(PRE) TENSÕES ENTRE TEORIA, PRÁTICA E RELAÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO: *VOZES NO ENSINO SUPERIOR* DE ESTUDANTES DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E ENFERMAGEM EM PORTUGAL E ESPANHA

Fernanda da Cunha Moreira

2012

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, sob orientação da Professora Doutora Elisabete Maria Soares Ferreira

RESUMO

O presente trabalho enquadra-se nos estudos sobre o Ensino Superior, especificamente na formação inicial de professores e enfermeiros, a partir da qual houve a intenção de produzir conhecimento acerca da relação entre teoria e prática presente no processo de formação destas profissões.

Esta investigação teve como objetivo compreender de que maneira a relação teoria-prática é estruturada no âmbito dos cursos de formação inicial de professores e de enfermeiros e como os estudantes de tais cursos veem esses dois polos de conhecimento no seu processo formativo.

Na definição da problemática em estudo, tivemos a oportunidade de conhecer o projeto FIPAIF- Formação Inicial de Profissionais de Ajuda e Identidade dos Formadores: um estudo sobre o Ensino e a Enfermagem e elaborámos um projeto de investigação que compartilhasse com o FIPAIF uma mesma matriz teórica e metodológica.

Neste sentido, com o conhecimento adquirido através dos estudos realizados sobre a formação inicial do professor e do enfermeiro, constatámos a existência da necessidade de uma formação que considere as especificidades de cada profissão, contudo que tenha sempre como prioridade o diálogo entre teoria e prática.

A par das tensões entre teoria e prática, emergem questões que circundam a dimensão relacional das duas profissões. É essencial na formação destes profissionais, que se priorize a humanização das relações, tornando impensável admitir na formação do professor e do enfermeiro que haja descuido destas questões.

Nesta investigação de carácter qualitativo focámo-nos na análise interpretativa dos sentidos e das representações dos estudantes dos cursos de enfermagem e formação de professores acerca da sua formação inicial, nomeadamente no que toca às questões teóricas e práticas presentes no processo de formação, bem como o espaço ocupado pela dimensão de ajuda nesse processo formativo. Neste âmbito, escutámos as vozes de estudantes de Instituições de Ensino Superior em Portugal e em Espanha, através de entrevistas de grupo focalizadas de modo a compreender qual a perceção dos mesmos acerca dos assuntos.

Na análise dos discursos, emergem as tensões e as ambiguidades presentes na perceção dos estudantes acerca da relação teoria e prática, contudo, constatámos que apesar de existir uma maior valorização das práticas, a teoria não é totalmente descuidada. Existe sempre a necessidade do *saber* que depois é complementada pela necessidade do *fazer*. A dimensão de ajuda também surge com grande força nos discursos dos estudantes, que a reconhecem como essencial ao exercício da profissão. Na enfermagem, profissão caracterizada tradicionalmente pelo cuidado, ela aparece de maneira mais forte, sendo vista pelos alunos como intrínseca à profissão. No curso de formação de professores ela revela-se de forma mais disfarçada entre as questões pedagógicas, contudo também está presente. Compreende-se do estudo a especificidade inerente a estas profissões que se enunciam através da interação e da comunicação e relação humana.

ABSTRACT

This research fits on studies about Higher Education, specifically on the teachers and nurses initial training, from which the intention was to produce knowledge about the relationship between theory and practice into these occupations training process.

This research aimed to understand how the theory-practice relationship is structured under the initial training of teachers and nurses and how the students of these courses see these two edges of knowledge in their own training process.

In defining the problematic under this study, we had the opportunity to meet the FIPAIFproject: 'Initial Training of Helping Professionals and Trainers Identity: a study on Education and Nursing' and formulated a research project that shared with FIPAIF the same theoretical and methodological background

On this way , with the knowledge gained through the studies on initial training of teachers and nurses, it was noted the necessity of a training program that considers the specificity of each profession, although in both cases is very important to have as a priority the connection between theory and practice.

Considering the tensions between theory and practice, other questions that surround the relationship of both professions arise. It is essential thar in the trining process of these professionals the humanization of relationships be assumed as a priority, making it unthinkable to admit the neglecting of these matters in teacher and nurse's formation.

In the qualitative research we focused on interpretative analysis of the meanings and representations of nursing students and teacher training about their initial training, specifically with regards to the theoretical and practical issues present in the training process, as well as the space occupied by the extent of help in this training process. In this context, we heard the voices of students of higher education institutions in Portugal and Spain, through group interviews focused in order to understand the perception of them on these matters.

When analyzing the speeches, tensions and ambiguities on the students' perception about the relationship between theory and practice emerged, however, we found that although there is a greater appreciation of the practices, the theory is not totally careless. There is always a need of *knowing* which is then complemented by the need *doing*. The dimension of the help also comes with great force in the speeches of students, who recognize it as essential to the profession. In nursing, traditionally characterized by caring, it appears most strongly, being seen by students as intrinsic to their profession. In the course of teacher formation, it is revealed in a more disguised way among pedagogical issues, but is also present. It is understood from the study the specificity inherent in these professions that are enunciated through interaction and communication and human relations.

RESUMÉ

Ce travail s'inscrit dans le cadre de la formation initiale dans l'enseignement supérieur, dont l'intention est de produire des connaissances sur la relation entre la théorie et la pratique dans le processus de formation des enseignants et des infirmières.

Cette recherche vise à comprendre comment la relation entre théorie et pratique est structurée dans la formation initiale des enseignants et des infirmières et la façon dont les étudiants de ces cours voient ces deux pôles de la connaissance dans leur processus de formation.

Dans la définition de la problèmatique en étude, nous avons eu l'occasion de rencontrer le projet FIPAIF-Formation Initiale des Formateurs d'Aide Professionnelle et Identité: une étude sur l'éducation et les soins infirmiers, et nous avons mené un projet de recherche qui a partagé avec le FIPAIF la meme matrice théorique et méthodologique.

En ce sens, avec les connaissances acquises par des études réalisées sur la formation initiale des enseignants et des infirmières, nous avons constaté la nécessité d'une formation qui considère les spécificités de chaque profession, mais il y a toujours comme une priorité le dialogue entre la théorie et la pratique.

En dehors des tensions entre la théorie et la pratique, émergent les nouveaux enjeux qui entourent la dimension relationnelle des deux professions. Il est essentiel dans la formation de ces professionnels que la priorité soit donnée à l'humanisation des relations, ce qui rend impensable d'admettre la négligence de ces questions dans la formation des enseignants et des infirmières.

Dans la recherche qualitative nous nous sommes concentrés sur l'analyse interprétative des significations et représentations des étudiants de soins infirmiers et la formation des enseignants à propos de leur formation initiale, notamment en ce qui concerne les questions théoriques et pratiques présentes dans le processus de formation ainsi que l'espace occupé par la dimension de l'aide dans ce processus de formation. Dans ce contexte, nous avons entendu la voix des étudiants des établissements d'enseignement supérieur au Portugal et en Espagne, au travers d'entretiens de groupe ciblées pour comprendre leur perception de ces questions.

En analysant les discours, les tensions émergent et les ambiguïtés présentes dans la perception des élèves sur la relation entre la théorie et la pratique, cependant, nous avons constaté que bien qu'il y ait une meilleure appréciation des pratiques, la théorie n'est pas totalement oubliée. Il y a toujours un besoin de savoir qui est ensuite complété par la nécessité de faire. La dimension de l'aide revient également avec grande force dans les discours des étudiants, qui la considèrent comme essentiel pour cette profession. Dans la profession infirmière, traditionnellement caractérisée par le soin, elle apparaît le plus fortement, étant considéré par les étudiants comme intrinsèque à la profession. Dans les cours de formation des professeurs, elle se révèle plus cachée parmi les questions pédagogiques, mais elle est également présente. On comprend dans l'étude la spécificité inhérente à ces professions qui sont caractérisées par l'interaction, la communication et les relations humaines.

AGRADECIMENTOS

À professora Elisabete, por compartilhar muito mais do que conhecimentos académicos, pelos incentivos nos momentos difíceis, pelas "puxadas de orelha" nas horas de dúvida e cansaço e pelas palavras certas quando o coração esteve confuso. Obrigada, pelo sentimento de afeto e de amizade! Obrigada, também por dividir comigo a paixão por anéis! Sempre me lembrarei de você com muito carinho e nunca me esquecerei de que "para comer um elefante todo, tenho que comer um pouquinho por dia!".

À Cristina Sousa, Rita Tavares e às outras investigadoras do projeto FIPAIF, pela atenção e carinho durante todo este ano. Obrigado!

À queridíssima Eva Temudo, por ter estado sempre presente, pela amizade e pelo apoio! Obrigada!

Aos professores e funcionários da FPCEUP, que sempre me acolheram e ampararam neste percurso em terras lusitanas, meus sinceros agradecimentos!

A todos os brasileiros que conheci no Porto, aos companheiros da Faculdade de Desporto e também aos ilustres moradores do Covelo. Obrigada por trazerem o Brasil mais perto. Sem vocês a vida aqui ficaria menos colorida.

A todos os amigos portugueses que tive a felicidade de conhecer, compartilhar ótimos momentos e tomar cafés....muitos cafés! Uma malta que levo no meu coração pra sempre!

Ao Tiago Salge, Guilherme Lopes da Cunha (e toda sua "carioquice"), Cosmin Ionut, Carla Minozzo e à Daniela Torres, por se terem tornado minha família em terras lusitanas. Obrigada pela amizade, carinho e pela cumplicidade nos momentos únicos em que conVIVEmos do lado de cá do oceano.

À Karoline Ferreira, Carla Rocha Araújo, Aline Diniz e José Augusto Pereira (Guto), pela alegria compartilhada no eterno *hostel* de Gaia. Obrigada por tudo!

À minha amiga-parceira Maria Ligia Chacon, pela alegria, sinceridade, cumplicidade e por ser assim tão *Chacon*! Com certeza um presente que ganhei do Porto!

À gajinha mais cheia de graça do Porto, que no último ano me aguentou e viveu comigo alguns dos momentos mais incríveis das nossas vidas! Obrigada por tudo Josi Daitx!

À querida amiga Cristina Dantas (minha anja), que chegou de mansinho e de repente ocupou um espaço no meu coração que com certeza já era dela em outras vidas! Obrigada é pouco pra você, sempre serei grata por você ter aparecido!

À Daria e à (minha) *bonitita* Maria del Mar, obrigada pela parceria na curta passagem que tive por terras espanholas!

Merci beaucoup à minha *famille française*. Família que a vida me deu de presente! Como agradecer todo o carinho e amor que sempre tiveram comigo? Vincent Farey,

Marion, Matthieu, Annabelle, Dominique, Charlie e Léo-Paul, obrigada pelos momentos maravilhosos vividos, pelo carinho e por terem me recebido como filha, irmã, amiga!

Aos amigos brasileiros, de São Carlos e de Ribeirão Preto, que mesmo longe sempre torceram pelo final dos meus estudos para que pudéssemos estar juntos novamente! Obrigado!

Meus sinceros agradecimentos à todos da família Santinon, pelo apoio e amizade.

À querida Graziela Vanni, que mesmo longe, sempre guiou meus passos. Obrigado por todo carinho!

À minha madrinha Emília Camarnado (Mila), obrigada pelo apoio, pelos pensamentos positivos e pelas palavras de carinho! Você é uma querida!

Às minhas avós, Diva e Waldeni, a quem dedico este trabalho, obrigada por serem meus exemplos de mulher e pelo apoio em todo esse percurso. Ao meu avô Alvair, que partiu antes que eu pudesse me despedir, por ter sempre se orgulhado dessa neta que foi estudar do outro lado do oceano e, ao meu avô Francisco, que também já partiu, mas que deixou um legado de amor e carinho. Obrigado!

Aos meus tios, tias, primos e primas, que sempre me apoiaram e torceram pelo meu sucesso. Obrigado!

À minha prima Melina Lima, pessoa que abriu as portas à minha aventura europeia, que teve como fruto principal este mestrado. Merci beaucoup ma chérie!

À minha cunhada e amiga, Priscila Mascarenhas, pelo apoio incondicional e pela luz que você representa na minha família! Obrigada por estar sempre perto!

Ao meu irmão, Daniel Moreira, por ser assim tão irmão, no sentido amplo da palavra! Obrigada por ser meu amigo, meu parceiro e meu exemplo!

E finalmente, agradeço àqueles que sempre serão os primeiros na minha vida, minha mãe Fermina Cunha e meu pai Danilo Moreira! Obrigada pelo apoio incondicional a esta filha cigana que resolveu sair por aí, desbravando o velho continente à procura de si mesma. Agradeço por todo amor, por acreditarem nos meus sonhos, por terem sido compreensivos quando abdiquei de estar com vocês, pela paciência que têm comigo, pelos incentivos a todo momento, pelo suporte financeiro e afetivo. Pai, obrigada pelo exemplo de garra, pelos emails engraçados e por me compreender tão bem! Mãe, obrigada pelas orações e por ter sido tão forte ao me apoiar, mesmo estando com o coração apertado por me ter longe! Eu nunca conseguiria sem vocês!

A todas e a todos, de coração aberto, o meu emocionado obrigado. Esta jornada só foi possível graças às pessoas que me apoiaram e incentivaram ao longo de todo este percurso!

"E não adiantam as despedidas.
De um amigo ninguém se livra fácil.
A amizade além de contagiosa
é totalmente incurável"
Vinícius de Moraes

Às minhas avós Diva e Waldeni, mulheres guerreiras!

SIGLAS

CIN- Conselho Internacional de Enfermagem

ESE- Escola Superior de Educação

ESS-Escola Superior de Saúde

FPCEUP- Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

FIPAIF- Formação Inicial de Profissionais de Ajuda e Identidade dos Formadores: um estudo sobre o ensino e a enfermagem.

IES- Instituição de Ensino Superior

OE- Ordem dos Enfermeiros

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Documentos recolhidos e analisados

Quadro 2- Participantes da investigação- género e localização

Quadro 3- Dimensões de Análise e Categorias

Quadro 4- Definição das categorias de dimensão de análise "Formação"

Quadro 5- Definição das categorias de dimensão de análise "Relação de Ajuda"

Quadro 6- Definição das categorias de dimensão de análise "Pedagógica"

Quadro 7- Opções de escolha profissional

DIAGRAMA

Diagrama 1- Teoria e Prática

ANEXOS

Anexo 1- Localização do Trajeto da Investigação

Anexo 2- Calendário da Investigação

Anexo 3- Inquéritos Pedagógicos – Nuevo Ingreso. Ano: 2011/2012- Cursos: Enfermagem e Educação Infantil

Anexo 4- Guião do Grupo de Discussão Focalizada Enfermagem e Formação de Professores

Anexo 5- Termo de Consentimento Informado

ÍNDICE

INTRODUÇÃO GERAL.....17

CAPÍTULO I – Encontros e Confrontos: A fundamentação teórica.....23

1-A Formação no Ensino Superior.....25

Introdução.....25

1.1-A Universidade Enquanto Instituição Educativa.....26

1.2-O Sentido Formativo no Ensino Superior.....30

2- A Relação Teoria e Prática no Processo de Formação do Ensino Superior.....33

2.1- A Formação Inicial do Enfermeiro e a Relação Teoria e Prática.....36

2.2- A Formação Inicial do Professor e a Relação Teoria e Prática.....40

3- O Ensino e a Enfermagem como Profissões de Ajuda.....42

CAPÍTULO II- Das escolhas Metodológicas: um caminho para a compreensão.....47

Introdução.....49

1-Construindo, Desconstruindo e Reconstruindo: O encontro da Investigação.....49

2-Fundamentação Epistemológica e Metodológica.....50

3-O Percurso da Investigação.....52

4-Recolha de Dados.....53

4.1- Os Documentos.....53

4.2- Grupo de Discussão Focalizada.....55

CAPÍTULO III- Procedimentos de análise, apresentação e discussão dos dados.....59

Introdução.....61

1- Os Procedimentos de Análise.....61

2-Análise Interpretativa e a Discussão do Dados.....66

2.1- Dimensão de Análise: Formação.....66

2.2- Dimensão de Análise: Relação de Ajuda.....75

2.3- Dimensão de Análise: Pedagógica.....82

2.4- Análise Documental: *Nuevo Ingreso*.....84

CAPÍTULO IV- Considerações Finais.....87

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....93

ANEXOS.....101

INTRODUÇÃO GERAL

A formação inicial no ensino superior é foco do presente estudo, no qual se procurará produzir conhecimentos acerca da relação entre teoria e prática presente no processo de formação de professores e enfermeiros.

O objetivo desta investigação consiste numa melhor compreensão de como a relação teoria-prática é estruturada no âmbito dos cursos de formação inicial de professores e de enfermeiros e como os estudantes de tais cursos veem esses dois pólos de saberes no seu processo formativo.

Aquando a definição da problemática em estudo, foi-nos dado conhecer o projeto FIPAIF- "Formação Inicial de Profissionais de Ajuda e Identidade dos Formadores: um estudo sobre o Ensino e a Enfermagem"[1] e a possibilidade de produzirmos conhecimento no seu âmbito de pesquisa. Acolhemos a ideia e elaboramos um projeto de investigação que compartilhasse com o FIPAIF uma mesma matriz teórica e metodológica.

Além da inspiração que nos trouxe o projeto FIPAIF, o desenvolvimento deste estudo também é fruto da oportunidade advinda de um programa de mobilidade[2], realizado numa Universidade de Espanha, durante o percurso do mestrado, através do qual foi realizada a recolha de alguns dados.

As primeiras indagações acerca das questões de formação, em especial sobre o ensino superior, originaram-se na curiosidade da investigadora deste trabalho, que é Pedagoga, pelas temáticas que circundam a formação neste nível de ensino. O interesse por

[1] Identificamos e sintetizamos o projeto FIPAIF na medida em que este influenciou a nossa escolha e percurso de investigação. Não obstante, neste estudo optámos pelo anonimato das instituições e dos sujeitos participantes. O Projeto 'Formação Inicial de Profissionais de Ajuda e Identidade dos Formadores: um estudo sobre o ensino e a enfermagem' é um projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, sob a responsabilidade do Centro de Investigação e Intervenção Educativas, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. O FIPAIF conta com a parceria de uma Escola Superior de Saúde e uma Escola Superior de Educação, localizadas na região norte de Portugal. Tal projeto visa identificar conceitos, dispositivos, procedimentos e práticas que poderão contribuir para a melhoria da formação inicial de professores/as e enfermeiros/as e a construção das suas identidades profissionais com vista a desenvolver e mudar positivamente os seus futuros contextos de trabalho". (Fonte: http://www.fpce.up.pt/fipaif/index.html)

[2] No desenvolvimento desta pesquisa, através da oportunidade de participar do programa de mobilidade estudantil Erasmus proporcionou-se a recolha de dados nos mesmo moldes do Projeto FIPAIF, que estava sendo realizado em Portugal. Entendeu-se que este procedimento, a disponibilidade dos estudantes e receptividade conseguida, serviram como uma mais-valia formativa da investigadora. Por outro lado, a apresentação do projeto FIPAIF e o trabalho em desenvolvimento, foi elogiado e acolhido pelos docentes locais, criando condições de se desenvolver o trabalho empírico no contexto espanhol. Através desta experiência foi elaborado um artigo apresentado no congresso AFIRSE, realizado em Lisboa, no início deste ano. E também foi a partir daí que ocorreu a reconfiguração do objeto de estudo desta investigação. No capítulo metodológico esse processo de (re) construção do objeto de estudo através da experiência em terras espanholas será detalhado.

tal nível de ensino diz respeito tanto ao contexto institucional, ou seja, os conteúdos dos cursos, os professores e os alunos, como também nas questões que são externas à universidade, mas que de certa forma acabam por interferir no seu funcionamento, como as políticas de educação superior, os avanços da ciência, cultura e pesquisa, o mercado de trabalho, entre outros. Nossa proposta inicial tinha como foco conhecer as representações sociais que os estudantes do ensino superior, nomeadamente, os estudantes dos cursos de enfermagem e formação de professores, tinham da sua profissão. Num segundo momento, após as leituras realizadas e considerando as especificidades da profissão do enfermeiro e do professor, fomos instigados a incluir também no nosso trabalho as questões de género, que atravessam de maneira transversal as duas profissões. Contudo, depois de termos entrado realmente em contato com os estudantes, através do projeto FIPAIF, optámos por redefinir mais uma vez o nosso foco de investigação, considerando que as indagações acerca das tensões entre teoria e prática no processo de formação inicial chamou-nos muita atenção e, a partir daí, redirecionámos o nosso olhar para este objeto de estudo. Acreditamos que este movimento de *vai e volta*, no percurso de construção do projeto de investigação, acabou por contribuir de maneira ímpar para o nosso trabalho, visto que, pudemos repensar sobre as indagações que fomentavam os nossos interesses e partir deles, construir um novo projeto de investigação, que estivesse condizente com os nossos reais anseios.

O ensino e a enfermagem diferem em muitos aspetos, contudo, têm como base comum o fator de serem consideradas "profissões de ajuda". As profissões de ajuda são aquelas profissões que na sua dinâmica relacional apresentam como dimensão essencial a ajuda. Rogers (2009: 63) define que esta é uma relação na qual "uma das partes procura promover na outra o crescimento, o desenvolvimento, a maturidade, um melhor funcionamento e uma maior capacidade de enfrentar a vida". Desta maneira, a relação entre enfermeiro e paciente, professor e aluno, pode se enquadrar também numa relação de ajuda.

É importante pontuar que, não se pretende, neste trabalho, fazer uma comparação entre tais cursos e profissões, visto que ambos não são comparáveis e apresentam singularidades que definem bem cada um. O intuito circunda-se em produzir conhecimentos acerca da relação teoria e prática no Ensino Superior, neste caso em especial nas duas profissões.

Desta forma, objetiva-se compreender a visão dos estudantes - dos cursos de enfermagem e formação de professores - acerca da sua formação inicial, nomeadamente no

que toca às questões teóricas e práticas presentes no processo de formação, bem como compreender o lugar ocupado pela dimensão de ajuda nesse processo formativo. De tal modo, procuraremos as respostas às indagações: Como os estudantes percecionam o processo de formação no ensino superior? Como compreendem as tensões entre teoria e prática neste processo formativo? Qual é a importância dada a cada uma dessas dimensões? Como a dimensão relacional é encarada neste processo? Eles reconhecem as suas futuras profissões como profissões que têm como eixo estruturante a dimensão de ajuda?

Tendo em vista a complexidade de todos esses processos, decidiu-se organizar este trabalho em quatro capítulos:

No capítulo I, intitulado "*Encontros e Confrontos: a Fundamentação Teórica*" convocámos diferentes autores para o debate acerca das questões da formação no ensino superior, bem como da relação teoria e prática neste contexto, assinalando no final as especificidades da formação do enfermeiro e do professor. Em outra parte deste capítulo, nossa atenção circunda-se em torno das relações interpessoais até chegarmos à dimensão de ajuda, bem como à concetualização do ensino e da enfermagem enquanto profissões de ajuda.

O capítulo II, intitulado "*Das Escolhas Metodológicas: um caminho para a compreensão*" apresentaremos o enquadramento epistemológico e metodológico desta investigação, bem como o percurso da mesma. Neste estudo privilegiámos a compreensão dos comportamentos a partir das vozes dos sujeitos participantes, pretendendo conhecer o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas comuns em situações particulares (Bogdan & Biklen, 1994). Como técnicas principais de desvendamento das questões desta investigação, optámos por realizar grupos de discussão focalizada com alunos dos cursos de enfermagem e formação de professores em Instituições de Ensino Superior do norte de Portugal e de Espanha. Também foi realizado um levantamento documental.

