enfermagem D. Ana Guedes, tendo iniciado a sua actividade profissional na Unidade de Queimados. Passados seis anos, foi trabalhar para uma Unidade de Cuidados Intensivos Polivalente, onde permaneceu igual período.

De seguida, iniciou funções no serviço de Cuidados Intensivos de Cardiotorácica, onde ao fim de 4 anos cessou funções, iniciando novamente, durante dois anos, no Departamento de Formação. Esteve quatro anos na Unidade de Cuidados Pós-anestésicos, um ano na Medicina Interna e Urgência e dois anos no Bloco Operatório.

Além disso, fez estudos superiores especializados em Médico-Cirúrgica, na Escola Superior de Enfermagem do Porto, e Gestão Hospitalar na EGP.

O Professor Luís Sousa, iniciou funções como docente em 2008, na UFP. Apesar da sua nula experiência como docente, conseguiu criar desde logo uma boa relação com a turma, actuando sempre de forma pertinente e eficaz.

Foi na Escola Superior de Enfermagem Bissaya Barreto que tirou o Bacharelato em Enfermagem, concluindo a Licenciatura na Escola Superior de Enfermagem Jean Piaget, passados dois anos.

Inicia desde logo funções como Enfermeiro Graduado no Serviço de Urgência, onde permanece até aos dias de hoje e passados três anos, inicia a sua actividade como Formador e Auditor da Triagem de Manchester.

Após um ano, tira uma pós-graduação em Enfermagem de Emergência, na Escola Superior de Enfermagem Santa Maria e em 2007 inicia a sua actividade como Enfermeiro da VMER-INEM.

O método pedagógico que ambos os professores utilizavam em sala de aula era essencialmente expositivo, servindo-se dos diapositivos como meio auxiliar pedagógico. No entanto, estes faziam pausas durante a apresentação para perceber até que ponto a informação que estava a transmitir estava a ser assimilada, aproveitando o momento para trazer exemplos práticos, tornando assim a aula mais interactiva e interessante e conseguindo, desta forma, captar a atenção dos alunos.

Durante um curto espaço de tempo, fase de Ensino Clínico e Seminários, foi possível ter contacto ou um outro professor, o Enfermeiro Fernando Pereira. Este professor apenas esteve presente na avaliação da defesa de alguns trabalhos. Contudo, apesar das poucas oportunidades de este teve para se encontrar com a turma, foi possível criar uma boa relação com esta.

Concluiu o Bacharelato na Escola Superior de Enfermagem de Viseu, iniciando logo funções no Hospital Visconde de Salreu, no serviço de Ortopedia. Passados 9 meses cessa contrato e inicia actividade no dia seguinte no Hospital Senhora da Saúde, em São Paio de Oleiros, onde trabalhou durante 7 meses.

Após esse período, foi para o hospital São Sebastião, para o serviço de Urgência onde foi com o cargo de responsável de turno, mantendo-se até aos dias de hoje.

Em 2001, conclui a Licenciatura de Enfermagem na Escola Superior de Saúde Jean Piaget de Viseu. Passados dois anos, iniciou a sua actividade como formador de Triagem de Manchester e em 2005 concluiu a pós-graduação em Enfermagem de Emergência, na Escola Superior de Enfermagem de Santa Maria.

Em 2009 concluiu a Pós licenciatura de Especialização em Enfermagem Médico Cirúrgica, Escola Superior da Cruz Vermelha Portuguesa, de Oliveira de Azeméis.

O primeiro pequeno contacto com esta unidade curricular foi no 1º ano, através do Suporte Básico de Vida, onde houve oportunidade para ter uma pequena percepção acerca da área da Urgência.

Durante este período lectivo, foi possível adquirir o máximo de conhecimentos teóricos de forma a possibilitar uma prestação segura, enquanto aluna, durante o respectivo ensino clínico. No entanto, devido ao curto espaço de tempo e à elevada carga horária, a nossa aprendizagem ficou de certa forma limitada.

Foi durante dois meses e meio que esta unidade curricular foi leccionada, o que antes da mais recente reforma decorria em seis meses. Após este período, iniciamos o respectivo estágio com duração de oito semanas, associadas a duas semanas de seminários, uma antes do início do estágio e a segunda após a conclusão do estágio.

Estes seminários contribuíram, de certa forma, para o aproveitamento do ensino clínico, pois tivemos oportunidade de relembrar alguma da matéria leccionada.

De uma forma geral, apesar da elevada carga horária e do pouco tempo que os docentes da cadeira de Urgência/Emergência tiveram para leccionar, com o esforço de ambas as partes tudo decorreu da melhor forma. Isto foi visível no sucesso obtido no ensino clínico.

FASE METODOLÓGICA

A metodologia é definida como um modo processual de conduzir a acção, sendo a base de todo o processo de investigação. A sua aplicação permite estruturar a acção, conferindo-lhe uma lógica sequencial e, ao mesmo tempo, uma dinâmica interactiva.

A investigação científica é um método que utiliza um processo racional e rigoroso e é o eleito para a obtenção de novos conhecimentos, pois através dela podemos descobrir novos saberes. Segundo Fortin (1999, p. 17) é

“(…), a investigação científica é um processo sistemático que permite examinar fenómenos com vista a obter respostas para questões precisas que merecem uma investigação”.

Desta forma, podemos resolver problemas que estão relacionados com o conhecimento dos fenómenos do mundo real. Para Burns e Grove (cit. in Fortin, 1999, p. 17) a investigação científica é

“(…) um processo sistemático, efectuado com o objectivo de validar conhecimentos já estabelecidos e de produzir outros novos que vão, de forma directa ou indirecta, influenciar”.

Portanto, a investigação científica permite-nos desenvolver, descobrir e criar conhecimentos de modo a dar resposta às questões do investigador. Desta forma, numa profissão, a investigação visa criar uma base científica, afirmando desta forma a sua credibilidade.

A investigação em enfermagem remonta a Florence Nightingale e foi fundamental para o progresso das ciências de enfermagem, assim é também fundamental que os enfermeiros invistam na investigação sendo capazes de se actualizarem continuamente.

1- Questões Éticas na Investigação

Qualquer estudo/investigação é susceptível de levantar questões de ordem ética e moral, pelo que devem ser preservados e respeitados os direitos dos indivíduos intervenientes no estudo, bem como a sua liberdade, isto é, os indivíduos são esclarecidos acerca do estudo que se está a realizar e estes poderão decidir participar ou não de forma livre e esclarecida no estudo. Para

a realização do presente estudo foi solicitada a autorização à Universidade Fernando Pessoa, que após a sua permissão foi aplicada aos alunos de Enfermagem do 4º ano da Universidade Fernando Pessoa.

Fortin (1999) defende que, a investigação aplicada aos seres humanos pode, por vezes, causar danos aos direitos e liberdade da pessoa. Assim, é importante tomar as disposições necessárias para proteger os direitos e a liberdade das pessoas que participam nas investigações. De acordo com os códigos de ética foram desenvolvidos cinco princípios: direito à autodeterminação, à intimidade, à confidencialidade, à protecção contra o desconforto e prejuízo e a um tratamento justo e equitativo, que foram aplicados no presente trabalho.

O Direito a autodeterminação visa a liberdade que os sujeitos têm em participar ou não na investigação. Deste modo, após o convite á participação no estudo, o sujeito tem o direito a participar ou não e de se retirar do estudo sem apresentar qualquer justificação. De referir que todos os Enfermeiros decidiram livremente sobre a sua participação neste trabalho de investigação e que nenhum meio foi utilizado para influenciar a sua decisão.

O Direito a intimidade baseia-se na escolha da informação que os indivíduos decidem partilhar, nomeadamente informações íntimas e privadas. O investigador, por sua vez, deve tentar que o seu estudo seja o menos invasivo e que a intimidade dos sujeitos seja mantida. Este estudo pretende no seu todo ser o menos invasivo possível, desde o contacto directo com os participantes até à divulgação dos resultados.

O Direito ao anonimato e confidencialidade refere-se à não identificação do sujeito enquanto participante no estudo, nas suas respostas individuais. Para permitir o anonimato e a confidencialidade o investigador deverá utilizar códigos durante todo o estudo dos dados.

O Direito a protecção contra o desconforto e prejuízo baseia-se nas regras de protecção da pessoa contra inconvenientes susceptíveis de lhe fazerem mal ou de a prejudicarem. Este direito diz respeito ao risco de ordem física, psicológica, legal ou económica que possam advir da realização do estudo. No caso concreto do trabalho em causa, não estão previstos quaisquer riscos desta ordem.

O Direito a um tratamento justo e equitativo: o sujeito deve ser informado acerca da natureza, fim, duração e métodos da investigação para o qual foi solicitado. Também este direito foi assegurado a todos os participantes.

2- Justificação do tema

1.1 Objectivos de investigação

“O objectivo de um estudo indica o porquê da investigação.” (Fortin, 1999, p. 100).

Fortin (2009, p. 160) advoga que *“o enunciado do objectivo deve indicar de forma clara e límpida qual é o fim que o investigador persegue”*; acrescentando ainda que este deve precisar *“as variáveis-chave, a população alvo e o verbo de acção apropriado”* (idem, ibidem).

Uma vez que o presente estudo se trata de um estudo descritivo-correlacional,

“o objectivo é examinar os diversos aspectos de um fenómeno ou os factores que lhe podem estar associados (...) no qual se procura determinar que variáveis estão em relação entre si” (Fortin, 2009, p. 162).

Desta forma, os objectivos delineados para este estudo foram:

- Verificar se o ensino de Urgência/Emergência está adequado às necessidades sentidas pelos alunos em campo de estágio, relativamente:
- Temas abordados em sala de aula;
- Métodos pedagógicos utilizados;
- Métodos de avaliação;
- Verificar se a cadeira de Urgência/Emergência se encontra bem estruturada (Parte teórica e Seminários);
- Avaliar o acompanhamento efectuado pelos docentes da cadeira de Urgência/Emergência;
- Avaliar as maiores necessidades sentidas pelos alunos de Enfermagem do 4º ano inscritos na cadeira de Urgência/Emergência;
- Avaliar a opinião dos alunos relativamente ao processo de Bolonha;

- Avaliar a adequação do acompanhamento/avaliação por parte dos Enfermeiros orientadores em campo de estágio;
- Questão de investigação

A formulação da questão de investigação é uma das principais etapas para a realização de um estudo. É através desta pergunta que os resultados da investigação se vão apoiar.

Fortin (1999, p.101) *“A questão de investigação é um enunciado interrogativo, escrito no presente que inclui habitualmente uma ou duas variáveis e a população a estudar.”*

Tendo em consideração a pertinência e viabilidade que um estudo deverá abarcar, a pergunta de partida definida para o presente estudo foi: “Qual o nível de preparação teórico, para uma boa prestação no ensino clínico de Urgência/Emergência?”.

Fortin (2009, p. 164), advoga que

“as questões de investigação que concernem à exploração de relações, podem comportar um certo número de subquestões, se o número de variáveis é bastante elevado”.

1.2 Questões de investigação

Tendo em conta a questão inicial e os objectivos estabelecidos para este trabalho, definiram-se as seguintes subquestões de investigação:

- Será o ensino de Urgência/Emergência está adequado às necessidades sentidas em campo de estágio?
- Os temas abordados em sala de aula, os métodos pedagógicos e o método de avaliação foram os mais adequados?
- Será que a cadeira de Urgência/Emergência se encontra bem estruturada?
- Será que os alunos foram bem acompanhados pelos docentes da cadeira de Urgência/Emergência?
- Qual a opinião dos alunos relativamente ao Processo de Bolonha?

- O acompanhamento/avaliação por parte dos enfermeiros orientadores foi a mais adequada?

3- Tipo de estudo

Segundo Fortin (1999, p. 122), “os métodos de investigação harmonizam-se com os diferentes fundamentos filosóficos que suportam as preocupações e as orientações da investigação”.

Seguindo esta linha de pensamento, este estudo enquadra-se no domínio da Investigação Quantitativa, que segundo Fortin (1999, p. 322) a abordagem quantitativa

“(...) constitui um processo dedutivo pelo qual os dados numéricos fornecem conhecimentos objectivos no que concerne às variáveis em estudo. (...) o controlo permite delimitar o problema de investigação e suprimir os efeitos de variáveis estranhas. As estratégias tais como o controlo, os instrumentos metodológicos e a análise estatística visam tornar os dados válidos, isto é, assegurar uma representação da realidade, de modo a que estes dados sejam generalizáveis a outras populações.”

Este tipo de metodologia segue uma sequência linear, rígida. Através do seguimento de uma série de etapas ordenadas, parte-se da definição do problema até se chegar à obtenção de resultados. São características deste estudo a objectividade, a predição, o controlo e a generalização (Fortin, 1999).

Entende-se que o presente estudo enquadra-se no domínio da investigação descritiva-correlacional.

Para Fortin (2009, p. 479), nos estudos descritivos

“o investigador interpreta os resultados referindo-se ao quadro conceptual e às informações obtidas por meio de questões de investigação. Discute características que se destacam do contexto do estudo, estabelece comparações e procura possíveis associações entre as variáveis”.

Relativamente aos estudos descritivos-correlacionais, acrescenta que estes “têm por objectivo explorar relações entre variáveis”, sendo que se trata “neste tipo de estudo, não de verificar

hipóteses, mas sobretudo de examinar relações para encontrar respostas às questões de investigação e de interpretar os resultados em função do contexto do estudo e dos trabalhos de investigação já publicados”, já que “na interpretação dos resultados, o investigador deve somente descrever as relações entre as variáveis e não em se ocupar a fazer predições nem estabelecer relações de causalidade” (Fortin, 2009, p. 480).

Por o presente estudo se tratar de um estudo descritivo-correlacional, entende-se que se tem por objectivo explorar relações entre variáveis e descrevê-las. Uma vez que o que se pretende é o exame das relações entre variáveis, *“são as questões de investigação que guiam o estudo e não as hipóteses” (Fortin, 2009, p. 244)*, entendendo-se que, em estudos posteriores, as relações que forem descobertas entre as variáveis poderão servir para a formulação de hipóteses (Fortin, 2009).

Entende-se ainda que o presente estudo é entendível como transversal já que *“serve para medir a frequência de aparição de um acontecimento ou de um problema numa população num dado momento” (Fortin, 2009, p. 252).*

4- Variáveis em estudo

Segundo Gil (1995, p. 36), variável é *“(…) tudo aquilo que pode assumir diferentes valores ou diferentes aspectos, segundo os casos particulares ou as circunstâncias.”*

Conforme Polit e Hungler (cit. in Fortin, 1999, pp. 36-37),

“(…) a actividade de investigação é empreendida a fim de compreender como e porquê os valores de uma variável mudam, e como eles estão associados aos diferentes valores de outras variáveis”.

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

Entende-se assim que, em Investigação que as variáveis podem ser classificadas segundo o “papel que exercem numa investigação. Podem ser independentes, dependentes, de investigação, atributos e estranhas” (Fortin, 2009, p. 171).

Pelo exposto, entende-se que no presente estudo estarão presentes 3 tipos de variáveis a considerar:

1.1 Variáveis de investigação

“As variáveis de investigação são qualidades, propriedades ou características que são observadas ou medidas. Não há variáveis independentes a manipular nem relações de causa e efeito a examinar” (Fortin, 2009, p. 171).

1.2 Variáveis atributo

“As variáveis atributo são características pré-existentes dos participantes num estudo. Elas são geralmente constituídas por dados demográficos tais como a idade, o género, a situação de família” (Fortin, 2009, p. 172)

1.3 Variáveis estranhas

“As variáveis estranhas estão presentes em todos os estudos e podem exercer efeitos inesperados sobre outras variáveis e influenciar assim os resultados de uma investigação” (Fortin, 2009, p. 172).

5- População

Fortin (2009, p. 311), define população como *“um conjunto de elementos (...) que têm características comuns”*. Por outro lado, “a população, que é o objecto do estudo, é chamada de população alvo”. Assim, entende a população alvo como

“o conjunto de pessoas que satisfazem os critérios de selecção definidos previamente e que permitem fazer generalizações”.

Como facilmente se compreende, de forma rara se tem possibilidade de estudar a população alvo no seu todo, pelo que, examina-se a população acessível, considerando-se esta como a porção da população que é possível aceder (Fortin, 2009). Neste sentido, a População alvo definida para o presente estudo são os Alunos do 4º ano de Enfermagem que já frequentaram o ensino clínico de Urgência/Emergência.

6- Amostra

Fortin (2009), define a amostra como a fracção de uma população sobre a qual se faz o estudo, que deve ser representativa desta população, ou seja, que certas características conhecidas da população devem estar presentes em todos os elementos da população. Polit e Hungler (1995, p. 144), por sua vez, consideram que

“A amostragem refere-se ao processo de selecção de uma parte da população para representar a sua totalidade. Uma amostra consistiria, então, em um subconjunto de entidades que compõem a população. Essas entidades que compõem as amostras e as populações costumam ser chamadas de elementos.”

No presente estudo, dos 100 questionários aplicados, apenas 80 foram preenchidos. No período em que se procedeu à aplicação do questionário, estavam 80 alunos de Enfermagem

A amostra deste estudo será os alunos de Enfermagem do 4º ano que tenham concluído com sucesso a cadeira de Urgência/Emergência.

7- Instrumento da colheita de dados

Vários autores referem que são os instrumentos de recolha de dados que permitem ao investigador obter e registar a informação pertinente e necessária para resolver ou tomar específico o problema. Para Pallás e Villa (2007, p. 180), *“o questionário é a fonte de informação de eleição quando se requerem grande quantidade de dados.”*

Para este trabalho considerou-se que o melhor método de recolha de dados seria a aplicação de questionários, tendo em conta a natureza das variáveis e as características dos elementos da amostra. Neste sentido, considerou-se que o questionário, como instrumento de pesquisa, permitiria obter a descrição das características e a medição das variáveis individuais e de grupo.

