

## Papéis e Competências dos Professores de Enfermagem. Um quadro de análise

Maria de Guadalupe Mestrinho. Enfermeira Especialista em Enfermagem de Reabilitação. Mestre e Doutoranda em Ciências da Educação. Professora Coordenadora na Escola Superior de Enfermagem de Lisboa. Investigadora na ui&de.

Este artigo refere-se a uma fase de investigação mais vasta que pretende conduzir à compreensão de papéis e competências dos professores de enfermagem, enquanto enfermeiros e professores, fundamentados em valores que orientam o profissionalismo docente <sup>(1)</sup>.

Trata-se de um estudo de caso assente numa análise indutiva de situações circunscritas contextual e temporalmente.

No contínuo metodológico do estudo, a recolha de dados realizou-se através de entrevistas semi-estruturadas a professores com responsabilidades a diferentes níveis do processo formativo dos enfermeiros (docentes com cargos de gestão científica; coordenação de cursos; regência ou colaboração em unidades curriculares teóricas, teórico-práticas e práticas) e também pela técnica de observação a professores de enfermagem em sala de aula, onde cada participante se considerou um caso no contexto da investigação.

O quadro de análise, nesta fase, perspectiva uma check list de competências que se apoia nos dados das entrevistas, da observação e no confronto, na cultura europeia, com um conjunto de workshops da FINE <sup>(2)</sup>, revelando-se assim, um referencial de competências para os professores de enfermagem.

Palavras-chave: papéis dos professores de enfermagem, referencial de competências.

This paper deals with part of a larger research project. It seeks to help to understand the roles and competencies of nurse educators, as nurses and educators, who possess wide-ranging knowledge, based on values that guide teaching professionalism. It deals with a study based on an inductive and in-depth analysis of contextually and temporally defined situations

In the ongoing methodological part of the study, an analytical framework was produced, using a qualitative approach. Data collection was carried out through semi-directed interviews with teachers who carry out duties at different levels of the training process of nurses: academic management posts, course coordination; supervision or cooperation in theoretical, theoretical-practical and practical curricular units, as well as, involving the observation of teachers in action. Each participant is a case acting in contexts of the research.

The analytical framework, in its present stage, consists of a check list of competencies, verified through interviews, observation and exposed to a European cultural modification in FINE workshops. Further consideration led to the drawing up of referential competencies for nurse educators.

Keywords – Nurse educators' roles, referential competencies for nurse educators.

<sup>1</sup> O conceito de profissionalismo docente diz respeito a uma missão de serviço público pautada por um ideal profissional; uma prática social, legitimamente reconhecida e um conhecimento exclusivo, segundo os quais os professores promovem o desenvolvimento moral e intelectual dos estudantes.

<sup>2</sup> (FINE) European Federation of Nurse Educators, criada em 1995, cujos objectivos são: discutir a importância do ensino de enfermagem na Europa e influenciar a estratégia política para a Educação em Enfermagem ([www.fine-europe.eu/Organization.htm](http://www.fine-europe.eu/Organization.htm)). A referência concerne aos *Workshops* realizados em Junho e Novembro, 2007.

## INTRODUÇÃO

A mudança de paradigma no ensino superior determinada pela implementação do processo de Bolonha, reorganização das escolas de enfermagem e consequente integração nas universidades, exige uma transformação no ensino de enfermagem e nos papéis<sup>(3)</sup> dos professores ao nível do ensino, investigação, produção e difusão de conhecimento, conduzindo a alterações nas práticas educativas e nos modos de conceber e realizar o trabalho docente.

Definir novos papéis dos professores de enfermagem, enquanto enfermeiros e professores (Mestrinho, 2007) leva-nos a explicitar o conceito de profissionalismo como uma missão de serviço público sustentada num ideal profissional e por uma prática social legitimamente reconhecida, baseada em conhecimento exclusivo ao nível da prestação do cuidado de enfermagem<sup>(4)</sup>.

O profissionalismo e a profissionalidade além de terem subjacentes valores e ideais profissionais orientadores de competências são fundamentados em concepções e práticas profissionais (Estrela, 2001; 2003). As competências relacionam-se com os papéis que as mudanças na academia obrigam e são transversais aos saberes conceptuais e da experiência que os professores detêm (Lopes, 2001; Tardif, 2002).

Neste quadro, as actividades dos professores de enfermagem englobam os conhecimentos de "banda larga", o trabalho com os parceiros, os objectivos da formação, a singularidade das situações formativas e as exigências académicas e clínicas.

Na presente fase da investigação pretende-se realizar um exercício de compreensão que vai para além do estudo dos conceitos de competência, cada vez mais articulados ao campo económico e às exigências da nova ordem neo-liberal típica da globalização (Esteves, 2007).

## PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA O ESTUDO DOS PAPÉIS E COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES

Actualmente, a prática docente tende a orientar-se por modelos de formação próximos do construtivismo<sup>(5)</sup>, pela nova organização do sistema educativo<sup>(6)</sup> e por um tipo de profissionalismo, baseado em ideologias, sentimentos, crenças e experiências dos professores.

No contexto em estudo, esses modelos traduzem um discurso próximo da acção, determinando uma transformação do real em oposição ao discurso científico, mais abstracto e psicologicamente distanciado da actividade docente (Estrela, 2007).