Após apresentarmos o enquadramento teórico desta investigação, bem como argumentar acerca das nossas opções metodológicas, apresentamos no Capítulo III, os procedimentos de análise e a discussão dos dados recolhidos. No último capítulo, traçámos as considerações finais que acreditamos serem pertinentes para tal estudo.

Na análise dos discursos, surgem as tensões e as ambiguidades presentes na perceção dos estudantes acerca da relação teoria e prática, contudo, apesar de existir uma maior valorização da vertente prática, a teoria não é totalmente negligenciada. Existe sempre a

necessidade do *saber* e depois a necessidade do *fazer*. A ajuda também é bastante referenciada nos discursos dos estudantes, como primordial ao exercício da profissão. Na enfermagem, ela é vista pelos estudantes como intrínseca à profissão. No curso de formação de professores ela revela-se de forma mais disfarçada entre as questões pedagógicas, contudo também está presente. Em suma, compreende-se deste estudo, a especificidade intrínseca a tais profissões que se exprime por meio da relação humana, da interação e da comunicação.

CAPÍTULO I –

ENCONTROS E CONFRONTOS: A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.

1-A FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Introdução

No presente capítulo almejámos fazer uma reflexão, de forma panorâmica, sobre a universidade e o trabalho que nela é realizado.

Entendendo a universidade como um espaço "complexo e multidimensional, no qual incidem e se entrecruzam influências dos mais diversos tipos" (Zabalza, 2004:8), pretende-se fazer uma contextualização desta, enquanto instituição formadora. Quando falamos de ensino superior, abrimos um grande leque de possibilidades de análise visto que o mundo universitário é formado por "eixos internos" e "eixos externos" e estes, são indissociáveis e se influenciam mutuamente (*ibidem*). Os eixos internos são entendidos como tudo aquilo que ocorre dentro da universidade, ou seja, "o contexto institucional, os conteúdos dos cursos, os professores e os alunos" (*ibidem*: 10). Os eixos externos são definidos pelo mesmo autor como as dinâmicas que são externas à universidade, mas que acabam por interferir no seu funcionamento, como "as políticas de educação superior, os avanços da ciência, cultura e pesquisa, os colégios profissionais e o mercado de trabalho" (*ibidem*: 10).

Desta maneira torna-se importante delimitar, como figura de análise deste capítulo, as questões que circundam os eixos internos do contexto universitário. Pela especificidade do presente trabalho, as questões relativas aos eixos externos serão abordadas apenas quando estas influenciarem o contexto interno.

Iniciámos com um olhar às políticas educativas e transformações ocorridas no ensino superior nos últimos anos e que propõem um novo paradigma de aprendizagem, com influência na formação inicial. Procuraremos compreender a universidade enquanto instituição educativa, que influencia e também é influenciada pelas demandas sociais. Continuaremos o texto procurando compreender, a partir da nova configuração do paradigma de aprendizagem, qual é o sentido que a formação passou a ter neste nível de ensino.

1.1-A Universidade Enquanto Instituição Educativa

No atual contexto em que vivemos, as constantes transformações na sociedade e as novas exigências sociais, têm apontado para alterações importantes no que se refere às funções que o ensino superior passa a ter na sociedade.

Sob os ventos da globalização (Esteves, 2008), o papel do conhecimento na sociedade contemporânea deixou de ser coadjuvante e começou a ganhar destaque, ajudando a construir a chamada *sociedade do conhecimento*.

Sociedade do conhecimento é o termo empregado para caracterizar a nossa atual sociedade, na qual, a utilização, a produção e a disseminação da informação e do conhecimento ganhou força e passou a ter evidência no contexto social. De acordo com Bernheim & Chauí (2008: 7):

> Estamos assistindo a emergência de um novo paradigma econômico e produtivo no qual o fator mais importante deixa de ser a disponibilidade de capital, trabalho, matérias-primas ou energia, passando a ser o uso intensivo de conhecimento e informação.

É neste contexto, no qual o uso do conhecimento começa a ser base da riqueza e do poder das nações (*ibidem,* 2008), que o ensino superior começou a se reconfigurar e transformar. Estas transformações na esfera social passaram a ter reflexos intensos na estrutura da universidade. De acordo com Zabalza (2004), estamos a viver um momento de transformações intensas na estrutura do ensino na universidade e também na sua posição e sentido social, de forma que, "(...) a imagem mais habitual de vê-la como uma instituição dedicada a ministrar um alto ensino para formar líderes tanto do mundo social como do científico e do artístico foi se modificando" (*ibidem*: 20). O rosto da universidade vem ganhando outras formas, que nada mais são do que adequações às exigências sociais.

Tal situação de mudança não é toda ela recente, visto que, ao longo da história, a universidade vem passando por processos de transformação. Contudo, esse quadro de transformação e adaptação às demandas sociais vem ocorrendo de maneira intensificada nos últimos 50 anos:

> (...) estamos incorporando, em ritmo de marcha forçada, mudanças na estrutura, nos conteúdos e nas dinâmicas de funcionamento das instituições universitárias com o objetivo de colocá-las em condição de enfrentar os novos desafios que as forças sociais lhes obrigam a assumir (*ibidem*: 19).

Neste sentido, as instituições de ensino superior têm sido pressionadas a sair das "torres de marfim" (Magalhães *et al.*, 2009) para se adaptarem às novas demandas sociais onde a lógica de mercado passou a ter valor central. Começaram a cair por terra a maneira como o ensino superior e seus princípios fundamentais eram entendidos. Bourdoncle & Lessard (*cit in* Ramos, 2008: 32) afirmam que, "a relação da universidade com a sociedade mudou. [*a universidade*] Já não é uma instituição marginal, reservada para a formação de um grupo elitário, mas uma instituição central, muito ligada ao resto do sistema educativo".

Isto posto, quanto mais as barreiras entre a academia e a sociedade se dissolvem, a identidade do ensino superior passa a ser uma problemática (Magalhães, 2006). Este nível de educação começa a dar indícios de estar a submergir num contexto social mais amplo, se arriscando a, ao entrar no mundo dos negócios, passar a "(...) redescrever o mundo em vez de o compreender" (Barnett, *cit in* Magalhães, 2006: 30).

Essa aproximação entre academia e sociedade, apesar de ser inevitável e até desejável (considerando que em nossa opinião a universidade deva estar sim, voltada para atender as necessidades sociais, num processo de diálogo e compreensão), deve ocorrer com cautela, de maneira a que a lógica compreensiva no ensino superior, bem como a essência educacional não seja perdida e nem seja subjugada pela lógica capitalista de mercado, na qual educação passa a ser um produto, um bem de consumo. Pensar em uma educação norteada por lógicas contabilísticas é colocar em risco a essência da educação no ensino superior, que deve buscar estabelecer sempre o diálogo com a sociedade, objetivando a formação de cidadãos.

As transformações que vêm ocorrendo, estão a configurar um novo rosto para o Ensino Superior. Brew (*cit in* Zabalza, 2004:22), aponta alguns aspetos que se modificaram:

> -Progressiva heterogeneização das instituições, diversificação do conceito de universidade e dos formatos contratuais dos professores.
> -Mudanças significativas nas demandas do mundo produtivo e dos empregadores; já não se exige apenas um cabedal de conhecimento ou algumas competências técnicas muito especializadas: solicita-se também outras habilidades (alguém que saiba como aprender, que seja capaz de tomar decisões, que seja consciente de si mesmo, que saiba se comunicar); além disso, a formação é colocada como tarefa ao longo da vida.
> - Maior envolvimento das empresas e dos empregadores na formação académica.
> -Progressiva massificação e a consequente heterogeneização dos estudantes; tal massificação foi seguida de um decréscimo nos investimentos financeiros, motivo

pelo qual as instituições e os professores se viram obrigados a responder a novos compromissos sem poder contar com os recursos necessários para fazê-lo.
- Grande indiferença em relação à formação para a docência; os aspetos importantes para o bom funcionamento dos processos formativos tiveram pouca atenção (coordenação, desenvolvimento de metodologias, avalição, incorporação de novas tecnologias, novos sistemas de ensino como o semipresencial, a formação no trabalho, etc.)
-Internacionalização dos estudos superiores e das expetativas de mobilidade no trabalho.
-Sistema de gestão que se aproxima cada vez mais ao modelo das grandes empresas.

Desta maneira e perante o quadro apontado por diferentes autores, quando falamos sobre as funções do ensino superior, no meio dessa avalanche de mudanças, estamos a falar de quê? Qual é o papel deste nível de ensino na atual sociedade?

A educação superior tal como nos foi deixada, era centrada no conhecimento, na sua produção (investigação), na sua distribuição (ensino) e na sua difusão na sociedade. "O conhecimento e seu manuseamento definiam não só a missão institucional, como a natureza das organizações consagradas ao ensino superior*"* (Magalhães, 2006:13).

No contexto atual, a universidade vem se tornando numa instituição com cariz administrativo, preocupando-se menos com a vertente social. Chauí (*cit in* Pimenta & Anastasiou, 2002: 169), fala sobre essa diferença entre a universidade enquanto *instituição social* e a universidade enquanto *instituição administrativa*. Enquanto instituição social, a universidade é caracterizada "como ação e prática social, pautando-se pela idéia de um conhecimento guiado por suas próprias necessidades e por sua própria lógica, tanto no que se refere à descoberta e invenção quanto à transmissão desse conhecimento" (*ibidem*: 169). A universidade enquanto entidade administrativa é "regida por idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito, não lhe competindo discutir ou questionar sua existência ou sua função social" (*ibidem*: 169). Essa separação feita pela autora entre a universidade enquanto instituição social e instituição administrativa é reflexo, como abordámos há pouco, das demandas mercadológicas que acabam por incidir de maneira direta nas funções do ensino superior, subjugando-o.

No meio deste quadro de mudanças, diferentes autores começaram a questionar os novos princípios e fins da universidade. Santos (1999: 164) afirma que, "os três principais fins da universidade passaram a ser a investigação, o ensino e a prestação de serviços". Já Connel (*cit in* Zabalza 2004: 35) credita à universidade as funções de documentação[3], rede

[3] A universidade é vista "não só como o berço do saber, mas também como centro de armazenamento desses saberes, aos quais se pode recorrer quando se desejar ou precisar" (Connel, *cit in* Zabalza, 2004: 35).

virtual de informação[4], inovação[5], crítica[6]. Para o próprio Zabalza (2004: 35), são diversas as funções que se espera que a universidade desenvolva:

> (...) ensino, pesquisa, administração dos recursos e do pessoal, dinamização social e cultural, apoio técnico e científico às empresas, consultoria social, serviço social e apoio às pessoas de baixa renda, estabelecimento de parcerias nacionais e internacionais de pesquisa e formação, crítica e social, etc.

Como podemos observar, essas são algumas das imagens que vêm construindo a realidade do Ensino Superior no presente momento.

Como consequência disso, a educação superior está passando por um processo, que é definido por Magalhães (2006) como "crise de identidades", que seria provocada pela diversificação de denominações que passaram a existir para caracterizá-la: "ensino universitário, ensino terciário, ensino pós-secundário, educação politécnica/ vocacionalizante, educação fundada na investigação, entre outros (*ibidem:*15)[7]". É como se as instituições de ensino superior visassem dar conta das mudanças que ocorrem na esfera social, procurando sempre adaptar-se a elas, acabando, desta maneira, por não dar conta de tais processos de adaptação.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que ocorrem essas grandes mudanças, cada vez mais este nível de ensino está a ser visto como "um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento económico, social e cultural das nações, num contexto de crescente competição global" (Magalhães *et al,* 2009). A credibilidade que as instituições de ensino superior têm perante a sociedade e a grande influência destas no desenvolvimento dos países é muito grande. Malcon Gillis (*cit in* Bernheim & Chauí, 2008: 17) enfatiza este pensamento afirmando que "hoje, mais do que nunca antes na história da humanidade, a riqueza – ou pobreza – das nações depende da qualidade da educação superior". Nesta afirmação fica clara a grande importância e responsabilidade deste nível de ensino para o desenvolvimento social. Passando a universidade a ter a obrigação e a vantagem de manter-se em constante processo de mudança, sendo, simultaneamente, uma "vazante da

[4] "Utilização dos mais variados sistemas e suportes de comunicação, os quais permitem a maior distribuição possível do conhecimento" (*ibidem, 2004).*

[5] "De forma que as universidades se transformem em focos permanentes de progresso técnico e social. Nesse sentido, elas devem ser capazes de render ao máximo a autonomia e a disponibilidade de recursos" (*ibidem, 2004).*

[6] "Sobre os abusos de poder (em suas diversas manifestações e em diversos âmbitos) e/ou dos processos de perda de identidade e social" (*ibidem, 2004).*

[7] O autor cita como exemplos os *Instituts Universitaries de Technologie* (França), as *Fachhochschulen* (Alemanha), as universidades resultantes da transformação dos politécnicos (Inglaterra), as Universidades Politécnicas (Portugal).

reflexão" (Guadilla, 1996: 122) sobre as consequências dessas mudanças e como elas devem ser norteadas para um ideal, sempre buscando benefícios de longo prazo.

Neste sentido, torna-se importante pensar na universidade, como uma instituição imersa num contexto de mudanças e desenvolvimento não só social, mas econômico também. Contudo é primordial que ela tenha alguns princípios, e estes devem ser respeitados, não sendo envolvidos de maneira simples e irrefletida pelas lógicas de mercado. Pimenta & Anastasiou (2002: 173) consideram que a universidade deve:

> (...) aprender a olhar o seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar globalmente os estudantes para as complexidades que se avizinham, a situar-se como instituição líder, produtora de idéias, culturas, artes e técnicas renovadas que se comprometam com a humanidade e o processo de humanização.

A partir desta contextualização, apresentar-se-á na próxima parte, uma das dicotomias existentes no seio da universidade. Instituição que, por um lado, tem grande credibilidade social, sendo vista por muitos como sítio sagrado de produção de conhecimento e local de nascimento de muitas decisões que atingem diretamente a esfera social é, também, vulnerável às oscilações do mercado e das próprias demandas sociais. Como esta dicotomia influenciará o processo de formação que ocorre dentro da universidade?

1.2-O Sentido Formativo no Ensino Superior

Atualmente, cada vez mais se torna necessário um tipo de formação específica para a realização de alguma atividade, sendo muito raros os casos em que uma formação específica não seja exigida. Isto posto, ter uma formação em nível superior passou a ser parte do "planejamento da vida dos indivíduos" (Zabalza, 2004: 36), pois tal formação se reflete na oportunidade de entrada no mercado de trabalho e na obtenção de ocupações superiores as que conseguiriam se não tivessem esse nível de instrução. Em consequência disso, a formação passou a ser vista como um "investimento em capital humano" (*ibidem*: 37).

Desta forma, a formação torna-se cada vez mais indispensável à medida que as atividades (profissionais e sociais) tornam suas exigências mais complexas. A inclusão da formação no cotidiano da vida das pessoas gerou "efeitos relevantes para a própria dinâmica e concepção da formação, para sua localização na estrutura social e para as suas estratégias de implementação" (*ibidem:*36). Segundo Andrade (2005:21):

> (...) a finalidade da formação, à luz do atual contexto, diz respeito ao desenvolvimento das pessoas ao longo da vida e não apenas à aquisição de conhecimentos ou técnicas. Os atuais cenários apontam para a valorização de saberes de outra natureza, relacionados com a autonomia, a adaptabilidade, o aprender a aprender, em que o indivíduo nunca é um ato acabado- cresce e revela-se em permanente contato com o outro e com o meio que o rodeia.

Sendo o ensino superior um palco – por excelência – de formação, esses efeitos acabaram também por refletir na conceção e função exercida pelas universidades nesse novo cenário.

Estando a universidade vulnerável, como já foi abordado anteriormente, às oscilações sociais e também ao mercado, cabe refletirmos sobre que tipo de formação este nível de ensino deve oferecer. Um ensino voltado diretamente para o mercado de trabalho – de maneira especializada – ou, deve oferecer um ensino mais amplo, que forme de maneira plena[8] o estudante, cabendo ao mercado de trabalho fazer a adaptação deste depois do período de formação ou, cabe ao estudante se adaptar às demandas sociais e do mundo do trabalho posteriormente?

A respeito desta indagação, Bourdoncle & Lessard (*cit in* Ramos, 2008), sugerem que é importante existir "um equilíbrio que tenha em conta as especificidades das formações profissionais que a sociedade espera hoje da universidade, sem que ela abandone por isso a sua função crítica" (*ibidem*: 37). Contudo, os mesmos autores, pontuam também que a formação não deve ignorar "a maneira como os estudantes poderão depois ganhar a vida" (*ibidem:* 32).

Na mesma perspetiva, Zabalza (2004: 39) sinaliza para a importância da formação e da necessidade de vinculação desta "ao crescimento e ao aperfeiçoamento das pessoas, aperfeiçoamento que tem de ser entendido no seu sentido global: crescer como pessoas". Desta maneira, a formação universitária deve complementar o desenvolvimento pessoal,

[8] Acreditamos que uma formação plena no ensino superior é uma formação que vai além das especificidades da área de atuação do estudante a ser formado, mas que também seja uma formação crítica e reflexiva.

articulando ao desenvolvimento de conhecimentos e competências específicas que possibilitarão uma visão mais ampla do mercado de trabalho, a fim de agir nele com maior autonomia. "Não é suficiente equipá-las [as pessoas] com um perfil profissional padrão ou com uma determinada bagagem de conhecimentos (...) ou ainda, adaptá-las melhor a uma atividade profissional qualquer" (*ibidem*: 41), faz-se necessário desenvolver outros conteúdos formativos, de maneira a desenvolver integralmente o indivíduo.

O papel do ensino superior deve ir muito além do objetivo simples de equipar os estudantes com competências técnicas para desempenharem determinada profissão. É fundamental que sejam integrados às funções deste nível de ensino, possibilidades de desenvolvimento pessoal, novos conhecimentos através de um processo de formação contínua que contribua para o enriquecimento global do estudante (cultura geral, académica e profissional). Para Barnett (*cit in* Magalhães, 2006: 34) "o ensino superior se deve concentrar na missão de formar seres críticos", não devendo ser visto nem como forma para a reprodução das elites do conhecimento, nem como para a formação única para o mercado de trabalho, mas como "uma tarefa crucial de fornecimento de capacidade reflexiva".

Com a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior, a idéia da construção de uma Europa do Conhecimento passou a ser primordial no processo de reestruturação dos cursos do ensino superior. Com a assinatura da Declaração de Bolonha, uma nova conceção de educação passou a circular no território europeu. Tal declaração defende um sistema de ensino "centrado na atividade e nas competências que os jovens devem adquirir" (Decreto Lei, n°42/ 2005), apontando para a "necessária adaptação do processo de aprendizagem aos conceitos e perspetivas da sociedade moderna e aos meios tecnológicos possíveis", assim como, almeja "tornar o ensino superior mais atrativo e mais próximo dos interesses da sociedade, permitindo aos jovens uma escolha que lhes traga uma maior satisfação pessoal e maior capacidade competitiva no mercado europeu" (*ibidem*).

A Declaração de Bolonha defende uma nova conceção de formação que é centrada na aprendizagem do estudante e que se define nos seus modos de ensinar, nomeadamente em um novo modo de aprender e ensinar, que acaba por refletir no "modo de aprender consigo a aprender, com os outros e com o meio envolvente" (Lima, 2010, 73-74). Isto é, valorizando-se a aprendizagem do estudante e a sua relação consigo, com os outros e com o mundo, logo, realçando a importância da aprendizagem em contexto social e profissional.

Após conhecer as principais linhas de pensamento acerca da formação que deve ser oferecida no ensino superior, passamos às reflexões sobre como a relação entre teoria e prática se apresenta no processo formativo neste nível de ensino e, como as transformações ocorridas tanto na esfera social, como académica, acabam por ter influência direta em relação à priorização – ou não – da prática em relação à teoria ou vice-versa.

2 - A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Na segunda parte deste capítulo, seguimos com o enfoque à dinâmica da relação entre teoria e prática no processo formativo no ensino superior e, por final, serão explicitadas as singularidades da formação inicial dos cursos de enfermagem e de formação de professores, nomeadamente no que toca à relação entre teoria e prática nessas profissões.

Inserido em uma sociedade que, passa por um momento de mudanças e crises, o ser humano vivencia transformações que se assentam sobre dualidades que marcam sua forma de fazer e pensar e, como consequência disto, ocorre a separação entre trabalho manual e intelectual, o distanciamento entre os que mandam e os que executam e a consequente separação entre teoria e prática (Candau & Lelis, 1999; Souza, 2001).

Procurando cada vez mais atender às exigências do mercado de trabalho e no contexto das diversas transformações pelo que o ensino superior vem passando nos últimos tempos, começou a ser dada uma maior ênfase na vertente prática, em detrimento da teoria, nos cursos de formação inicial nas universidades. É claro que, em alguns cursos específicos – como é o caso da enfermagem– a componente prática tem um grande peso no processo de formação. Contudo, torna-se necessário termos atenção à ênfase em um dos lados dessa formação, de maneira que não sejam formados profissionais unicamente práticos.

Etimologicamente a palavra *teoria*, nascida do grego, tem o sentido de observar, contemplar, refletir. Já a palavra *prática*, também advinda do grego, surgiu da palavra *praxis* e tem como significado, agir, ao facto de agir e, interação inter-humana consciente (Candau & Lelis, 1999).

A relação entre teoria e prática, de acordo com Candau & Lelis (1999), pode ser fundamentada de duas maneiras diferentes: a partir da perspetiva dicotómica e a partir da perspetiva de unidade. A primeira centra-se na separação e autonomia total entre teoria e

prática. "Caberia assim aos teóricos, pensar, elaborar, refletir, planear, e aos práticos, executar, agir e fazer, tendo, cada um desses pólos, sua lógica própria" (Teixeira & Oliveira, s/d). Na segunda, a perspetiva da unidade, os campos da teoria e da prática são vistos como indissociáveis, devendo caminhar sempre juntos, complementando- se.

Alguns autores apontam para uma oposição na relação entre a teoria e a prática. De acordo com Vasquez (1977: 209):

> (...) uma contraposição entre teoria e prática que tem sua raiz no facto de que a primeira, em si, não é prática, isto é, não se realiza, não se plasma, não produz nenhuma mudança real. Para produzir tal mudança não basta desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente. Ou seja, não se trata de pensar um facto??, e sim de revolucioná-lo; os produtos da consciência têm que materializar-se para que a transformação ideal penetre no próprio facto.

Isso significa dizer que enquanto a atividade prática implica numa ação sobre o mundo, de maneira a modificá-lo, a atividade teórica acaba apenas por modificar a consciência do homem acerca dos factos, as idéias sobre as coisas, mas não as próprias coisas (*idem:* 1977).

Por outro lado, Souza (2001) argumenta que fazer a distinção da prática, em detrimento da teoria, significa dar ênfase a ação "normalmente espontânea e irrefletida" e privilegiar a proposição do conhecimento de forma isolada das condições históricas e sociais de sua produção, acabará legitimando a realidade existente, de maneira a reproduzi-la. A mesma autora afirma que "dar primazia à teoria, em detrimento da prática, significa relevar o conhecimento sistematizado enquanto produto assente, a ordem instituída como imutável, a realidade existente enquanto definida e consolidada" (*ibidem*: 7).

Essa supervalorização da vertente prática no processo formativo, acaba por produzir uma prática vazia, sem componentes teóricos e, por outro lado, gera uma teoria descomprometida com a mudança, que seria realizada através da prática (Damasceno, 1987). Corroborando com este discurso, Souza (2001: 7) ainda infere que,

> (...) ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, o homem é destituído de sua capacidade de agir de forma consciente, é impossibilitado de compreender os condicionamentos que o determinam, é privado da possibilidade de (re)construir sua realidade.