É constituído por quatro partes. A primeira parte destina-se à caracterização da amostra. A segunda parte serve para obter todas as informações referentes à pedagogia. A quarta parte está destinada para o ensino clínico. E por fim, a última parte, e como novidade que é, uma parte acerca do Processo de Bolonha.

A escolha da escala tipo Likert justifica-se por ser fiável reduzindo ao mínimo o enviesamento, e também pelo facto de ser a mais utilizada em ciências sociais, permitindo adequada mensuração de atitudes (Fortin, 1999).

O questionário foi aplicado a uma amostra de 80 alunos de Enfermagem do 4º ano da Universidade Fernando Pessoa, no dia 04.06.2010, pelas 15 horas.

8- Pré teste

O pré-teste tem como finalidade testar o instrumento de colheita de dados a ser utilizado. Fortin (1999 p. 373) afirma que o pré-teste corresponde ao “(...) *ensaio de um instrumento de medida ou de um equipamento antes da sua utilização em maior escala.*”. Este deve ser aplicado a uma pequena população, tendo como principal objectivo detectar eventuais falhas, para que, após a reformulação do questionário, este esteja caracterizado pela sua fidedignidade, validade e operatividade (Fortin 1999).

O pré-teste foi aplicado a 8 pessoas, as quais não faziam parte da amostra. Após a realização do pré-teste, não houve necessidade de fazer qualquer alteração no questionário.

9- Tratamento de dados

O tratamento estatístico é uma das fases mais cruciais do trabalho de pesquisa, permitindo uma significação dos dados obtidos com a aplicação do instrumento de colheita de dados.

Para Fortin (1999, p.364) a análise de dados é um “*Conjunto dos métodos estatísticos que permitem visualizar, classificar, descrever e interpretar os dados colhidos junto dos sujeitos.*”.

O tratamento de dados foi realizado através do programa estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versão 12.0 para o Windows. Para a apresentação dos resultados obtidos serão utilizadas tabelas, gráficos e a respectiva descrição dos dados. A previsão da análise estatística será feita através da estatística descritiva nomeadamente: média, moda, mediana, desvio padrão e o range.

II. FASE EMPÍRICA

Para Fortin (1999) neste estágio inclui-se a colheita de dados, seguindo-se a organização e tratamento dos mesmos. Tal será efectuado com recurso à estatística que é entendida por Fortin (1999, p. 269).

Conforme o mesmo autor supramencionado, (1999, p. 269) a estatística é “ (...) a ciência que permite estruturar a informação numérica medida num determinado número de sujeitos”.

Posto isto, considera-se imprescindível organizar os resultados obtidos de modo a fornecer uma ligação lógica com os objectivos enumerados.

1. Apresentação e análise de dados

A apresentação e análise dos dados, segundo Fortin (1999, p. 329):

“Consiste em apresentar os resultados e interpretá-los à luz das questões de investigação ou das hipóteses formuladas. Apresentar os resultados consiste em acompanhar o texto narrativo de quadros e figuras que ilustrem os principais resultados obtidos com as diferentes análises utilizadas.”

Tendo em conta o supracitado, pretende-se neste capítulo dar a conhecer de uma forma reflexiva e sintética os resultados obtidos, evidenciando os que apresentem maior pertinência segundo as questões colocadas.

Para uma melhor visualização e análise dos mesmos resultados, este capítulo inicia-se com uma sumária caracterização da amostra, seguida da análise descritiva dos dados referentes a cada variável em estudo, finalizando com a apresentação das análises inferenciais dos dados obtidos.

1.1 Caracterização da Amostra

A amostra do presente estudo é constituída por 78 alunos de Enfermagem da UFP, inscritos na cadeira de Urgência/Emergência e que tenham realizado o respectivo ensino clínico. (Tabela 2).

Dos 78 alunos de Enfermagem seleccionados pode verificar-se que existe maioria do género feminino (80,8%, n=63), relativamente ao género masculino (19,20%, n=15), valores que poderão, eventualmente, traduzir a tendência histórica da profissão.

Podemos verificar também que é uma turma predominantemente jovem, sendo que 72 dos alunos (92,30%), encontram-se entre os 21 e os 24 anos e apenas 6 dos inquiridos (7,80%) tem 25 ou mais anos.

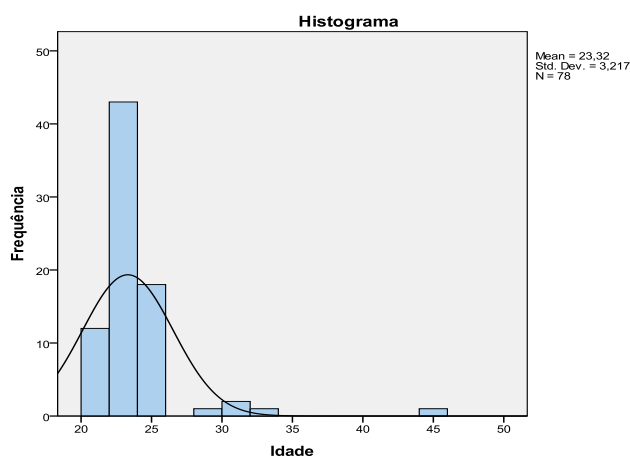


Gráfico 1: Idade.

Dos alunos que responderam ao questionário, apenas 2,5% não frequentaram o ensino clínico de Urgência/Emergência (n=2), pelo que os restantes responderam afirmativamente (97,5%; n=78);

A avaliação final dos 78 alunos tem maior incidência entre os 14 e os 15 valores (56,4%; n=44), apresentando-se com menos frequência os alunos com resultados entre 10 e 11 (6,4%; n=5) e com mais de 16 valores (7,7%; n=6);

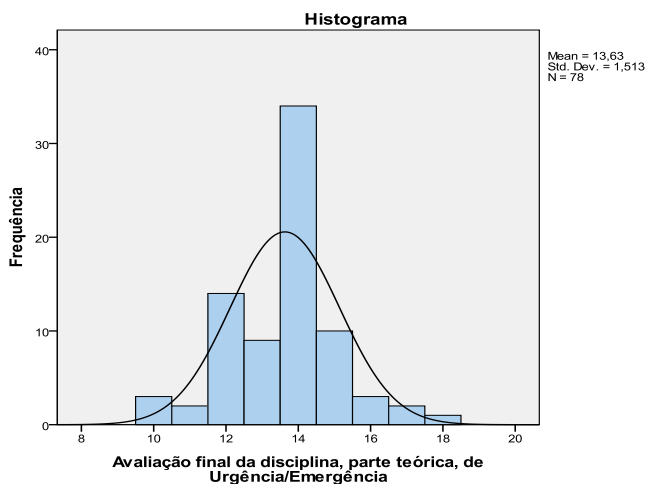


Gráfico 2: Avaliação da disciplina, parte teórica.

Tabela 2: Distribuição dos elementos da amostra segundo as suas características (n=78).

Variáveis	n	%		
Género				
<u>Masculino</u>	15	19,20		
<u>Feminino</u>	63	80,80		
Idade				
<u>21 – 22 anos</u>	34	43,60		
<u>23 – 24 anos</u>	38	48,7		
<u>>25 anos</u>	6	7,80		
Frequência do ensino clínico de Urgência/Emergência				
<u>Não frequentaram o ensino clínico</u>	2	2,50		
<u>Frequentaram o ensino clínico</u>	78	97,50		
Avaliação da disciplina, parte teórica, de Urgência/Emergência				
<u>10 – 11 valores</u>	5	6,40		
<u>12 – 13 valores</u>	23	29,40		
<u>14 – 15 valores</u>	44	56,40		
<u>≥16 valores</u>	6	7,70		
	Mi	Ma	M	DP
Idade (em anos)	21	45	23,3	3,22
Avaliação da disciplina, parte teórica (em valores)	10	18	13,63	1,513

Relativamente à variável idade, a média da amostra é de 23 anos, sendo a idade mínima de 21 anos e a idade máxima de 45 anos, o que traduz que estamos perante uma amostra jovem.

Quanto à avaliação final da disciplina de Urgência/Emergência, parte teórica, verifica-se que os valores variam entre 10 e 18, apresentando uma avaliação média de 13,63 e um desvio padrão de 1,513 valores.

1.2 Pedagogia

Podemos verificar, através dos resultados, que os alunos, de uma forma geral, consideram os métodos pedagógicos utilizados pelos docentes adequados (60,3%; n=47), pelo que apenas 7,7% dos inquiridos referem ser pouco adequados (n=6). Os restantes 32,1% dos alunos, consideram que estes métodos foram bastante adequados ao ensino de Urgência/Emergência.

Tabela 3: Adequação dos métodos pedagógicos utilizados pelos docentes que leccionaram a cadeira de Urgência/Emergência

	Frequência	Percentagem em	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Pouco adequado	6	7,7	7,7	7,7
Adequado	47	60,3	60,3	67,9
Bastante adequado	25	32,1	32,1	100,0
Total	78	100,0	100,0	

Frequência Absoluta	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
78	3,24	3,00	3	0,585	2	4

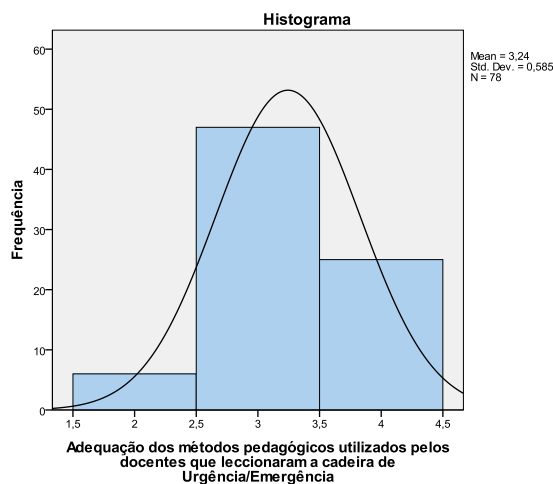


Gráfico 3: Adequação dos métodos pedagógicos.

O conteúdo pedagógico inserido na unidade curricular de Urgência/Emergência, segundo a opinião dos alunos, encontra-se adequado às necessidades sentidas em ensino clínico (59%, n=46). Uma percentagem significativa de 39,7%, considerou que este se encontrava bastante adequado (n=31) e apenas um aluno referiu que se encontrava pouco adequada (1,3%).

Tabela 4: Adequação do conteúdo pedagógico da cadeira de Urgência/Emergência.

	Frequência	Percentagem em	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Pouco adequado	1	1,3	1,3	1,3
Adequado	46	59,0	59,0	60,3
Bastante adequado	31	39,7	39,7	100,0
Total	78	100,0	100,0	

Frequência Absoluta	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
78	3,38	3,00	3	0,515	2	4

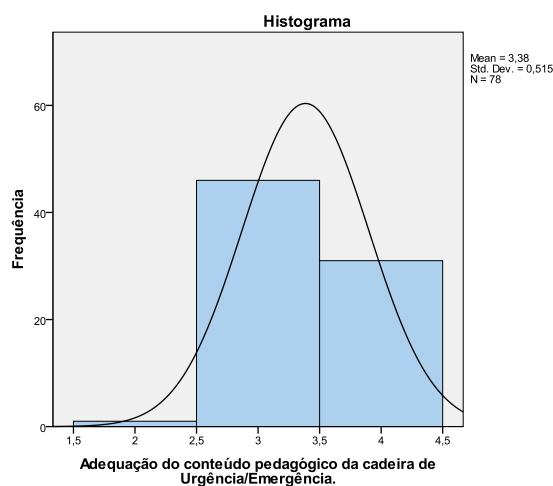


Gráfico 4: Adequação do conteúdo pedagógico.

O método de avaliação utilizado pelos docentes da cadeira de Urgência/Emergência é encarado por uma percentagem considerável de alunos (74,4%, n=58) como adequado. Os restantes inquiridos encontram-se com opiniões divididas, sendo que 11,5% consideram pouco adequado (n=9) e 14,1% pesam como bastante adequado (n=11).

Tabela 5: Adequação do método de avaliação da cadeira de Urgência/Emergência.

	Frequência	Percentag em	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Pouco adequado	9	11,5	11,5	11,5
Adequado	58	74,4	74,4	85,9
Bastante adequado	11	14,1	14,1	100,0
Total	78	100,0	100,0	

Frequência Absoluta	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
78	3,03	3,00	3	0,509	2	4

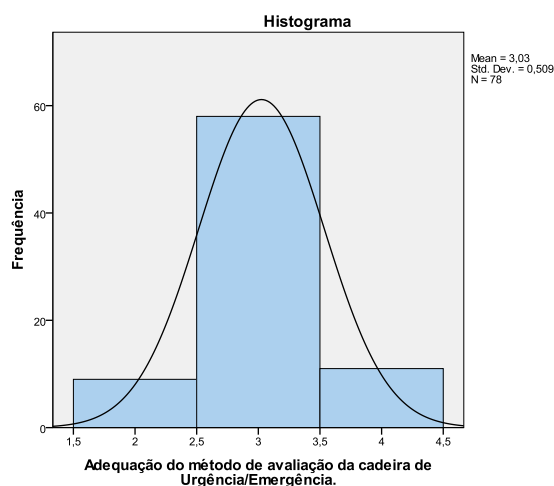


Gráfico 5: Adequação do método de avaliação

Segundo as exigências impostas em campo de estágio, os alunos que a matéria leccionada esteve maioritariamente sempre adequada (74,4%, n=58). Por outro lado, 19 alunos responderam que apenas algumas vezes a matéria se encontrou adequada (24,4%) e um aluno considerou muitas vezes as exigências impostas em campo de estágio estiveram suportadas pela matéria leccionada em sala de aula.

Tabela 6: Adequação da matéria leccionada na cadeira de Urgência/Emergência, às exigências impostas no campo de estágio

	Frequência	Percentagem em	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Algumas vezes	19	24,4	24,4	24,4
Muitas vezes	1	1,3	1,3	25,6
Sempre	58	74,4	74,4	100,0
Total	78	100,0	100,0	

Frequência Absoluta	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
78	3,50	4,00	4	0,864	2	4

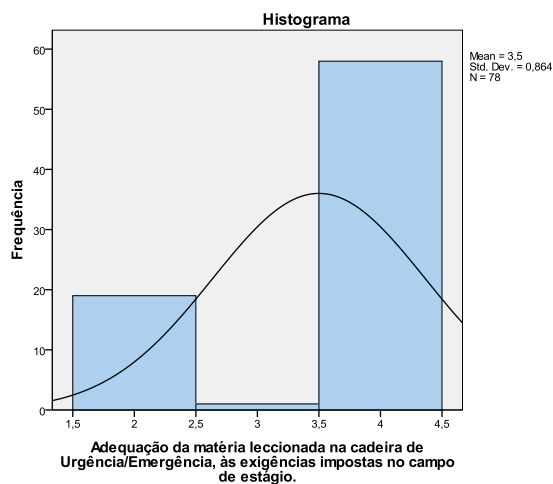


Gráfico 6: Adequação da matéria leccionada.

Algumas vezes foi sentida a necessidade pelos alunos de pesquisar informação adicional, durante o ensino clínico (47,4%, n=37) e 37,2% dos alunos poucas vezes sentiram esta necessidade. Através dos resultados obtidos, podemos verificar também que uma pequena percentagem (11,5%, n=9) necessitou de pesquisar sempre informação e apenas 3% (3,8%) careceu de fazer pesquisa muitas vezes.

Tabela 7: Necessidade sentida para pesquisar informação adicional, durante o ensino clínico de Urgência/Emergência.

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Poucas vezes	29	37,2	37,2	37,2
Algumas vezes	37	47,4	47,4	84,6
Muitas vezes	3	3,8	3,8	88,5
Sempre	9	11,5	11,5	100,0
Total	78	100,0	100,0	

Frequência Absoluta	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
78	1,90	2,00	2	0,934	1	4

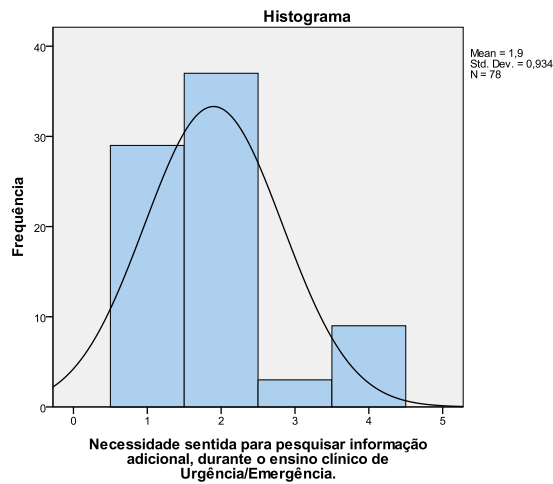


Gráfico 7: Necessidade sentida para pesquisar informação.

Através dos resultados obtidos, podemos verificar que 60,3% dos alunos consideram de bastante adequado o acompanhamento efectuado pelo Professor Paulo Poças (n=47). Por outro lado, os restantes investigados consideram este como adequado (39,7%, n=31).

Adequação do acompanhamento durante o ensino teórico na cadeira de Urgência/Emergência, por parte do professor Paulo Poças.

	Frequência	Percentagem em	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Adequado	31	39,7	39,7	39,7
Bastante adequado	47	60,3	60,3	100,0
Total	78	100,0	100,0	

Frequência Absoluta	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
78	3,60	4,00	4	0,493	3	4

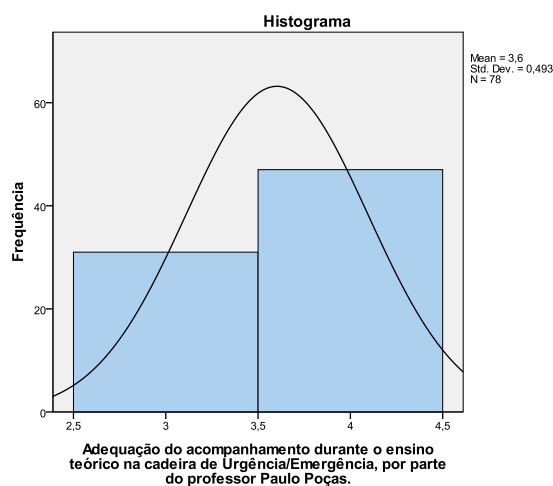


Gráfico 8: Adequação do acompanhamento por parte do professor Paulo Poças.