No caso dos professores de enfermagem, o modelo profissional que transmitem aos estudantes revela-se numa competência complexa porque envolve uma diversidade de variáveis imprevisíveis que intercorrem nos processos de cuidar de pessoas com vários graus de dependência, em diversos situações.

Neste entendimento, o conceito de competência compreende os saberes da experiência e da acção, ao nível da formação inicial, contínua e no exercício profissional.

Por sua vez, na área das ciências do trabalho utiliza-se, muitas vezes, a ideia de qualificação, em vez de competência, com uma relação estreita entre comportamentos e eficácia, requerendo consequente certificação, (Barbier, 1996).

Seguindo estas perspectivas, a noção de competência relaciona-se com a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos, para fazer face a situações da prática profissional, (Le Boterf 1995; 2005), adquiridos através de saberes disciplinares e desenvolvidos ao longo da vida.

De notar que competência engloba a descrição de um conjunto de traços ou comportamentos,

<sup>3</sup> O conceito de papel liga as noções de atitude, de modelos de comportamento e de reconhecimento dos desempenhos individuais entre os actores sociais (Stoezel 1963; Merton 1965).

<sup>4</sup> Na literatura de enfermagem que aborda conceitos de: cuidar, prestação de cuidados, e cuidados de enfermagem, adere-se ao termo *cuidado de enfermagem*, seguindo a tipologia proposta por Collière (2003) que defende a essência da profissão de enfermagem fundada no *cuidado de enfermagem*.

<sup>5</sup> Estes modelos centram-se na análise de situações práticas com ênfase numa lógica reflexiva. Têm subjacente os saberes da área científica subjacentes ao exercício profissional.

<sup>6</sup> O paradigma dominante do ensino tende a ser substituído pelo paradigma da aprendizagem auto-regulada que se centra nos estudantes e nos objectivos da formação com implicações nas metodologias que se tornam activas e cooperativas.

que não são possíveis de avaliar de imediato, sendo tudo o que é mobilizado pelo sujeito na acção.

Trata-se também, de um poder de agir a que se atribui sentido jurídico, logo que à competência se confira uma legitimidade (Jonmaert, 2002).

De acordo com Perrenoud (2004), o conceito de competência fundamenta-se nos saberes, saberes-fazer e atitudes, requerendo mobilização de conhecimentos pertinentes numa situação real e compreendendo situações complexas, enquanto que capacidade se reporta a uma operação específica dentro da competência.

Neste sentido, Le Boterf (2005) propõe uma listagem de seis competências para as profissões complexas: saber agir com pertinência; saber mobilizar os saberes e conhecimentos no contexto profissional; saber combinar saberes múltiplos e heterogêneos; saber transferir (saber declarativo para experiencial); saber aprender a aprender e saber empenhar-se.

A complexidade profissional parece verificar-se na análise proposta por Zabalza (2002) ao nível da intervenção dos professores do ensino superior, perspectivada por diversos eixos: política universitária; dimensão curricular; actividades de âmbito científico, intervenções com estudantes.

Globalmente, o desenvolvimento profissional docente afigura-se pela exigência de investigação em diversas áreas científicas e de adequação aos contextos formativos onde os professores de enfermagem intervêm em situações instáveis e incertas, no domínio da prestação de cuidados<sup>7</sup>.

Face à análise da literatura, baseada na pesquisa, as competências configuram a intervenção dos profissionais, mas geralmente acede-se às performances, pelas quais estas se inferem, através de observação.

#### MUDANÇA NA ACADEMIA: NECESSIDADES E COMPETÊNCIAS

As transformações que ocorrem na academia reflectem, por vezes, a crise de valores e os conflitos sociais, reproduzindo, como se de um barómetro se tratasse, as mudanças na sociedade. Mas, a evolução social parece não se traduzir na renovação das práticas educativas, mas sim na adaptação a contextos em transformação contínua.

Porém o novo paradigma da docência promove uma preocupação real com a eficácia, a eficiência e a qualidade da educação porque, por sua vez, a realidade nas escolas e universidades convive constantemente com -- diversas mudanças demográficas, económicas, políticas e culturais. Por estas razões questiona-se cada vez mais, o sistema educativo, as escolas, as relações destas com a comunidade, a inserção dos recém-formados no mercado de trabalho e a formação de cidadãos conscientes e participativos (Costa, 2002).

Ao mesmo tempo que na academia se introduzem novas tecnologias, -- modernizam os currículos, -- renovam modelos formativos e se perspectivam mudanças na actividade docente, parece revelar-se uma evolução que se processa lentamente porque depende do progresso técnico (...) da relação educativa que obedece a uma trama bastante instável e porque (...) as condições de trabalho e a cultura profissional instalam os professores em rotinas (Estrela, 2007, p.9).

Sobre este processo, o estudo de Tardif (2002) aponta para a necessidade dos docentes se tornarem actores capazes de esclarecer, objectivar e partilhar a sua própria prática, através de produção e divulgação do conhecimento relativo ao seu trabalho quotidiano, o que indicia que a prática deixa de ser um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, tornando-se um espaço de produção, transformação e mobilização de saberes e partilha de experiências.