Como exemplo, a autora afirma que, no caso do processo de formação do professor, separar teoria e prática acaba por abalar a capacidade de compreender tudo o

que diz respeito ao contexto escolar: "pensar sobre a ação pedagógica, de compreender a estrutura da escola, de aclarar os propósitos de educação, de elucidar as formas de existências e de organização social, em toda sua complexidade e historicidade e (...) de recriá-las, de transformá-las, de superá-las" (*ibidem:7*).

Por isso, torna-se importante conceber teoria e prática de uma maneira única, onde ocorra uma relação de dependência, de maneira que, sem a prática, a teoria tem falhas e, sem a teoria, a prática se torna vazia. Rays (1996: 37) afirma que:

> É a atividade teórico-prática do homem que motiva e promove, criticamente, transformações na realidade objetiva e no próprio homem. Nesse sentido pode-se afirmar que é a atividade (o conhecimento teórico – prático do homem) que assegura ao ser humano as condições socioculturais e as bases materiais de sua própria existência. Desse modo, a teoria – o conhecimento – é um momento da prática – ação –, assim como a prática é um momento da teoria e do próprio pensar.

Desta forma, teoria e prática devem ser interdependentes, de maneira recíproca, não havendo sobreposição de uma a outra.

De acordo com Souza (2001: 7), "(...) na interação teoria - prática ambas se produzem mutuamente, o que torna impossível separá-las para, depois, hierarquizá-las como se a um segmento teórico correspondesse de forma direta e imediata um segmento prático ou vice-versa". A relação ali existente deve ser de retroalimentação, na qual uma se nutre da outra.

Apoiando este discurso, Vázquez (1977: 233) afirma que essa relação ocorre de maneira efetiva através de "um processo complexo, no qual muitas vezes se passa da prática à teoria e outras desta à prática". Portanto, a partir de um contexto social, económico, educacional, a prática se torna ponto de partida para as inquietações e determina "o horizonte do desenvolvimento e progresso do conhecimento" (*ibidem*: 215). Desta maneira, a teoria não seria apenas um produto da prática, mas sim "o ponto de mediação desta antes de retornar a si mesma, transformada, enriquecida, aprimorada, deixando atrás de si um rastro de transformação" (Souza, 2001: 7).

Seria então e teoria, a antecipação de uma prática que ainda não existe, visto que:

> (...) atividade prática que hoje é fonte da teoria exige a seu turno uma prática que ainda não existe e, desse modo, a teoria (projeto de uma prática inexistente) determina a prática real e efetiva. Por outro lado, a teoria que ainda não está posta em relação com a prática, porque de certa maneira se adianta a ela, pode ter essa vinculação posteriormente (Vázquez, 1977: 233).

No que toca o processo formativo, a integração entre teoria e prática é extremamente importante para que a formação dos estudantes ocorra de maneira completa. Valorizar apenas um dos dois lados significa uma formação defasada e, consequentemente, um futuro profissional ultrapassado.

A formação deve desenvolver nos alunos as competências necessárias para mobilizar em situações concretas os recursos teóricos adquiridos (Nóvoa *et al*, 1988). Entretanto, "as situações práticas pela sua própria natureza não induzem a uma aplicação direta e linear da teoria. Há situações práticas que manifestam incerteza, singularidade, instabilidade e conflitos de valores, exigindo um processo de deliberação e interpretação" (Costa, *cit in* Silva & Silva, 2004: 109). Indo ao encontro desse discurso, Rebelo (1996:16) afirma que "a teoria sem a perspetiva de resolução na prática é estéril, mas a prática sem a teoria é cega".

É neste sentido que a união entre teoria e prática se torna primordial na formação no ensino superior, visto que, através desta união, a formação dos estudantes ocorrerá de forma mais completa e sólida. Não serão formados profissionais só teóricos e nem profissionais só práticos, mas sim, profissionais que possuam um bom conhecimento teórico para lidar com as adversidades que a prática e a realidade profissional demandam.

2.1- A Formação Inicial do Enfermeiro e a Relação Teoria e Prática

A formação inicial do enfermeiro passou por algumas mudanças[9] entre o final do século XX e a entrada no século XXI. Segundo Lima (2010: 75), "verificou-se uma chamada continuada à profundas transformações nos processos de construção, desenvolvimento e avaliação de novos currículos, um reequacionar do(s) modelo(s) de formação, consequentes práticas pedagógicas" que passaram a dar viabilidade ao "processo

[9] A autora (Lima, 2010:75-76) destaca seis dimensões emergentes que estão na base deste movimento de mudança: 1- Proliferação da formação avançada dos docentes de enfermagem, em Instituições de Ensino Universitário e ao investimentos noutras formações de pós-graduação. 2- "Consolidação do conhecimento por meio da investigação na área de Ciências da Enfermagem- valorizando as práticas clínicas, a gestão, a ética- e na área das Ciências da Educação- valorizando a formação em enfermagem, as identidades profissionais e as práticas pedagógicas, entre outras". 3- "A necessidade de resposta continuada a novas necessidades em saúde nacional e orientações da Organização Mundial de Saúde, exigindo uma flexibilidade constante dos programas das unidades curriculares". 4- "Crescimento das Organizações de Saúde, Hospitais e Centros de Saúde, a consequente pressão política educativa em relação ao aumento da oferta formativa, a reorganização do sistema nacional de saúde [que abala a relação entre Escolas de Enfermagem e Organizações de Saúde, fazendo-se necessário o estabelecimento de parcerias]". 5- "A cooperação estreita entre Escolas e Ordem dos Enfermeiros como agentes recursivos da construção da disciplina enfermagem e do desenvolvimento da profissão". 6- Declaração de Bolonha: "documento político que introduz um conceito inovador sobre a construção de uma Europa do Conhecimento e criação da Área Europeia de Ensino Superior".

de mudança na formação e no desenvolvimento da profissão de enfermagem". Neste contexto de mudanças, passou a ocorrer uma grande valorização das práticas clínicas no processo de formação do enfermeiro.

Tais transformações incidiram diretamente no conceito de formação de um profissional de enfermagem, e consequentemente nos currículos e planos de estudos dos cursos de formação inicial. O modelo de formação de enfermeiros que tradicionalmente se assentava na realização de tarefas fragmentadas passou a se modificar, sendo necessária a formação com base na aquisição e no desenvolvimento de competências para a iniciação da atividade profissional (Andrade, 2005).

No contexto português, Lima (2010) apresenta em seu trabalho uma análise de diversas competências a serem desenvolvidas pelo futuro enfermeiro que foram propostas por diferentes órgãos[10] de regulação do ensino de enfermagem.

No contexto deste modelo de formação por competências, emerge a articulação entre teoria e prática no processo de formação inicial do enfermeiro, passando as atividades práticas a ocupar pelo menos 50% da carga total do curso (Andrade, 2005). Desta maneira, o contacto dos alunos com situações práticas torna-se fundamental na formação deste profissional.

No que se refere às questões teóricas, Lima (2010) refere-se ao ensino teórico como um "conhecimento multi e interdisciplinar que antecede o ensino prático", sendo que, por meio deste, procura-se dar valor ao "reconhecimento do processo formativo ao longo da vida e a não desqualificação de outros momentos formativos igualmente importantes", dado que "a formação não se esgota nos espaços formais nem no segmento de formação inicial" (*ibidem:*88) [11].

Através das palavras da autora, podemos perceber a importância de objetivarmos que a formação do enfermeiro ocorra de modo completo, de forma que a teoria seja contextualizada durante todo o processo formativo na prática, dialogando com ela.

De tal modo, esse diálogo entre teoria-prática torna-se essencial ao processo formativo do enfermeiro, cabendo à teoria "ajuda[r] a pôr as boas perguntas numa situação real" (Benner, 2001: 203) e as experiências advindas do contexto da prática, fundamentais para a complementação de tal formação. Contudo, nesta prática podem surgir imprevistos

[10] Ordem dos Enfermeiros; Decreto de Lei n.° 74/2006; Projeto Tunning (www.tuning.unideusto.org); Conselho Coordenador de Institutos Politécnicos.

[11] Esta referência ao ensino teórico advém da análise da autora (Lima, 2010) ao documento CONSELHO CIENTÍFICO (2000).*Modelos, modos e modalidade de formação.* Viana do Castelo: ESEnf.

que não estavam preditos na teoria, gerando experiências de aprendizagem que são específicas do terreno.

Assim, o contexto da prática surge como uma oportunidade para o estudante traçar pontos convergentes e divergentes entre o que é ensinado na teoria e o que acontece na prática (Pepel, *cit in* Andrade, 2005), tornando o processo reflexivo e crítico essencial à formação do aluno, que aprende diferentes formas de aproximação às situações reais.

Para Santos *(cit in* Andrade, 2005), o ensino clínico (prático) é a fonte da aprendizagem do aluno de enfermagem, que se constitui como espaço onde "a teoria alimenta a prática e a prática é alimentada pela teoria", ou seja, uma não tem força e nem sentido sem a outra. Neste sentido, Lima (2010: 89), fala do princípio da "circularidade" que deve existir na relação entre "ensino teórico – ensino clínico – estágios[12]". A mesma autora, ainda aponta para o viés de "retroalimentação" que deve existir entre esses, de maneira que rejeite a "exclusividade entre teoria-prática, conhecer-aplicar" (*ibdem*, 2010), sinalizando que "os programas de unidades curriculares devem ser estruturados em torno de questões que sustentam: a génese da profissão, seus fundamentos filosóficos e teóricos; o que é necessário como competências para o exercício da profissão com rigor, cientificidade e eficácia" (*ibidem,* 2010).

Silva & Silva (2004: 108) inferem que um dos dilemas da formação circunda-se ao facto da "teoria dada na escola se encontrar defasada da realidade de prestação de cuidados", ocorrendo um afastamento entre os docentes – chamados "teóricos" e os práticos "enfermeiros da prática". Indo na contramão deste pensamento, Santos (*cit in* Silva & Silva, 2004: 108-109) aponta que esta "tensão" existente entre o exercício da enfermagem e a docência tem um ponto positivo, "pois a formação que visa a vida profissional não pode ser idêntica à prática profissional, não se pode limitar a simplesmente reproduzir essa prática: deve estar numa relação de tensão com a prática profissional, se quiser mudar essa prática". Corroborando com este discurso, Hesbeen *(cit in* Silva & Silva, 2004: 109) diz que é interessante haver conflitos, não se devendo procurar a "conformidade de pensamento" entre a esfera clínica e docente, nas palavras do próprio autor, "pensamentos diferentes ou discordantes participam na abertura de espírito do estudante e no alargamento dos seus pontos de vista".

[12] A diferença entre ensino clínico e estágio, consiste em que, o primeiro ocorre nos primeiros anos do curso de enfermagem, não tendo os alunos tanta liberdade para atuarem sem supervisão, no segundo caso, os estágios, são realizados nos últimos anos do curso, onde os alunos já tem uma bagagem de conhecimento maior e passam a ter mais autonomia.

A articulação entre teoria e prática deve ser vista como um fator ímpar no desenvolvimento de competências, devendo a formação prática ser alternada com a formação teórica, pois, "é no agir em situação que se desenvolvem as competências ou dito de outro modo, a ciência e a arte dos cuidados de enfermagem formam um todo integrado"(Silva & Silva, 2004: 105). A Ordem dos Enfermeiros[13] (2003: 12-13) definiu, baseado numa proposta advinda do Conselho Internacional de Enfermeiros (CIE), as competências gerais dos enfermeiros graduados de primeiro ciclo. Neste documento, são apontados três domínios centrais que devem estar presentes na formação dos estudantes: "prática profissional, ética e legal", "prestação e gestão de cuidados" e "desenvolvimento profissional", assim como as competências específicas concernentes a cada um destes domínios. Tais competências são desenvolvidas a partir do cruzamento entre os saberes teóricos (conteúdos gerais da formação, a formação ética profissional e a formação na dimensão do cuidado, que é primordial ao enfermeiro) e os saberes práticos, que acabarão por originar o desenvolvimento profissional do estudante em processo de aprendizagem.

É neste sentido que teoria e prática, escola e organizações (hospitais, centros de saúde) têm que caminhar juntos, em comum acordo, para que a formação do enfermeiro ocorra de maneira qualitativa. O bom diálogo entre as escolas de enfermagem e estes locais tem função ímpar no processo formativo deste futuro profissional. Silva & Silva (2004: 104), apontam que:

> 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 atualizam o processo de ensino aprendizagem.

Assim, o local de formação ganha destaque no processo de ensino aprendizagem, sendo responsáveis pela formação não só a universidade, mas também o local onde serão realizados os estágios e o ensino clínico.

Em vias de conclusão, no que se refere à relação entre teoria e prática no ensino de enfermagem, atentamos para a importância do diálogo entre as duas partes, entre centros

[13] A Ordem dos Enfermeiros é uma associação que congrega todos os profissionais de Enfermagem (neste caso, em Portugal) e "(...) é a associação pública representativa dos enfermeiros inscritos com habilitação académica e profissional legalmente exigida para o exercício da respetiva profissão". www.ordemenfermeiros.pt

de formação e universidade, de forma que cada um desses fatores seja peça de um encaixe no grande *puzzle* da formação.

2.2- A Formação Inicial do Professor e a Relação Teoria e Prática

As transformações ocorridas na sociedade têm influenciado diretamente na educação e também no papel do professor. Libâneo (1998: 7) afirma que, "o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, está levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores".

Sendo o professor um profissional que tem como essência da sua profissão a dimensão relacional e humana (assim como a enfermagem), sua formação deve ir além das tensões existentes entre teoria e prática. O professor não pode mais ser visto como aquele que domina técnicas e conteúdos. É necessário que ele saiba lidar com o conhecimento de maneira a que possa refletir sobre sua prática e "isso implica em formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada" (Sudan, 2005: 15). Ou seja, a formação do professor deve ultrapassar as barreiras entre teoria e prática. O professor da sociedade atual não pode se apenas detentor de conteúdos e teorias, se isso ocorrer, esse profissional possivelmente não dará conta das exigências da escola atual.

O professor da escola do século XXI deve conseguir trabalhar com as adversidades presentes no cotidiano escolar. Para que isso ocorra, é necessário que este tenha uma formação teórica consistente, mas também é importante que seja formado para ter uma posição crítica-reflexiva da prática educativa. A reflexão sobre a prática deve aparecer de maneira central no processo formativo do professor.

Zeichner (1993) defende que a formação inicial dos professores deva ocorrer a partir do *practium* e sugere que tais experiências tenham como foco a reflexão dos estudantes sobre sua própria prática. O termo *practium* é utilizado,

> (...) num sentido genérico, com vista a incluir todos os tipos de observações e práticas de ensino num programa de formação inicial de professores: experiências de terreno que precedem o estágio, experiências de ligação à práticas no âmbito de disciplinas ou modelos específicos e experiências

> educacionais dos alunos –mestres no âmbito do ensino normal (*ibidem*,1993: 53).

Tal reflexão sobre a prática acabará por contribuir para a aprendizagem dos futuros professores que, *a priori*, estarão preparados para lidar com toda a diversidade no contexto escolar.

Assim, o papel da reflexão na prática educativa deve ser visto de maneira central na formação e na ação profissional de professores. Tomando como base a formação de professores como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, torna-se necessário conceber o processo de formação como algo que sempre está em constante processo de alteração.

A formação do professor de maneira a incentivar a reflexão seria uma forma de suprir essas necessidades sociais e promover um ensino de qualidade. Correia (1999: 5), afirma que, "a qualidade do Ensino (ou da educação) está de tal forma dependente da qualidade dos educadores que é evidente que a melhoria das qualificações de cada um dos educadores acarreta necessariamente uma melhoria na qualidade do ensino". Daí podemos perceber a responsabilidade dos cursos de formação de professores, pois independentemente das outras variáveis que atravessam a qualidade do ensino nas escolas, a boa formação do professor ainda tem grande influência, ou seja, um professor formado apenas para transmitir conhecimentos, dificilmente conseguirá formar alunos críticos.

Neste sentido, o estudante em formação deve aprender considerando e refletindo sobre suas próprias práticas, de forma que este assuma uma "atitude reflexiva" em relação "ao seu ensino e as condições sociais que o influenciam" (Zeichner, 1993: 17).

> (...) O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspetiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão. (*ibidem:*17)

Sobre a dicotomia entre teoria e prática existente na formação do professor é importante valorizar os conhecimentos dos professores. Contudo não significa negar o valor dos conhecimentos produzidos no meio académico, mas é importante que as pesquisas académicas e os cursos de formação estejam sempre comprometidos com o aumento da autonomia dos professores que estão sendo formados (Zeichner, 1993).

Sobre esta perspetiva, Pimenta (2006: 42) afirma:

> (...) o desenvolvimento profissional dos professores tem se constituído em objetivo de políticas que valorizam a formação de professores não baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir e de, confrontando suas ações cotidianas com as produções teóricas, rever suas práticas e teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e prática de ensinar.

Desta maneira o papel da teoria seria de proporcionar ao estudante uma compreensão do contexto histórico e social em que a escola se insere, para que ele possa ter consciência da sua responsabilidade, enquanto profissional da educação, de formar as futuras gerações. O próprio Zeichner (1993: 65) aponta para a complexidade de formar professores, dado que nem o ensino e nem a formação de professores "podem ser neutros".

A analogia feita por Schön (1998), que compara a educação a uma topografia da prática profissional e alerta para a dicotomia existente entre as terras altas (lugar onde os problemas são fáceis de controlar e solucionam-se através da aplicação de teorias) e o pântano (lugar onde reside a prática profissional, os problemas são confusos e, por vezes, ocorrem falhas técnicas na resolução dos mesmos) define bem as dificuldades existentes no que se refere à educação e à formação de professores. Por isso é imprescindível pensar numa formação de professores de qualidade, de forma que teoria e prática caminhem sempre juntas, em um diálogo constante. Pois a partir daí, com uma boa base teórica, o futuro professor poderá refletir criticamente sobre suas práticas.

3- O ENSINO E A ENFERMAGEM COMO PROFISSÕES DE AJUDA

Nesta terceira parte do primeiro capítulo, almejamos fazer uma breve discussão a respeito das interações humanas, nomeadamente das relações interpessoais, de maneira a que possamos perceber como ocorrem as relações de ajuda, para então podermos concetualizar o ensino e a enfermagem enquanto profissões de ajuda.

As relações interpessoais têm grande importância na vida do ser humano e é através dessas relações, presentes ao longo da vida, que acontece o desenvolvimento do mesmo. Moser (1994) entende que o ser humano passa a maior parte da vida em interação com o outro, o que mostra a relevância dessas relações no seu desenvolvimento, sendo tais

relações um lugar privilegiado de trocas e interações. O valor destas relações é enfatizado por Laing (*as cit in* Ferreira, 2007:4) que sinaliza que "nada mais é importante na vida humana do que as relações interpessoais e na sua compreensão residem muitos dos limites e dos problemas entre as pessoas". Tais problemas têm, muitas vezes, a sua origem na má comunicação existente na relação e a maneira como as pessoas se relacionam é muito importante. Ferreira (2007: 3) afirma que "muitos dos atuais problemas humanos residem na dificuldade ou no modo como as pessoas se posicionam em qualquer interação". A comunicação deve aparecer como fator relevante neste processo, pois se houver ruídos na comunicação, estes acabarão por ter reflexo na dimensão relacional, causando conflitos.

As relações interpessoais exigem sempre o envolvimento de duas partes para serem vividas plenamente, sendo necessários comprometimentos e uma construção constante. Mesmo assim, os contornos de uma relação nem sempre são lineares e podem ser permeadas por conflitos. Os conflitos são uma parte importante das relações interpessoais, pois através desses, podem ocorrer momentos de aprendizagem e desenvolvimento (Silva, 2009).

As relações interpessoais podem desenvolver-se de diversas maneiras: relações de amizade, relações amorosas, relação de poder, entre outras. Uma das vertentes dessa relação é a relação de ajuda, na qual iremos nos centrar.

A relação de ajuda é definida pela importância que tem enquanto promotora do bem-estar do outro, sendo uma relação não autoritária, na qual uma das partes procura facilitar o crescimento da outra (Silva, 2009). O conceito que determina tal relação foi definido por Rogers (2009: 63) e segundo este, a relação de ajuda é uma relação na qual "uma das partes procura promover na outra o crescimento, o desenvolvimento, a maturidade, uma melhor capacidade para enfrentar a vida". A relação de ajuda pressupõe a escuta do outro, o observar o outro nas diversas facetas e também o refletir, para que o ajudante possa ajudar o outro na sua busca de autonomia (Simões *et al*, 2006). O indivíduo que ajuda, tem a função de potencializar o desenvolvimento de quem é ajudado, buscando maneiras de fazer com que o outro acredite em si mesmo, como pessoa e procure formas para a resolução dos problemas e dos conflitos existentes. "Na relação de ajuda crê-se que o ser humano possui uma capacidade inata que o impulsiona para a vida, ou seja, que dentro de si a pessoa possui os mecanismos necessários para lidar consigo e com o outro" (Simões *et al*, 2006: 48). De maneira geral, o objetivo central da relação de ajuda é favorecer o desenvolvimento do outro.

Tal relação pode acontecer de modo informal, ocorrendo de maneira imprevista e muitas vezes espontânea nas situações do dia-a-dia, onde quem presta ajuda o faz de forma voluntária e não planeada. Também pode ocorrer de modo formal, com planeamento prévio e estruturado, onde muitas vezes aquele que ajuda tem algum tipo de formação para concretizar tal ajuda. Neste caso, estamos a falar das *profissões de ajuda*.

As profissões de ajuda são aquelas que na sua dinâmica relacional apresentam como dimensão essencial a ajuda, o apoio e o desenvolvimento do outro. Na atual sociedade do conhecimento, onde a competitividade e a produção de novas tecnologias têm grande foco, as profissões de ajuda acabam por ganhar destaque, visto que cultivam o diálogo e a mediação entre os seres humanos procurando sempre o bem estar físico, emocional e psicológico. Tais profissões podem ainda ser caracterizadas pela relação estabelecida entre o desenvolvimento humano e o desenvolvimento profissional (Fernandes *et al*, 2012). Neste sentido, o ensino e a enfermagem apresentam características que as diferenciam das outras profissões e as definem como profissões de ajuda, visto que as relações interpessoais e de ajuda acabam por estruturar as duas profissões, sendo essencial ao enfermeiro e também ao professor a dimensão relacional e o contato com o outro. Desta forma, a humanização das relações que se apresentam em tais profissões torna-se necessária para que o trabalho realizado ocorra da melhor maneira possível.

No que diz respeito à enfermagem, profissão na qual o cuidado de outras pessoas tem foco central na formação, fica mais fácil reconhecer a mesma como profissão de ajuda. Pereira (2008) entende o *cuidar* como eixo estruturante da profissão e da formação em enfermagem. Indo ao encontro deste discurso, Watson (*cit in* Amendoeira, 2008: 231) afirma que "a enfermagem consiste na ciência e na filosofia do cuidar. Ela pode ser entendida como a profissionalização da capacidade humana do cuidar".

Neste sentido, Amendoeira (2008: 231) acaba por definir o cuidar como um processo entre os seres humanos (neste caso, enfermeiros e utentes) enfatizando a importância da vertente relacional, lembrando que o "cuidar só pode ser verdadeiramente demonstrado e praticado interpessoalmente". Tal posicionamento também é vinculado pela Ordem dos Enfermeiros (2001:9), que afirma que "o exercício profissional da enfermagem centra-se na relação interpessoal de um enfermeiro e uma pessoa ou de um enfermeiro e um grupo de pessoas (família ou comunidades)".