O acompanhamento prestado pelo Professor Luís Sousa, foi considerado por 47,4% dos alunos como adequado ($n=37$) e por 44,9% como bastante adequado ($n=35$). No entanto, apenas 6 dos inquiridos avaliou a prestação deste como pouco adequada (7,7%).

Tabela 8: Adequação do acompanhamento durante o ensino teórico na cadeira de Urgência/Emergência, por parte do professor Luís Sousa.

	Frequência	Percentagem em	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Pouco adequado	6	7,7	7,7	7,7
Adequado	37	47,4	47,4	55,1
Bastante adequado	35	44,9	44,9	100,0
Total	78	100,0	100,0	

Frequência Absoluta	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
78	3,37	3,00	3	0,626	2	4

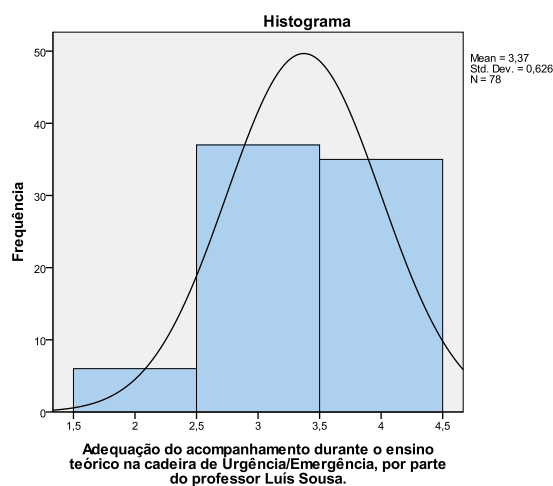


Gráfico 9: Adequação do acompanhamento por parte do professor Luís Sousa.

O professor Fernando Pereira, de uma forma geral, revela-se neste questionário como um professor com um acompanhamento maioritariamente adequado (67,9%, n=53). Os questionários relativamente a 24 alunos, revelam que metade considera de pouco adequado e a outra metade bastante adequado (15,4%). Apenas um aluno apreciou de desadequado o acompanhamento prestado por este professor.

Tabela 9: Adequação do acompanhamento durante o ensino teórico na cadeira de Urgência/Emergência, por parte do professor Fernando Pereira.

	Frequência	Percentag em	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Desadequado	1	1,3	1,3	1,3
Pouco adequado	12	15,4	15,4	16,7
Adequado	53	67,9	67,9	84,6
Bastante adequado	12	15,4	15,4	100,0
Total	78	100,0	100,0	

Frequência Absoluta	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
78	2,97	3,00	3	0,602	1	4

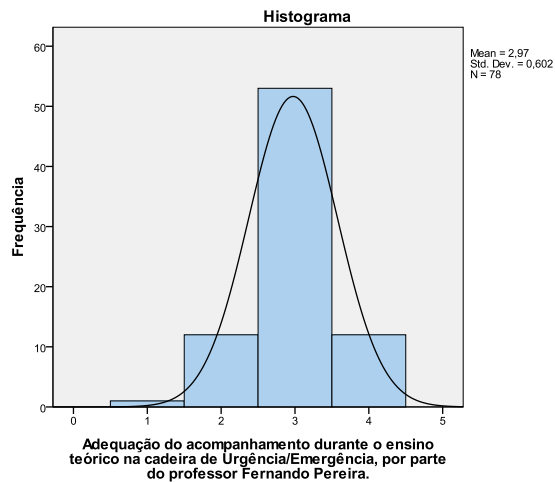


Gráfico 10: Adequação do acompanhamento por parte do professor Fernando Pereira.

A opinião dos alunos relativamente à adequação dos seminários em relação ao ensino clínico encontra-se dividida. 30,8% destes consideram-na pouco adequada (n=24) e 65,4% dos alunos encaram como adequados os seminários. Apenas três acham como bastante adequado este período (3,8%).

Tabela 10: Adequação dos seminários à realidade do ensino clínico de Urgência/Emergência.

	Frequência	Percentagem em	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Pouco adequado	24	30,8	30,8	30,8
Adequado	51	65,4	65,4	96,2
Bastante adequado	3	3,8	3,8	100,0
Total	78	100,0	100,0	

Frequência Absoluta	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
78	2,73	3,00	3	0,527	2	4

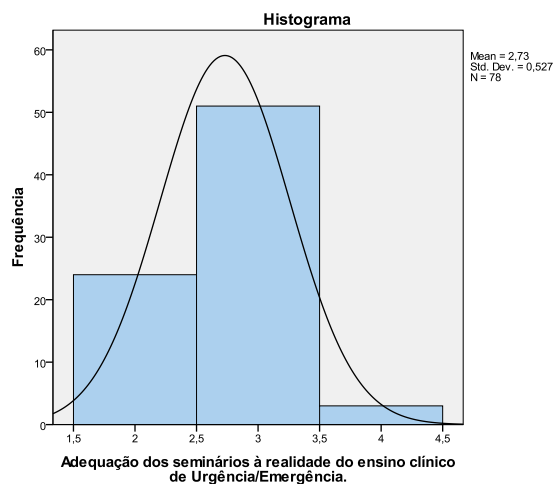


Gráfico 11: Adequação dos seminários ao ensino clínico.

Comparando as duas tabelas, podemos perceber que a opinião dos alunos acerca da adequação dos seminários antes e após a conclusão do ensino clínico é bastante diferente.

Relativamente ao período antes da conclusão do ensino clínico, os alunos consideram, este período, em média adequado (64,1%; n=50; M=2,76). Também 9,0% dos inquiridos encaram como bastante adequado este período (n=7). De uma forma mais negativa, 16 alunos pesam como pouco adequado (20,5%) este período e 5 alunos como desadequado (6,4%).

Com visão mais negativa é visto o período de seminários após a conclusão do ensino clínico, pelo que 24,4% dos alunos definem como desadequado este período (n=19) e com uma incidência mais significativa (47,4%), 37 alunos reconhecem que estes seminários são pouco adequados.

Com uma visão mais positiva, encontram-se 22 alunos que afirmam como adequada esta etapa da cadeira de Urgência/Emergência (28,2%).

Tabela 11: Adequação dos seminários no período antes da conclusão do ensino clínico de Urgência/Emergência.

	Percentag em	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Frequência			

Desadequado	5	6,4	6,4	6,4
Pouco adequado	16	20,5	20,5	26,9
Adequado	50	64,1	64,1	91,0
Bastante adequado	7	9,0	9,0	100,0
Total	78	100,0	100,0	

Frequência Absoluta	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
78	2,76	3,00	3	0,706	1	4

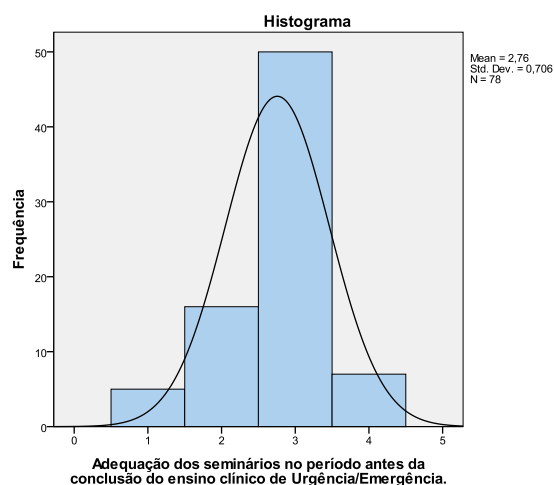


Gráfico 12: Adequação dos seminários antes da conclusão do ensino clínico.

Tabela 12: Adequação dos seminários no período após a conclusão do ensino clínico de Urgência/Emergência.

	Frequência	Percentagem em	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Desadequado	19	24,4	24,4	24,4
Pouco adequado	37	47,4	47,4	71,8
Adequado	22	28,2	28,2	100,0
Total	78	100,0	100,0	

	Frequência	Percentag em	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Desadequado	5	6,4	6,4	6,4
Pouco adequado	16	20,5	20,5	26,9
Adequado	50	64,1	64,1	91,0
Bastante adequado	7	9,0	9,0	100,0

Frequência Absoluta	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
78	2,04	2,00	2	0,729	1	3

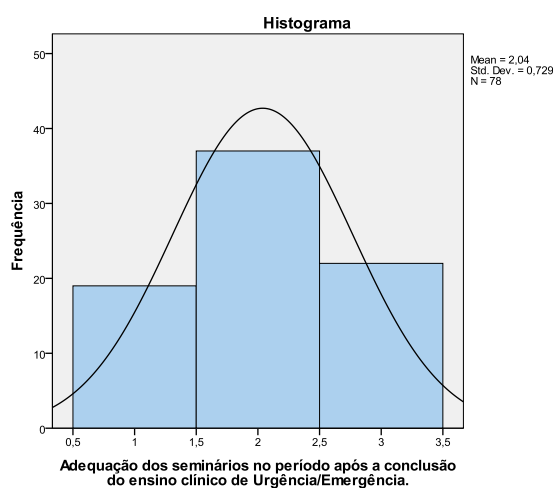


Gráfico 13: Adequação dos seminários após a conclusão do ensino clínico.

A adequação do acompanhamento do enfermeiro orientador, em campo de estágio, em média apresenta-se bastante adequada (69,2%; n=54; M=3,46). Com a mesma percentagem aparecem o adequado e o pouco adequado (12,8%, n=10) e de uma forma pouco significativa, responderam como desadequado quatro alunos (5,1%).

Tabela 13: Adequação do acompanhamento do enfermeiro orientador, no campo de estágio de Urgência/Emergência

	Frequência	Percentagem em	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Desadequado	4	5,1	5,1	5,1
Pouco adequado	10	12,8	12,8	17,9
Adequado	10	12,8	12,8	30,8
Bastante adequado	54	69,2	69,2	100,0
Total	78	100,0	100,0	

Frequência Absoluta	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
78	3,46	4,00	4	0,907	1	4

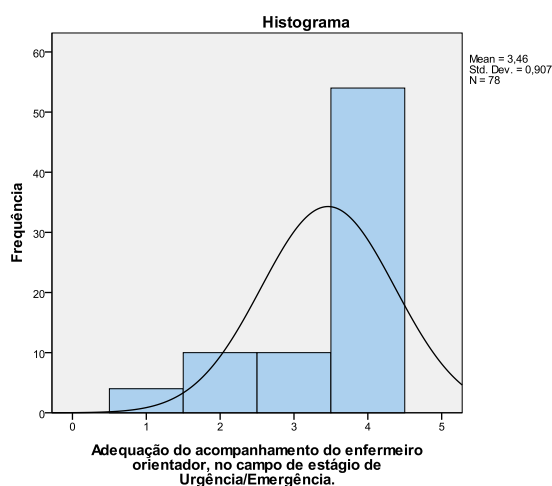


Gráfico 14: Adequação do acompanhamento do enfermeiro orientador.

À semelhança dos resultados obtidos anteriormente, podemos verificar que, de uma forma destacada, os alunos consideram como bastante adequada a avaliação do enfermeiro orientador (57,7%, n=45). Também de uma forma positiva, 21 alunos consideram que esta avaliação se encara como adequada (26,9%).

De uma forma menos significativa mas mais negativa, podemos concluir que 11,5% dos inquiridos acham esta avaliação pouco adequada (n=9) e 3,8% desadequada (n=3).

Tabela 14: Adequação da avaliação do enfermeiro orientador, no ensino clínico de Urgência/Emergência

	Frequência	Percentagem em	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Desadequado	3	3,8	3,8	3,8
Pouco adequado	9	11,5	11,5	15,4
Adequado	21	26,9	26,9	42,3
Bastante adequado	45	57,7	57,7	100,0
Total	78	100,0	100,0	

Frequência Absoluta	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
78	3,38	4,00	4	0,841	1	4

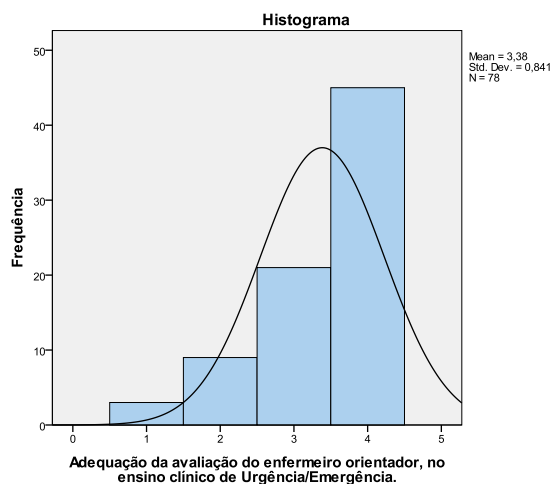


Gráfico 15: Adequação da avaliação do enfermeiro orientador.

Segundo os resultados obtidos, verificou-se que os alunos consideram, de uma forma geral, que a aprendizagem obtida, conjugando os métodos pedagógicos e o ensino clínico, foi

bastante adequada (56,4%, n=44, M=3,53). Por outro lado, definem como adequada 39,7% dos inquiridos (n=31) e, de modo que apenas 3,8% dos alunos consideraram pouco adequada esta aprendizagem (n=3).

Tabela 15: Adequação da aprendizagem obtida, conjugando os métodos pedagógicos e o ensino clínico.

	Frequência	Percentagem em	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Pouco adequado	3	3,8	3,8	3,8
Adequado	31	39,7	39,7	43,6
Bastante adequado	44	56,4	56,4	100,0
Total	78	100,0	100,0	

Frequência Absoluta	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
78	3,53	4,00	4	0,575	2	4

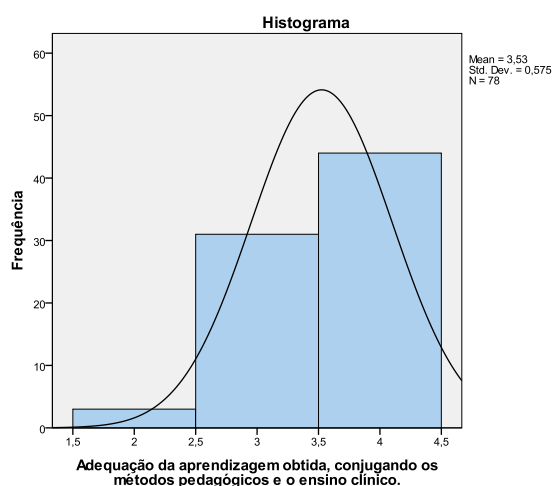
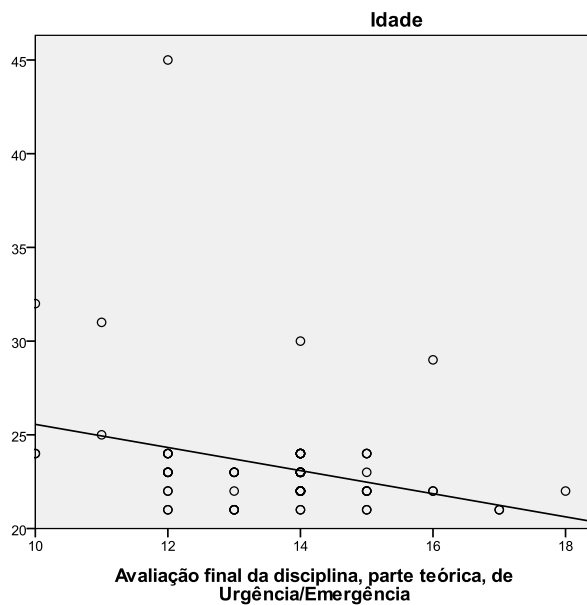


Gráfico 16: Adequação da aprendizagem obtida, conjugando os métodos pedagógicos e o ensino clínico

1.3 Correlações

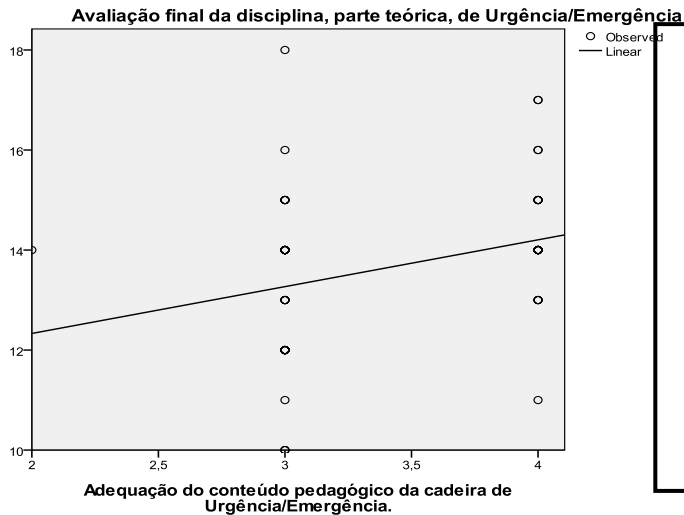
- Idade
- Avaliação final da disciplina, parte teórica, de Urgência/Emergência.
 - Correlação de Pearson de 0,290**
 - Sig. (2-tailed) de 0,10



À medida que a idade dos alunos aumenta o valor da avaliação final tende a diminuir.

Gráfico 17: Correlação entre a idade e a avaliação da disciplina teórica.