Esta perspectiva é construtora de uma nova concepção do ensino baseada na abertura de espaços formativos numa óptica de formação profissional assente na análise das práticas, nos conhecimentos dos professores e numa lógica reflexiva que tenha em consideração os contextos reais.

Trata-se de julgar, situar, comparar, interrogar um conjunto de ideias e de ter uma postura dialógica face à docência, através de análises críticas da prática (Perrenoud, 2004).

<sup>7</sup> Amendoeira (2006) fez o levantamento de noventa trabalhos de investigação desenvolvidos por enfermeiros no âmbito de mestrados (em diversas universidades) que revelam dois domínios principais: a formação (escolas, ensino, aprendizagem) e a prestação de cuidados de enfermagem (em diversas áreas do cuidar). Dos títulos destes estudos, metade parece traduzir áreas da docência de enfermagem.

Neste cenário surge o conceito de universitarização <sup>(8)</sup> que reenvia para a imprescindibilidade da investigação nas práticas pedagógicas e na formação de professores. Torna-se, então imperioso, produzir e divulgar o conhecimento, no mundo global em que vivemos, através de estudos, projectos individuais ou colectivos, em parcerias nacionais ou internacionais.

Nesta óptica, todos os professores, ao nível da academia, têm a responsabilidade de realizar investigação, ultrapassando as lógicas disciplinares e monodisciplinares e afastando-se da produção de conhecimento padronizado em espaços simbólicos, habitualmente separados da realidade das práticas.

A literatura revela que a formação e a investigação podem não preparar os professores para uma prática de pesquisa e para um elevado nível teórico, metodológico e epistemológico, mas são instrumentos essenciais para o desenvolvimento profissional e avaliação docente, visando, ao longo do tempo, a garantia de práticas de investigação eticamente correctas e investigações empíricas rigorosas (Estrela, 2003).

Neste sentido, urge recolocar o trabalho dos professores e as práticas educativas no centro da investigação sobre o ensino, valorizando os conhecimentos práticos dos professores experientes (Nóvoa, 2002).

A conclusão semelhante chega Tardif (2002, 229) referindo que os professores são actores competentes (...) sujeitos do conhecimento e (...) detêm saberes específicos ao seu trabalho, o que permite investigar, quer sobre a escola, quer sobre o ensino, promovendo-se, deste modo, a formação de professores, através de estudos onde a ênfase seja colocada em pesquisas que relacionem prática e investigação, experiências e competências docentes.

A formação de professores convive com: os efeitos das mudanças no ensino superior; a avaliação da eficácia e eficiência dos sistemas organizacionais de saúde e educação; a procura de indicadores de qualidade e excelência; as parcerias entre escolas/universidades/contextos de trabalho e a adequação de observatórios reguladores das dinâmicas institucionais (Magalhães et al, 2005).

Como consequência desta realidade, um dos dilemas do ensino superior diz respeito à sua identidade e reside precisamente, no facto de a massificação (...) ter iniciado um divórcio entre a sua narrativa fundacional e a sua existência nos actuais contextos (Magalhães, 2004, 62), emergindo a necessidade de um debate que não seja só técnico, mas também ideológico, onde se integre a discussão sobre o significado das alterações introduzidas pelo processo de Bolonha na Europa; a discussão sobre o projecto Tuning (2004) e a discussão sobre a Estratégia de Lisboa (2005), no que à educação, ciência e saúde diz respeito.

Neste entendimento, constituem-se como preocupações legítimas dos professores de enfermagem, as transformações sócio-profissionais que enquadram o ensino de enfermagem, no domínio das políticas, da regulação do sistema educativo e tomadas de decisão institucionais, o que justifica a necessidade de criar nas escolas, um ambiente de investigação e a premência de desenvolvimento profissional docente.

## PAPÉIS DOS PROFESSORES DE ENFERMAGEM: UMA TIPOLOGIA

De acordo com Davis et al (2005), notou-se um crescimento do debate sobre as competências dos professores de enfermagem a meio da década de 80 do Sec XX aquando da expansão dos programas dos mestrados em enfermagem nos EUA, o que mudou os referenciais para a formação avançada de enfermeiros e professores. Nessa época, verificou-se um aumento de ingressos nos cursos de enfermagem profissional ao nível de mestrados e de doutoramentos. Os enfermeiros/estudantes necessitavam de preparação clínica, nomeadamente para intervirem em contextos de prática (Southern Regional Education Board - SREB, 2002) <sup>(9)</sup>.

<sup>8</sup> Universitarização é o processo de passagem de algumas escolas de ensino não superior para o sistema do ensino superior; comporta os saberes e competências docentes (capacidades e valores) que deve ter um professor do ensino superior (Estrela, 2003).

<sup>9</sup> Orientações inscritas em Board of Directors of the Council on Collegiate Education Southern Regional Education Board (SREB): As competências dos professores de enfermagem foram definidas através de um repertório comportamentalista que reflecte as tarefas e condições do meio ambiente no papel de professor de enfermagem (Peterson et al, 1979). Estas tarefas e condições são categorizadas no papel tripartido de: *teacher, shcollar e collaborator*. As competências descritas referenciam que um professor de enfermagem tem capacidades para providenciar cuidados de enfermagem e de saúde consignados nos princípios da sua prática como enfermeiro, como um generalista avançado ou especialista.