Como podemos observar, a dimensão relacional e da ajuda permeia a profissão do enfermeiro. Assim, privilegiar uma formação que dê conta da vertente relacional, buscando sempre a humanização das relações, tem tanta importância quanto formar o enfermeiro

para aplicar uma injeção ou fazer curativos no paciente. Em suma, é importante que a formação ocorra de forma integrada, onde os procedimentos práticos possam ser feitos de maneira humanizada e afetiva.

No caso da docência, a noção de apoio e de desenvolvimento ao outro é indispensável para compreender a essência do trabalho educativo e sua devida profissionalidade enquanto profissão de ajuda. Contudo, muitos cursos de formação de professores deixam de lado a vertente relacional e acabam voltando o foco formativo para as teorias e práticas pedagógicas. Ribeiro *et al* (2005:31) apontam que no cotidiano dos professores e também nos planos de estudos dos cursos de formação de professores, as relações afetivas "são habitualmente negligenciadas". Até mesmo a bibliografia existente no que toca à dimensão relacional da docência é incipiente, se comparada às outras temáticas relacionandas ao contexto escolar que são estudadas. Apesar disso, perspetivar uma aprendizagem que tenha como base a dimensão afetuosa torna-se imprescidível para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Sendo a relação educativa um tipo de relação interpessoal, ela pode ser vista como um conjunto de relações, com características cognitivas e afetivas identificáveis, estabelecidas entre educador e educando (Silva, 2009). Na mesma linha de pensamento, Tardif (2005: 258) reconhece que "o trabalho docente repousa sobre emoções, afetos, sobre a capacidade não só de pensar nos alunos, mas também de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias".

Daí a importância de termos atenção à dimensão da afetividade e do cuidado no processo de formação dos professores. Ribeiro *et al* (2005) afirmam que a afetividade e a expressão de sentimentos podem ser desenvolvidas por meio da formação. Segundo os autores, mesmo ocorrendo uma grande valorização, por parte da escola, do "conhecimento lógico, racional e objetivo em detrimento do conhecimento relativo ao corpo, às artes, aos sentimentos e às relações na sala de aula" (*ibidem: 32*), a formação do professor não deve se descuidar da dimensão afetiva da profissão, fazendo-se necessário a convivência de maneira saudável da cognição e da afetividade no ensino.

De tal modo, não cabe mais aos cursos de formação de professores formarem instrutores que detêm o conhecimento teórico e vão aplicá-los na prática. O perfil do novo professor, necessário à escola do século XXI e que dê conta de todas as singularidades do contexto educativo, deve ultrapassar a barreira minimalista que reduz a educação apenas à transmissão de um conhecimento que foi previamente selecionado. O novo professor deve ter qualidades de "escuta, de atenção positiva, de confiança recíproca, de acolhimento, de diálogo, que se acompanham do respeito mútuo e da tolerância" (Ribeiro *et al*, 2005: 32),

para que possa atender às reais necessidades dos educandos, sempre se valendo da dimensão afetiva na relação com os mesmos.

Em síntese, as profissões de ajuda são parte importante do mundo em geral e do mundo das profissões, pois compartilham características comuns: "a relação entre o conhecimento profissional e o desenvolvimento humano, e o carácter complexo da atividade profissional" (FIPAIF, 2012). Também têm em comum a característica de serem a maioria mulheres que ocupam os cargos em tais profissões, caracterizando um processo de feminilização[14] das mesmas. Talvez isso ocorra por serem profissões relacionadas à questão do cuidado, ocorrendo, em consequência disso, um processo de desvalorização e de baixo prestígio social. Assim como nos lembra Quitete *et al.* (2010: 234), "(...) a medida que aumenta a presença feminina, diminuem as remunerações, a ocupação passa a ser considerada pouco qualificada e decai o prestígio social da profissão". Complementando este pensamento, Rodríguez (2009) afirma que a educação recebida em casa por meninas e mulheres, muitas vezes acaba por se traduzir em uma preparação para o espaço laboral. Segundo a autora, muitas vezes os postos de trabalhos tipicamente ocupados por mulheres são uma prolongação do trabalho doméstico, assim como a atenção e o cuidado que as mulheres proporcionam em casa à crianças, adultos e doentes.

Os discursos de Rodríguez (2009) et Quitete *et al* (2010) elucidam bem o contexto em que as profissões de ajuda se encontram. A relação direta existente entre a dimensão relacional (neste caso o cuidado) com a feminilização de tais profissões, acaba, por vezes, sendo reflexo sim das aprendizagens vindas do contexto familiar. É claro que em casa não são formados professores e enfermeiros, contudo, através das aprendizagens que nascem neste contexto informal, tais mulheres aprendem como o cuidado e o afeto, tal como foi apontado, é essencial às duas profissões.

[14] Quitete e*t al.* (2010: 234), diferenciam os termos feminilização e feminização. "*Feminilização possui um significado quantitativo, ou seja, refere-se ao aumento do peso relativo do sexo feminino na composição de uma profissão ou ocupação, sua mensuração e análise realizam-se por meio de dados estatísticos. Feminização denota um significado qualitativo a partir da significância e do valor social de uma profissão ou ocupação, que originaram da feminilização, e foram vinculadas à conceção de gênero predominante em uma época (...) existe uma relação intensa entre o acesso massivo de mulheres a uma profissão ou ocupação (feminilização) e sua transformação qualitativa (feminização)*".

CAPÍTULO II-

DAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS: UM CAMINHO PARA A COMPREENSÃO

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como principal objetivo dar conta dos procedimentos epistemológicos e metodológicos adotados nesta investigação. Para tal, procuraremos refletir sobre alguns pressupostos teóricos inerentes às práticas de investigação, com o propósito de fundamentar e justificar tais opções.

Desta maneira, em um primeiro momento apresentamos o processo de encontro do objeto de estudo, depois faremos a fundamentação epistemológica e metodológica e num terceiro momento será apresentada a organização e percurso desta investigação, através da caracterização do contexto, dos procedimentos de recolha de dados, em que se dá conta das técnicas utilizadas, nomeadamente a recolha documental, as notas de campo e o grupo de discussão focalizada.

1- CONSTRUINDO, DESCONSTRUINDO E RECONSTRUINDO: O ENCONTRO DO OBJETO DE ESTUDO

Como já foi abordado anteriormente, esta investigação pretende produzir conhecimentos no âmbito dos estudos sobre o ensino superior, na perspetiva do olhar e das vozes dos estudantes nomeadamente sobre o que pensam acerca da relação teoria e prática no seu processo de formação e de que modo (re) conhecem as suas profissões em dimensões de ajuda e da relação. Tal estudo, articula-se no sentido em que beneficia-se do projeto de investigação denominado FIPAIF, compartilhando com este uma mesma matriz teórica e metodológica, e anseia contribuir humildemente com conhecimentos pertinentes para com esse projeto maior.

O projeto FIPAIF, circunda-se ao contexto português[15] e,

> (...)visa identificar conceitos, dispositivos, procedimentos e práticas que poderão contribuir para a melhoria da formação inicial de professores/as e enfermeiros/as e a construção das suas identidades profissionais com vista a desenvolver e mudar positivamente os seus futuros contextos de trabalho. (Fonte: http://www.fpce.up.pt/fipaif/index.html).

O foco desta de investigação é outro. Para uma melhor compreensão do leitor, torna-se importante apresentarmos o percurso até a definição do objeto de estudo.

[15] O projeto FIPAIF conta com a parceria de uma Escola Superior de Educação e de uma Escola Superior de Saúde, ambas localizadas na região norte de Portugal.

A proposta inicial desta investigação tinha como interesse perceber as apreciações dos estudantes acerca de questões ligadas ao seu processo formativo, com foco nas IES localizadas em Portugal. Contudo, através da oportunidade que de participar do programa de mobilidade estudantil Erasmus[16] numa universidade localizada na região norte de Espanha[17], e das oportunidades advindas desta experiência, o projeto inicial da investigação passou por certa reformulação, uma vez que os procedimentos de recolha de dados realizados em Portugal estenderam-se ao território Espanhol[18].

De tal modo, partindo desta experiência, pesando os prós e contras desta decisão, lançámo-nos ao desafio de alargar este estudo além-fronteiras[19], conscientes, na medida do possível, dos riscos inerentes a esta decisão e, decidimos incluir neste estudo as vozes dos alunos da universidade espanhola. Vale ressaltar que este não é um estudo comparativo, o que se pretende é produzir conhecimentos acerca das vozes dos estudantes do ensino superior, neste caso, enquanto profissões de ajuda, nomeadamente sobre o que pensam a respeito da relação teoria e prática no seu processo de formação. É necessário pontuar que foram traçadas possíveis similaridades e diferenças entre as duas realidades (portuguesa e espanhola), contudo, é importante enfatizar que este não foi o foco deste trabalho. O núcleo central do trabalho trata de perceber como os estudantes do ensino superior compreendem as suas profissões – professor e enfermeiro – nas suas dimensões teóricas, práticas e relacionais.

2- FUNDAMENTAÇÃO EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA

Para dar início à discussão acerca das opções metodológicas desta investigação, faz-se necessário, num primeiro momento, definir o conceito de paradigma para só então argumentar acerca das escolhas feitas.

O termo paradigma da ciência diz respeito às formas como são organizadas as orientações e critérios que definem a produção do conhecimento científico. Moreira (2007:

[16] O programa de mobilidade estudantil Erasmus é um programa de intercâmbio educativo europeu.

[17] A Universidade tem 37 cursos de graduação e 18 de pós-graduação, entre eles os cursos de Enfermagem e Formação de Professores.

[18] Devido a grande disponibilidade, receptividade e acolhimento tanto por parte dos estudantes, como por parte dos docentes na universidade, entendeu-se que incluir o contexto espanhol nesta investigação seria uma mais- valia para este trabalho. Apesar do desafio da língua, num curto espaço de tempo, foram realizadas as recolhas de informações necessárias, foram feitos contatos com os informantes-chave necessários, e conseguimos formar dois grupos de alunos (um do curso de enfermagem e outro de educação infantil) para participar voluntariamente de um grupo de discussão focalizada.

[19] Em ANEXO 1, você pode ver o mapa com a localização do trajeto da investigação.

18) explica o conceito de paradigma definido por Kuhn, como sendo "um guia para a ciência". Dialogando com este autor, Bourdieu (2004: 29) elucida que "o paradigma é o equivalente de uma linguagem ou de uma cultura: determina as questões que podem ser formuladas e as que devem ser excluídas, o pensável e o impensável".

Sendo o paradigma que determina o norte da investigação, torna-se imprescindível, em primeiro lugar, enquadrar a investigação em um paradigma epistemológico. Considerando esta uma investigação em Ciências da Educação, que tem como interesse de estudo perceber e escutar futuros enfermeiros e professores acerca da relação teoria e prática no seu processo formativo, a utilização de uma metodologia de caráter qualitativo torna-se pertinente na medida em que permite uma aproximação com os participantes da investigação. Neste sentido, Silva (2008:64) aponta que "a opção pelo paradigma qualitativo justifica-se pela natureza dos fenômenos que se pretendem conhecer e que exigem uma aproximação ao detalhe, bem como um olhar mais prolongado". Situada no paradigma pós-moderno, tal investigação leva em conta os discursos dos participantes, de maneira a aprender, a partir das realidades e experiências vividas por estes durante o período de formação no ensino superior.

Uma vez estabelecida a maneira de olhar para o tema central desta investigação, torna-se necessário caracterizar a posição do investigador neste processo. Acreditamos que o investigador, implicado com o trabalho a ser desenvolvido deve ter consciência da impossibilidade de ignorar tudo aquilo que ele é antes de ser investigador. A neutralidade, tão almejada pela Ciência Moderna, não considera as interferências existentes entre investigador e investigado, apresentando assim, uma visão romântica do processo de investigação. Sandra Harding (1991:10) argumenta que "todo conhecimento científico é socialmente situado" desta forma, "nem pessoas que conhecem, nem o conhecimento que produzem são ou podem ser imparciais, desinteressadas, neutras quanto a valores". Bourdieu (1997: 713), dialoga com Harding afirmando que:

> (...) o sociólogo não pode ignorar que é próprio de seu ponto de vista ser um ponto de vista sobre um ponto de vista. Ele não pode re-produzir o ponto de vista de seu objeto, e constituí-lo como tal, re-situando-o no espaço social, senão a partir deste ponto de vista muito singular (e, num sentido, muito privilegiado) onde deve se colocar para estar pronto a assumir (em pensamento) todos os pontos de vista possíveis.

Neste sentido, pensar sobre o posicionamento do investigador e na forma como este conduz a investigação torna-se primordial para a obtenção de resultados que retratem, da maneira mais fiel, a realidade estudada. Bodgan & Biklen (1994:51) afirmam que "o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de alguma forma neutra".

Após discutir acerca da neutralidade - ou falta dela - no processo de investigação, cabe salientar que, acreditamos que embasadas numa perspetiva de investigação qualitativa, a aproximação entre investigador e investigado ajusta-se na recusa de "metodologias de distanciamento" (Santos, 2010:54) tornando-se necessária a produção de "um conhecimento compreensivo e íntimo" (*ibdem*, 2010) que não separe, mas sim una os mesmos.

3- O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

Após termos exposto o paradigma em que se insere esta investigação e o posicionamento do investigador nesse processo, apresentaremos o percurso traçado para conseguirmos responder à questão de pesquisa.

Como já referimos, no contexto português, tal investigação foi realizada em Escolas Superiores localizadas na região norte do país. Dado que este projeto de investigação nasceu de um projeto maior (FIPAIF), que acontece em "terras lusitanas", o contacto inicial com o terreno, foi estabelecido pelas professoras que coordenam tal projeto. Toda recolha de materiais e documentos, bem como a realização de entrevistas com alunos e docentes, foi feita pelas investigadoras do projeto e docentes da FPCEUP. Estivemos presentes na realização dos grupos de discussão focalizada com os alunos (que utilizamos nesta investigação). Contudo, como este trabalho vincula-se ao projeto em questão, foi-nos disponibilizado as informações e dados acerca das duas escolas.

No contexto espanhol, a investigação também foi realizada em duas escolas de uma Instituição de Ensino Superior, na qual, recolhemos informações sobre os cursos e sobre os alunos dos cursos de enfermagem e de formação de professores - educação infantil[20]. O contacto com os informantes-chave, bem como o acesso aos alunos e aos documentos necessários para esta investigação ocorreu com o auxílio da docente responsável pela

[20] A maioria dos documentos recolhidos é de domínio público e estão disponíveis no site da Universidade, mas como já referimos, mantemos o anonimato.

receção dos estudantes Erasmus, na Faculdade de Educação. No âmbito do curso de enfermagem, a coordenadora do curso foi quem nos auxiliou na disponibilização de documentos e nos contactos iniciais com os alunos.

4- RECOLHA DE DADOS

Nesta investigação, de cariz qualitativo, apoiados em Bogdan & Biklen que afirmam que "na investigação qualitativa a fonte directa é o ambiente natural, constituindo o investigador, o instrumento principal" (1994: 47), pretendemos aproximar-nos dos atores e dos contextos em que a nossa temática foi desenvolvia. Desta meneira, partimos para o trabalho empírico, reconhecendo que "a realidade só se dá a conhecer aos humanos da forma como é percebida" (*ibdem*, 1994:54). Utilizámos as seguintes técnicas de recolha de dados: levantamento documental e grupo de discussão focalizada. Posteriormente, para a realização do tratamento dos dados e triangulação das informações obtidas com o suporte teórico, realizámos uma análise do conteúdo.

4.1- Os Documentos

A recolha de documental e o levantamento bibliográfico, contribuíram de maneira ímpar para a investigação, visto que nos permitiu o acesso a uma base de dados e a conhecimentos teóricos, possibilitando assim realizarmos uma melhor contextualização do tema e das diferentes Instituições de Ensino Superior, ligadas a esta investigação.

Ao longo deste processo procurámos e confrontámos informação proveniente de diferentes fontes como o objetivo de a profundármo-nos no desenvolvimento do foco de estudo. Neste sentido, Calado *et al* (2005) apontam para a importância da recolha de documentos, sendo uma etapa no método de análise de documentos, visto que "estes não oferecem suficiente informação para os complexos problemas das investigações se não forem organizados e manipulados (*ibdem*, 2005:6)".

A recolha de documentos e a sua organização ocorreu em diferentes momentos. No caso de Portugal, esta recolha documental foi realizada, como mencionado anteriormente, pelas investigadoras do projeto FIPAIF. E no caso da Espanha, tivemos acesso aos documentos em novembro de 2011, na mesma época em que se realizaram os grupos de discussão focalizada.

Em suma, no quadro 1, enumeramos os documentos recolhidos e analisados relativamente ao foco do nosso interesse:

Quadro 1: Documentos Recolhidos e Analisados

PORTUGAL	**Escola Superior de Educação**	-Plano de Estudos do curso de Licenciatura em Educação Básica. -Guia das Provas de Ingresso 2012- Curso de Educação Básica.[21]
	Escola Superior de Saúde	-Plano de Estudos do curso de Licenciatura em Enfermagem. -Guia das Provas de Ingresso 2012- Curso de Enfermagem.
ESPANHA	**Faculdade de Educação**	- Plano de Estudos do curso de Educação Infantil. - Documento *Nuevo Ingreso- curso 2011/2012*- Curso de Educação Infantil. [22]
	Faculdade de Ciências da Saúde	- Plano de Estudos do curso de Enfermagem. - Documento *Nuevo Ingreso- curso 2011/2012*- Curso de Enfermagem.

De realçar da síntese do quadro apresentado acima, é importante destacar que durante o processo de levantamento documental tivemos acesso a diversos documentos tanto no contexto português, quanto no contexto espanhol e optámos por selecionar alguns (que estão enunciados no quadro 1) a fim de melhor responder às indagações centrais desta investigação. Nesse processo de garimpagem de documentos, procurámos sempre documentos que fossem correspondentes entre as escolas portuguesas e espanholas (apesar de não ser o objetivo desta investigação fazer comparação entre os dois países). Contudo, tivemos acesso ao documento denominado *Nuevo Ingresso*[23], que é disponibilizado ao público através da internet pela Universidade espanhola, que trouxe dados ricos para esta investigação. Desta maneira optámos por fazer a análise deste documento, como o intuito de enriquecer ainda mais os resultados deste trabalho de investigação. No que diz respeito aos Planos de Estudos dos quatro cursos estudados, procuraremos traçar um panorama

[21] O guia teve importância enquanto consulta de dados, o que nos permitiu uma visão panorâmica dos estudantes do curso.

[22] Tais documentos (denominados *Nuevo Ingreso*) são de domínio público e estão disponibilizados no site da Universidade, pela *Oficina de Evaluación y Calidad de la Universidad*, que realiza todos os anos um estudo quantitativo com os novos alunos ingressantes de todos os cursos da mesma. A riqueza dos dados é tamanha, por isso, analisaremos alguns aspetos abordados por este inquérito no próximo capítulo, que serão exclusivos do contexto espanhol. Esses documentos estão no ANEXO 3. Para garantir o anonimato da Instituição, estão identificadas as alterações realizadas.

[23] Para a realização das análises tivemos acesso aos questionários realizados com os ingressantes matriculados no ano 2011/2012, nos cursos de Enfermagem e Educação Infantil.

geral da formação que é oferecida nas IES estudadas, sempre buscando dialogar com os discursos dos estudantes, contudo, não faremos nenhum tipo de comparação entre eles. Com relação aos guias de provas de ingresso, no caso de Portugal, - mesmo sendo um documento com menos informações do que o espanhol- procuraremos observar qual é o perfil do aluno ingressante, de maneira a que possamos tentar dialogar com os outros dados da investigação.

4.2- Grupo de Discussão Focalizada

Como técnica principal de interpelação e desvendamento a que se propôs esta investigação, foi utilizado o grupo de discussão focalizada. Para Macedo (2004:159) a utilização desta metodologia constitui um instrumento adequado ao carácter da investigação, visto que,

> (...) este método, como investigação qualitativa (...) permite captar as interacções dinâmicas entre as e os intervenientes, de tal modo que os discursos produzidos são geradores de outros discursos, potenciando formas de pensamento de maior complexificação.

A utilização deste método justificou-se pois, como pretendíamos ouvir as perspetivas dos alunos acerca do seu processo formativo, o grupo de discussão focalizada contribui para a aproximação, integração e envolvimento com os participantes.

Macedo (2004: 159), fala também a respeito das relações de poder dentro de um grupo focal e afirma que,

> (...) dado o seu carácter não-hierárquico, os Grupos de Discussão Focalizados permitem a construção de relações de maior horizontalidade, potenciando o desvio do equilíbrio de poder da investigadora para as e os participantes, bem como a existência de uma sensação de *empowerment* na situação de grupo, pela empatia com pares ou amigos, o que implementa a partilha de experiências e emoções.

Este posicionamento enfatizado pela autora, de "maior horizontalidade" e "equilíbrio de poder", foi justamente a postura que se pretendeu ter perante os participantes da pesquisa. Neste sentido, acreditamos que a utilização dessa metodologia tenha vindo a contribuir de maneira ímpar para o alcance das respostas às indagações iniciais deste trabalho.

Na realização dos grupos focais, tivemos como principal objetivo recolher informações sobre o posicionamento dos estudantes em relação a sua formação, para posteriormente, traçarmos similaridades entre as perspetivas dos alunos dos diferentes cursos. De tal modo, a elaboração das frases-debate[24] foi pensada de forma a que estes pudessem falar sobre seu processo formativo de uma maneira geral, algumas perguntas foram direcionadas para determinados assuntos, contudo, o importante era obtermos um posicionamento dos estudantes acerca da sua formação.

Iniciámos os grupos focais explicando a dinâmica de funcionamento do mesmo, sempre dando ênfase ao facto de que não existiam respostas certas ou erradas, o importante era ouvir o posicionamento de cada um sobre o assunto em discussão, como sugerem Bogdan & Biklen (1994: 137), "O que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente [...] encare cada palavra como se fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo".

No caso dos grupos focais realizados na Espanha, os participantes assinaram um protocolo de consentimento informado[25], concordando com a participação voluntária e permitindo a utilização do produto oriundo das suas respostas[26].

A cooptação dos participantes para a participação nos grupos focais em Portugal ocorreu por meio de um contacto realizado pelas investigadoras do projeto FIPAIF, que solicitaram junto aos coordenadores dos cursos de Educação Básica e de Enfermagem dois alunos de cada ano, dando preferência a um do sexo feminino e outro do sexo masculino.

No caso espanhol, a cooptação ocorreu de forma diferente. Nos dois cursos, Educação Infantil e Enfermagem, foram realizadas abordagens aos estudantes no final de uma aula dos respetivos cursos, convidando-os para a participação no grupo focal através de uma pequena explicação do projeto de investigação. Em ambos os casos, tivemos o auxílio e a disponibilidade dos docentes locais no incentivo para a participação dos estudantes.

O único critério de seleção para a participação (nos dois países) consistiu na escolha de alunos que estivessem matriculados regularmente nos cursos de Enfermagem e de Formação de Professores (Educação Básica e Educação Infantil) nas IES estudadas. O quadro seguinte mostra a distribuição dos participantes por género e localização:

[24] Chamaremos de frases-debate os temas centrais propostos para discussão no grupo de discussão focalizada. Os guiões do grupo de discussão focalizada encontram-se disponíveis no ANEXO 4.
[25] O termo de consentimento informado encontra-se disponível no ANEXO 5.
[26] No caso dos grupos focais realizados em Portugal, não considerámos necessário que os participantes assinassem o protocolo de consentimento informado pois as duas IES já estavam previamente vinculadas ao projeto FIPAIF.