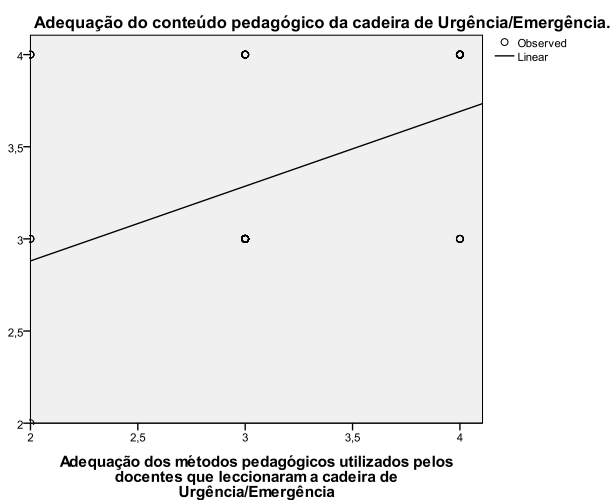
- Avaliação final da disciplina, parte teórica, de Urgência/Emergência
- Adequação do conteúdo pedagógico da cadeira de Urgência/Emergência.
 - Correlação de Pearson 0,319**
 - Sig. (2-tailed) de 0,04



Os alunos que acham adequados os métodos pedagógicos, também acham adequada a avaliação final da disciplina.

Gráfico 18: Correlação entre a avaliação da disciplina e a adequação do conteúdo.

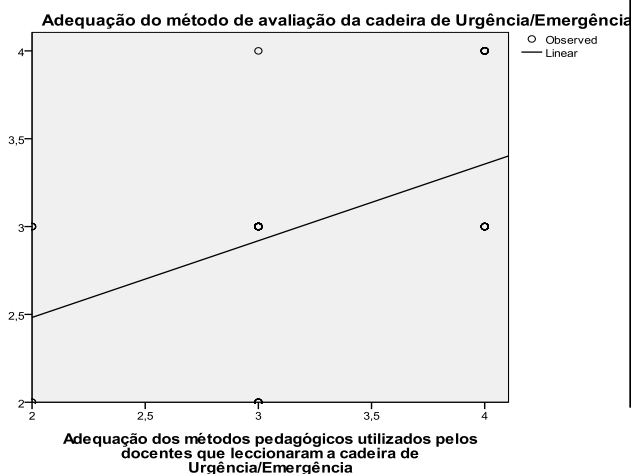
- Adequação do conteúdo pedagógico da cadeira de Urgência/Emergência.
- Adequação dos métodos pedagógicos utilizados pelos docentes que leccionaram a cadeira de Urgência/Emergência
 - Correlação de Pearson de 0,460**
 - Sig. (2-tailed) de 0,11



Os alunos revelaram que, de uma forma geral, acharam adequados os métodos pedagógicos, também acharam adequados os conteúdos.

Gráfico 19: Correlação entre os métodos e os conteúdos pedagógicos.

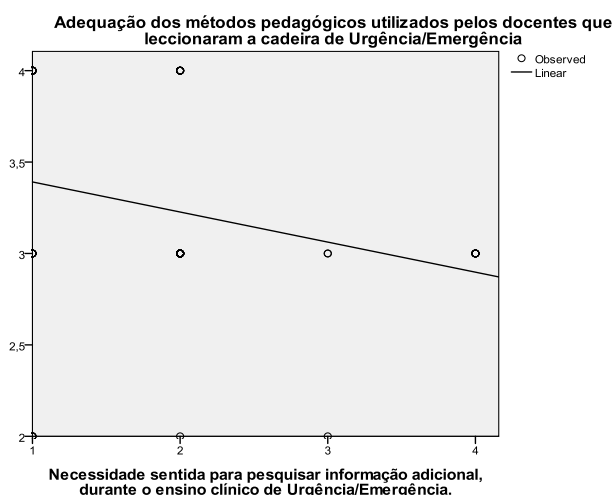
- Adequação do método de avaliação da cadeira de Urgência/Emergência.
- Adequação dos métodos pedagógicos utilizados pelos docentes que leccionaram a cadeira de Urgência/Emergência
 - Correlação de Pearson: 0,52**
 - Sig (2-tailed) de 0,0.



Os alunos, que de uma forma geral acharam adequados os métodos pedagógicos utilizados pelos docentes, também acharam adequado método de avaliação.

Gráfico 20: Correlação entre os métodos pedagógicos e os de avaliação.

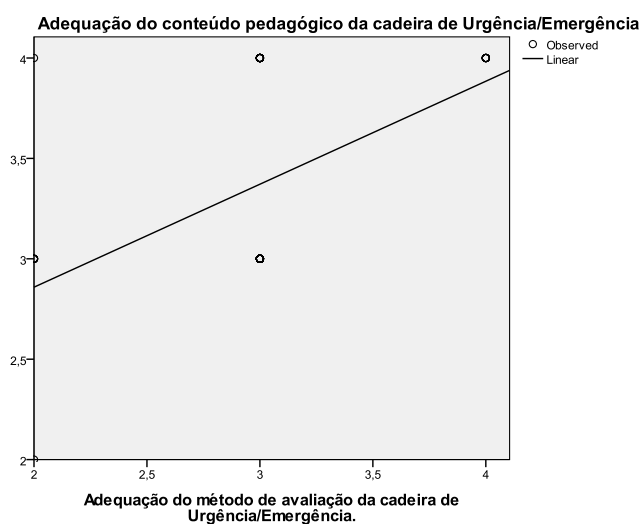
- Adequação dos métodos pedagógicos utilizados pelos docentes que leccionaram a cadeira de Urgência/Emergência
- Necessidade sentida para pesquisar informação adicional, durante o ensino clínico de Urgência/Emergência.
 - Correlação de Pearson negativa de 0,263*
 - Sig (2-tailed) de 0,020.



Quanto mais adequados os métodos pedagógicos, menos necessidade os alunos sentiram de fazer pesquisa informação adicional.

Gráfico 21: Correlação entre os métodos pedagógicos e a necessidade de pesquisar informação.

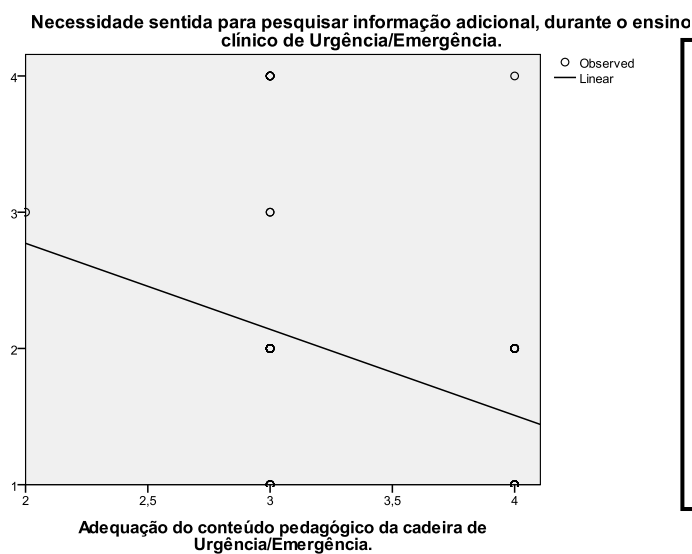
- Adequação do conteúdo pedagógico da cadeira de Urgência/Emergência.
- Adequação do método de avaliação da cadeira de Urgência/Emergência.
 - Correlação de Pearson de 0,506**
 - Sig. (2-tailed) de 0,00.



Na medida em que os alunos acham adequado o conteúdo pedagógico também acham adequado o método de avaliação.

Gráfico 22: Correlação entre o conteúdo pedagógico e o método de avaliação

- Necessidade sentida para pesquisar informação adicional, durante o ensino clínico de Urgência/Emergência
- Adequação do conteúdo pedagógico da cadeira de Urgência/Emergência
 - Correlação de Pearson negativa de 0,349**
 - Sig. (2-tailed) de 0,002.

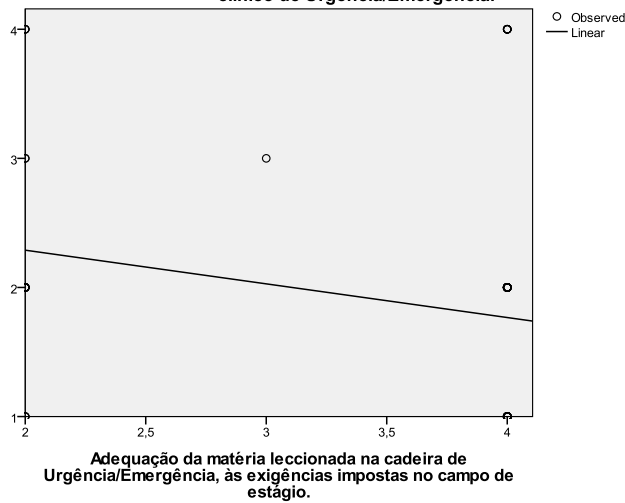


Quanto mais adequado acharam o ajuste do conteúdo menos necessidade sentira de fazer complemento a sua formação.

Gráfico 23: Correlação entre o conteúdo pedagógico e a necessidade sentida para pesquisar informação.

- Necessidade sentida para pesquisar informação adicional, durante o ensino clínico de Urgência/Emergência.
- Adequação da matéria leccionada na cadeira de Urgência/Emergência, às exigências impostas no campo de estágio.
 - Correlação de Pearson negativa de 0,241*
 - Sig. (2-tailed) de 0,033;

Necessidade sentida para pesquisar informação adicional, durante o ensino clínico de Urgência/Emergência.

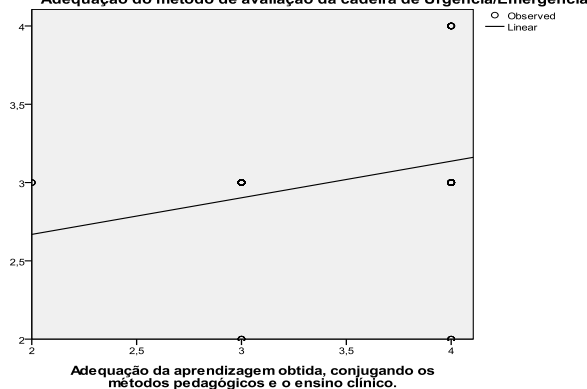


Quanto mais adequada acharam a matéria leccionada em sala de aula, menos necessidade sentiram em pesquisar informação adicional.

Gráfico 24: Correlação entre a adequação da matéria leccionada e a necessidade sentida para pesquisar informação.

- Adequação do método de avaliação da cadeira de Urgência/Emergência
- Adequação da aprendizagem obtida, conjugando os métodos pedagógicos e o ensino clínico.
 - Correlação de Pearson de 0,264*
 - Sig. (2-tailed) de 0,020;

Adequação do método de avaliação da cadeira de Urgência/Emergência



Os alunos que acharam adequada a aprendizagem obtida, conjugando os métodos pedagógicos e o ensino clínico, também acham adequados os métodos de avaliação.

Gráfico 25: Correlação entre a aprendizagem obtida e o o método de avaliação.

- Necessidade sentida para pesquisar informação adicional, durante o ensino clínico de Urgência/Emergência.
- Adequação da aprendizagem obtida, conjugando os métodos pedagógicos e o ensino clínico.
 - Correlação de Pearson negativa de 0,430**
 - Sig. (2-tailed) de 0,00.

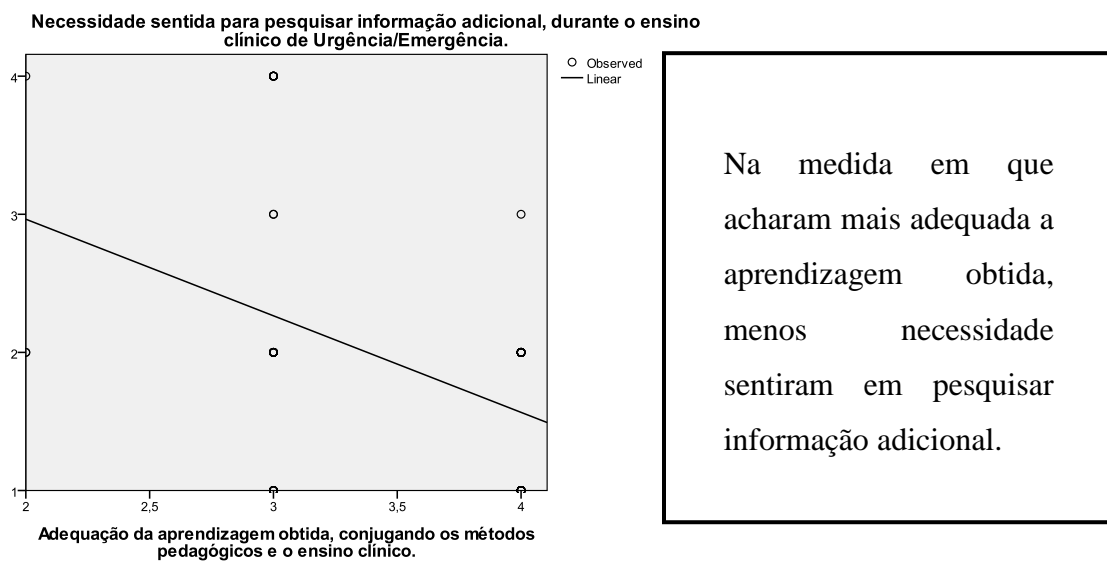
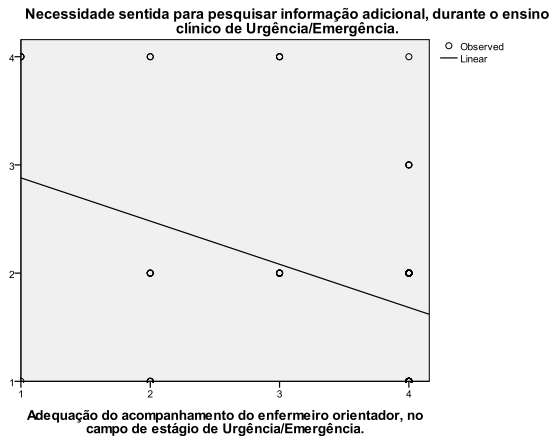


Gráfico 26: Correlação entre a aprendizagem obtida e a necessidade de pesquisar informação.

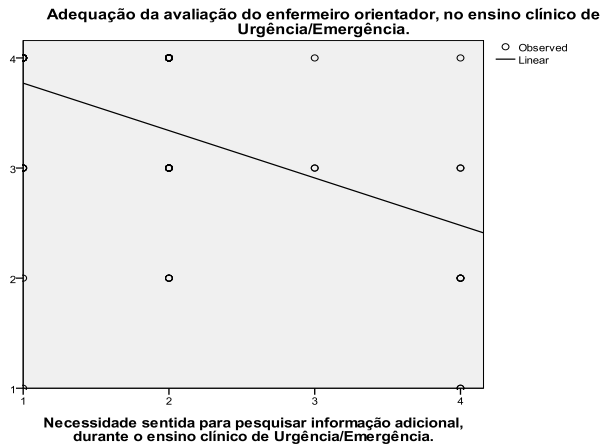
- Necessidade sentida para pesquisar informação adicional, durante o ensino clínico de Urgência/Emergência
- Adequação do acompanhamento do enfermeiro orientador, no campo de estágio de Urgência/Emergência.
 - Correlação de Pearson negativa de 0,388**
 - Sig. (2-tailed) de 0,00.



Quanto melhor orientados os alunos se sentiram, menos necessidade tiveram de fazer pesquisa.

Gráfico 27: Correlação entre a adequação do acompanhamento do enfermeiro orientador e a necessidade de pesquisar informação.

- Adequação da avaliação do enfermeiro orientador, no ensino clínico de Urgência/Emergência.
- Necessidade sentida para pesquisar informação adicional, durante o ensino clínico de Urgência/Emergência.
 - Correlação de Pearson negativa de 0,478**
 - Sig. (2-tailed) de 0,00.



Na medida em que os alunos foram concordando com avaliação definida pelos orientados de estágio dizem ter tido menos necessidade de pesquisa.

Gráfico 28: Correlação entre a avaliação do enfermeiro orientador e a necessidade de pesquisar informação.

- Adequação da avaliação do enfermeiro orientador, no ensino clínico de Urgência/Emergência.
- Adequação do acompanhamento do enfermeiro orientador, no campo de estágio de Urgência/Emergência.
 - Correlação de Pearson de 0,854**
 - Sig. (2-tailed) de 0,00.

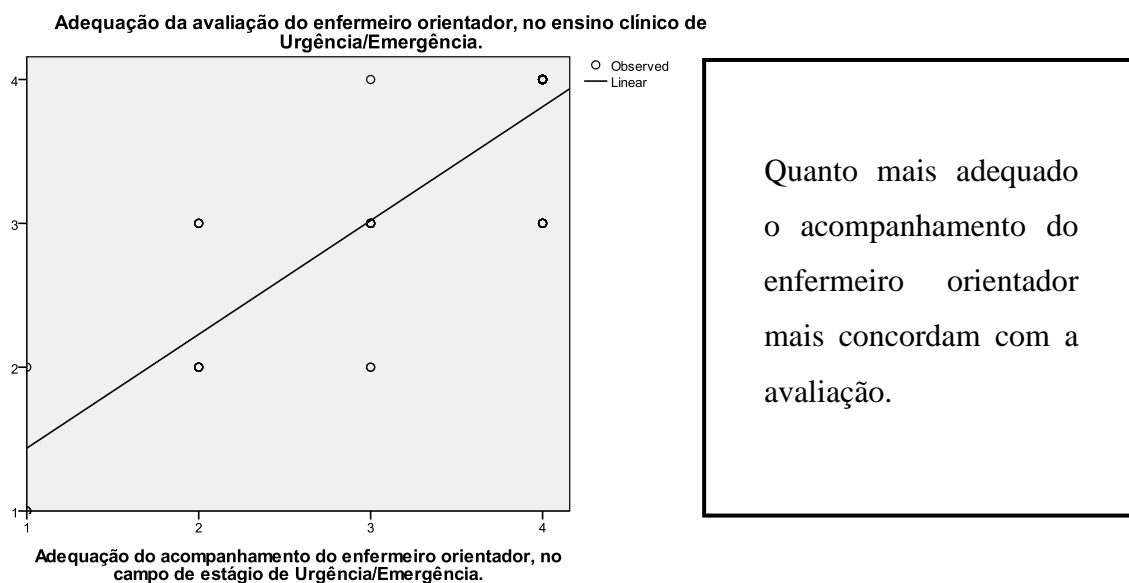
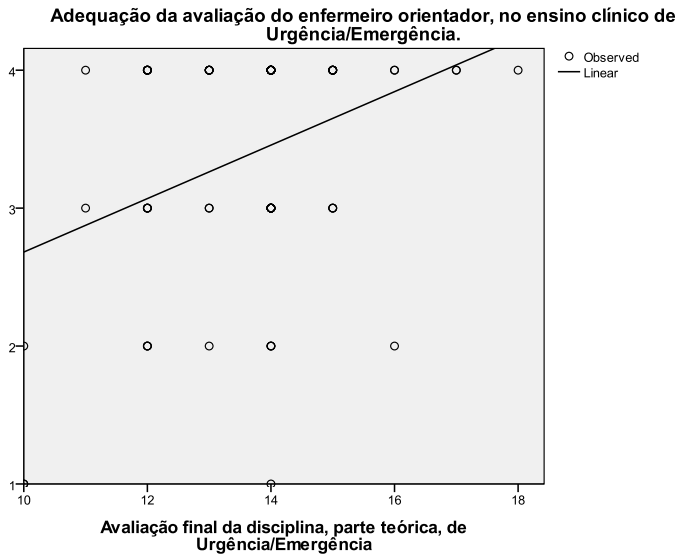


Gráfico 29: Correlação entre o acompanhamento e avaliação do enfermeiro orientador.