A situação portuguesa, na década de 90 do Sec., XX pode ter alguma similitude com a aqui descrita, daí configurar-se uma abordagem teórico-metodológica que se julga servir para orientar o quadro de análise sobre os papéis e competências dos professores de enfermagem em Portugal. Assim, apresenta-se uma tipologia inspirada nos papéis e competências de professores de enfermagem nos EUA (Davis et al, 2005).

Pela forma como está estruturada vale a pena reflectir na proposta do modelo de competências dos professores de enfermagem desenvolvida durante vários anos por Davis (1992) e Krisman-Scott (1998) nos EUA (Davis et al, 2005) <sup>(10)</sup> donde decorrem trinta e cinco competências que foram validadas regionalmente, produzindo uma declaração de competências que tem subjacente as ideologias e valores da enfermagem clínica nos diversos papéis de desempenho dos professores de enfermagem. Este estudo mostra que se trata de competências fundamentais a serem incluídas em todos os programas de formação avançada para professores de enfermagem.

Segundo os autores da investigação referida, num primeiro tempo, foram categorizadas as competências em três tipos de papéis (roles <sup>(11)</sup>): teacher, scholar, collaborator e num segundo tempo, analisaram-se outras competências baseadas em dados que se adicionaram ao estudo aquando da revisão e das sugestões dos professores que participaram no levantamento e validação dos resultados (SREB, 2002).

Como parte integrante das funções de teacher role, no domínio das suas competências, estes professores assumem a liderança no que diz respeito ao desenvolvimento e avaliação curricular. Os seus papéis de desempenho desenvolvem-se no âmbito de diversos contextos educativos: ensino clínico e supervisão; ensino teórico e gestão de diversos contextos formativos.

A missão destes professores integra competências que se vão complexificando e que se traduzem no envolvimento dos estudantes na sua própria aprendizagem. Tornam-se modelos da prática profissional da docência quando ensinam o cuidar, orientado para diversas populações de utentes dos serviços de saúde, e quando desempenham um papel intelectual e de orientador dos estudantes. As competências destes professores fundamentam-se em: princípios, filosofias e teorias de aprendizagem; num amplo repertório de estratégias de ensino; no uso de tecnologias; no desenvolvimento curricular; em instrumentos de avaliação; nos princípios legais que conduzem a prática profissional e na orientação (mentoring) de estudantes.

As competências para scholar role são descritas como capacidades para ser académico (scholarship), designadamente: responsabilidades de pesquisa, aplicação e integração do conhecimento, reflectindo a natureza multifacetada e a importância do papel de professor para agir em contextos educativos. Ser académico requer conhecimento da área científica e capacidade para comunicar com eficácia a outros, o conhecimento (Pape, 2000). Os verdadeiros académicos apresentam perspectivas sobre a educação e aprofundam o conhecimento numa disciplina particular. Detêm a capacidade de orientação de outros profissionais e demonstram proficiência, visando as melhores práticas na educação e ao nível de cuidados de saúde.

As competências dos professores scholar revelam-se em capacidades de investigação ao nível da prática de enfermagem, promovendo um papel de modelo intelectual para os estudantes que pretendem tornar-se académicos. O papel do académico enfatiza a: clareza; relevância; assertividade; originalidade e diversidade intelectual (Hegyvary, 2000 cit. por Davis), que contribuem para o desenvolvimento do conhecimento da disciplina, através do academismo (descoberta, integração e aplicação do conhecimento) (Meleis, 1992; 2007). Os papéis de desempenho desses professores introduzem as dimensões de: produzir, colaborar e usar investigação na educação e na prática de enfermagem; procurar oportunidades de pesquisa inter e intradisciplinar e integrar resultados de investigação na prática da educação em enfermagem.

<sup>10</sup> Estudo sobre as competências para a formação de professores de enfermagem que reflecte o conhecimento, as capacidades e habilidades que estes devem demonstrar nos diversos papéis de professor. A partir desse estudo e da combinação do *modelo de competências dos professores de enfermagem* emergente, com as características da educação profissional, da educação graduada e dos valores da profissão identificaram-se competências a serem adquiridas e usadas na prática da docência.

<sup>11</sup> Na literatura anglo-saxónica *role*, tem um sentido polissémico de, *posição; função; responsabilidade; trabalho; tarefa*, correspondendo à conotação de *papel* em língua portuguesa (Davis et al, 2005).

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

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

Como resultado global do estudo de Davis et al (2005), a definição de competências e papéis dos professores de enfermagem torna-se útil para os enfermeiros que se preparam para ingressar no ensino, aspirando a ser professores de enfermagem e aqueles que se perfilam nas políticas que influenciam a educação e os cuidados de saúde.

## ENSAIO METODOLÓGICO PARA UM REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS

A questão central desta investigação incidiu sobre o modo como os professores de enfermagem perspectivam o profissionalismo, e as suas competências enquanto docentes e enfermeiros. O estudo, constituiu-se num processo dialéctico entre os eixos teóricos e a análise dos dados, visando identificar as concepções dos professores de enfermagem sobre a profissão do ensino e o ensinar o cuidado de enfermagem, bem como os valores e ideologias subjacentes às práticas educativas.