Quadro 2: Participantes da Investigação- Género e Localização

País	Cursos	Género		
		Feminino	Masculino	Total
PORTUGAL	Educação Básica	9	0	9
	Enfermagem	4	4	8
ESPANHA	Educação Infantil	4	1	5
	Enfermagem	4	3	7
Total		21	8	29

Como podemos observar, o número de participantes no contexto português é maior que o número de participantes em Espanha. Isso se deve ao facto de que, em Espanha, o convite feito aos alunos ocorreu de forma mais informal e em um período de tempo mais curto[27], ao contrário do caso português, no qual a abordagem foi feita vinculada ao projeto FIPAIF. Em Portugal, foram selecionados dois alunos de cada ano (1 do sexo masculino e 1 do sexo feminino), contudo, no curso de Educação Básica não houve participantes do sexo masculino. Em Espanha, os participantes voluntários eram advindos do primeiro e segundo ano de curso e, como podemos observar no quadro, no curso de Educação Infantil a presença masculina também é baixa.

Os grupos de discussão focalizada[28] foram **realizados** em ambos os contextos nos períodos de setembro/2011 à dezembro/2011, nas respetivas instituições de ensino[29]. Tais encontros foram registados em suporte de áudio e posteriormente transcritos[30].

[27] O período de realização do programa de mobilidade foi apenas de 4 meses. Neste período foram feitos os contactos com os informantes-chave, o levantamento documental com dados dos dois cursos e também a cooptação dos alunos para participaram do grupo focal. Obviamente o ideal seria que tivéssemos em Espanha o mesmo número de participantes que em Portugal, contudo, como isso não foi possível e por esta, se tratar de uma investigação de cariz qualitativo, acreditamos que este fator não influenciará nos resultados desta investigação.

[28] No total foram realizados 4 grupos de discussão focalizada (2 em Espanha e 2 em Portugal), tendo uma média de duração de tempo de 70 minutos, cada um.

[29] O calendário completo da investigação, encontra-se disponível no ANEXO 2.

[30] A transcrição dos grupos de discussão realizados em Espanha foi simultaneamente traduzida por tradução livre da investigadora. A transcrição dos grupos focais portugueses foi realizada pelas investigadoras do projeto FIPAIF. Tais transcrições encontram-se arquivadas e disponibilizadas num *cd,* que poderá ser solicitado pelo júri no âmbito da apresentação das provas públicas.

CAPÍTULO III-

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE, APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

INTRODUÇÃO

Após a fundamentação e apresentação do carácter metodológico que norteia esta investigação, prosseguimos com a apresentação e análise dos dados provenientes do estudo empírico realizado.

Começaremos por discorrer sobre os procedimentos de análise, nomeadamente a análise do conteúdo, depois apresentaremos e justificaremos as dimensões de análise, bem como o processo de categorização do material recolhido e finalmente, passaremos à análise interpretativa dos dados.

1-PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para realizar o tratamento dos dados desta investigação optámos pela análise de contéudo. De acordo com Vala (1986:104), a análise do conteúdo atenta para a

> (...) desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização- atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção de análise.

A análise de conteúdo é uma etapa do trabalho de investigação que nos permite transformar o material recolhido num 'conjunto de dados', organizando-se, posteriormente, o material em categorias. Lessard-Hébert *et al* (1990: 107) apontam que,

> (...) O conjunto do material compilado no campo não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas é, sim, uma fonte de dados. As notas de trabalho, as gravações em vídeo e os documentos respeitantes ao local do estudo não são dados. Mesmo as transcrições das entrevistas não o são. Tudo isto constitui material documental a partir do qual os dados serão construídos graças aos meios formais que a análise proporciona.

Deste modo, é nesta etapa de trabalho, que existe uma maior necessidade de atenção do investigador para que este consiga perceber, através dos materiais recolhidos, as respostas às indagações desta investigação.

Ainda sobre a Análise do Conteúdo, Bardin (1977: 44) diz que ela "procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça (...) é uma busca das outras

realidades através das mensagens". Tal autor aponta para a necessidade de organização das informações obtidas em categorias e subcategorias para assim ocorrer uma maior compreensão da realidade investigada.

De tal modo, definimos as categorias de análise no sentido de "fornecer por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos" (*ibidem:*119). Terrasêca (1996: 124), afirma que "este processo de categorização é o cerne da análise do conteúdo, pois é o momento em que se reorganiza o material, atribuindo a cada categoria as parcelas de discurso que têm uma proximidade de sentido".

Desta maneira, foram definidas algumas categorias, e estas, por sua vez, situadas dentro de 3 dimensões de análise diferentes: a *formação,* a *relação de ajuda* e a dimensão *pedagógica*. Para uma melhor visualização, apresentamos o quadro 3, com as respetivas categorias.

Quadro 3- Dimensões de Análise e Categorias

Dimensões	**Categorias**
Formação	Prática
	Teoria
	Teoria *versus* Prática
Relação de Ajuda	Ajuda na Profissão
	Interajuda
Pedagógica	Autonomia
	Investigar

É importante ressaltar que o processo de categorização aconteceu em várias etapas, passando as categorias e dimensões de análise por diferentes configurações e reconfigurações. Após diversas leituras do material recolhido e depois de muita reflexão, optámos por realizar as análises de acordo com as categorias apresentadas no quadro 3. Dado que estas davam conta dos propósitos da investigação na medida em que pretendemos escutar os estudantes em relação à sua formação no ensino superior e conhecer as vertentes pedagógicas e relacionais das suas futuras profissões.

Nos quadros, 4, 5 e 6 que expomos em seguida, descrevemos cada uma das categorias e também apresentamos uma unidade de registo, enquadradas na sua dimensão de análise, para um melhor entendimento e compreensão deste processo de significação dos dados obtidos.

Na dimensão de análise *Formação*, pretendemos perceber através das categorias elencadas, qual o posicionamento dos estudantes acerca do seu processo formativo, nomeadamente no que se refere à prática, à teoria e à relação teoria *versus* prática.

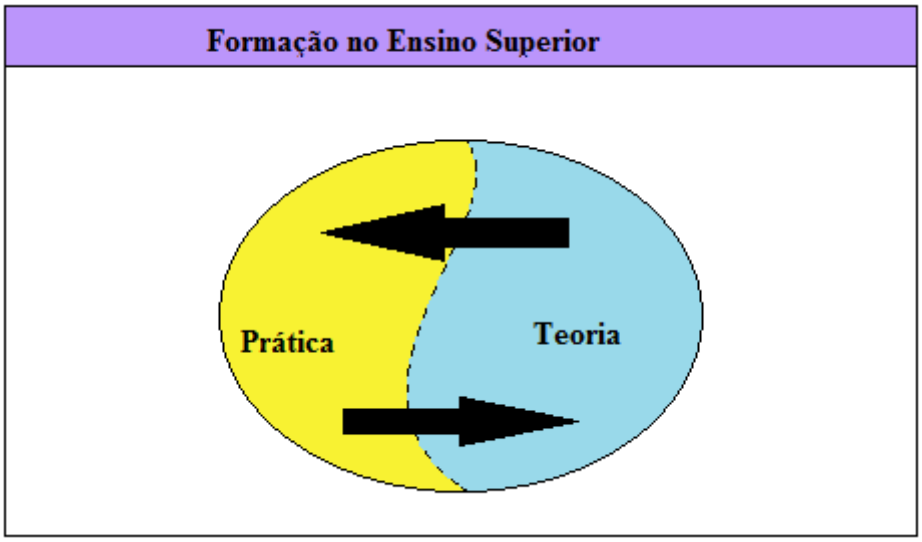
Quadro 4- Definição das Categorias de Dimensão de Análise "Formação"

Dimensão de Análise: Formação		
Categorias	**Definição das Categorias**	**Unidades de Registo**
Prática	- A prática como centro da formação, principal fator do processo formativo.	"Eu acho que o melhor do curso é a existência logo de início da vertente prática"
Teoria	- Teoria como centro da formação, norteadora do processo formativo.	"Para poder fazer algo bem, tens de saber fazer porque o fazes (...) para isso temos a parte teórica da profissão"
Teoria *versus* Prática	- A relação entre prática e teoria no processo formativo.	"Sem a teoria não podes fazer a prática, nem prática sem teoria. São dois conceitos que estão juntos e não se pode separar".

É importante pontuar que, realizar a separação das categorias teoria e prática foi um processo complexo, visto que a relação entre teoria e prática no processo formativo dos cursos estudados, é muito próxima, sendo teoria e prática, quase inseparáveis. Por sua vez, da análise, realçamos as vozes dos estudantes em relação a cada uma das categorias. De facto, os entrevistados ora se referem à dimensão teórica, ora à prática ou ainda, simultaneamente valorizando a teoria e a prática. Daí a nossa necessidade de criação de três categorias de modo a realçar a importância atribuida a cada uma pelos estudantes.

No diagrama abaixo, procuramos mostrar como teoria e prática se relacionam no processo de formação no ensino superior.

Diagrama 1: Teoria e Prática



Tal diagrama apresenta a relação entre teoria e prática como dimensões distintas (representados pelas cores azul e amarelo). Contudo, apesar dessa distinção, ambas contribuem para a construção de um *todo* em comum (representada pela figura geométrica oval). Desta forma, este *todo*, que é fruto da aproximação entre teoria e prática, acaba por apresentar uma relação de complementação e realimentação (representada pelas duas setas) na qual uma depende da outra, evidenciando a sua interdependência e interação.

Na segunda dimensão de análise, emergem dos discursos duas categorias: a *ajuda na profissão* e a *interajuda*. Desta última, surgem as subcategorias: *relação aluno-aluno* e *relação professor-aluno.* Em tal dimensão pretendemos dar conta das relações de ajuda que aparecem nos cursos estudados, como se pode observar no seguinte quadro:

Quadro 5- Definição das Categorias de Dimensão de Análise "Relação de Ajuda"

Dimensão de Análise: Relação de Ajuda			
Categorias	**Definição das Categorias**	**Sub categorias**	**Unidades de Registo**
Ajuda na profissão	-A futura profissão (professor e enfermeiro) enquanto profissão de cuidado e de ajuda.		"Penso que ser um bom enfermeiro é dar cuidados, ou seja, cuidados que necessite o paciente". "Um bom professor, é a pessoas que ajuda, explica".
Interajuda	-Relações entre estudantes e docentes que contribuam (ou não) para o processo formativo	Relação estudante-estudante	"É uma relação de interajuda e isso nota-se mesmo de colegas".
		Relação professor-estudante	"Entre professores e estudantes depende do professor (...)"

Como podemos ver no quadro 5, a dimensão de análise apresenta a relação de ajuda a partir de duas perspetivas. Na primeira perspetiva, a *ajuda na profissão*, a relação de ajuda aparece como fator intrínseco ao propósito formativo dos cursos estudados, ou seja, é fundamental na formação de professores e enfermeiros que a dimensão relacional e de ajuda tenha relevância. Na segunda perspetiva, a *interajuda*, a relação de ajuda aparece enfatizando as relações interpessoais existentes entre os *atores* do contexto universitário. Desta maneira, procuramos perceber como as relações de ajuda e interajuda entre professores e estudantes tem influência no processo formativo no ensino superior.

Na última dimensão, são apresentadas as categorias *autonomia* e *investigar* no processo formativo. Tais categorias se encontram definidas no quadro 6.

Quadro 6- Definição das Categorias de Dimensão de Análise "Pedagógica"

Dimensão de Análise: Pedagógica		
Categorias	**Definição das Categorias**	**Unidades de Registo**
Autonomia	-Presença de atitudes que incentivam a autonomia por parte dos professores e da própria instituição.	"Considero que é necessário, ainda assim, investir mais nessa autonomia do estudante".
Investigar	-Importância da investigação no processo formativo.	"A investigação em enfermagem não deveria servir para o mundo do conhecimento, deveria ser destinado para ajudar pessoas".

Vale realçar que as categorias apresentadas no quadro anterior não estavam previstas inicialmente, elas surgiram como emergentes dos discursos dos alunos.

A categorização contribuiu para o desenvolvimento da análise interpretativa, sendo que, as diferentes categorias mobilizadas em tal análise, possibilitaram a organização e estruturação do conhecimento. Desta meneira, permitiu-nos estabelecer um maior grau de compreensão acerca das tensões que permeiam a formação do enfermeiro e do professor no ensino superior.

2- ANÁLISE INTERPRETATIVA E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise interpretativa dos dados foi feita por dimensões de análises e não categoria a categoria. Consideramos que as linhas que separam as categorias são muito estreitas e para realizarmos uma análise mais completa acreditamos que transpor as barreiras entre tais categorias torna-se pertinente. Para a reflexão, mobilizamos os dados provenientes dos grupos focais, dos documentos recolhidos, assim como os referenciais teóricos trabalhados no primeiro capítulo, de maneira a tentar responder às questões iniciais a que se propôs esta investigação.

2.1- Dimensão de Análise: Formação

Esta dimensão teve como objetivo perceber o posicionamento dos alunos frente às questões que tocam à teoria, à prática e também às tensões entre ambas no processo formativo.

Como referido no capítulo metodológico, a *prática* no processo de formação no ensino superior, em especial na formação do professor e do enfermeiro, tem grande importância. No caso da enfermagem, essa vertente da formação, tem mais peso ainda, constituindo 50% do plano de estudos.

No discurso dos estudantes das quatro IES estudadas, observamos a ênfase dada à prática no processo de formação. Mesmo quando não eram indagados de forma direta acerca das questões teoria-prática, os alunos faziam inferências que contemplavam tais assuntos. Perante o questionamento "*O que você considera ser 'o melhor' e 'o pior' do curso?"*, questão na qual os alunos tinham a liberdade para elencar qualquer fator do

contexto universitário, a maioria das respostas sinalizaram como ponto positivo (o melhor do curso) o contacto e a aprendizagem com a prática. No caso do curso de enfermagem em Espanha, todos os participantes apontaram como ponto positivo este fator. Abaixo, podemos ver alguns exemplos:

> *"É assim, acho que o melhor do curso é a existência logo de início da vertente prática" (Prof-P6[31]).*
>
> *"A quantidade prática no curso, quer ensinos clínicos ou estágios, é sem dúvida a mais-valia deste curso." (Enf-P3)*
>
> *"As práticas são importantes e penso que é uma das coisas mais importantes pois é o que mais te ensina." (Prof-E3)*
>
> *"As práticas no hospital e tudo isso porque vamos aprender muito mais coisas." (Enf-E1)*

Outro ponto recorrente no discurso dos estudantes refere-se à prática como fator primordial e também como mais-valia no processo de entrada no mercado de trabalho e na integração à vida profissional.

> *"Eu considero que existem partes teóricas sustentadas e uma articulação preocupada com a prática, sendo que esta prática proporciona excelentes oportunidades de integração à vida profissional." (Enf-P1)*

A vertente prática na formação aparece ainda como forma de confirmação da escolha profissional dos estudantes. É no contacto com as atividades práticas do curso, que estes confirmam ter feito a escolha profissional certa. Ter uma abordagem apenas teórica não garante essa confirmação. O estudante Prof-P6 afirma:

> *"O melhor do curso é a existência logo de início da vertente prática [...] acho que começamos a direcionar dúvidas, ou a arrumar, ou a levantar novas hipóteses de continuação do curso".*

Da mesma maneira, outro estudante infere:

> *"Bem, o melhor* [do curso] *são as práticas no hospital, porque aí é onde realmente vamos saber se queremos seguir a profissão e sabê-lo tudo" (Enf-E5).*

Subjacente a este posicionamento, em que a vertente prática é vista como forma de confirmação da escolha profissional, está o pensamento que incide sobre a prática como o único meio de se entrar em contacto com a realidade da profissão. Os estudantes inferem que o exercício da prática proporciona certa noção da realidade profissional:

[31] Visando garantir o anonimato dos participantes da investigação, substituímos os nomes dos mesmos por códigos. Tais códigos se referem ao curso e ao país do participante. Por exemplo: Enf-E1(Estudante 1 do curso de Enfermagem- Espanha) , Prof-E2 (Estudante 2 do curso de Formação de Professores- Espanha), Enf- P3 (Estudante 3 do curso de Enfermagem- Portugal), Prof-P4 (Estudante 4 do curso de Formação de Professores- Portugal).

> *"É nas atividades práticas onde realmente aprendes o que é ser um professor e as técnicas que não aprendes na teoria" (Prof-E2).*
>
> *"Eu considero que o facto de nós estarmos no terreno no 1° ano, essas unidades curriculares de iniciação à prática profissional, acho que são fantásticas, dão-nos imenso trabalho, mas é um leque completo, nós temos um bocadinho mais de noção da realidade [...] é importante que nós tenhamos a oportunidade de visualizar aquilo que é um contexto educativo" (Prof-P4).*

Seguindo a mesma linha de pensamento, os estudantes do curso de enfermagem também enfatizam a vertente prática como forma de entrar em contacto com a profissão. Abaixo, nos discursos dos estudantes podemos perceber tal valorização:

> *"A componente prática, [...] o que nos proporciona uma relação muito real como o nosso futuro profissional" (Enf-P6).*
>
> *"É nas atividades práticas de ensino/simulação que os estudantes se formam para o exercício profissional, ou seja, não devemos ficar somente presos ao contexto, na prestação de cuidados, quando já estamos mais próximos daqueles contactos que temos com o doente e pelas experiências que temos nesses mesmos contextos que nos formamos e conseguimos atingir aquelas habilidades e aquelas capacidades que um enfermeiro deve ter"(Enf-P5)*

Indo ao encontro deste posicionamento, Silva & Silva (2004: 103), apontam que,

> (...) é integrados na equipa de enfermagem que os alunos estabelecem relações mais equitativas e próximas entre os enfermeiros do exercício, aprendendo com eles a "enfermagem prática" e a facilitar a inserção futura no mundo do trabalho através das regras de funcionamento da organização.

No posicionamento do estudante Enf-P5, podemos ver que mais do que entrar em contacto com a realidade da profissão, a vertente prática proporciona, na opinião deste estudante, o desenvolvimento das capacidades que o enfermeiro deve ter, isto é, na conceção de tal aluno, ele só se tornará enfermeiro se tiver contacto com a vertente prática. Corroborando com este discurso, outro aluno relata que,

> *"É só na prática que se aprende a ser enfermeiro, porque acho que, muitas vezes, nós aprendemos muita coisa na teoria mas só quando somos confrontados com a prática é que aprendemos o verdadeiro valor de ser enfermeiro" (Enf-P6).*

O mesmo pensamento aparece ainda na narrativa de um aluno do curso de enfermagem em Espanha:

> *"Quando estás na situação no hospital, aí é quando te vem todos os valores da Enfermagem, aí é quando descobres que o teu curso não é mecânica, é um trabalho em equipa que é mais que uma mera técnica, mas sim um trabalho em equipa" (Enf-E6).*

O discurso dos dois estudantes faz sentido na medida em que, só se torna enfermeiro aquele que teve contacto com a prática durante seu processo de formação. A importância desta vertente na formação do enfermeiro é correspondente à importância da vertente teórica. Pensar na separação entre as duas é impossível quando falamos da formação deste profissional. Neste sentido, Silva & Silva (2004), apontam que a experiência no contexto da prática, além de ser importante por proporcionar o contacto do futuro profissional com a realidade da profissão, ela também acaba por desenvolver algumas competências, que só poderiam ser adquiridas neste contexto de trabalho, como por exemplo, "o trabalho em equipa, a organização individual do trabalho, as relações interpessoais, a partilha de responsabilidades, aprender a aprender com as novas situações, a comunicação e a decisão individual ou em grupo perante situações novas" (*ibidem:* 103).

A partir da leitura dos discursos explicitados acima, verificámos que, apesar dos discursos de professores e enfermeiros se assemelharem bastante no que toca a valorização da prática no processo formativo, é importante pontuarmos que a vertente prática tem conotações distintas entre as duas profissões. Um enfermeiro que não tem nenhum tipo de contacto com a vertente prática durante a universidade, não pode ir para o mercado de trabalho, pois não tem como dar conta daquilo que lhe será exigido enquanto profissional. Mesmo detendo conhecimentos teóricos, o enfermeiro deve ter obrigatoriamente o contacto com a prática no seu processo de formação, caso contrário, pode colocar em risco a vida de outras pessoas.

No caso do futuro professor, a importância da prática também é inegável, contudo, as consequências serão menores se o estudante em formação não tiver nenhum tipo de contacto com a vertente prática antes da entrada no mercado de trabalho.

O documento *Nuevo Ingresso* da universidade de espanhola apresenta questões relativas à prática no processo educativo. Indo ao encontro das respostas advindas do grupo focal, os estudantes valorizam a vertente prática no processo formativo. Quando indagados sobre a importância da aprendizagem baseada em *problemas práticos e projetos*, as respostas (que poderiam variar de um à cinco valores, correspondendo ao valor *um* à resposta *nenhuma importância* e ao valor *cinco* a resposta *muita importância*) foram todas acima de 4,0 valores, tanto nos cursos de formação de professores quanto nos cursos de

enfermagem. Tais resultados vêm enfatizar a importância que tem a vertente prática no processo de formação, segundo a perspetiva dos estudantes. No mesmo documento, quando indagados sobre a importância da *aquisição direta de experiência de trabalho*, as respostas foram 3,8 no caso da formação de professores e 3,9 no caso dos alunos de enfermagem. Vasconcelos (1992: 28), aponta que "os estágios destinam-se a complementar a formação teórico-prática nas condições concretas do posto de trabalho de uma organização que se compromete a facultar a informação em condições para isso necessárias". Ou seja, a vertente prática, na conceção destes estudantes, tem relação direta com o mercado de trabalho, o que não é totalmente errado, se considerarmos as exigências atuais da sociedade. Contudo, cabe-nos inferir que só a vertente prática não basta para a entrada na vida profissional.

Em relação à vertente *teórica,* em poucos momentos ela aparece nos discursos dos estudantes como fator central no processo formativo. Sempre que a teoria é referida ela está ligada às questões práticas. Nos poucos momentos em que a teoria aparece *sozinha*, isto é, sem ligação com a prática, os discursos inferem no sentido de que tal vertente é, por vezes, demasiada no processo formativo. É interessante notar que, apenas nos discursos dos estudantes dos cursos de formação de professores é que essa questão da desvalorização da teoria aparece. Abaixo temos dois exemplos do posicionamento dos mesmos:

> *"Relativamente a essas disciplinas que são um bocadinho mais teóricas, acho que há pontos que podiam-nos formar um bocadinho melhor naquilo sobre o que é ser docente, e naquilo que nós podemos melhorar (...) Há unidades curriculares que simplesmente despejam a matéria, não nos dizem como é que nós podemos aplicar aquilo numa sala de aula, e às idades que nós vamos trabalhar. É isso que era muito bom para nós!"(Prof-P4)*
>
> *"As unidades curriculares também, algumas carecem de reformulação, porque incidem só sobre aspetos teóricos [...] e nós chegamos ao fim da unidade curricular e pensamos: e agora, para que isso vai me servir? O que é que eu posso aplicar aquilo que aprendi? Como é que eu posso aplicar isso na minha sala?" (Prof-P7)*

Como podemos observar, a teoria por vezes é pouco compreendida pelos estudantes, que se questionam acerca da sua necessidade no plano de estudos ou até mesmo a sua aplicabilidade na prática. Segundo Souza (2001:7), "a teoria não se institui apenas enquanto um produto da prática, mas enquanto o ponto de mediação desta antes de retornar a si mesma, transformada, enriquecida, aprimorada".

Em poucos momentos, a vertente teórica é valorizada frente a vertente prática. No exemplo abaixo, o estudante faz um comentário nesse sentido:

> *"Dominar os aspetos teóricos é fundamental [...] dar uma injetável não é difícil, agora saber o local onde temos que dar, aí já é preciso uma base teórica" (Enf-P3)*

Outro estudante ainda infere:

> *"Para poder fazer algo bem, tens de saber porque o fazes e não apenas pode entubar por entubar [...] para isso temos a parte teórica da profissão" (Enf-E3)*

Como podemos observar, os dois estudantes que valorizam a teoria são estudantes de enfermagem, é claro que isto não significa dizer que os estudantes do curso de formação de professores valorizam mais a vertente prática, contudo, no que toca à formação em enfermagem, podemos constatar que, apesar de ser um curso no qual a vertente prática tem grande peso, ocorre ainda grande valorização das questões teóricas.