- Avaliação final da disciplina, parte teórica, de Urgência/Emergência
- Adequação da avaliação do enfermeiro orientador, no ensino clínico de Urgência/Emergência.
 - Correlação de Pearson de 0,349**
 - Sig. (2-tailed) de 0,002.



À medida que os alunos acham adequada a avaliação da parte teórica também acham da parte prática.

Gráfico 30: Correlação entre a avaliação final teórica e prática.

Nota: *. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

1.4 Bolonha

9.4.1. Questão 1

Nota: Como se pode verificar no quadro, os alunos mantêm a opinião de que as metodologias de avaliação sofreram alterações devido ao Processo de Bolonha.

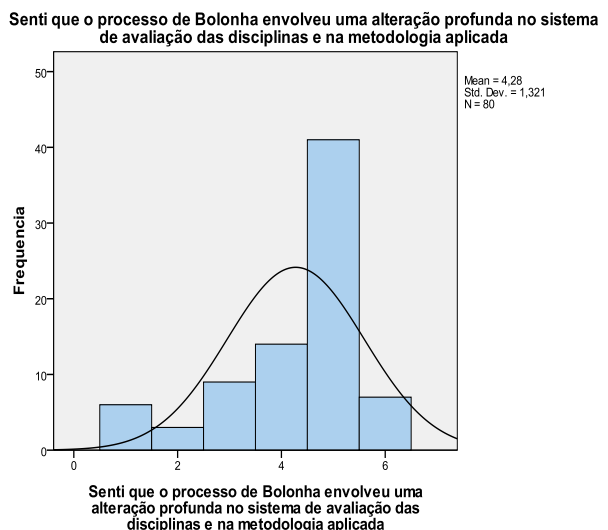
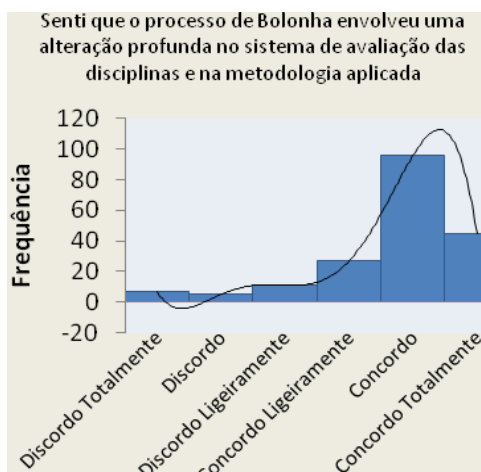


Tabela 16: Questão 1

Senti que o processo de Bolonha envolveu uma alteração profunda no sistema de avaliação das disciplinas e na metodologia aplicada.

Senti que o processo de Bolonha envolveu uma alteração profunda no sistema de avaliação das disciplinas e na metodologia aplicada.	n	%	n	%
Discordo Totalmente	7	3.7	23	12
Discordo	5	2.6		
Discordo Ligeiramente	11	5.8		
Concordo Ligeiramente	27	14.1	168	88.0
Concordo	96	50.3		
Concordo Totalmente	45	23.6		
Total	191	100	191	100

Senti que o processo de Bolonha envolveu uma alteração profunda no sistema de avaliação das disciplinas e na metodologia aplicada.	n	%	n	%
Discordo Totalmente	7	3.7	23	12.0
Discordo	5	2.6		
Discordo Ligeiramente	11	5.8		
Concordo Ligeiramente	27	14.1	168	88.0
Concordo	96	50.3		
Concordo Totalmente	45	23.6		
Total	191	100	191	100

Senti que o processo de Bolonha envolveu uma alteração profunda no sistema de avaliação das disciplinas e na metodologia aplicada, em 2009

Senti que o processo de Bolonha envolveu uma alteração profunda no sistema de avaliação das disciplinas e na metodologia aplicada, em 2010.

9.4.2. Questão 2

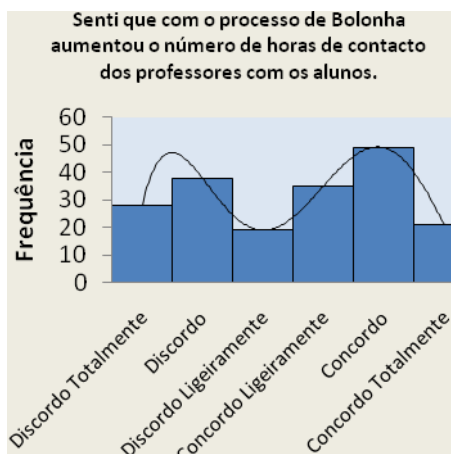
Tabela 17: Questão 2

Senti que com o processo de Bolonha aumentou o número de horas de contacto dos professores com os alunos.

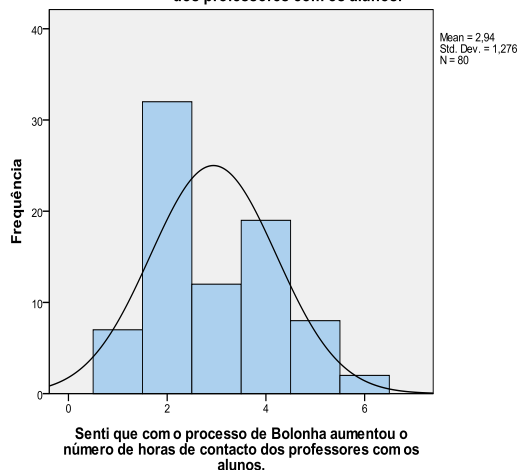
Senti que com o processo de Bolonha aumentou o número de horas de contacto dos professores com os alunos.	n	%	n	%	Senti que com o processo de Bolonha aumentou o número de horas de contacto dos professores com os alunos.	n	%	n	%
Discordo Totalmente	28	14.7	85	44.7	Discordo Totalmente	7	8,7	51	63,7
Discordo	38	20.0			Discordo	32	40		
Discordo Ligeiramente	19	10.0			Discordo Ligeiramente	12	15		
Concordo Ligeiramente	35	18.4	105	55.3	Concordo Ligeiramente	19	23,8	29	36,3
Concordo	49	25.8			Concordo	8	10		
Concordo Totalmente	21	11.1			Concordo Totalmente	2	2,5		
Total	191	100.0	191	100.0	Total	191	100.0	191	100.0

Senti que com o processo de Bolonha aumentou o número de horas de contacto dos professores com os alunos, em 2009.

Senti que com o processo de Bolonha aumentou o número de horas de contacto dos professores com os alunos, em 2010.

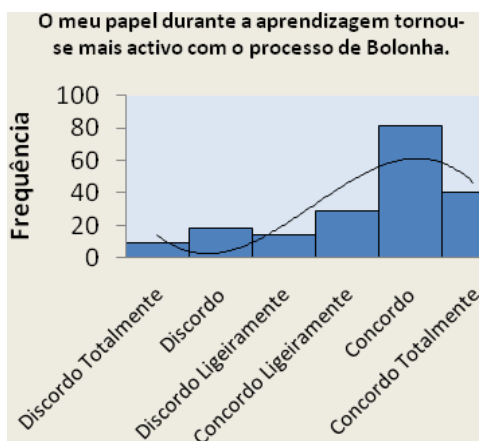


Senti que com o processo de Bolonha aumentou o número de horas de contacto dos professores com os alunos.

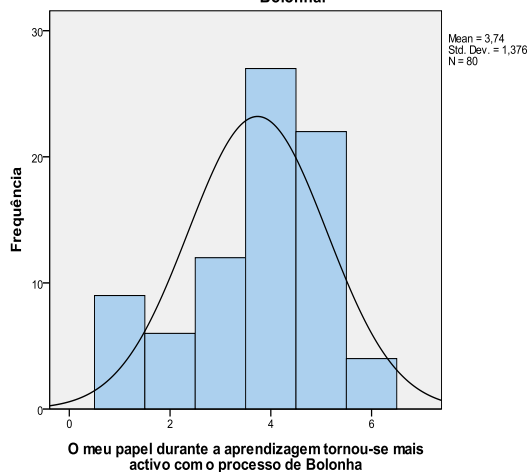


Nota: Na pesquisa realizada anteriormente, verificou-se que os alunos apresentavam opiniões muito díspares, o que com o passar do tempo, se começou a verificar que a maioria dos alunos considera que, com o Processo de Bolonha, o tempo de contacto com os docentes não aumentou.

9.4.3. Questão 3



O meu papel durante a aprendizagem tornou-se mais activo com o processo de Bolonha.



Nota: Como se pode verificar no quadro, os alunos concordam cada vez menos que o processo de aprendizagem tornou-se mais activo com o Processo de Bolonha.

Tabela 18: Questão 3.

O meu papel durante a aprendizagem tornou-se mais activo com o processo de Bolonha.

O meu papel durante a aprendizagem tornou-se mais activo com o processo de Bolonha.	n	%	n	%	O meu papel durante a aprendizagem tornou-se mais activo com o processo de Bolonha.	n	%	n	%
Discordo Totalmente	9	4.7	41	21.5	Discordo Totalmente	9	11,2	27	33,7
Discordo	18	9.4			Discordo	6	7,5		
Discordo Ligeiramente	14	7.3			Discordo Ligeiramente	12	15		
Concordo Ligeiramente	29	15.2	150	78.5	Concordo Ligeiramente	27	33,8	53	66,3
Concordo	81	42.4			Concordo	22	27,5		
Concordo Totalmente	40	20.9			Concordo Totalmente	4	5		
Total	191	100.0	191	100.0	Total	191	100.0	191	100.0

O meu papel durante a aprendizagem tornou-se mais activo com o processo de Bolonha, em 2009.

O meu papel durante a aprendizagem tornou-se mais activo com o processo de Bolonha, em 2010.

9.4.4. Questão 4

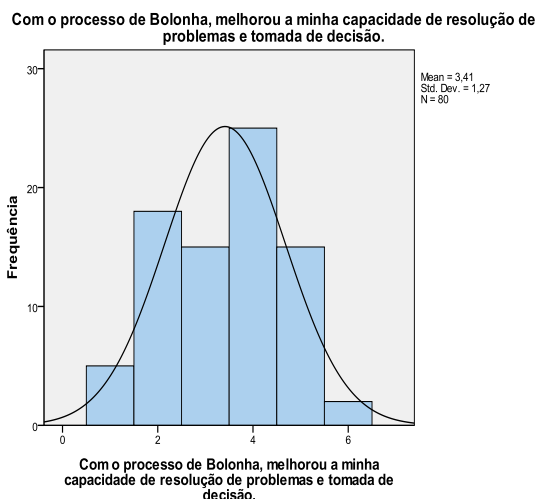
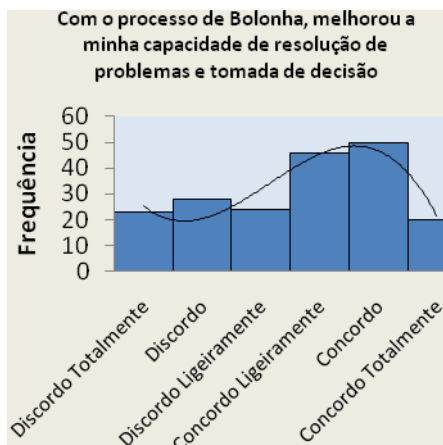
Tabela 19: Questão 4

Com o processo de Bolonha, melhorou a minha capacidade de resolução de problemas e tomada de decisão.

Com o processo de Bolonha, melhorou a minha capacidade de resolução de problemas e tomada de decisão.	n	%	n	%	Com o processo de Bolonha, melhorou a minha capacidade de resolução de problemas e tomada de decisão	n	%	n	%
Discordo Totalmente	23	12.0	75	39.3	Discordo Totalmente	5	6,2	38	47,5
Discordo	28	14.7			Discordo	18	22,5		
Discordo Ligeiramente	24	12.6			Discordo Ligeiramente	15	18,8		
Concordo Ligeiramente	46	24.1	116	60.7	Concordo Ligeiramente	25	31,2	42	52,5
Concordo	50	26.2			Concordo	15	18,8		
Concordo Totalmente	20	10.5			Concordo Totalmente	2	2,5		
Total	191	100.0	191	100.0	Total	191	100.0	191	100.0

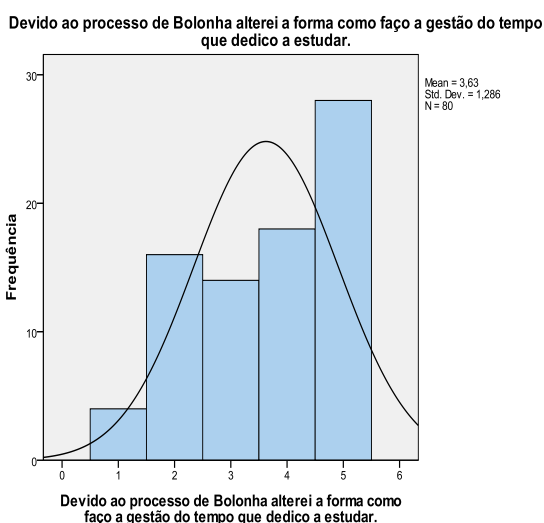
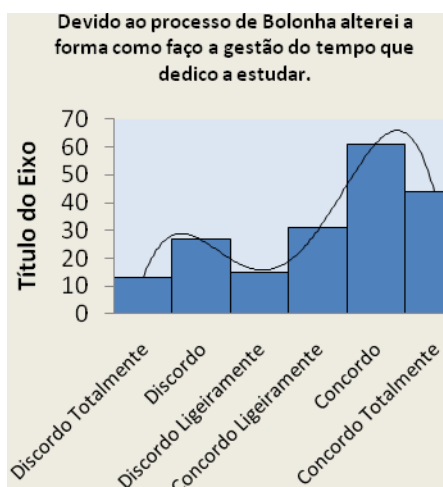
Com o processo de Bolonha, melhorou a minha capacidade de resolução de problemas e tomada de decisão, em 2009.

Com o processo de Bolonha, melhorou a minha capacidade de resolução de problemas e tomada de decisão, em 2010.



Nota: Através da observação dos quadros, podemos verificar que os alunos concordam cada vez menos que o Processo de Bolonha melhorou a capacidade de resolução de problemas e de tomada de decisão.

9.4.5. Questão 5



Nota: Com o decorrer do tempo, a opinião dos alunos vai-se alterando acerca da gestão do tempo, concordando cada vez menos que o processo de Bolonha tenha alterado de alguma forma.

Tabela 20: Questão 5.

Devido ao processo de Bolonha alterei a forma como faço a gestão do tempo que dedico a estudar

Devido ao processo de Bolonha alterei a forma como faço a gestão do tempo que dedico a estudar	n	%	n	%	Devido ao processo de Bolonha alterei a forma como faço a gestão do tempo que dedico a estudar	n	%	n	%
Discordo Totalmente	13	6.8	55	28.8	Discordo Totalmente	4	5	34	42,5
Discordo	27	14.1			Discordo	16	20		
Discordo Ligeiramente	15	7.9			Discordo Ligeiramente	14	17,5		
Concordo Ligeiramente	31	16.2	136	71.2	Concordo Ligeiramente	18	22,5	46	57,5
Concordo	61	31.9			Concordo	28	35		
Concordo Totalmente	44	23.0			Concordo Totalmente	0	0		
Total	191	100.0	191	100.0	Total	191	100.0	191	100.0

Devido ao processo de Bolonha alterei a forma como faço a gestão do tempo que dedico a estudar, em 2009.

Devido ao processo de Bolonha alterei a forma como faço a gestão do tempo que dedico a estudar, em 2010.

9.4.6. Questão 6

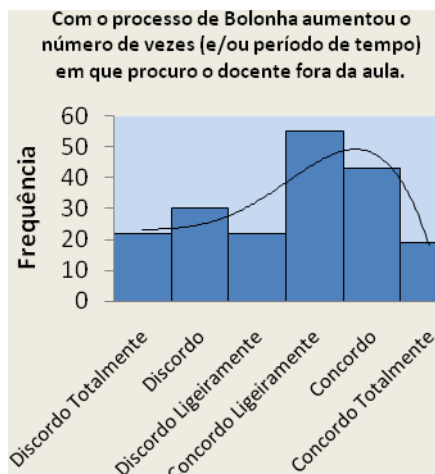
Tabela 21: Questão 6

Com o processo de Bolonha aumentou o número de vezes (e/ou período de tempo) em que procuro o docente fora da aula.