Os participantes são professores, seleccionados por uma amostra de conveniência, que desempenham funções a todos os níveis do processo formativo dos enfermeiros, cujos critérios de selecção incluíram: professores com cargos de gestão científica; coordenação de cursos; regência ou colaboração em unidades curriculares teóricas, teórico-práticas e práticas. Trata-se de vinte professores das quatro escolas superiores de enfermagem públicas de Lisboa<sup>(12)</sup>.

Optou-se por um estudo de caso como metodologia de investigação, assente numa análise indutiva (Merriam, 1990; Yin, 1989; 2001) e num plano evolutivo-recursivo que se desenvolve em quatro fases.

Os resultados da primeira fase da investigação<sup>(13)</sup> permitiram planear a segunda fase (Mestrinho, 2008), onde se desenvolveu um estudo de quatro casos (Stake, 1989; Merriam, 1990; Huberman e Miles, 1991). Esse realizou-se através da observação dos desempenhos de professores, durante um ano lectivo (2006/2007), ao demonstrarem procedimentos técnicos transferíveis para a prática clínica, que envolvem raciocínio, escolha e decisão por parte dos estudantes.

Na terceira fase da investigação desenvolve-se o registo dos dados de observação e a respectiva análise de conteúdo (Adler, 1994), identificando-se comportamentos que se manifestam

<sup>12</sup> No momento da recolha de dados os contextos foram as quatro escolas públicas de Lisboa que numa fase posterior se fundiram para dar lugar a uma escola única, a Escola Superior de Enfermagem de Lisboa (ESEL).

<sup>13</sup> Dos resultados de entrevistas semi-estruturadas realizadas a informantes privilegiados, professores com cargos de gestão científica, emergiram três planos de análise, traduzindo-se num tecido complexo de círculos que se interpenetram. No primeiro plano de análise surge o docente como profissional do ensino e como profissional de enfermagem. No segundo plano emerge a dimensão do profissionalismo e da profissionalidade docente. Num terceiro plano de análise emerge a competência de o professor ser *perito no ensino do cuidado de enfermagem*, revelando envolvimento nas mudanças na academia, na formação inicial, pós-graduada e nos modelos de formação ao nível das práticas formativas.

<sup>14</sup> O objecto sobre o qual recaíram as observações é o *desempenho* dos professores em situação natural, observando-se o que dizem e fazem, através de comunicação verbal e não verbal.

<sup>15</sup> Escócia, Áustria, Bulgária, Bélgica, Espanha, Eslovénia, Inglaterra, Chipre, Croácia, Grécia, Suíça, França, Letónia; Hungria, Montenegro, Portugal e Estónia.

em competências <sup>(14)</sup>, incluídas numa check list que se confrontou com um painel de peritos de vários países europeus <sup>(15)</sup>, professores de enfermagem participantes em workshops da FINE.

O apuramento dos resultados da investigação baseou-se no modelo interactivo de Huberman e Miles (1991) (processo recursivo que consta da condensação, apresentação dos dados e verificação das conclusões) e nos critérios de cientificidade teorizados por Guba & Lincoln (1994) (pertinência; validade; fiabilidade e transferibilidade).

Dos dados empíricos da observação emergiram quatro dimensões ao nível da actividade do professor em relação a: i) o professor como pessoa; ii) o professor no desempenho das suas actividades; iii) a intervenção do professor relativa à academia; iiiii) a intervenção colaborativa deste, no contexto da actividade docente. Essas quatro dimensões serviram de base para a análise de (...) competências gerais requeridas aos professores, englobando (...) funções, actividades e tarefas (Rodrigues, 2006, p. 199).

No quadro de análise considera-se que a noção de capacidade se reporta a uma operação específica e a de competência categoriza situações complexas, mobilizando diferentes recursos adquiridos em diversos momentos formativos, várias áreas científicas e da experiência profissional (Perrenoud, 2004).

Por outro lado, a proposta de Paquay (2001) inspira um quadro para definir um referencial de competências sobre a prática profissional dos professores, apelando para modelos de formação construtivistas, centrados na análise das situações práticas e na sua reflexão. Estes modelos inscrevem-se na análise das práticas, nas actividades e nos conhecimentos dos professores com ênfase numa lógica reflexiva em que desenvolvem a sua actividade profissional (ensino e investigação).

Importa reflectir sobre as práticas, configurando os papéis que os professores desempenham e que revelam competências, e para isso torna-se indispensável analisar na legislação portuguesa, as funções dos professores coordenadores e adjuntos, preconizadas na carreira do ensino superior politécnico (1981), bem como as dos professores catedráticos, associados e auxiliares na carreira do ensino superior universitário (1979).

Ao mesmo tempo, convém considerar a definição de referencial, sustentada na literatura, que de acordo com Figari (1996; 2002; 2006 b) são construções organizadas de elementos constitutivos de uma aprendizagem ou de um programa e por extensão, de uma profissão ou de uma competência, servindo de referentes à análise ou à avaliação da aprendizagem, do programa ou das competências relativas a essa profissão. Comportam as dimensões: institucionais; pedagógicas; económicas; profissionais; normativas; científicas; comunicacionais e metodológicas (Figari, 2006 a), p. 190).