Ainda no que se relaciona à importância da vertente teórica no processo formativo, o documento *Nuevo Ingresso* da universidade espanhola, apresenta uma questão sobre a importância da vertente teórica na formação. As respostas dos estudantes apontam para o reconhecimento da importância das *teorias e conceitos* no processo formativo, sendo que, os estudantes do curso de formação de professores apontaram o valor de 3,6 e os alunos de enfermagem de 3,8 para este quesito. Como podemos notar, existe sim, uma preocupação com a vertente teórica no processo formativo.

Após observarmos os discursos dos estudantes a respeito da teoria e da prática como fatores independentes, nosso olhar voltou-se para a forma como estes percebem a relação que existe entre teoria e prática no processo formativo. O posicionamento dos alunos incide sobre 3 diferentes perspetivas acerca dessa relação.

Na primeira perspetiva, a vertente teórica aparece subordinada à prática, sendo esta última, vista como imprescindível para existência da primeira. Os discursos dos estudantes apontam que a teoria não tem objetivo e nem função de existir sem a presença da prática. Como consequência dessa subordinação, as práticas, são entendidas no processo formativo como uma forma de confirmação da utilização e existência da teoria.

A valorização ocorre por parte dos alunos dos cursos de enfermagem:

> *"Por muita teoria que saibas, e como se fazem as coisas, se não o fazes, não o repetes, e todo...não o vais poder fazê-lo bem" (Enf-E3).*

"Por muito conhecimento teórico e que sejas de dez e que sejas muito bom [...] de que lhe vale se tu não sabes se mexer" (Enf-E7).

E também está presente no discurso dos estudantes na área da educação:

"É necessária a teoria mas a prática é o mais importante [...] é mais difícil lembrar-me o que dizem os teóricos [...] e penso que é muito importante saber atuar com determinadas ocorrências na aula e isso só vais saber fazendo, fazendo, fazendo" (Prof-E1)

"Não importa muito ter bons resultados e saber muita coisa, se no fundo não a sabe aplicar. E um professor tem que saber aplicar aquilo que sabe" (Prof-P4)

Abaixo, podemos ver a perceção imatura do aluno acerca da importância das questões teóricas e práticas no seu processo formativo, fica claro que para ele teoria e prática são dois acontecimentos completamente distintos, que não se influenciam de nenhuma maneira:

"Vale mais a prática que a teoria. Eu penso que a teoria está bem para tu te formares mas não para ensinar. Complementa mas não é o essencial. O que tu vais fazer é a prática, ninguém te vai dizer se tu estudas a teoria, não vais colocar a uma criança a teoria [...] se sabes fazer as coisas, se sabes levá-los dentro do grupo é o que vai contar no final" (Porf-E4)

Neste sentido, Souza (2001:7) atenta para os perigos da separação entre teoria e prática, afirmando que,

> (...) distinguir a prática, em prejuízo da teoria, significa enfatizar a ação, normalmente espontânea e irrefletida que, privilegiando a proposição do conhecimento isolado das condições históricas e sociais de sua produção, termina por legitimar a realidade existente, reproduzindo-a.

Daí a importância da formação que privilegie o diálogo entre teoria e prática e que, também procure conscientizar os estudantes sobre a relevância que estes dois pólos de conhecimento têm na garantia de uma formação académica e profissional de qualidade.

A segunda perspetiva diz respeito à relação entre teoria e prática, no sentido de separar quem executa (práticos) e quem pensa (teóricos). Nos discursos dos alunos de enfermagem essa separação aparece de maneira explícita. Talvez isso ocorra devido à grande proximidade com o curso de medicina, que neste caso seriam "os teóricos".

"Eu dei-me conta que medicina é demasiada responsabilidade que eu não seria capaz de enfrentar. Tenho uma amiga que está a fazer medicina e bom, tem de estudar muito e para mais, não sei…ela estuda muito mais teórico e

aqui eu penso a prática é muito mais importante. É bom por isso, mas mais pela responsabilidade"(Enf-E4)

Outro estudante ainda infere:

> *"Antes pensava que eram cursos parecidos mas que enfermagem era inferior. Mas dei-me conta que são completamente diferentes. Uma está focada para curar e não tens quase contacto com o paciente não te envolves e neste curso sim, e também é muito, mais prática, menos teoria e menos responsabilidade também. Menos anos" (Enf-E3).*

É interessante perceber como essa dualidade aparece no relato dos estudantes, refletindo a hierarquização e fragmentação do trabalho que é realizado nos contextos de trabalho. Nos depoimentos dos alunos dos cursos de formação de professores essa questão não aparece, contudo, a dualidade e fragmentação do trabalho realizado também marca presença no contexto escolar. Souza (2001: 7) aponta que, "a alguns- os especialistas- compete planejar, organizar e deliberar, enquanto a outros- os professores- cumpre executar, agir e cumprir o que foi pensado por aqueles". Os professores são considerados os práticos (aqueles que executam o trabalho) e os diretores, supervisores e coordenadores são considerados os teóricos, ou seja, aqueles que pensam sobre o que é feito.

Na terceira e última perspetiva dos estudantes, a relação entre teoria e prática deve acontecer de maneira que ambas se complementem. Desta forma, esta relação passa a ser vista como fundamental e como desejável no processo de aprendizagem da futura profissão. A vertente teórica é valorizada da mesma forma que a vertente prática no processo formativo.

Essa posição é compartilhada pelos estudantes do curso de formação de professores:

> *"Sem a teoria não podes fazer a prática, nem prática sem teoria. São dois conceitos que estão juntos e não se pode separar" (Prof-E4).*

> *"A prática é fundamental, mas não basta. Algo que nós fomos aprendendo ao longo das práticas profissionais essencialmente foi: dão-nos a teoria, nós precisamos dela para depois podermos aplicá-la na prática; mas não basta nem uma, nem outra. Têm que estar as duas relacionadas [...] é preciso dominarmos os aspetos teóricos, para que na nossa prática sejamos melhores profissionais. O estágio dá-nos realmente muitos conhecimentos e experiências, que no nosso futuro profissional serão essenciais; mas toda a aprendizagem teórica que nós fazemos também contribui para isso" (Prof-P9)*

No curso de enfermagem, essa importância também é referenciada no discurso dos estudantes:

> *"É fundamental ter uma base teórica para desenvolver bem a parte prática, mas, evidentemente, a parte teórica sem a parte prática não vai funcionar. Igualmente, penso que se tens a parte prática, pois algo sim pode funcionar mesmo que não tenhas a parte teórica, mas estarias a fazer de uma forma sem saber por que o fazes" (Enf-E3)*

> *"Acho que é importante a prática, muito importante, mas acho que é importante ter também uma teoria bem presente pra saber porque é que se faz isso ou aquilo"(Enf-P4).*

Indo ao encontro dos discursos acima, Souza (2001:7) aponta para a importância da união entre teoria- prática através de relações de "interdependência e reciprocidade", sendo a prática fonte de desenvolvimento da teoria e por sua vez, a teoria também fonte dos fundamentos buscados pela prática.

Em síntese, a análise dos discursos relativos à dimensão **formação**, torna evidente a preocupação dos estudantes com a prática, que, em certos momentos é encarada como ponto central no processo formativo, sendo a vertente teórica subordinada a ela e, por vezes é vista como algo que deva estar articulado às atividades teóricas, de maneira concisa e indissociável.

Percebemos que a vertente prática é referenciada como forma de aproximação que ela traz ao cotidiano de trabalho, proporcionando certa segurança, sobre "o que eu vou fazer" quando terminar o curso. O choque ocasionado pelo processo de entrada no mercado de trabalho acaba por refletir nesta valorização da vertente prática no processo formativo, pois como infere o estudante, é a experiência prática "*o que nos proporciona uma relação muito real como o nosso futuro profissional"(Enf-P6)*. Ter contacto com a prática durante a universidade, período de formação, significa minimizar as inseguranças e dificuldades que permeiam a fase de transformação do estudante no profissional, seja ele professor ou enfermeiro.

Apesar da grande valorização da vertente prática no processo formativo, em nenhum momento a teoria é descuidada. Estando sempre presente no discurso dos estudantes a necessidade do *saber* que posteriormente é complementada pela necessidade do *fazer*. O *fazer* por si só não é suficiente.

Pudemos perceber também como a relação entre teoria e prática é forte. Apesar de esta análise ter sido realizada categoria a categoria, nas quais optámos por selecionar nos

discursos dos estudantes seus posicionamentos sobre a teoria e a prática de maneira separada, é importante pontuarmos que em raríssimos momentos conseguimos essa *pureza* nos discursos. Mesmo quando a ênfase do discurso era voltada para a prática, este ainda continha alguns resquícios de teoria. No caso contrário, quando buscamos a teoria *pura* nos posicionamentos dos estudantes, ela nos apareceu *salpicada* com bocadinhos de prática. Isso significa dizer que, mesmo ocorrendo a valorização de uma em detrimento da outra, ou mesmo uma relação de dependência (na qual, na maioria das vezes a teoria depende da prática para sobreviver), a ligação entre a teoria e a prática é tão sólida que elas são praticamente indissociáveis. Sendo o discurso destes alunos reflexo dessa impossibilidade de separação.

2.2- Dimensão de Análise: Relação de Ajuda

Entendendo que a ajuda e o cuidado atravessam de maneira transversal a formação dos cursos estudados, sendo fatores estruturantes da profissão do enfermeiro e do professor, considerámos pertinente perceber como a relação de ajuda aparece no discurso dos estudantes e como estes percebem as questões da ajuda no seu processo formativo.

É importante pontuar que, nas análises realizadas, a *relação de ajuda* é percecionada pelos estudantes de duas maneiras diferentes. Tendo isto em conta, organizámos uma categoria de análise para cada uma delas: na primeira perspetiva, a relação de ajuda aparece inserida no processo formativo, ou seja, a ajuda é tida como elemento relevante na construção da profissionalidade dos estudantes. O futuro professor e futuro enfermeiro sendo formados para dar conta da dimensão relacional da profissão. Denominámos essa categoria de *ajuda na profissão*. Na segunda, a ajuda aparece como fator relevante nas relações interpessoais existentes dentro do curso, entre estudante-professor e estudante-estudate. Denominámos essa categoria de *interajuda*.

No que toca a *ajuda na profissão*, optámos por fazer a análise de maneira separada, entre os cursos de enfermagem e de formação de professores, pois acreditamos que a dimensão relacional da ajuda é percecionada de forma distinta pelos estudantes dos dois cursos.

No discurso dos estudantes dos cursos de enfermagem, a dimensão de ajuda aparece de maneira explícita. Segundo Bueno *et al* (2004:137), "cuidar das pessoas é o propósito fundamental da enfermagem". Neste sentido, a todo o tempo, nos discursos dos estudantes,

esta vertente aparece de forma intrínseca ao processo formativo. É interessante notar como as questões da aprendizagem da ajuda e da aprendizagem do cuidado (ou seja, aprender a cuidar e a ajudar) - na opinião dos estudantes- são advindas do contexto da prática e não da sala de aula. No discurso abaixo, podemos observar este posicionamento:

> *"Não devemos ficar somente presos ao que são os conteúdos teóricos, eu acho que é mais no contexto, na prestação de cuidados, quando já estamos mais próximos daqueles contactos que temos com o doente e pelas experiências que temos nesses mesmos contextos que nos formamos e conseguimos atingir aquelas habilidades e aquelas capacidades que um enfermeiro deve ter (Enf-P5).*

Indo ao encontro deste pensamento, Andrade (2005:29) afirma que "(...) a realidade dos cuidados de enfermagem começa de facto, a ser interiorizada pelos alunos a partir da prática observada nos serviços". Desta forma, podemos perceber a importância da vertente prática no processo de interiorização da relevância do cuidado e da humanização das relações na profissão do enfermeiro, contudo, a teoria também tem o seu papel na construção da profissão do cuidado.

Em outros momentos, os estudantes, apontam que a dimensão relacional deva estar acima das questões teóricas ou práticas, afirmando que a formação ideal do enfermeiro sinalize para as relações com o utente.

> *"Acima de saber da teoria e da prática, tens de saber um pouco como tratar as pessoas [...] um enfermeiro tem de saber relacionar-se com os outros, mais do que saber aplicar todas as técnicas e conhecimentos, que isso está muito bem, mas acima de tudo, tem de saber relacionar-se"(Enf-E5).*

Neste discurso fica claro que a humanização das relações entre estudante- utente é vista como fator central no processo de ensino aprendizagem e de construção do profissional enfermeiro. Bueno *et al* (2004:137) afirmam que "o cuidado humanizado como centro das atenções no processo de ensino-aprendizagem é uma tendência cada vez maior nos tempos de hoje, pois possibilita transformações na educação em enfermagem".

Subjacente a este pensamento de humanização das relações, está um posicionamento filosófico e ético acerca do que é ser um bom enfermeiro. Nos discursos abaixo podemos notar que a dimensão de ajuda atravessa a conceção dos estudantes acerca do que é ser um bom enfermeiro, tornando-se fator relevante na construção da identidade profissional dos mesmos:

> *"Penso que ser um bom enfermeiro é dar cuidados, ou seja, dar os cuidados que necessite o paciente, ter uma boa postura profissional e estabelecer uma relação de confiança" (Enf-E4).*

"É ser alguém que acima de tudo ajuda os outros de uma forma profissional" (Enf-E5).

Tais discursos vão ao encontro da formação que estes estudantes têm no que toca às questões de ajuda. Como já era esperado, o plano de estudo do curso de enfermagem espanhol e português apresentam diversas cadeiras que proporcionam a formação dos alunos para a ajuda, como exemplo temos, em Portugal, *Fundamentos da Enfermagem* e em Espanha, *Bases para los cuidados de Salud, Cuidados Especiales*. É interessante notar que no plano de estudos da universidade espanhola, existe um número maior de disciplinas cujo nome apresenta alguma palavra que se refira ao cuidado e à ajuda.

No que se refere aos objetivos do curso de enfermagem, nos dois cursos, as questões ligadas a ajuda aparecem como um dos focos centrais. Na escola de enfermagem portuguesa, um dos objetivos é, "assegurar a formação científica, técnica, humana e cultural para a prestação e gestão de cuidados de enfermagem gerais à pessoa ao longo do ciclo vital, à família, grupos e comunidade, nos diferentes níveis de preservação" (plano de estudos- ESS). A escola de enfermagem espanhola tem como objetivo que:

> "os futuros diplomados possuam os conhecimentos adequados das ciências que constituem a base dos cuidados gerais, incluindo um conhecimento suficiente do organismo, das funções fisiológicas e do comportamento das pessoas em bom estado de saúde e das pessoas doentes, assim como o conhecimento suficiente da natureza humana, da ética da profissão e dos princípios gerais relacionados com a saúde e seus cuidados"[32] (plano de estudos- Universidade de Espanha)

Como podemos observar, e como já era esperado, a relação de ajuda aparece nos planos de estudos dos cursos de enfermagem e nos objetivos de tais cursos.

No caso dos estudantes dos cursos de formação de professores, ao contrário do que ocorre na enfermagem, a dimensão de ajuda aparece de maneira mais apagada. No grupo de discussão focalizada realizado em Portugal, em nenhum momento os estudantes se referiram às questões do cuidado ou da ajuda. Assim, podemos inferir que, a opinião de tais estudantes denota uma perceção de educação e de quais são as funções que deve desempenhar o professor, funções estas, que não contemplam a dimensão relacional. Contudo, o facto de não mencionarem em nenhum momento a ajuda e o cuidado como fatores relevantes no seu processo formativo, não significa que eles não reconheçam a profissão docente como aquela em que, como aponta Rogers (2009: 63), "uma das partes

[32] Tradução livre feita pela investigadora.

procura promover na outra o crescimento, o desenvolvimento e a maturidade". Acreditamos que o posicionamento dos estudantes é reflexo da formação que eles têm, que muitas vezes acaba por privilegiar os conhecimentos voltados à dimensão pedagógica, esquecendo-se da dimensão relacional. As experiências vividas em sala de aula, enquanto estudantes de Educação Básica, também podem afastá-los do reconhecimento da profissão do professor como uma profissão que valorize as relações do cuidar e da afetividade como fatores importantes. O processo de construção e as representações sobre quais as funções devem ser exercidas pelo professor, advém não só do período de formação no ensino superior, mas também das experiências vividas enquanto estudante durante todo o período escolar. Desta maneira, se estes estudantes tiveram um percurso no Ensino Básico marcado pela defasagem na dimensão relacional, principalmente no que toca à relação com o professor, com certeza, eles não vão ter um modelo de professor que valorize a dimensão relacional.

Os planos de estudos dos dois cursos (o português e o espanhol), apesar de apresentarem disciplinas que podem contemplar a educação como um processo relacional, caracterizam-se por oferecer, em sua maioria, cadeiras que têm como foco a vertente pedagógica da formação, sempre dando prioridade à prática profissional, através de aulas de metodologias de matemática, física, química, linguagem, entre outras. Neste sentido, Freire (1997:45) atenta que,

> (...) o que importa na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo de que, ao ser educado, vai gerando a coragem.

Contrariamente aos estudantes portugueses, os estudantes espanhóis do curso de formação de professores (curso de Educação Infantil), se referiram algumas vezes à vertente da ajuda e do cuidado como fatores relevantes no processo formativo.

> *"Para ser um bom professor tens que ser capaz de favorecer o desenvolvimento integral da criança e, uma vez que fazes isso tens de ter um ambiente de aceitação e confiança com a criança, que lhe permita desenvolver a sua afetividade e a sua autoestima. No fundo, o objetivo é ajudar as crianças a crescerem e a serem pessoas capazes de enfrentar os desafios que se apresentam neste mundo" (Prof-E2).*
>
> "[Um bom professor] *É uma pessoa que ajuda, explica, tenta alcançar o ensinamento teórico-prático" (Prof-E4).*

Como podemos observar nos discursos acima, a vertente relacional aparece no curso de formação de professores em Espanha. É importante atentarmos para o facto de que, os estudantes que participaram do grupo focal no contexto espanhol, eram advindos do curso de formação de professores para a Educação Infantil, ao contrário de Portugal, onde os participantes vinham do curso de formação de professores para a Educação Básica. Isso significa que, a dimensão do cuidado e do afeto é muito mais explícita no curso de formação de professores para a Educação infantil, pois nesta faixa etária de ensino, os alunos ainda são pequenos e acabam por criar laços sentimentais com o professor. A formação de professores para a Educação Infantil tem atenção especial às necessidades afetivas e também às necessidades ligadas ao cuidado físico (trocar fraldas, dar alimentação, entre outros). Neste sentido, acabámos por perceber que, quanto menor a idade dos estudantes, mais força tem a dimensão de ajuda, do afeto e do cuidado. De maneira inversamente proporcional a esta lógica, quanto maior a idade dos estudantes, mais a dimensão pedagógica ganha força e a dimensão afetiva e de cuidado é esquecida.

No que se refere à *interajuda*, as vozes dos estudantes sinalizam para a relação de ajuda de maneira diferente. Neste caso, eles apontam para as relações de ajuda e interajuda que existe entre os "atores" do curso, isto é, estudantes e professores, caracterizando relações interpessoais. No discurso abaixo, o estudante discorre sobre como as relações entre os alunos influenciam no processo formativo:

> *"(...) os meus amigos que se foram criando ao longo destes quatro anos, foram além de um suporte emocional e psicológico, muito importantes. Nesta fase de construção pessoal e profissional foram, além disso, ótimos recursos e veículos de aprendizagem pela partilha de experiências que íamos tendo, pela preocupação que havia em partilharmos os nossos percursos mesmo quando não estávamos juntos" (Enf-P2).*

Enfatizando este posicionamento, outro estudante aponta ainda para a presença de um forte espírito de entreajuda:

> *"A relação entre alunos, realmente acho que o ponto forte desta escola é uma relação de entreajuda e isso nota-se mesmo entre colegas que já são enfermeiros há muitos anos" (Enf-P8).*

Ainda no que toca à relação entre os estudantes, as relações interpessoais que ocorrem durante o curso são apontadas como pontos positivos. Mesmo reconhecendo que, por vezes, ocorra algum tipo de "*conflitos de interesse*", o discurso central aponta que:

> *"Há diálogo, há cooperação entre nós, há espírito de entreajuda, na maior parte dos casos, e há uma interação positiva, vive-se um bom ambiente de trabalho" (Prof-P1).*

A "ajuda" aparece também nos discursos que circundam a relação pedagógica professor- estudante:

> *"Na maior parte dos casos existe muita cooperação, e os professores estão muito disponíveis (...) dão-nos os seus contactos, marcam, quando nós não podemos no horário de atendimento, não há problema nenhum, eles arranjam um espacinho para nós irmos ao gabinete falar com eles, estão sempre a ajudar, a sugerir fontes para procurarmos, entre outros aspetos (Prof-P8)".*

Em outro momento, o estudante infere que a relação com os professores acaba por se modificar de acordo com o perfil de cada professor:

> *"Entre professores e estudantes depende do professor, porque nós sempre tentamos dar-nos bem com todos, uns nos facilitam as coisas, ajudar a entender, outros passam aqui, dão a aula e vão-se embora" (Enf-E4).*

Através dos depoimentos recolhidos, podemos considerar que, de maneira geral ocorre um bom entendimento entre estudantes e professores, entendimento este que é sempre permeado pelo espírito de interajuda, somado à amizade e ao apoio relacional.

A importância da boa relação e comunicação entre os atores do contexto universitário, neste caso professores e estudantes, é verificado também no contexto espanhol. No documento *Nuevo Ingreso,* quando indagados sobre a importância da *comunicação fora das aulas entre estudantes e professores*, os alunos responderam que é muito importante, visto os valores 3,8 no caso do curso de formação de professores e 3,9 no curso de enfermagem. Ainda na vertente comunicacional, as *atitudes e habilidades sócio comunicativas* no processo de formação também são apontadas como fatores importantes no percurso de formação.

Em síntese, a análise dos discursos relativos à dimensão **relação de ajuda** aponta que, as questões ligadas à *ajuda na profissão,* surgem com grande força nos discursos dos estudantes, que a reconhecem como essencial ao exercício da profissão. Na enfermagem, profissão caracterizada tradicionalmente pelo cuidado, ela aparece de maneira mais forte, sendo vista pelos estudantes como intrínseca à profissão. No curso de formação de professores o quadro é um pouco diferente.

A profissão do professor é uma profissão que tem como eixo estruturante a dimensão relacional, contudo, na escola que temos atualmente, não há espaço para este tipo de profissional. Por vezes, além de não existirem espaços para a humanização das relações no contexto escolar, não há também o reconhecimento por parte dos próprios professores da profissão docente como relacional e de ajuda. Isto posto, faz-se necessária a reestruturação dos cursos de formação de professores, para que se voltem para tais questões.

É interessante notar que os estudantes do curso de formação de professores que reconhecem a dimensão de ajuda permeando a profissão, são os estudantes do contexto espanhol, provenientes do curso de formação de professores para a Educação Infantil, ou seja, os professores formados por tal curso são preparados desde a universidade para trabalhar em um contexto em que, a faixa etária dos alunos é baixa, onde o cuidar e o brincar acabam por fazer parte do cotidiano. Desta maneira, o afeto e o cuidado por parte do professor de Educação Infantil é esperado e, como podemos ver nos discursos dos estudantes espanhóis, eles reconhecem a ajuda no contexto pedagógico. No caso dos estudantes do curso de formação de professores para a Educação Básica (contexto português), a dimensão relacional não é priorizada. Na formação deste profissional a importância relacional começa a ser menos valorizada e o saber dos conteúdos pedagógicos passa a ser relevante. Assim, podemos inferir que, quanto mais alto o nível de ensino, mais a dimensão relacional perde força, sendo aos poucos substituída pela dimensão pedagógica.