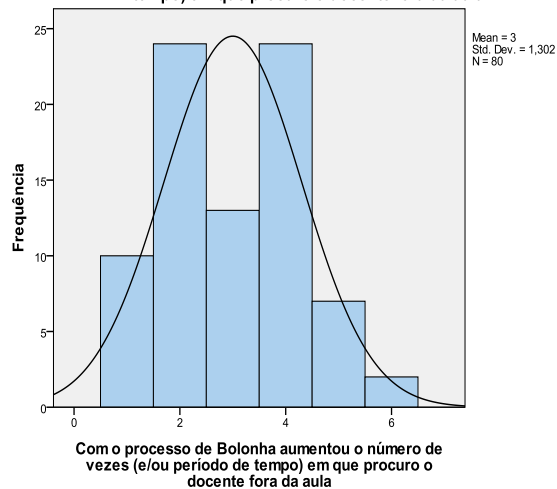
Com o processo de Bolonha aumentou o número de vezes (e/ou período de tempo) em que procuro o docente fora da aula.	n	%	n	%	Com o processo de Bolonha aumentou o número de vezes (e/ou período de tempo) em que procuro o docente fora da aula.	n	%	n	%
Discordo Totalmente	22	11.5	74	38.7	Discordo Totalmente	10	12,5	47	58,7
Discordo	30	15.7			Discordo	24	30		
Discordo Ligeiramente	22	11.5			Discordo Ligeiramente	13	16,2		
Concordo Ligeiramente	55	28.8	117	61.3	Concordo Ligeiramente	24	30	33	41,3
Concordo	43	22.5			Concordo	7	8,8		
Concordo Totalmente	19	9.9			Concordo Totalmente	2	2,5		
Total	191	100.0	191	100.0	Total	191	100.0	191	100.0

Com o processo de Bolonha aumentou o número de vezes (e/ou período de tempo) em que procuro o docente fora da aula, em 2009.

Com o processo de Bolonha aumentou o número de vezes (e/ou período de tempo) em que procuro o docente fora da aula, em 2010.

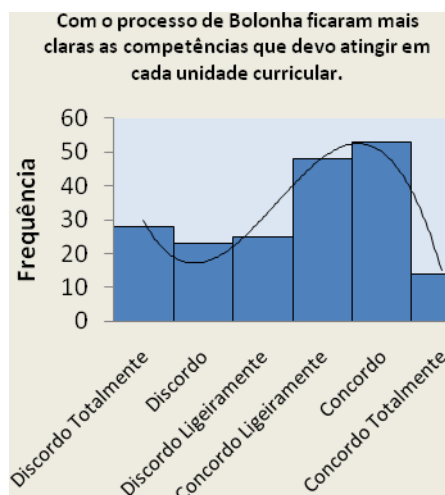


Com o processo de Bolonha aumentou o número de vezes (e/ou período de tempo) em que procuro o docente fora da aula

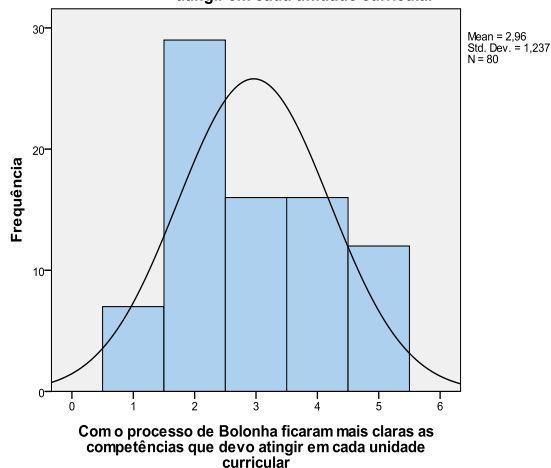


Nota: Com o passar do tempo, as opiniões acerca do número de vezes de contacto com os docentes fora da aula, foram alterando. Os alunos discordam cada vez mais acerca desta alteração.

9.4.7. Questão 7



Com o processo de Bolonha ficaram mais claras as competências que devo atingir em cada unidade curricular



Nota: Ao contrário dos resultados obtidos anteriormente, os alunos discordam que as competências ficaram mais claras com o Processo de Bolonha.

Tabela 22: Questão 7

Com o processo de Bolonha ficaram mais claras as competências que devo atingir em cada unidade curricular.

Com o processo de Bolonha ficaram mais claras as competências que devo atingir em cada unidade curricular.	n	%	n	%	Com o processo de Bolonha ficaram mais claras as competências que devo atingir em cada unidade curricular.	n	%	n	%
Discordo Totalmente	28	14.7	76	39.8	Discordo Totalmente	7	8,8	52	65
Discordo	23	12.0			Discordo	29	36,2		
Discordo Ligeiramente	25	13.1			Discordo Ligeiramente	16	20		
Concordo Ligeiramente	48	25.1	115	60.2	Concordo Ligeiramente	16	20	28	35
Concordo	53	27.7			Concordo	12	15		
Concordo Totalmente	14	7.3			Concordo Totalmente	0	0		
Total	191	100.0	191	100.0	Total	191	100.0	191	100.0

Com o processo de Bolonha ficaram mais claras as competências que devo atingir em cada unidade curricular, em 2009.

Com o processo de Bolonha ficaram mais claras as competências que devo atingir em cada unidade curricular, em 2010.

9.4.8. Questão 8

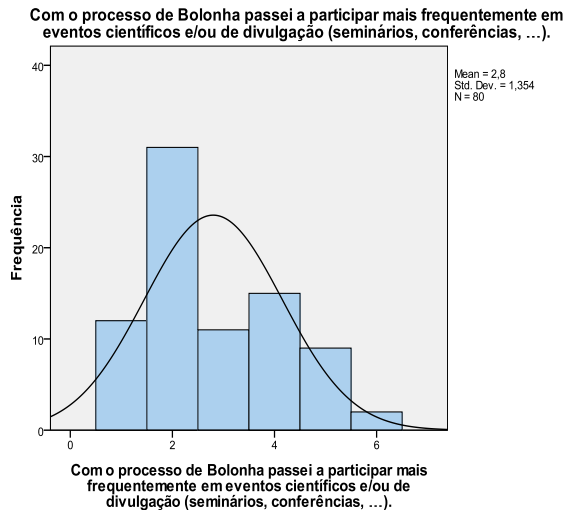
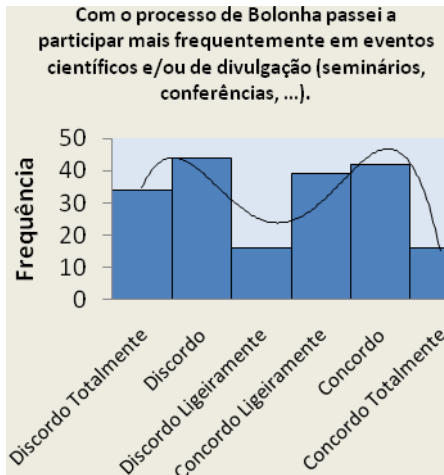
Tabela 23: Questão 8.

Com o processo de Bolonha passei a participar mais frequentemente em eventos científicos e/ou de divulgação (seminários, conferências, ...).

Com o processo de Bolonha passei a participar mais frequentemente em eventos científicos e/ou de divulgação (seminários, conferências, ...).	n	%	n	%	Com o processo de Bolonha passei a participar mais frequentemente em eventos científicos e/ou de divulgação (seminários, conferências, ...).	n	%	n	%
Discordo Totalmente	34	17,8	94	49,2	Discordo Totalmente	12	15	54	67,5
Discordo	44	23,0			Discordo	31	38,8		
Discordo Ligeiramente	16	8,4			Discordo Ligeiramente	11	13,7		
Concordo Ligeiramente	39	20,4	97	50,8	Concordo Ligeiramente	15	18,7	26	32,5
Concordo	42	22,0			Concordo	9	11,3		
Concordo Totalmente	16	8,4			Concordo Totalmente	2	2,5		
Total	191	100,0	191	100,0	Total	191	100,0	191	100,0

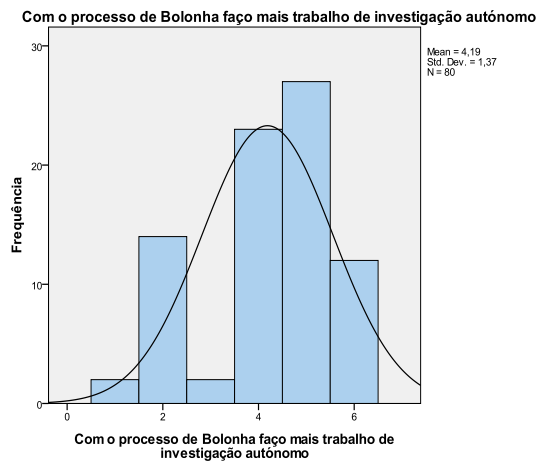
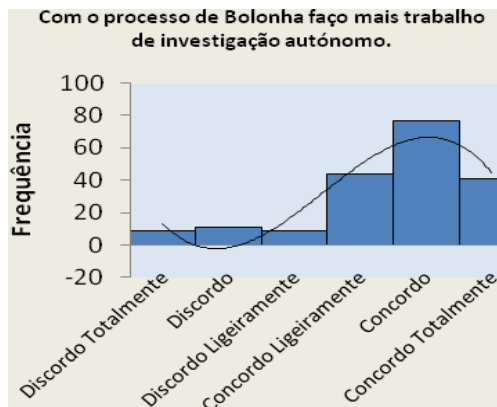
Com o processo de Bolonha passei a participar mais frequentemente em eventos científicos e/ou de divulgação (seminários, conferências, ...), em 2009.

Com o processo de Bolonha passei a participar mais frequentemente em eventos científicos e/ou de divulgação (seminários, conferências, ...), em 2010.



Nota: Durante a análise dos resultados anteriores, verificou-se que 50.8% da amostra, devido ao Processo de Bolonha, passou a participar mais em eventos científicos. Com o passar do tempo, através da aplicação do mesmo questionário, verificou-se que apenas 32.6% dos estudantes partilham da mesma opinião.

9.4.9. Questão 9



Nota: A introdução de metodologias de incentivo ao trabalho autónomo dos alunos devido ao Processo de Bolonha foi reportada por 84.8% dos alunos no questionário anterior e confirmada por 77.5% nesta investigação.

Tabela 24: Questão 9.

Com o processo de Bolonha faço mais trabalho de investigação autónomo.

Com o processo de Bolonha faço mais trabalho de investigação autónomo.	n	%	n	%	Com o processo de Bolonha faço mais trabalho de investigação autónomo.	n	%	n	%
Discordo Totalmente	9	4.7	29	15.2	Discordo Totalmente	2	2,5	18	22,5
Discordo	11	5.8			Discordo	14	17,5		
Discordo Ligeiramente	9	4.7			Discordo Ligeiramente	2	2,5		
Concordo Ligeiramente	44	23.0	162	84.8	Concordo Ligeiramente	23	28,7	62	77,5
Concordo	77	40.3			Concordo	27	33,8		
Concordo Totalmente	41	21.5			Concordo Totalmente	12	15		
Total	191	100.0	191	100.0	Total	191	100.0	191	100.0

Com o processo de Bolonha faço mais trabalho de investigação autónomo, em 2009.

Com o processo de Bolonha faço mais trabalho de investigação autónomo, em 2010.

9.4.10. Questão 10

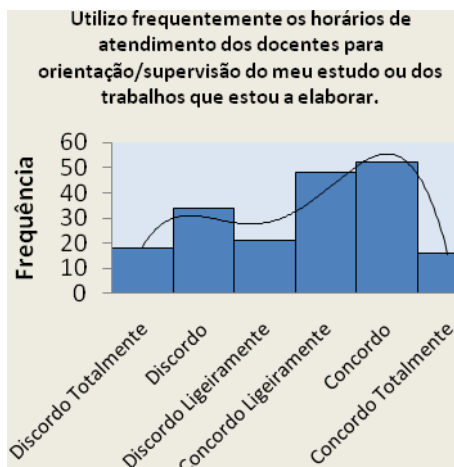
Tabela 25: Questão 10.

Utilizo frequentemente os horários de atendimento (e/ou orientação tutorial) dos docentes para orientação/supervisão do meu estudo ou dos trabalhos que estou a elaborar

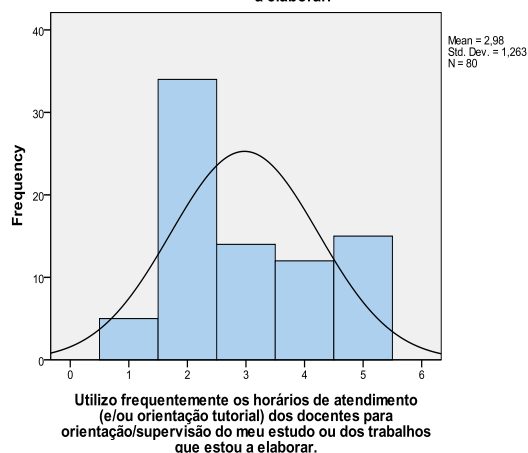
Utilizo frequentemente os horários de atendimento (e/ou orientação tutorial) dos docentes para orientação/supervisão do meu estudo ou dos trabalhos que estou a elaborar	n	%	n	%	Utilizo frequentemente os horários de atendimento (e/ou orientação tutorial) dos docentes para orientação/supervisão do meu estudo ou dos trabalhos que estou a elaborar	n	%	n	%
Discordo Totalmente	18	9.5	73	38.6	Discordo Totalmente	5	6,3	53	66,3
Discordo	34	18.0			Discordo	34	42,5		
Discordo Ligeiramente	21	11.1			Discordo Ligeiramente	14	17,5		
Concordo Ligeiramente	48	25.4	116	61.4	Concordo Ligeiramente	12	15	27	33,7
Concordo	52	27.5			Concordo	15	18,7		
Concordo Totalmente	16	8.5			Concordo Totalmente	0	0		
Total	191	100.0	191	100.0	Total	191	100.0	191	100.0

Utilizo frequentemente os horários de atendimento dos docentes para orientação do meu estudo ou dos trabalhos que estou a elaborar, em 2009.

Utilizo frequentemente os horários de atendimento dos docentes para orientação do meu estudo ou dos trabalhos que estou a elaborar, em 2010.

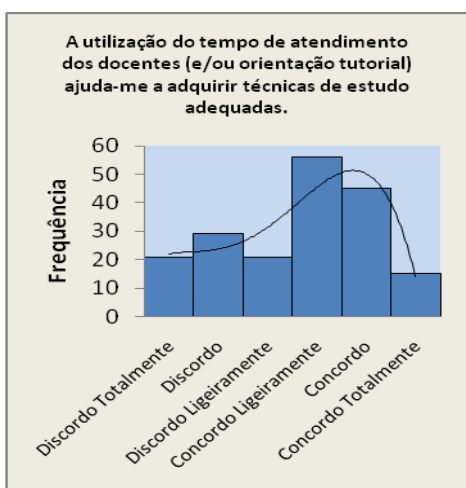


Utilizo frequentemente os horários de atendimento (e/ou orientação tutorial) dos docentes para orientação/supervisão do meu estudo ou dos trabalhos que estou a elaborar.

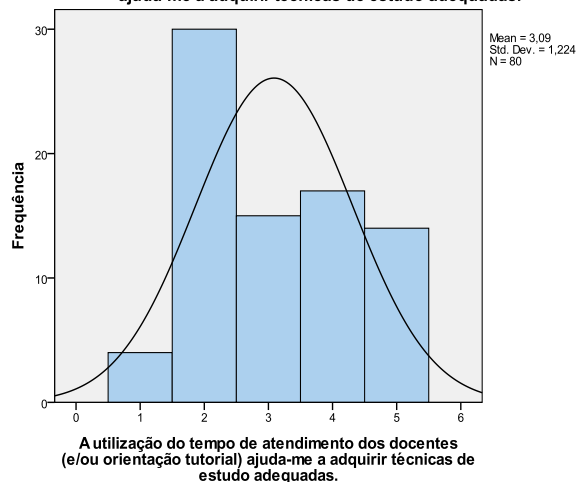


Nota: Após a comparação dos resultados dos dois gráficos, podemos verificar que a opinião dos alunos alterou completamente com o decorrer do tempo. No questionário aplicado em 2009, podemos verificar que cerca de 61% dos inquiridos utilizavam os horários de atendimento dos docentes para supervisão de estudo ou trabalhos. Em 2010, podemos concluir que apenas aproximadamente 40% dos alunos é que utilizam esse recurso.

9.4.11. Questão 11



A utilização do tempo de atendimento dos docentes (e/ou orientação tutorial) ajuda-me a adquirir técnicas de estudo adequadas.



Nota: Tal como na questão anterior, podemos verificar que com o passar do tempo os alunos mudam de opinião. 61.5% dos inquiridos recentemente, discordam com a afirmação, o que em tempos mais antigos apenas 38% dos alunos partilhavam da mesma opinião.

Tabela 26: Questão 11.

A utilização do tempo de atendimento dos docentes (e/ou orientação tutorial) ajuda-me a adquirir técnicas de estudo adequadas.

A utilização do tempo de atendimento dos docentes (e/ou orientação tutorial) ajuda-me a adquirir técnicas de estudo adequadas.	n	%	n	%	A utilização do tempo de atendimento dos docentes (e/ou orientação tutorial) ajuda-me a adquirir técnicas de estudo adequadas.	n	%	n	%
Discordo Totalmente	21	11.2	71	38.0	Discordo Totalmente	4	5	49	61,2
Discordo	29	15.5			Discordo	30	37,5		
Discordo Ligeiramente	21	11.2			Discordo Ligeiramente	15	18,7		
Concordo Ligeiramente	56	29.9	116	62.0	Concordo Ligeiramente	17	21,3	31	38,8
Concordo	45	24.1			Concordo	14	17,5		
Concordo Totalmente	15	8.0			Concordo Totalmente	0	0		
Total	191	100.0	191	100.0	Total	191	100.0	191	100.0

A utilização do tempo de atendimento dos docentes (e/ou orientação tutorial) ajuda-me a adquirir técnicas de estudo adequadas, em 2009.