No presente estudo, optou-se por utilizar a dimensão metodológica, com carácter operativo, ao nível da definição de indicadores que integram o referencial em construção, permitindo traçar indicadores sobre os quais se desenvolvem os descritores das performances ou das competências (Figari, 2006 a).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como conclusão da análise dos dados recolhidos até ao momento, salienta-se a emergência de uma check list de competências para os professores de enfermagem, onde consta a seguinte categorização (A) competências da Pessoa professor (intrínsecas a valores / ideais profissionais); (B) competências operativas / desempenho do professor (remete para a profissionalidade docente); (C) competências relativas à academia (participação na estrutura da academia e dinâmicas institucionais); (D) competências colaborativas (participação no meio envolvente). Face às dimensões encontradas dá-se a emergência de um referencial de competências (1).

O referencial em construção apresenta-se como um guia e uma referência para a profissão de professor. Ao mesmo tempo, configura-se como um dispositivo de alternância teórico-prática e um instrumento de formação e avaliação de professores.

Na continuidade desta etapa do estudo propõe-se uma observação complementar, colocando novas questões aos participantes, visando compreender as atitudes investigativas perante a realidade profissional dos professores de enfermagem.

Espera-se comparar as orientações que existem na literatura com os resultados que vão sendo produzidos pela investigação, de forma a contribuir para o esclarecimento de um ethos da profissão de professor.

Check list, base para um referencial de competências (Mestrinho, 2007)

Categories	Subcategories	Indicators
<b>(I)</b> <b>Competências da Pessoa Professor</b>  <i>*Sustenta-se em valores e ideais profissionais.</i>	<b>Ética Pessoal</b>	Nível de integridade ética: • <i>Agir com: igualdade; justiça, honestidade face a dilemas éticos de situações práticas do cuidado de enfermagem (de acordo com códigos e normas deontológicas);</i> • <i>Ter respeito / dignidade (estudantes; doentes; pares e outros profissionais).</i>
	<b>Atitude intelectual</b>	Nível de Papel de Modelo ( <i>Role Model</i> ): • <i>Abertura de espírito;</i> • <i>Pensamento auto-reflexivo e crítico;</i> • <i>Capacidade de questionar a realidade.</i> • <i>Exigência de rigor no processo ensino-aprendizagem.</i>
	<b>Responsabilidade profissional</b>	(i) Nível do Ensino Teórico. <i>Orientador; facilitador; motivador; coerente; dedicado; acessível; criativo; flexível; versátil; intuitivo; estratégico; convincente; realista; entusiasta; credível; assertivo; proficiente; corajoso; autónomo, responsável; empático.</i>  (ii) Nível da Prática Clínica. <i>Assegurar (em colaboração) a qualidade dos cuidados aos doentes; ser responsável (em colaboração) pelos doentes; agir de acordo com códigos de conduta e cidadania.; promover auto análise do desempenho profissional.</i>
<b>(II)</b> <b>a) Competências operativas em relação aos estudantes</b>  <i>*Remete para o desempenho do Professor em situações formativas.</i>	<b>Capaz de articular teoria/prática</b>	• <i>Promover desenvolvimento curricular (articulação disciplinar);</i> • <i>Resolver problemas práticos num processo recursivo com a teoria;</i> • <i>Prestar cuidados integrando as dimensões relacional e técnica;</i>  • <i>Atender às necessidades formativas dos estudantes;</i> • <i>Adequar o processo ensino aprendizagem a variáveis psico-sociais dos estudantes;</i> • <i>Adequar os contextos formativos à singularidade dos estudantes;</i>
	<b>Capaz de motivar</b>	• <i>Proporcionar bom clima de trabalho;</i> • <i>Promover auto-estima dos estudantes;</i> • <i>Estimular / desafiar os estudantes para diversas modalidades formativas.</i>
	<b>Capaz de planejar</b> (curto médio e longo prazo)	• <i>Participar no planeamento estratégico; missão e declarações do ensino; comités / grupos de trabalho na Academia;</i> • <i>Desenvolver planeamento organizacional e curricular;</i> • <i>Conceber; organizar; coordenar, executar e avaliar sessões lectivas, com base em modelos educativos;</i> • <i>Estruturar modalidades formativas sustentadas em concepções e práticas educativa.</i>
	<b>Capaz de ser promotor do desenvolv.</b>	Nível dos estudantes: • <i>Criar:interacções com diversos grupos;</i> • <i>Incentivar a participação e potencialidades;</i> • <i>Promover: progressão de aprendizagens; sequências didácticas; articulação com diversos conteúdos disciplinares/práticas.</i> • <i>Promover: autonomia; pro-actividade nas situações de aprendizagem; raciocínio crítico; atitude investigativa (através de evidência científica do cuidado de enfermagem);</i> • <i>Promover: desenvolvimento pessoal e social.</i>
	<b>Capaz de variar estratégias e métodos de ensino</b>	• <i>Animar situações de aprendizagem através de comunicação; uso de pesquisa e sínteses analíticas.</i> • <i>Orientar os estudantes em regime tutorial.</i> • <i>Simular situações de cuidados: questionamento/discussões/reflexões; debates.</i> • <i>Usar tecnologias de informação; demonstrações, vídeos; autoscópias; outros.</i> • <i>Gerir trabalhos de grupo.</i> • <i>Ensinar as boas práticas do cuidado de enfermagem.</i> • <i>Procurar recursos de ensino-aprendizagem.</i> • <i>Adaptar metodologias de acordo com necessidades e áreas científicas.</i> • <i>Orientar (coaching) ao nível de processo de aprendizagem; processo emocional.</i>
<b>Capaz de desenvolver regulação e avaliação contínua</b>	• <i>Utilizar dispositivos de diferenciação.</i> • <i>Desenvolver provas de avaliação; adequar momentos de avaliação teórico-práticos; avaliar situações do cuidado de enfermagem.</i> • <i>Realizar contratos com estudantes (avaliação sumativa e formativa).</i>	