Posto isto, podemos estabelecer relações entre as duas categorias analisadas nesta dimensão - a ajuda na profissão e a interajuda. Na segunda categoria de análise, a dimensão relacional e de interajuda é valorizada no discurso dos estudantes como fator importante no processo de ensino-aprendizagem, tornando evidente "a importância das relações humanas como integradoras da cultura organizacional" (Fernandes *et al.,* 2012:16). Neste sentido, é importante realizarmos tal reflexão, pois, mesmo reconhecendo a importância da relação com o outro e da ajuda, como fatores importantes no seu processo de formação como professor, este estudante que na 1° categoria se posiciona enquanto futuro professor e na 2° categoria enquanto estudante universitário, acaba por não reconhcer a importância desta dimensão nas suas futuras práticas (como é o caso dos estudantes portugueses).

Desta forma, compreendemos do estudo a especificidade inerente a estas profissões que se enunciam através da interação e da comunicação e relação humana.

2.3- Dimensão de Análise: Pedagógica

Tal dimensão de análise, bem como as categorias que a integram, não estavam previstas na proposta inicial desta investigação, posto isto, entendemos esta dimensão de análise como emergente dos discursos dos alunos. Desta forma, analisaremos os discursos dos estudantes direcionando nosso olhar para as questões da *autonomia*, assim como, às questões ligadas à *investigação* no processo formativo.

Em relação à *autonomia*, embasadas no discurso de Freire (1997: 105) que afirma que "sem autonomia não é possível haver ensino nem aprendizagem", procuramos compreender como os alunos participantes do grupo de discussão focalizada percebem a autonomia no processo de formação.

A *autonomia* é um fator que atravessa de maneira transversal a formação no ensino superior. Com a implementação do processo de Bolonha, o estudo autónomo tem sido cada vez mais estimulado e a autonomia escolar sendo incentivada nos sistemas educativos de vários países de âmbito internacional, "como um mecanismo de promoção da qualidade do processo educativo e alvo de reconhecido destaque e atenção no que concerne às questões das organizações escolares" (Sousa, 2011:38).

Nos discursos dos alunos portugueses, tanto da enfermagem, quanto da educação, ela aparece como fator importante, contudo, por vezes os estudantes referem uma maior necessidade de autonomia:

> *"Considero que é necessário, ainda assim, investir mais nessa autonomia do estudante" (Enf-P1).*

Em outro momento, um estudante aponta para o excesso de paternalismo por parte de alguns docentes, que acaba por dificultar a autonomia dos alunos:

> *"Uma característica menos boa é o excesso de preocupação de alguns professores que não nos dão tanta autonomia, ou seja, fazem com que nós não nos sintamos tanto alunos do ensino superior mas mais do ensino secundário porque é um excesso de zelo"(Enf-P6).*

Os estudantes apontam ainda para a importância do curso em procurar favorecer essa autonomia do aluno, como maneira de proporcionar uma melhor formação:

> *"Na parte da autonomia, é um curso que nos procura dar, nos modelos de formação da própria escola, uma relativa autonomia ao longo do tempo, cada vez mais, tornar-nos nós os atores da nossa formação" (Enf-P2).*

Indo ao encontro do pensamento deste estudante, Correia (1997:25), afirma que a formação é "uma instância de auto mediação do formando com o seu mundo objetivo". O mesmo aluno ainda infere:

> *"Há preocupação da escola para que nós pensemos por nós próprios, que tenhamos uma visão crítica e reflexiva das coisas, dos cuidados à pessoa e acho que isso é muito importante, habituámo-nos a pensar por nós e não adquirir ideias dos outros" (Enf-P2).*

Podemos verificar a importância referida por este estudante ao posicionamento que a IES tem frente às questões da autonomia. Posicionamento este que incentiva a autonomia não só no contexto burocrático, como uma autonomia hipócrita presente apenas no papel, mas também como um processo de construção da autonomia, através de uma relação autónoma e educadora, que segundo Ferreira *et al.* (2012: 10), é expressada "com os estudantes universitários a todos os níveis de comunicação e na construção dos conteúdos, trabalhos e pesquisas".

Cabe notar que as questões ligadas à autonomia não aparecem nos discursos dos estudantes espanhóis, contudo, na análise do documento *Nuevo Ingreso*, quando indagados sobre a importância da aprendizagem independente e de uma *aprendizagem mais autônoma,* os estudantes de enfermagem e do curso de formação de professores creditam 3,5 valores (na escala de 1 a 5). Esse dado revela a preocupação dos estudantes para uma aprendizagem que tenha como uma das prioridades a autonomia.

No que toca a *investigação* no processo formativo, os discursos dos estudantes apontam para a importância desta, contudo a enxergam de duas maneiras distintas.

No discurso abaixo, a investigação é vista como forma de alteração da prática, isto é, a partir das experiências práticas surgem indagações que levam a questionamentos e investigações para a melhoria desta mesma prática. Neste caso a investigação tem um sentido reflexivo:

> *(...) "é que na investigação nós temos que cada vez mais estar predispostos para ela, porque são imensos, imensos, imensos currículos que nós vamos ter que estar sempre preparados para investigar, e querer cada vez mais investigar sobre vários aspetos, se queremos ensinar cada vez melhor" (Prof-P6).*

No discurso de outro estudante, este posicionamento ainda é corroborado:

> *"a investigação realiza-se sobre a prática porque tu podes estar a exercer a tua profissão e trabalhando como professor e investigar se realmente está a*

funcionar ou se existem outros métodos melhores para fazer as coisas que estão mal" (Prof-E5).

A investigação é também vista como parte importante no processo de formação continuada, sendo primordial para o desenvolvimento profissional:

"um bom professor pode ser um bom profissional num ano, mas se não evolui, se não investiga, se fica estagnado, pode ser muito bom profissional durante 2, 3, 5 anos, mas quando estiver a terminar a sua carreira, ao final de 30 anos de trabalho já não é o bom profissional que pensa" (Prof-E3).

Um dos discursos dos estudantes enfatiza a importância da investigação em enfermagem, apontando para que esta investigação contribua para a humanização das relações e dos processos investigativos na área da saúde:

"A investigação em enfermagem não deveria servir para o mundo do conhecimento, deveria ser destinado para ajudar as pessoas. Se investigas uma técnica ou investigas a maneira de fazer uma coisa, deve ter como único objetivo a melhoria do tratamento das pessoas. O reconhecimento e tudo mais, isso é secundário" (Enf-E5).

Neste sentido, os discursos analisados permitem considerar que, a investigação é vista pelos estudantes das 4 IES, como fator importante no processo de ensino-aprendizagem, estando sempre relacionada à melhora das atividades que ocorrem no contexto da prática, sendo pouco referenciada sua importância no sentido académico.

Em síntese, a análise dos discursos relativos à dimensão **pedagógica**, aponta que a perceção da importância da *autonomia* é assinalada tanto pelos alunos portugueses, como pelos estudantes espanhóis. Mesmo os estudantes espanhóis não tendo abordado esta questão durante o grupo de discussão focal, pudemos perceber, através da análise do documento *Nuevo Ingreso* a importância referida à essa questão.

No que se refere às questões que circundam a *investigação,* o discurso dos estudantes dos dois países apontam para a importância desta no processo formativo, muito mais como forma de construção e melhoria da prática profissional no sentido reflexivo, do que como instrumento de construção do conhecimento acadêmico.

2.4- Análise Documental: *Nuevo Ingreso*

Um dado advindo do documento *Nuevo Ingreso* nos chamou muita atenção. Quando indagados se teriam gostado de se matricular em outro curso distinto daquele que estão a

cursar, responderam positivamente no curso de formação de professores, 12% dos estudantes e no curso de enfermagem 25% dos alunos. Após este questionamento, os estudantes que responderam que se interessariam em cursar outro curso, foram indagados sobre qual gostariam de frequentar. O quadro abaixo mostra a resposta dos alunos:

Quadro 8- Opções de Escolha Profissional

Formação de Professores	Enfermagem
Enfermagem (33%)	Medicina (88%)
Educação Primária (22%)	Veterinária (8%)
Medicina (11%)	Biotecnologia (4%)
Fisioterapia (11%)	
Desporto (11%)	
Design (11%)	

Como podemos observar, no caso do curso de enfermagem, como já era esperado, as respostas dos estudantes confirmam o interesse da maioria pela área da saúde, visto que 88% das respostas apontam o curso de Medicina como outra opção de escolha. Até aí, nenhuma novidade, visto que são áreas próximas. Contudo, o que realmente nos chamou a atenção foi o facto de, a maioria das respostas dos estudantes do curso de formação de professores, apontarem como segunda opção cursos ligados à área da saúde, sendo enfermagem (33%), medicina (22%), fisioterapia (11%). O facto de ser uma pergunta com respostas abertas torna este dado ainda mais interessante, visto que os estudantes poderiam elencar quaisquer outras profissões.

Este dado revela o interesse dos estudantes pelos cursos ligados à questão da ajuda e do cuidado. Possivelmente o facto de a dimensão afetuosa ter centralidade nas profissões elencadas, pode ter vindo a ser o motivo promotor do interesse dos futuros professores pelas áreas da saúde. Acreditamos que mesmo sem ter a noção disso, os alunos do curso de formação de professores para a Educação Infantil, que é uma profissão muito ligada ao cuidado e à promoção do desenvolvimento do outro, enxergam nas profissões da enfermagem, medicina e fisioterapia, uma forma de ajudar e manter uma relação afetuosa com o outro, assemelhando-se às relações ocorridas dentro da Educação infantil.

Em síntese, da análise dos dados, percebemos no discurso dos participantes a grande ênfase na necessidade de uma formação que procure atender as exigências do mercado de

trabalho, este mercado que exige profissionais cada vez mais competentes e críticos. O discurso dos estudantes oscila muito no que toca às tensões entre teoria e prática, e por vezes ficamos com a sensação de que, na opinião deles, a prática tem mais força. Contudo, isso não é de todo verdade. Ao mesmo tempo em que existe a valorização do *saber-fazer* no processo formativo, a vertente teórica nunca é deixada de lado, aparecendo também como fator primordial na formação. Desta forma, o *fazer* deve ser impreterivelmente precedido pelo *saber.*

Reportando-nos ao universo de ajuda, percebemos a importância desta dimensão para a formação de tais profissões. Como vimos, no raciocínio dos estudantes de enfermagem, ela aparece bastante clara e estes reconhecem a profissão como de ajuda. No caso dos cursos de formação de professores, a dimensão da ajuda como eixo norteador da profissão aparece de forma mais apagada.

No que toca à interajuda, pudemos obeservar que ela é muito valorizada no discurso dos estudantes, sendo, a cultura do cuidado, neste caso, entre os atores entre professores – estudantes e estudantes – estudantes, muito importante na humanização das relações existentes dentro do meio universitário. De tal maneira, tais relações colaboram não só para o bem estar de todos os envolvidos, mas também facilitam o processo de adaptação dos estudantes ao ensino superior e contribuem para o sucesso académico dos mesmos.

Relativamente à dimensão pedagógica, os discursos apontam que a *autonomia* e a *investigação*, têm a sua devida importância no processo formativo no ensino superior.

CAPÍTULO IV-

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Motivadas pela curiosidade e desejo de conhecer mais sobre as questões do ensino superior, traçámos o desenvolvimento desta investigação, na qual, depois de muito refletir, conseguimos delimitar como objeto de estudos a teoria-prática na formação de professores e enfermeiros, bem como a dimensão da relação que permeia tais profissões. Desta maneira, no percurso da investigação, tentámos encontrar entendimentos, sentidos e tensões presentes na formação do professor e do enfermeiro, na qual procurámos buscar estes entendimentos na voz dos estudantes, no modo como eles leem e se confrontam com essas tensões da formação.

Acreditámos que cada momento, desde o início, período no qual ainda estávamos a delimitar o objeto de estudo, contribuiu para o bom andamento desta investigação. Cada 'ir e vir' no processo de construção e reconstrução do objeto de estudo acabou por influenciar o produto final. Como foi apresentado no capítulo metodológico, inicialmente, as indagações que circundavam esta investigação limitavam-se somente ao contexto português. Trazer a realidade espanhola para o projeto de trabalho acabou por abrir possibilidades e desafios a esta investigação, de maneira que outros sentidos e questinamentos acabaram por ganhar força.

O facto de terem sido analisadas instituições de países diferentes, não influenciou de maneira significativa nos resultados da investigação, possivelmente isso se caracteriza como um reflexo da criação do Espaço Europeu de Ensino Superior e da adequação dos cursos ao Acordo de Bolonha, que de certa maneira, tentou padronizar os cursos universitários no Espaço Europeu.

Como referenciado no primeiro capítulo, as tensões que circundam o ensino superior e as funções que este nível de ensino deve ter, acabaram por ser transformadas nos últimos anos. A universidade, que era caracterizada por "ministrar um alto nível de ensino para formar líderes" (Zabalza, 2004: 20) passou a ter outras funções. Tais mudanças ocorreram não só na estrutura, mas também nos conteúdos e nas dinâmicas de funcionamento, colocando as Instituições de Ensino Superior em condições de enfrentar os desafios provenientes da esfera social.

Neste contexto de mudanças, a formação oferecida por este nível de ensino também sofreu um processo de remodelação passando a ser muito mais voltada para atender às exigências do mercado de trabalho, de maneira que a valorização das atividades práticas no processo formativo ganhou força.

Desta forma, através do trabalho realizado, verificou-se que os estudantes dos dois cursos valorizam muito a vertente prática na formação, contudo, em nenhum momento a

teoria é esquecida. Por mais confusos e ambíguos que por vezes os discursos se apresentem, é importante pontuarmos que a vertente teórica nunca é descuidada.

Acreditamos que, a valorização da prática no discurso dos participantes, é reflexo das exigências sociais, que almejam profissionais que *saibam-fazer*, e muitas vezes esse saber fazer acaba por ser confundido apenas com o saber colocar em prática. Contudo, apesar das especificidades de cada profissão, se desejarmos uma formação de qualidade para o professor e para o enfermeiro, há de existir a necessidade de um pleno entendimento entre teoria e prática.

Relativamente à dimensão relacional, é interessante notar como os futuros enfermeiros reconhecem com facilidade tal dimensão, ao contrário dos futuros professores, que enxergam essa questão de maneira mais apagada. Neste sentido, fica clara a importância da necessidade de uma formação de professores que volte-se para o desenvolvimento humano, concernente às emoções e aos sentimentos. A ênfase dada a estas questões no curso de enfermagem não é vista no curso de formação de professores. Acreditamos que munidos da competência afetiva, os professores poderão "aprender a ser" e desenvolverão o lado afetivo que é e sempre foi "negligenciado" no processo formativo (Ribeiro *et al.*, 2005: 49), e assim, poderão ter um relacionamento integral e sincero com os estudantes, de maneira que reflita no desenvolvimento destes. Ainda na dimensão relacional, notámos a visão positiva que os estudantes têm deste tipo de relação, entre eles mesmos e também com os professores.

Esse contacto aproximado com a vertente relacional fez até mesmo a investigadora deste trabalho, repensar sua relação com a profissão do professor. Mesmo sendo Pedagoga e tendo trabalhado como professora de Educação Infantil, nunca tinha considerado a relevância da vertente relacional no contexto educativo. Essa importância foi evidenciada neste trabalho. Ouvir o posicionamento dos estudantes trouxe novos sentidos à formação desta que vos fala.

Ainda no que se refere às categorias estudadas, é importante pontuarmos a investigação e a autonomia como fatores intrínsecos ao processo de ensino e aprendizagem no ensino superior.

Este estudo permitiu-nos então, compreender a importância de uma formação plena e harmoniosa no ensino superior. O que quer dizer, garantir o equilíbrio entre uma formação que valorize em simultâneo as dimensões da relação, da teoria e da prática do mesmo modo e enquanto um 'todo' integral. Desenvolver o equilíbrio entre uma formação ampla e

de qualidade ao professor e ao enfermeiro significa dar conta de atender as diferentes exigências sociais e a profissionalidade destas profissões.

Neste trabalho, admitimos como ponto de partida uma tensão entre a teoria e a prática. Para a discussão trouxemos a valorização da dimensão emocional do ensino superior, que é profundamente valorizada e respeitada como fundamental entre os estudantes na medida em que consideram a relação, o afeto, o apoio, a ajuda e a interajuda durante o seu processo formativo, como especificidades centrais para o exercício das suas futuras profissões.

Esperamos que este trabalho incentive outras investigações e reflexões que questionem a formação académica no ensino superior, em especial do professor e do enfermeiro, de maneira a procurarmos sempre construir a profissionalidade destas profissões. Desejamos ainda que este estudo contribua para alertar e formar uma visão acerca da importância dos estudos na área da formação docente, que tenham como foco a formação global do professor vislumbrando a humanização das relações que ocorrem no contexto de sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amendoeira, José. (2008). Profissões e Estado: o conhecimento profissional em Enfermagem. In: Lima, J. & Pereira, H. (org.). *Políticas Públicas e Conhecimento Profissional- a educação e a enfermagem em reestruturação.* Porto: Livpsic.

Andrade, Carmen M.S.M. (2005). *A escola em parceria: representações de alunos, enfermeiros e professores*. Chamusca: Edições Cosmos.

Bardin, Laurence (1977). *Análise de Conteúdo.* Lisboa: edições 70.

Bardin, Laurence (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Persona Edições.

Barnett, Ron (1997), Higher Education: A Critical Business. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press. Retirado em abril 15, 2012 de http://learningdevelopment.plymouth.ac.uk/livelinks/CT&Rbookreviews.pdf

Benner, Patrícia (2001). *De iniciado a perito. Excelencia e poder na prática clínica em enfermagem.* Coimbra: Quarteto Editora.

Bernheim, Carlos T. & Chauí, Marilena S. (2008). Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO. Retirado em abril 15, 2012 de http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf

Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto editora.

Bourdieu, Pierre. (1997) A miséria do mundo. Petrópolis: Editora Vozes.

Bourdieu, Pierre. (2004) *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edições 70.

Bueno, Sônia M.V., Ebisui, Cássia, T. & Cintrão, Márcia A. (2004) Conceções pedagógicas no processos ensino- aprendizagem: uma visão reflexiva dos alunos de graduação em enfermagem. *Ciência, Cuidado e Saúde.* Maringá, 3 (2), 137- 142. Retirado em junho, 15 de 2012 de http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/5412

Calado, Silvia S. & Ferreira, Silvia C. (2005*). A análise de documentos: método de recolha e análise de dados*. Disponível em:
http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf

Candau, Vera M. & Lelis, Isabel.A.(1999) A relação teoria-prática na formação do educador. In: Candau, Vera .M. (org.) *Rumo a uma nova didática.* 10 ed. Petrópolis: Vozes.

Connell, Raewyn W. (2000). Escuelas, mercados, justicia: la educación en un mundo fracturado, em *Kikiriki*, 55/56. Retirado em junho, 15 de 2012 de http://www.raewynconnell.net/2011/08/raewyn-in-translation.html

Correia, José. A. (1997). Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In R. Canário (org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.

Correia, José A. (1999) *Os lugares comuns na formação de professores*. Porto: Edições ASA.

Damasceno, Maria N.A. (1987). A relação teoria-prática na ação docente. *Revista Educação em Debate,*ano 10, n.°13, p. 40-51.

Esteves, Manuela (2008). Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, pp. 101-110. Retirado em abril 15, 2012 de http://sisifo.fpce.ul.pt

Fernandes, Preciosa; Pereira, Aurora & Mouraz, Ana. (2012). *A formação inicial em enfermagem e climas de formação: conceitos e percepções.* FIPAIF.

Ferreira, Elisabete (2007). *(D) Enunciar a Autonomia- Contributos para a Compreensão da Génese e da Construção da Autonomia na Escola Secundária*. Porto: FPCE-Universidade do Porto. Tese de Doutoramento.

Ferreira, Elisabete; Sá, Maria J. & Ramos, Kátia (2012). Saberes e fazeres docentes: uma reflexão sobre autonomia e sucesso no ensino superior. *Revista Senac*. setembro/dezembro (v.38, nº3), em publicação.

Freire, Paulo (1997) *Pedagogia da autonomia- Saberes necessários à prática educativa***.** Rio de Janeiro: Paz e Terra

Guadilla, Carmen (1996) *Situación y principales dinámicas de transformación en la educación superior en América Latina*. Caracas: UNESCO-CRESALC.

_____, Carmen (1996). *Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina*. Caracas: CENDES, Nueva Sociedad.

Harding, Sandra (1991) *Whose Science? Whose Knowledge?: Thinking from Women's Lives*. Ithaca. Cornell University Press.

Hesbeen, Walter (2000). *Cuidar no hospital: enquadrar os cuidados de enfermagem numaperspectiva de cuidar*. Lisboa: Lusociência.

Hugman, Richard (2005). *New approaches in Ethcis for the caring professions.* Palgrave Macmillan: New York

Lessard-Hébert, Michelle; Goyette, Gabriel & Boutin, Gérald (1990). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas.* Lisboa: Instituto Piaget.

Libâneo, José C. (1998). *Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educacionais e profissão docente.* São Paulo: Cortez.

Lima, Ilda M.G.B. (2010). *Formação inicial: metodologias formativas baseadas em experiências de vida ao longo das quais se formam a indentidade pessoal e a identidade profissional em enfermegam- um contributo para o corpo que somos.* Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Lima, Soraiha M. (1997). *O professor como profissional crítico-reflexivo: possibilidades e limites de um projeto de formação contínua na escola*. Tese de Mestrado, UFG, Rondonópolis, Brasil.

Macedo, Eunice (2004). Entre o *Ter e o Ser*. Dissertação de Mestrado, FPCEUP.

Magalhães, António (2006). A identidade do ensino superior: a educação superior e a universidade. *Revista Lusófona de Educação, n° 007,* pp. 13-40. Retirado em abril 15, 2012 de http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S164572502006000100002&script=sci_arttext

Magalhães, António; Ferreira, José B. & Machado-Taylo, Maria de L. (2009). A 'importância' e a 'satisfação' no ensino superior: a perspectiva dos estudantes. *Actas do X Congresso da SPCE.* (2009). Retirado em abril 15, 2012 de http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54249/2/72703.pdf

Moreira, Carlos D. (2007). *Teorias e práticas de investigação. Universidade Técnica de Lisboa*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa.

Moser, Gabriel (1994). *Les relations interpesonnelles.* Paris: Presses Universitaries de France.

Nóvoa, António & Finger, Mathias (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS.

Ordem dos enfermeiros (2001). *Padrões de Qualidade dos Cuidados de Enfermagem. Enquadramento conceptual*. Conselho de Enfermagem. Retirado em julho 15 , 2012 de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.ordemenfermeiros.pt/publicacoes/Documents/PadroesqualidadeCuidadosEnfermagem.pdf

Pereira, Maria A. (2008). *Comunicação de más notícias em saúde e gestão de luto.* Formasau: Coimbra.

Pimenta, Selma G. & Anastasiou, Léa das Graças C. (2002). *Docência no Ensino Superior- volume I.* São Paulo: Cortez

Pimenta, Selma G. (org) (2006). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. -2ed.- São Paulo: Cortez.