A utilização do tempo de atendimento dos docentes (e/ou orientação tutorial) ajuda-me a adquirir técnicas de estudo adequadas, em 2010.

9.4.12. Questão 12

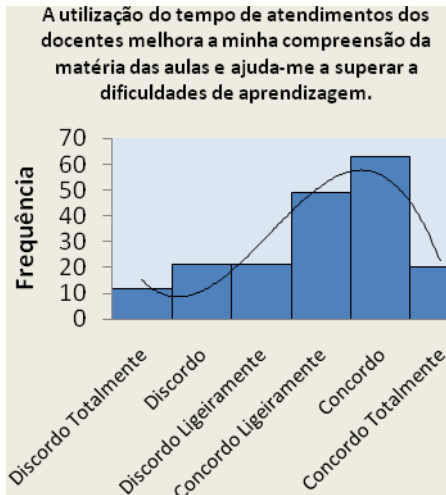
Tabela 27: Questão 12.

A utilização do tempo de atendimentos dos docentes (e/ou orientação tutorial) melhora a minha compreensão da matéria das aulas e ajuda-me a superar a dificuldades de aprendizagem.

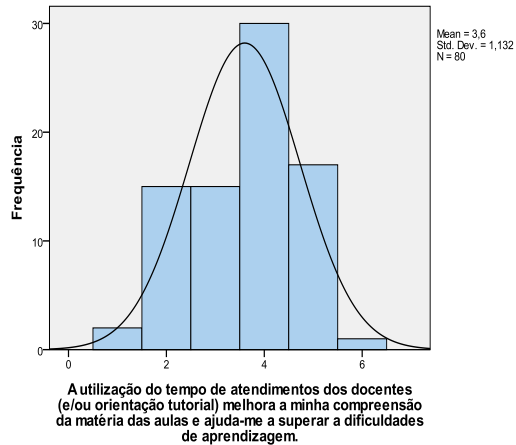
A utilização do tempo de atendimentos dos docentes (e/ou orientação tutorial) melhora a minha compreensão da matéria das aulas e ajuda-me a superar a dificuldades de aprendizagem.	n	%	n	%	A utilização do tempo de atendimentos dos docentes (e/ou orientação tutorial) melhora a minha compreensão da matéria das aulas e ajuda-me a superar a dificuldades de aprendizagem.	n	%	n	%
Discordo Totalmente	12	6.5	54	29.0	Discordo Totalmente	2	2,5	32	40,1
Discordo	21	11.3			Discordo	15	18,8		
Discordo Ligeiramente	21	11.3			Discordo Ligeiramente	15	18,8		
Concordo Ligeiramente	49	26.3	132	71.0	Concordo Ligeiramente	30	37,5	48	59,9
Concordo	63	33.9			Concordo	17	21,2		
Concordo Totalmente	20	10.8			Concordo Totalmente	1	1,2		
Total	191	100.0	191	100.0	Total	191	100.0	191	100.0

A utilização do tempo de atendimentos dos docentes melhora a minha compreensão da matéria das aulas e ajuda-me a superar a dificuldades de aprendizagem, em 2009.

A utilização do tempo de atendimentos dos docentes melhora a minha compreensão da matéria das aulas e ajuda-me a superar a dificuldades de aprendizagem, em 2010.

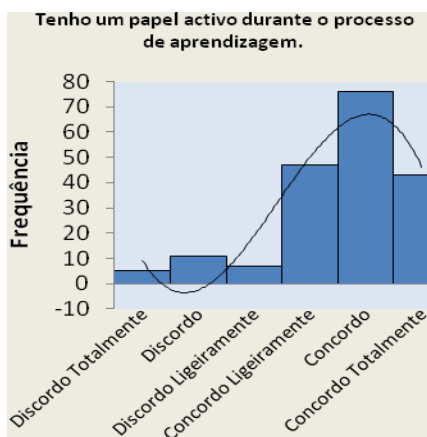


A utilização do tempo de atendimentos dos docentes (e/ou orientação tutorial) melhora a minha compreensão da matéria das aulas e ajuda-me a superar a dificuldades de aprendizagem.

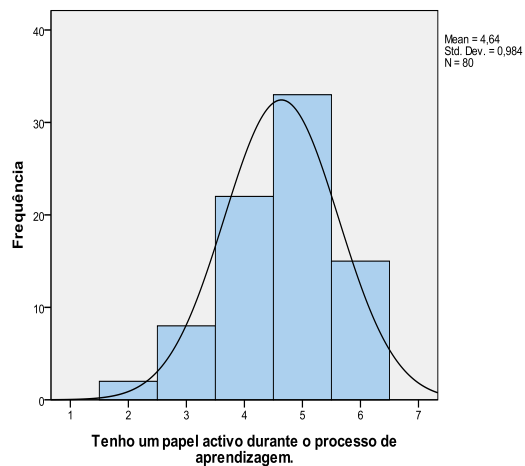


Nota: 71% dos alunos concordam que, a utilização do tempo de atendimento dos docentes ajuda a compreenderem melhor a matéria dada em sala de aula, superando assim as dificuldades de aprendizagem. Tal afirmação é confirmada posteriormente, com uma aceitação de aproximadamente 60%.

9.4.13. Questão 13



Tenho um papel activo durante o processo de aprendizagem.



Nota: A esmagadora maioria dos inquiridos, quer no ano 2009 quer no ano 2010, tem a percepção de que os alunos têm um papel activo durante o processo de aprendizagem.

Tabela 28: Questão 13.

Tenho um papel activo durante o processo de aprendizagem.

Tenho um papel activo durante o processo de aprendizagem.	n	%	n	%	Tenho um papel activo durante o processo de aprendizagem.	n	%	n	%
Discordo Totalmente	5	2.6	23	12.2	Discordo Totalmente	0	0	10	12,5
Discordo	11	5.8			Discordo	2	2,5		
Discordo Ligeiramente	7	3.7			Discordo Ligeiramente	8	10		
Concordo Ligeiramente	47	24.9	166	87.8	Concordo Ligeiramente	22	27,5	70	87,5
Concordo	76	40.2			Concordo	33	41,3		
Concordo Totalmente	43	22.8			Concordo Totalmente	15	18,7		
Total	191	100.0	191	100.0	Total	191	100.0	191	100.0

Tenho um papel activo durante o processo de aprendizagem, em 2009.

Tenho um papel activo durante o processo de aprendizagem, em 2010.

9.4.14. Questão 14

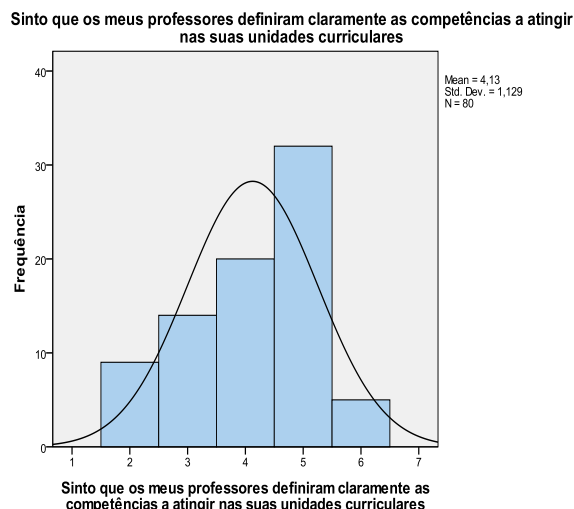
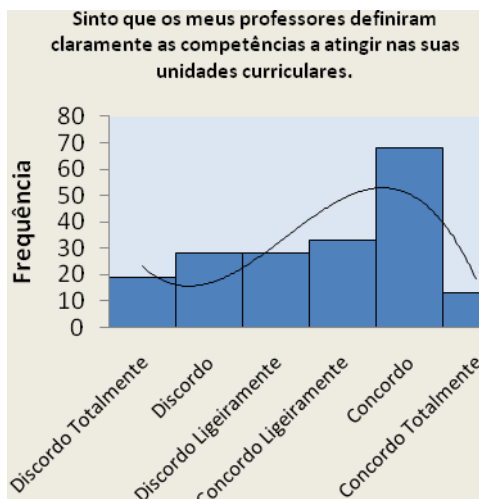
Tabela 29: Questão 14

Sinto que os meus professores definiram claramente as competências a atingir nas suas unidades curriculares.

Utilizo frequentemente os horários de atendimento (e/ou orientação tutorial) dos docentes para orientação/supervisão do meu estudo ou dos trabalhos que estou a elaborar	n	%	n	%	Utilizo frequentemente os horários de atendimento (e/ou orientação tutorial) dos docentes para orientação/supervisão do meu estudo ou dos trabalhos que estou a elaborar	n	%	n	%
Discordo Totalmente	19	10.1	75	39.7	Discordo Totalmente	0	0	23	28,7
Discordo	28	14.8			Discordo	9	11,2		
Discordo Ligeiramente	28	14.8			Discordo Ligeiramente	14	17,5		
Concordo Ligeiramente	33	17.5	114	60.3	Concordo Ligeiramente	20	25	57	71,3
Concordo	68	36.0			Concordo	32	40		
Concordo Totalmente	13	6.9			Concordo Totalmente	5	6,3		
Total	191	100.0	191	100.0	Total	191	100.0	191	100.0

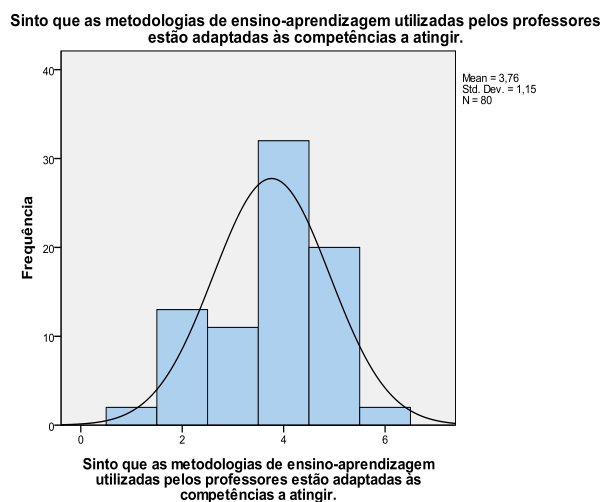
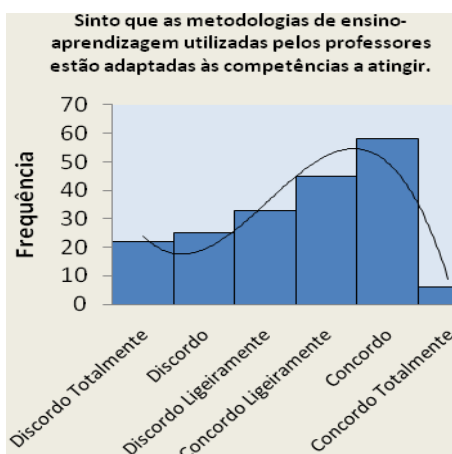
Sinto que os meus professores definiram claramente as competências a atingir nas suas unidades curriculares, em 2009.

Sinto que os meus professores definiram claramente as competências a atingir nas suas unidades curriculares, em 2010.



Nota: Os resultados obtidos são relativos às competências a atingir nas unidades curriculares pelos docentes. Aproximadamente 60% dos inquiridos em 2009 concordam que essas competências foram definidas, o que não se confirma actualmente, pelo que aproximadamente 54% dos alunos discordam com tal afirmação.

9.4.15. Questão 15



Nota: Podemos verificar que no questionário anteriormente realizado, apenas aproximadamente 58% dos alunos defendiam que as metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos professores estavam adaptadas às competências a atingir pelos alunos. Recentemente, verifica-se que este número tem vindo a aumentar, apresentando uma percentagem de aproximadamente 68%.

Tabela 30: Questão 15.

Sinto que as metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos professores estão adaptadas às competências a atingir.

Sinto que as metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos professores estão adaptadas às competências a atingir.	n	%	n	%
Discordo Totalmente	22	11.6	80	42.3
Discordo	25	13.2		
Discordo Ligeiramente	33	17.5		
Concordo Ligeiramente	45	23.8	109	57.7
Concordo	58	30.7		
Concordo Totalmente	6	3.2		
Total	191	100.0	191	100.0

Sinto que as metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos professores estão adaptadas às competências a atingir.	n	%	n	%
Discordo Totalmente	2	2,5	26	32,5
Discordo	13	16,2		
Discordo Ligeiramente	11	13,8		
Concordo Ligeiramente	32	40	54	67,5
Concordo	20	25		
Concordo Totalmente	2	2,5		
Total	191	100.0	191	100.0

Sinto que as metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos professores estão adaptadas às competências a atingir, em 2009.

Sinto que as metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos professores estão adaptadas às competências a atingir, em 2010.

9.4.16. Questão 16

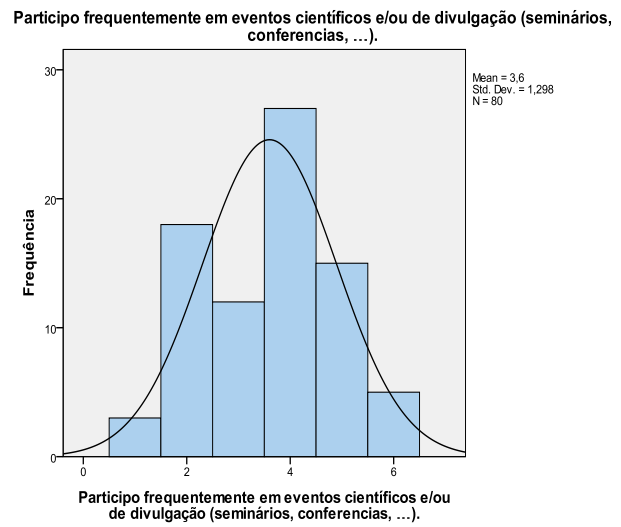
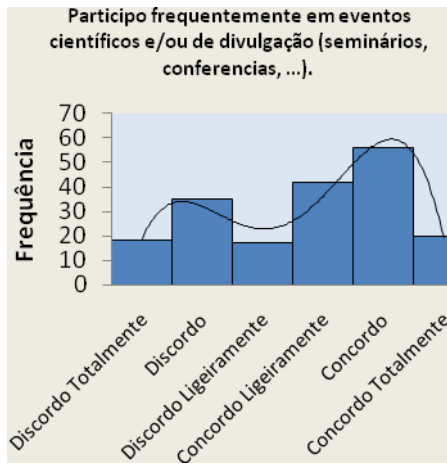
Tabela 31: Questão 16

Participo frequentemente em eventos científicos e/ou de divulgação (seminários, conferencias).

Participo frequentemente em eventos científicos e/ou de divulgação (seminários, conferencias, ...).	n	%	n	%	Participo frequentemente em eventos científicos e/ou de divulgação (seminários, conferencias, ...).	n	%	n	%
Discordo Totalmente	18	9.6	70	37.2	Discordo Totalmente	3	3,8	33	41,3
Discordo	35	18.6			Discordo	18	22,5		
Discordo Ligeiramente	17	9.0			Discordo Ligeiramente	12	15		
Concordo Ligeiramente	42	22.3	118	62.8	Concordo Ligeiramente	27	33,7	47	58,7
Concordo	56	29.8			Concordo	15	18,8		
Concordo Totalmente	20	10.6			Concordo Totalmente	5	6,2		
Total	191	100.0	191	100.0	Total	191	100.0	191	100.0

Participo frequentemente em eventos científicos e/ou de divulgação (seminários, conferencias, ...), em 2009.

Participo frequentemente em eventos científicos e/ou de divulgação (seminários, conferencias, ...), em 2010.



Nota: Em 2009 e no presente ano, os alunos inquiridos partilham da mesma opinião, considerando que participam frequentemente em eventos científicos e/ou de divulgação.

III. CONCLUSÃO

Ao longo dos tempos a Enfermagem tem vindo a evoluir com um corpo de conhecimentos definidos através do método científico e da pesquisa. Sendo o conhecimento científico um dado nunca acabado, os Enfermeiros têm como missão alargar os seus limites do saber, aprofundando os domínios e o fundamento dos conhecimentos.

Antes de mais, é de extrema importância referir que a elaboração deste trabalho científico permitiu uma experiência gratificante, não só pela possibilidade da aplicação dos conhecimentos adquiridos, mas também pela tomada de consciência da problemática da Adequação do Ensino em Enfermagem ao Ensino Clínico no âmbito de Urgência/Emergência.

É chegado o momento de tecer algumas considerações finais tendo como objectivo a realização de uma avaliação global do trabalho realizado.