Categories	Subcategories	Indicators
<p>(II) b) Competências de auto-desenvolvimento como docente</p> <p><i>*Remete para o desempenho do Professor em relação a si próprio.</i></p>	<p><b>Evidência científica/difusão/conhecimento</b></p> <p><b>Formação contínua</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceber e utilizar investigação na prática docente</li> <li>• Apresentar regulação/monitorização da investigação realizada;</li> <li>• Aceder a diversas fontes do conhecimento</li> <li>• Usar a resolução de problemas como base da aprendizagem.</li> <li>• Basear o ensino no conhecimento em áreas científicas da enfermagem.</li> <li>• Divulgar a investigação produzida;</li> <li>• Ter capacidade de pesquisa e recolha de dados (comunicação com diferentes instituições, pessoas e grupos);</li> <li>• Elaborar processo de ensino aprendizagem de situações praticas com base na evidência científica.</li> <li>• Participar no desenvolvimento curricular base na evidência científica.</li> <li>• Preparar e divulgar bibliografia científica.</li> <li>• Orientar o desempenho profissional pela formação ao longo da vida.</li> <li>• Diversificar modalidades formativas.</li> <li>• Ter capacidade de comunicação.</li> <li>• Ter competências linguísticas e interculturais (língua nacional; línguas estrangeiras).</li> <li>• Actualizar-se / auto desenvolvimento (publicações; investigação).</li> </ul>
<p>(III) Competências relativas à Academia.</p> <p><i>*Remete para a participação na estrutura da academia e nas dinâmicas institucionais.</i></p>	<p><b>Gestão educativa</b></p> <p><b>Articulação com o colectivo profissional</b></p> <p><b>Implicação dos estudantes nos processos de mudanças</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer: legislação e organização dos serviços de saúde e do sistema de educação; diversas associações profissionais ao nível da Educação; Saúde; estruturas / regulamentos educacionais; novas orientações no ensino e na prática de enfermagem.</li> <li>• Articular-se com equipas interdisciplinares (professores; enfermeiros; outros).</li> <li>• Promover comunicação com pares através de publicações e conferências.</li> <li>• Promover a internacionalização do trabalho docente.</li> <li>• Promover trabalhos intra e extra curriculares.</li> <li>• Garantir a qualidade dos trabalhos didácticos dos estudantes.</li> <li>• Promover a participação dos estudantes em diferentes comissões na escola.</li> </ul>
<p>(IV) Competências colaborativas</p> <p><i>*Remete para a participação no meio envolvente.</i></p>	<p><b>Orientação do processo formativo em parceria.</b></p> <p><b>Colaboração inter institucional</b></p>	<p>Nível do trabalhar em equipa multidisciplinar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer contratos / trabalho conjunto entre parceiros.</li> <li>• Implicar os agentes educativos em projectos comuns (Hospitais; CS; outros).</li> <li>• Discutir situações da prática profissional com pares e estudantes.</li> <li>• Orientar práticas clínicas em parceria</li> <li>• Promover: comunicação interdisciplinar; negociação com intervenientes no processo formativo; partilha de conhecimentos; equilíbrio entre autonomia e cooperação; articulação entre ensino multiprofissional e trabalho colectivo; regimes tutoriais; equipas de trabalho na prática clínica.</li> <li>• Participar em projectos de investigação conjuntos.</li> <li>• Promover mobilidade em programas sócrates / erasmus;</li> <li>• Promover comunicações multiprofissionais; conferências; organizações comunitárias e profissionais.</li> <li>• Assumir liderança / gestão do processo educativo / tomadas de decisões</li> <li>• Capacidades gestionárias de: negociação intra, inter organizacional; colaboração com diversas instituições de saúde e universidades nacionais e internacionais; articulação com organizações de saúde, comunidades regionais, nacionais e internacionais.</li> </ul>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADLER, P.A *et al* - *Observational Techniques*. In: Dezin N.K; Lincoln, Y. S. *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications, Thousand Oaks, 1997.
- AMENDOEIRA, J. - *Uma biografia partilhada da enfermagem*. Coimbra: Formasau, 2006.
- BARBIER, J. M. - *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora, 1996.
- NICO, B J. - Entrevista a Maria Teresa Estrela. In: *Educação Temas e Problemas*, 3. Coimbra: Edições Colibri, 2007, 235-243.
- COSTA, A. F. - *Competências para a sociedade educativa: Questões teóricas e resultados de investigação*. In: *Cruzamento de saberes e aprendizagens sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- DAVIS, D. *et al* - Competencies of novice nurse educators. *Journal of Nursing Education*, 31 (4) (1992) 159-164.
- DAVIS, D. *et al* - Proposed nurse educator competencies: Development and validation of a model. *Nursing Outlook*, 453 (2005) 206-211.
- DECRETO-LEI nº 42/2005 DR I Série. 37 (2005-02-22) 14994-1499.
- DECRETO-LEI nº 185/1981 DR I Série. 148 (1981-07-01) 1543-1554.
- DECRETO-LEI nº 448/79 DR I Série. 262 (1979-11-13) 2899-2917.
- ESTEVES, M. - *Para a excelência pedagógica do ensino superior*. In: IX Congresso da SPCE, Universidade da Madeira, 2007 - *Educação para o sucesso: Políticas e actores*. Madeira: SPCE, 2007.
- ESTRELA, MT. - A formação contínua entre a teoria e a prática. In: Ferreira. N.S.C., *Formação Continuada e Gestão da Educação*. S. Paulo: Cortez Editora, 2003.
- FIGARI, G. - *Evaluer: quel référentiel?* Bruxelles: De Boeck, 1996.
- FIGARI, G. - *L'activité évaluative réinterrogée*. Bruxelles: De Boeck, 2002.
- FIGARI, G. - *La recherche de méthodologies de validation des acquis de l'expérience*. In: *Evaluation des Compétences et apprentissages expérimentiels. Savoirs, modèles e méthodes*. Lisboa: EDUCA e ADMEE Europa (Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Education), 2006 a).
- FIGARI *et al*. - L'Évaluation des compétences. Entre la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience. In *Revue des savoirs, des modèles et des méthodes*. Lisboa: Educa, 2006 b).
- FINE - *Bologna Process and Nurse Educators Competences*. In Report of the 2nd workshop. Geneva, 2007 (s.n), (2007).
- GUBA, E. G; LINCOLN, Y. S. - *Competing paradigms in qualitative research*. In: N. K. Denzin & Lincoln, Y. S (Orgs) *Handbook of qualitative research*. USA: Thousand Oaks, CA, Sage P, p. 105-117, 1994.
- HUBERMAN; MILES, M. - *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck Université, 1991.
- JOANNAERT, Ph. - *Compétences et Socioconstructivisme. Um cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck, 2002.
- KRISMAM-SCOTT *et al* - Faculty preparation: a new solution to an old problem. *Journal of Nursing education*, 37 (7), (1998) 318-320.
- Le BOTERF - *Construir as competências individuais e colectivas*. Porto: ASA Editores S.A, 2005.
- Le BOTERF, G. - *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions D'Organisation, 1995.
- LOPES, N. M. - *Recomposição Profissional - Estudo sociológico em contexto hospitalar*. Coimbra: Quarteto Editora, 2001.
- MAGALHÃES A.; STOER S.R - *A diferença somos nós - A Gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Lisboa: Biblioteca das Ciências Sociais, Edições Afrontamento, 2005.
- MAGALHÃES, A - *A Identidade do Ensino Superior - Política, conhecimento e Educação numa época de transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian FCT; MCES, 2004.
- MELEIS, A. I. - On the way to scholarship: from master's to doctorate. *Journal of Professional Nursing*. 8 (1992) 328-334.
- MELEIS, A. I. - *Theoretical Nursing. Development and Progress*. 4ª Ed. Philadelphia, USA: Lippincott, 2007.

- MERRIAN, S. B. - *Case study research in education: a qualitative approach*. Oxford: Jossey Bass Publishers, 1990.
- MESTRINHO, M. G. - *As Mudanças no Ensino de Enfermagem: Em busca de uma Ideologia do Profissionalismo Docente*. In: *Processos de Formação na e para a Prática de Cuidados*. Loures: Lusociência, 2007, p. 186-207.
- MESTRINHO, M. G. - *Profissionalismo docente. A complexidade das competências dos professores de enfermagem*. In: *Complexidade. Um novo paradigma para investigar e intervir em educação?* - ISBN 978-972-8036-96-6, 2008.
- NÓVOA, António - *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa, Educa, 2002.
- PAPE, T - Boyer's model of scholarly nursing applied to professional development. *AORN Journal*,. 995 (5), 2000, p. 1001-1003.
- PAQUAY, L. et al - *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre : Artmed Editor, 2001.
- PERRENOUD, P. - *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris, ESF, Éditeur, 1999.
- RODRIGUES, M. Â. P. - *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2006.
- SREB (Southern Regional Education Board) - *Nurse Educator Competencies*. Atlanta: Council on Collegiate Education for Nursing, 2002.
- STAKE, R. E. - *The case study method in social inquiry. Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer Nijhoff Publishing, 1989.
- TARDIF, M. - *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: R. J. Editora Vozes Lda, 2002.
- Tuning - Closing Conference of the Tuning Project. Brussels, 2004 (on line). <http://www.mecesup.cl.bolonha/Tuning II-Final Brussels.pdf>. 28/4/2008.
- YIN, R. K. - *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman Ed, 2001.
- YIN, R.K. - *Case study research, design and methods*. Newbury Park: Sage Publications, 1989, p. 13-41,
- ZABALZA, M. A. - *La Enseñanza Universitaria: El Escenario y sus Protagonistas*. Madrid: Narcea AS Ediciones, 2002.

Contacto:  
gmestrinho@esenfcgl.pt

Recebido em: 29-04-2008  
Aceite para publicação em: 17-09-2008