Dos resultados estatísticos encontrados, ressaltam, como mais evidentes e significativos para a amostra em estudo, os seguintes:

Assim sendo, verificou-se ao longo deste trabalho que:

- Os alunos revelam que os métodos pedagógicos utilizados pelos docentes que leccionaram a cadeira de Urgência/Emergência são predominantemente adequados;
- Consideram também que, de uma forma geral, o conteúdo da cadeira de Urgência/Emergência se encontra adequado às necessidades sentidas em campo de estágio, bem como a avaliação final da parte teórica;
- A necessidade de pesquisar informação que não tinha sido abordada em sala de aula não foi muito sentida pelos alunos do 4º ano de Enfermagem;
- Verificou-se também que os alunos se sentiram adequadamente acompanhados pelos docentes, destacando-se de forma positiva e particular o professor Paulo Poças;
- Em relação aos seminários, os alunos apresentam opiniões muito díspares. No entanto, de uma forma geral, estes consideram que se encontram adequados à

realidade do ensino clínico, excepto a última semana de seminários, que por razões desconhecidas não se encontra bem enquadrada nesta realidade;

- O acompanhamento/avaliação por parte dos enfermeiros orientadores, segundo os resultados estatísticos, é bastante adequado;
- Comparando os resultados obtidos na investigação realizada anteriormente e os recentemente recolhidos, podemos verificar que os alunos divergem cada vez mais com os objectivos propostos com o Processo de Bolonha;

Como estudo correlacional que é, podemos tirar várias ilações, tais como:

- À medida que a idade aumenta, os resultados obtidos são cada vez mais baixos;
- Os alunos que consideraram adequados os métodos pedagógicos, também considerados adequados os métodos de avaliação;
- Quanto mais adequados os métodos e os conteúdos pedagógicos menos necessidade os alunos sentiram para pesquisar informação;
- Quanto melhor acompanhados os alunos se sentiram por parte do enfermeiro orientador, menos necessidade tiveram de fazer pesquisa adicional e mais adequada consideraram a avaliação final;
- Quanto mais adequado o acompanhamento do enfermeiro orientador, mais adequada a avaliação final do ensino clínico;

Considera-se que estes resultados se revelaram pertinentes em relação ao problema em estudo pois poderão ser o ponto de partida para a reestruturação do ensino de Urgência/Emergência e sua adequação ao ensino clínico.

Ao longo da execução deste trabalho, surgiram algumas dificuldades, no entanto da falta de experiência, o difícil acesso à bibliografia, a organização do quadro teórico, a construção de um instrumento de colheita de dados viável e o tratamento de dados, foi superado e foi

constituído um desafio visto que foi ultrapassado com êxito considerando enorme motivação residual que motivará, forçosamente a continuidade deste estudo de investigação.

IV. BIBLIOGRAFIA

- ALTET, M. (2001). **As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de acção e adaptação, saber analisar.** Formando Professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? 2.edição. revista. Porto Alegre: Artmed.
- ARANHA, M. (1992). **História da Educação.** São Paulo, Editora Moderna, p. 38.
- Baly, M. (1995). **Nursing & Social Change. 3rd Edition.** London. Routledge. ISBN: 0-415-10197-2.
- Bireaud, A. (1995). **Métodos Pedagógicos no Ensino Superior.** Porto, Porto Editora.
- CHAUI, M. (2000). **Convite à Filosofia.** São Paulo, Edições Àtica, p. 36.
- Collière, M. (1999). **Promover a vida: da prática das mulheres de virtude aos cuidados de enfermagem.** Lisboa. Lidel.. ISBN: 972-757-109-3.
- Conesa, J. (1995). **Historia de la enfermería – un análisis histórico de los cuidados de enfermería.** Madrid. McGraw Hill. ISBN: 84-486-0104-1.
- Correia, M. (1996). **Formar para Cuidar. Informar, ano II, N°4,** pp. 5 – 10.
- Coutinho, L. (1991). **Enfermagem que futuro? Que contributos do presente e do passado? Enfermagem em Foco.** Lisboa. N°2. ISSN 0871-8008.
- Crespo, V. (2003). **Ganhar Bolonha, Ganhar Futuro: Ensino Superior no espaço Europeu.** Lisboa, Gradiva.
- Delores, J. (2005). **A educação para o século XXI.** Porto Alegre, Artmed.
- Donahue, M.(1993). **Historia de la enfermeria.** Barcelona. Doyma. ISBN: 84-7592-239-2.

- Ferreira, C. (1986) **Assistência social portuguesa: Apontamentos para a sua história, seus princípios e sua organização.** In Revista Portuguesa de Saúde Pública. Lisboa. Nº4.
- Fortin, M. F. (1999). **O Processo de Investigação: da Concepção à Realidade.** Lisboa, Lusociência.
- Fortin, M. F. (2009). **Fundamentos e etapas do processo de investigação.** Lisboa, Lusodidacta.
- GILES. R. (1987). **História da Educação.** São Paulo, EPU, p. 11.
- Graça, L.; Henriques, A. (2000). **Evolução da Prática e do Ensino da Enfermagem em Portugal.** Lisboa.
- Hilgard, E. (1978). **American Psychology in Historical Perspective.** Washington: APA.
- Hirst, P. (1971). **What is Teaching.** in *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 3, No. 1.
- HOFF, S. **Fundamentos filosóficos dos livros didáticos elaborados por Ratke, no séc. XVII.** Revista Brasileira, Nº 25, p. 147.
- Martin, C. (1991). **Soigner pour apprendre-acquérir un savoir infirmier.** Paris, LEP.
- Nogueira, M. (1990). **História da enfermagem.** 2ª Ed. Porto. Edições Salesianas. ISBN: 972-690-225-8.
- Pallás, J. e Villa, J. (2007) **Métodos de Investigación Clínica y Epidemiológica.** Madrid, Editora Elsevier.
- Polit, D. e Hungler, P. (1995). **Fundamentos de pesquisa em Enfermagem.** Porto Alegre, Artes Médicas.
- Reboul, O. (1971) **La Philosophie de L'Éducation.** Paris: Puf.
- Reboul, Olivier. (1982). **O que é aprender.** Coimbra. Livraria Almedina.

- Redkin, S. (1999). **Manual de Monitor de Cursos Técnicos**. Mem Martins, Edições CETOP.
- Rodrigues, M. e Ferrão, L. (2006). **Formação Pedagógica de Formadores**. Lisboa, Lidel.
- Simão, J e Santos, S. (2005). **Ambição para a Excelência**. Lisboa, Gradiva.
- Tomé, I. e C. (1992). **Formação inicial dos jovens em regime de alternância**. Revista Educação, Nº5, pp. 505 – 503.
- Tomé, I. e Correia, C. (2007). **O que é o E- learning**. Lisboa, Platano Editora.
- Scheffler, I. (1973). **Reason and Teaching**. London.
- Silva, M. (2001). **Enfermagem Moderna – Contributos de Florence Nightingale**. In *Servir*. Lisboa. Volume nº 49, Nº2. ISSN: 0871/2370.
- Soares, M. (1993). **Da blusa de brim à touca branca: contributo para a história do ensino de Enfermagem em Portugal 1880-1950**. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Lisboa, para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação. Lisboa.

Anexos I – Questionário Ensino

Questionário

Joana Isabel Fernandes Vieira da Silva, a frequentar o 4º ano da Licenciatura de Enfermagem da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade Fernando Pessoa, encontra-se a elaborar o Projecto de Investigação que se intitula “Adequação do ensino de enfermagem de urgência às necessidades sentidas no ensino clínico de urgência”, de forma a perceber se o ensino de Urgência está adequado ou não a todas as necessidades sentidas em estágio.

Solicito a sua colaboração no preenchimento do questionário que se segue. Todos os dados recolhidos são anónimos e confidenciais, pelo que não deverá descrever o seu nome em nenhuma parte do questionário.

(Joana Silva)

Caracterização da amostra

1. Idade

___ Anos

(coloque um X para responder às perguntas seguintes)

2. Género

Masculino	Feminino
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Já frequentou o ensino clínico de Urgência/Emergência?

Sim	Não
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Se a sua resposta é não, o questionário acaba aqui)

4. Qual foi a avaliação final da disciplina, parte teórica, de Urgência/Emergência?

___ Valores

Pedagogia

5. Os métodos pedagógicos, de um modo geral, são a forma utilizada pelos docentes para transmitirem os conhecimentos aos alunos. Acha que os métodos pedagógicos utilizados pelos docentes que leccionaram a cadeira de Urgência/Emergência foram:

Bastante adequados	Adequados	Pouco adequados	Desadequados

6. O conteúdo pedagógico da cadeira de Urgência/Emergência foi:

Bastante adequados	Adequados	Pouco adequados	Desadequados

7. Como considera a adequação do método de avaliação

Bastante adequados	Adequados	Pouco adequados	Desadequados

8. A matéria leccionada na cadeira de Urgência/Emergência, respondeu às exigências impostas em campo de estágio?

Muitas vezes		Algumas vezes	Poucas vezes

9. Sentiu necessidade de pesquisar algum tipo de matéria, durante o ensino clínico que **não foi leccionada** em sala de aula?

Muitas vezes		Algumas vezes	Poucas vezes

10. Destes temas, indique o grau de adequação às necessidades do ensino clínico de Urgência/Emergência?

A. Rede de referência

Demasiado exaustivo	Adequado	Pouco adequado

B. Triage

Demasiado exaustivo	Adequado	Pouco adequado

C. Monitorização

Demasiado exaustivo	Adequado	Pouco adequado

--	--	--

D. Suporte básico de Vida

Demasiado exaustivo	Adequado	Pouco adequado

E. Urgências cardiovasculares

Demasiado exaustivo	Adequado	Pouco adequado

F. Emergências toxicológicas

Demasiado exaustivo	Adequado	Pouco adequado

G. Emergências neurológicas

Demasiado exaustivo	Adequado	Pouco adequado

--	--	--

H. Emergências endócrinas

Demasiado exaustivo	Adequado	Pouco adequado

I. Trauma torácico

Demasiado exaustivo	Adequado	Pouco adequado

J. Trauma cranioencefálico

Demasiado exaustivo	Adequado	Pouco adequado

K. Trauma vertebro-medular

Demasiado exaustivo	Adequado	Pouco adequado

--	--	--

L. Trauma abdominal

Demasiado exaustivo	Adequado	Pouco adequado

M. Trauma músculo-esquelético

Demasiado exaustivo	Adequado	Pouco adequado

11. Como considera o acompanhamento por parte dos docentes que leccionaram a parte teórica da cadeira de Urgência/Emergência?

1. Professor Paulo Poças

Bastante adequados	Adequados	Pouco adequados	Desadequados

2. Professor Luís Sousa

Bastante adequados	Adequados	Pouco adequados	Desadequados

3. Fernando Pereira

Bastante adequados	Adequados	Pouco adequados	Desadequados

Ensino clínico

12. Como considerou os seminários para um bom decorrer do ensino clínico?

Bastante adequados	Adequados	Pouco adequados	Desadequados

13. Como classifica a adequação das semanas de seminários existentes antes da conclusão do ensino clínico?

Bastante adequados	Adequados	Pouco adequados	Desadequados

14. C

Como classifica a adequação das semanas de seminários existentes após a conclusão do ensino clínico?

Bastante adequados	Adequados	Pouco adequados	Desadequados

15. Como classifica o acompanhamento por parte do seu enfermeiro orientador em campo de estágio de Urgência/Emergência?

Bastante adequados	Adequados	Pouco adequados	Desadequados

16. Como classifica a avaliação do enfermeiro orientador acerca do ensino clínico?

Bastante adequados	Adequados	Pouco adequados	Desadequados

17. Conjugando os métodos pedagógicos e o ensino clínico, como classifica a aprendizagem obtida?

Bastante adequados	Adequados	Pouco adequados	Desadequados

Anexos II – Questionário Bolonha

Questionário

Joana Isabel Fernandes Vieira da Silva, a frequentar o 4º ano da Licenciatura de Enfermagem da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade Fernando Pessoa, encontra-se a elaborar o Projecto de Investigação que se intitula “Adequação do ensino de enfermagem de urgência às necessidades sentidas no ensino clínico de urgência”, de forma a perceber se o ensino de Urgência está adequado ou não a todas as necessidades sentidas em estágio.

Solicito a sua colaboração no preenchimento do questionário que se segue. Todos os dados recolhidos são anónimos e confidenciais, pelo que não deverá descrever o seu nome em nenhuma parte do questionário.

(Joana Silva)

(coloque um X para responder às perguntas seguintes)

1. Senti que o processo de Bolonha envolveu uma alteração profunda no sistema de avaliação das disciplinas e na metodologia aplicada.

Discordo totalmente	Discordo	Discordo ligeiramente	Concordo ligeiramente	Concordo	Concordo totalmente

2. Senti que com o processo de Bolonha aumentou o número de horas de contacto dos professores com os alunos.

Discordo totalmente	Discordo	Discordo ligeiramente	Concordo ligeiramente	Concordo	Concordo totalmente

3. O meu papel durante a aprendizagem tornou-se mais activo com o processo de Bolonha.

Discordo totalmente	Discordo	Discordo ligeiramente	Concordo ligeiramente	Concordo	Concordo totalmente

4. Com o processo de Bolonha, melhorou a minha capacidade de resolução de problemas e tomada de decisão.

Discordo	Discordo	Discordo	Concordo	Concordo	Concordo
----------	----------	----------	----------	----------	----------

totalmente		ligeiramente	ligeiramente		totalmente

5. Devido ao processo de Bolonha alterei a forma como faço a gestão do tempo que dedico a estudar.

Discordo totalmente	Discordo	Discordo ligeiramente	Concordo ligeiramente	Concordo	Concordo totalmente

6. Com o processo de Bolonha aumentou o numero de vezes (e/ou período de tempo) em que procuro o docente fora da aula.

Discordo totalmente	Discordo	Discordo ligeiramente	Concordo ligeiramente	Concordo	Concordo totalmente

7. Com o processo de Bolonha ficaram mais claras as competências que devo atingir em cada unidade curricular.

Discordo totalmente	Discordo	Discordo ligeiramente	Concordo ligeiramente	Concordo	Concordo totalmente

8. Com o processo de Bolonha passei a participar mais frequentemente em eventos científicos e/ou de divulgação (seminários, conferências, ...).

Discordo	Discordo	Discordo	Concordo	Concordo	Concordo
----------	----------	----------	----------	----------	----------

totalmente		ligeiramente	ligeiramente		totalmente

9. Com o processo de Bolonha faço mais trabalho de investigação autónomo.

Discordo totalmente	Discordo	Discordo ligeiramente	Concordo ligeiramente	Concordo	Concordo totalmente

10. Utilizo frequentemente os horários de atendimento (e/ou orientação tutorial) dos docentes para orientação/supervisão do meu estudo ou dos trabalhos que estou a elaborar.

Discordo totalmente	Discordo	Discordo ligeiramente	Concordo ligeiramente	Concordo	Concordo totalmente

11. A utilização do tempo de atendimento dos docentes (e/ou orientação tutorial) ajuda-me a adquirir técnicas de estudo adequadas.

Discordo totalmente	Discordo	Discordo ligeiramente	Concordo ligeiramente	Concordo	Concordo totalmente

12. A utilização do tempo de atendimentos dos docentes (e/ou orientação tutorial) melhora a minha compreensão da matéria das aulas e ajuda-me a superar a dificuldades de aprendizagem.

Discordo totalmente	Discordo	Discordo ligeiramente	Concordo ligeiramente	Concordo	Concordo totalmente

13. Tenho um papel activo durante o processo de aprendizagem.

Discordo totalmente	Discordo	Discordo ligeiramente	Concordo ligeiramente	Concordo	Concordo totalmente

14. Sinto que os meus professores definiram claramente as competências a atingir nas suas unidades curriculares.

Discordo totalmente	Discordo	Discordo ligeiramente	Concordo ligeiramente	Concordo	Concordo totalmente

15. Sinto que as metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos professores estão adaptadas às competências a atingir.

Discordo totalmente	Discordo	Discordo ligeiramente	Concordo ligeiramente	Concordo	Concordo totalmente

16. Participo frequentemente em eventos científicos e/ou de divulgação (seminários, conferencias, ...).

Discordo totalmente	Discordo	Discordo ligeiramente	Concordo ligeiramente	Concordo	Concordo totalmente

Anexos III – Carta de Autorização

De: Ana Fonseca

Ana Fonseca [afonseca@ufp.edu.pt]

Enviado: sexta-feira, 27 de Novembro de 2009 16:29

Para: Joana Isabel Fernandes Vieira da Silva'

Assunto: RE: Investigação realizada na UFP sobre o Processo de Bolonha

Boa tarde

O Relatório “Acompanhamento do Processo de Bolonha na UFP: Resultados da Auscultação à comunidade académica” é um documento interno, apenas acessível através login e password. A informação relativa a esses dados vai ser publicada na próxima edição da Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, que deverá sair ainda antes do fim de 2009, através de um artigo intitulado "Análise de Uma Estratégia Universitária na Adaptação aos Requisitos de Bolonha". Essa informação será pública e poderá ser utilizada livremente, desde que devidamente referenciada.

Se essa informação não for suficiente para os objectivos do seu trabalho, teremos de pedir autorização à Reitoria da UFP para lhe fornecer dados mais detalhados relativos a este estudo. Nesse caso pedimos-lhe o favor de pedir ao seu orientador(a) de monografia que nos contacte.

Ficamos ao dispor para ajudar no que precisar, dentro das nossas competências.

Melhores cumprimentos

Ana Fonseca

De: Joana Isabel Fernandes Vieira da Silva [mailto:17211@ufp.edu.pt]

Enviada: quinta-feira, 26 de Novembro de 2009 22:12

Para: afonseca@ufp.edu.pt

Assunto: Investigação realizada na UFP sobre o Processo de Bolonha

Exma Prof^a Doutora Ana Fonseca e colaboradores

Assunto: Pedido de autorização

No âmbito do projecto da monografia que estou a elaborar sobre o tema da adequabilidade do ensino ministrado na UFP, face às necessidades sentidas no contexto de trabalho de Urgência/Emergência, deparei-me com o vosso trabalho “Acompanhamento do Processo de Bolonha na UFP: Resultados da Auscultação à comunidade Académica”, que achei bastante interessante.

Dado que, existem questões pertinentes sobreponíveis às que estou a projectar, solicito a vossa excelência a autorização para utilizar quer as questões quer os dados obtidos no vosso trabalho, de forma a serem confrontados com as que obterei com o inquérito a implementar aos alunos actualmente a frequentar o estágio de Urgência e os docentes que ministraram a cadeira de Urgência/Emergência.

A amostra pretendida será quer a globalidade dos alunos do 4º ano de enfermagem, do ano lectivo 2009/2010 quer a globalidade dos docentes que ministraram a cadeira de Urgência/Emergência 2008/2009.

Apresento a V. Exa. os meus respeitosos cumprimentos

Porto, 24 de Novembro de 2009,

Joana Silva, nº17211