Quitete, Jane B *et al.* (2010). Uma análise reflexiva do feminino das profissões. *HERE - História da Enfermagem* - Revista Eletrônica, v. 1, p. 223-239. Retirado em abril 15, 2012 de http://www.abennacional.org.br/centrodememoria/here/n2vol1ano1_artigo1.pdf

Ramos, Kátia M. C. (2008). *Pedagogia universitária: um olhar sobre um movimento de institucionalização de acções de actualização pedagógico- didáctica como espaço de reflexão sobre a profissionalidade docente universitária*. Tese de doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Rays, Oswaldo A. (1996) A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: Veiga, I. (org). *Didática: o ensino e suas relações.*Campinas: Papirus.

Rebelo, Maria T. S.(1996) Os discursos nas práticas de cuidados de enfermagem: contributo para análise das representações sociais. *Rev. Sinais Vitais*. Nº 9, p. 13-18. Retirado em abril 15, 2012 de http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/102/151

Ribeiro, Marinalva; Jutras, France & Louis, Roland (2005). Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. *Revista de Psicologia da Educação,* 20, São Paulo, p. 31-54. Retirado em agosto 15, 2012 de http://veterinariosnodiva.com.br/books/representacoes-sociais-afetividade.pdf

Rodríguez, Letícia C. R. (2009). Identidad y efectos no previsto en la vida cotidiana de mujeres profesionistas exitosas. In: Zavala (cood.) *Contextos, identidades y academia en la educación superior.*Colonia San Rafael: Plaza y Valdes.

Rogers, Carls (2009). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa:Padrões Culturais Editora.

Santos, Boaventura S. (1999). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento.

Santos, Boaventura S. (2010). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento.

Schön, Donald A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona : Paidós.

Silva, Ana I. (2009). *Contributos para a Compreensão da Relação Educativa: (N)O encontro com o professor de ginástica.* Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Silva, Daniel M. & Silva, Ernestina (2004). O ensino clínico na formação em enfermagem. Millenium Revista do ISPV [periódico na Internet], Out; 30(8): 103-18. Retirado em junho 14, 2012 de http://www.ipv.pt/millenium/Millenium30/8.pdf

Silva, Sofia M. (2008). *Exuberâncias e (trans) figurações de si numa casa da juventude-etnografia de fragilidades e de estratégias juvenis para o reconhecimento e para a dignidade*. Tese de doutoramento. FPCEUP.

Simões, João; Fonseca, Maria & Belo, Ana P. (2006). Relação de ajuda: horizontes de existência. *Revisa Referência*. II° série- n.°3. Retirado em maio 15, 2012 de http://www.esenfc.pt/rr/rr/index.php?pesquisa=dor&id_website=3&target=DetalhesArtigo&id_artigo=107

Sousa, Jorge M. (2011) *Autonomias e lideranças no contexto europeu : vozes de directores de escola de Portugal e Espanha.* Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Souza, Nadia A. (2001). A relação teoria-pratica na formação do educador. *Semina*: Ci.Soc.Hum.,Londrina, v.22, p 5-12. Retirado em junho 20, 2012 de http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3868

Sudan, Daniela C.(2005) *Saberes em construção de uma professora que pesquisa a própria prática.* Dissertação de Mestrado,UFSCar, São Carlos, Brasil.

Tardif, Maurice & Lessard, Claude (2005). *O trabalho docente*: *elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.*Petrópolis: Vozes.

Teixeira, Lia C. & Olivera, Ana M. (s/d). *A relação teoria-prática na formação do educador e seu significado para a prática pedagógica do professor de biologia*. UFMG. Retirado em abril 15, 2012 de http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewArticle/102

Terrasêca, Manuela (1996). *Referenciais subjacentes à estruturação das práticas docentes: Análise dos discursos dos/as professores/as*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Vala, George (1986). Análise do Conteúdo, In: A. Santos Silva & J. Madureira Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais.* Porto: Edições Afrontamento.

Vasconcelos, Eduardo (1992). Receba bem o estagiário. *Formar*. Nº 7 (Ago./Set./Out.), p.28-31.

Vasquez, Adolfo S. (1977). *Filosofia da Praxis.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Zabalza, Miguel A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.* Porto Alegre: Artmed.

Zeichner, Kenneth M.(1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Páginas consultadas online:

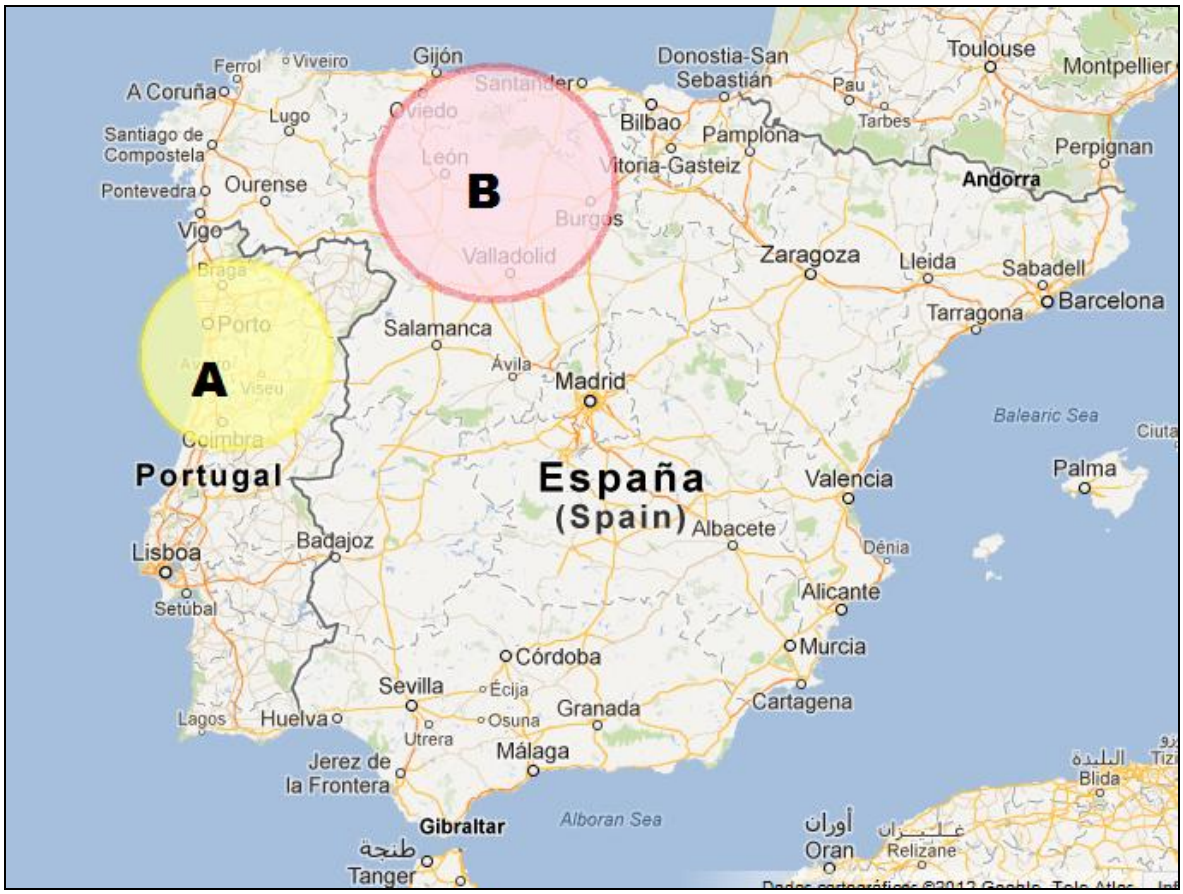
FIPAIF (2012)- http://www.fpce.up.pt/fipaif/index.html

Decreto de Lei (DL) – n°42/2005
Retirado de: http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/950A2DD1-DFEC-4948-97CC-2F197F661E2D/398/DL422005.pdf

Ordem dos enfermeiros: www.ordemdosenfermeiros.pt

ANEXOS

ANEXO 1- Localização do Trajeto da Investigação



A- Região norte de Portugal.
B- Região norte de Espanha.

ANEXO 2- Calendário da Investigação

	SET/2011	OUT/2011	NOV/2011	DEZ/2011	JAN/2012	FEV/2012	MAR/2012	ABR/2012	MAI/2012	JUN/2012	JUL/2012	AGO/2012	SET/2012
Trabalho exploratório, pesquisa													
Construção da componente teórica													
Recolha dos dados													
Tratamento dos dados													
Redação da dissertação													
Entrega													

ANEXO 3-

Inquéritos Pedagógicos – Nuevo Ingreso. Ano: 2011/2012

Cursos: Enfermagem e Educação Infantil[33]

[33] Foram realizadas intervenções neste documento, de maneira a garantir o anonimato da IES espanhola. Em todos os locais em que o nome da instituição era referenciado foram colocadas tarjas pretas.

INFORME

Nuevo ingreso. Curso 2011/2012

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

[redacted], febrero de 2012

[redacted]

Introducción

Por noveno año consecutivo la Oficina de Evaluación y Calidad de la Universidad [redacted] realiza el estudio de nuevo ingreso, en esta ocasión con los nuevos estudiantes matriculados en el curso 2011/2012. En ediciones anteriores este estudio ha sido de gran ayuda tanto en procesos internos de toma de decisiones (por ejemplo en el Plan de Acción Tutorial) como de cara a usuarios externos demandantes de información sobre la institución. Por ello, es un compromiso de la Oficina de Evaluación y Calidad y del Vicerrectorado de Calidad y Acreditación al que pertenece, sistematizar este tipo de estudios e incorporarlos a Sistema de Garantía de Calidad.

Objetivos:

Facilitar información a los responsables del centro para realizar la valoración de los distintos aspectos en relación con el alumnado de nuevo ingreso y utilizar esta información para la toma de decisiones en el ámbito de la orientación e información dirigida a los alumnos.

Obtener información de los alumnos de nuevo ingreso sobre distintos aspectos relacionados con la orientación e información como: motivos de elección de la carrera, orientación e información recibida anteriormente, procedencia, grado de conocimiento de la titulación, expectativas, capacidades, etc.

Ficha metodológica

Sistema utilizado para la recogida de datos: Por un lado se ha utilizado un cuestionario en papel distribuido y recogido conjuntamente con el impreso de matrícula que el estudiante debe cumplimentar para iniciar sus estudios (junio y septiembre). También se ha utilizado información extraída del propio impreso de matrícula (en estos ítems la muestra coincide con la población).

Descripción de cuestionario utilizado: El cuestionario consta de 2 bloques de preguntas repartidos en una hoja impresa por ambas caras (Ver Anexo II):

El primero de ellos recoge 6 cuestiones sobre datos generales del estudiante donde se plantean preguntas referidas a la situación previa al acceso a la universidad.

El segundo bloque recoge 8 grupos de cuestiones (con 47 ítems) sobre los motivos de elección de la titulación que va a cursar y el conocimiento previo que de ella se tiene. Para ello se utilizan varias preguntas de respuesta múltiple cerrada así como otras en escala de 5 categorías, donde 1 es la graduación más baja y 5 la más alta.

Población: La población está compuesta por aquellos estudiantes matriculados en primer curso y por primera vez en Títulos Oficiales de Grado de la Universidad [redacted] durante el curso 2011/2012. Quedan excluidos los estudiantes matriculados através de programas de movilidad, puesto que no realizan matrícula ordinaria, los matriculados en los nuevos másteres oficiales y los matriculados en cursos de adaptación al grado. Esta población, así descrita, y para el conjunto de la Universidad de [redacted], asciende a 2.185 estudiantes.

Muestra: Los cuestionarios se han repartido entre la totalidad de la población, por lo que se trata de una muestra de conveniencia, siendo ésta los estudiantes, pertenecientes a la población descrita, que han cumplimentado el cuestionario y lo han incorporado al sobre de matrícula. La muestra para el conjunto de la Universidad [redacted] ha sido de 2.053 estudiantes.

Error muestral: El error muestral, para el total de la población, con un nivel de confianza del 95% y p=q=0,5 es del 0,53%.

Tratamiento y preparación de datos: Los cuestionarios en papel se leyeron mediante escáner y software específico, utilizado también para el diseño y edición de los mismos (Verity TeleForm). Las respuestas abiertas fueron transcritas, homogeneizadas y categorizadas. Posteriormente se calcularon los principales estadísticos y se obtuvieron los primeros resultados mediante el programa estadístico SPSS. Por último se utilizó Excel para diseñar un informe amigable y lo más claro posible para el usuario final.

Estrategias de análisis de resultados: Estadísticos: Cada informe recoge los porcentajes de respuesta de las preguntas de respuesta cerrada y las medias de las valoraciones hechas mediante la escala de 5 categorías en el orden propuesto en el cuestionario utilizado (ver anexo II). Los niveles de agregación utilizados en los informes han sido Título de Grado y total de Universidad.

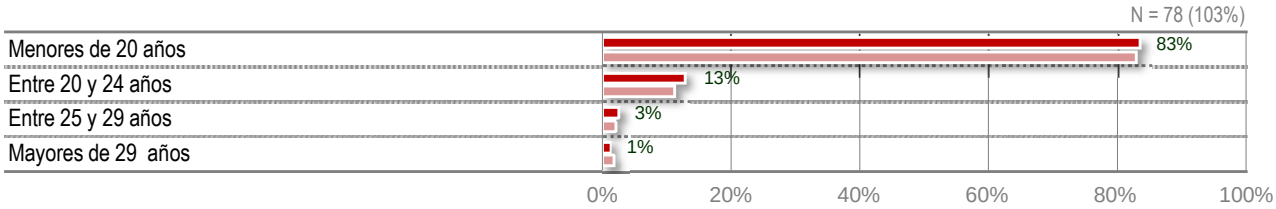
0. Población, muestra y error muestral

	Población	Muestra *	Error muestral**
GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL	78	76	1,81%
TOTAL [redacted]	2.185	2.053	0,53%

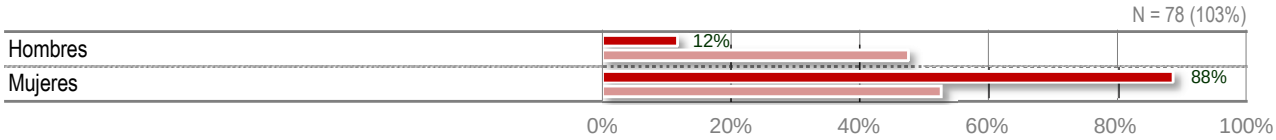
(*) Cuestionarios válidos. La información extraída del impreso de matrícula pertenece el 100% de la población

(**) Para un nivel de confianza del 95% y p=q=0,5

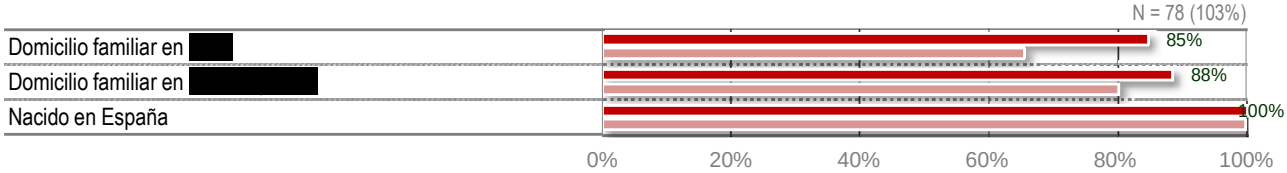
0.1. Edad



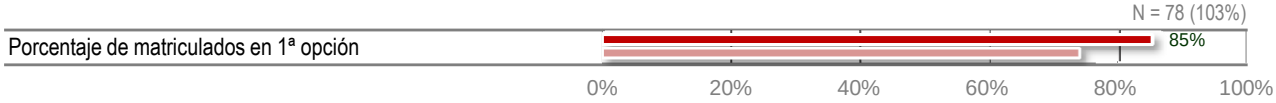
0.2. Sexo



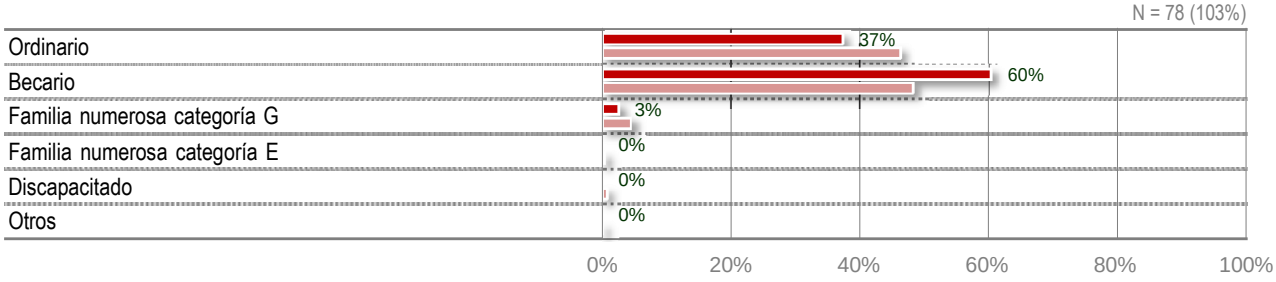
0.3. Procedencia



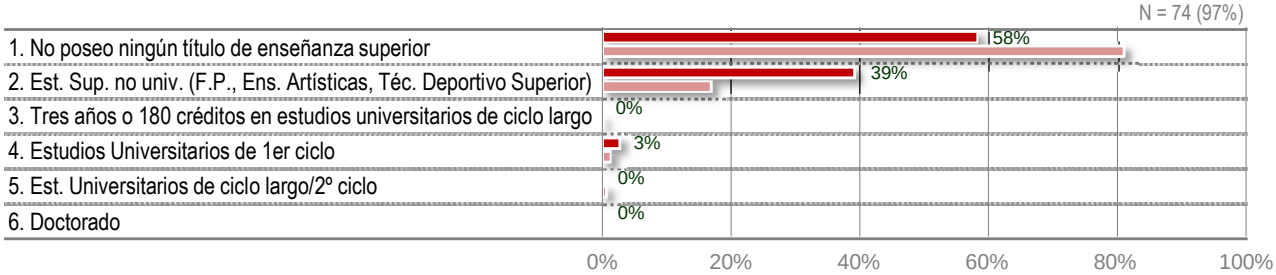
0.4. Opción elegida en preinscripción



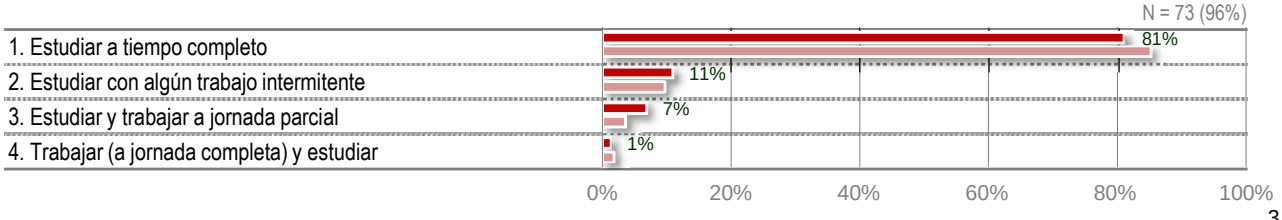
0.5. Tipo de matrícula



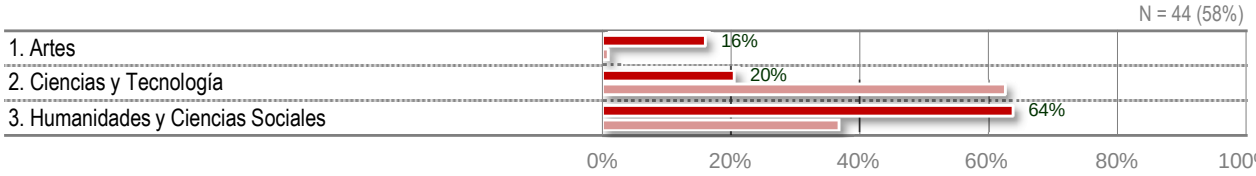
A.2. ¿Tienes otros estudios superiores completados? En caso afirmativo señala el de grado más alto



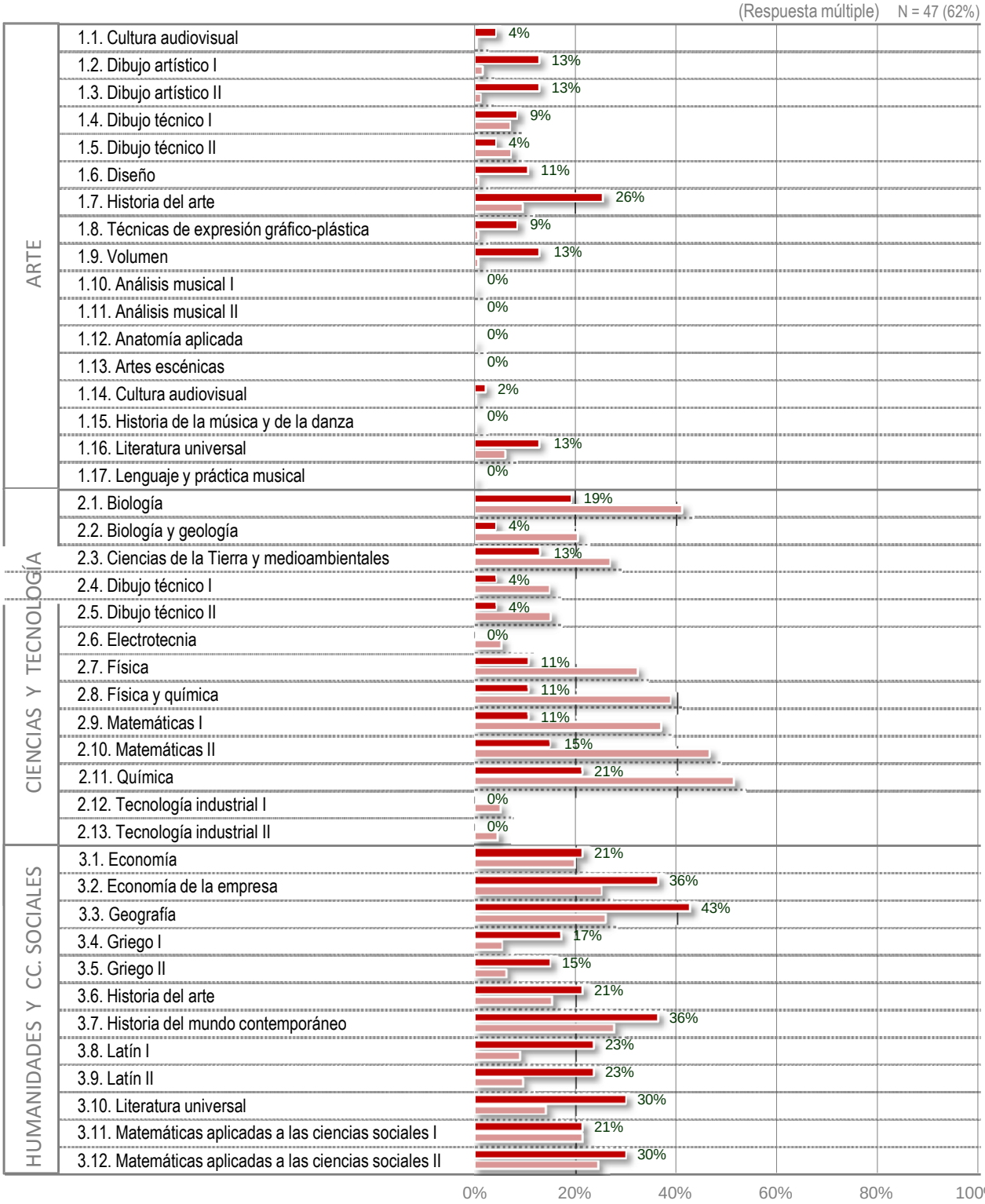
A.3. Principal actividad durante el curso que vas a comenzar:



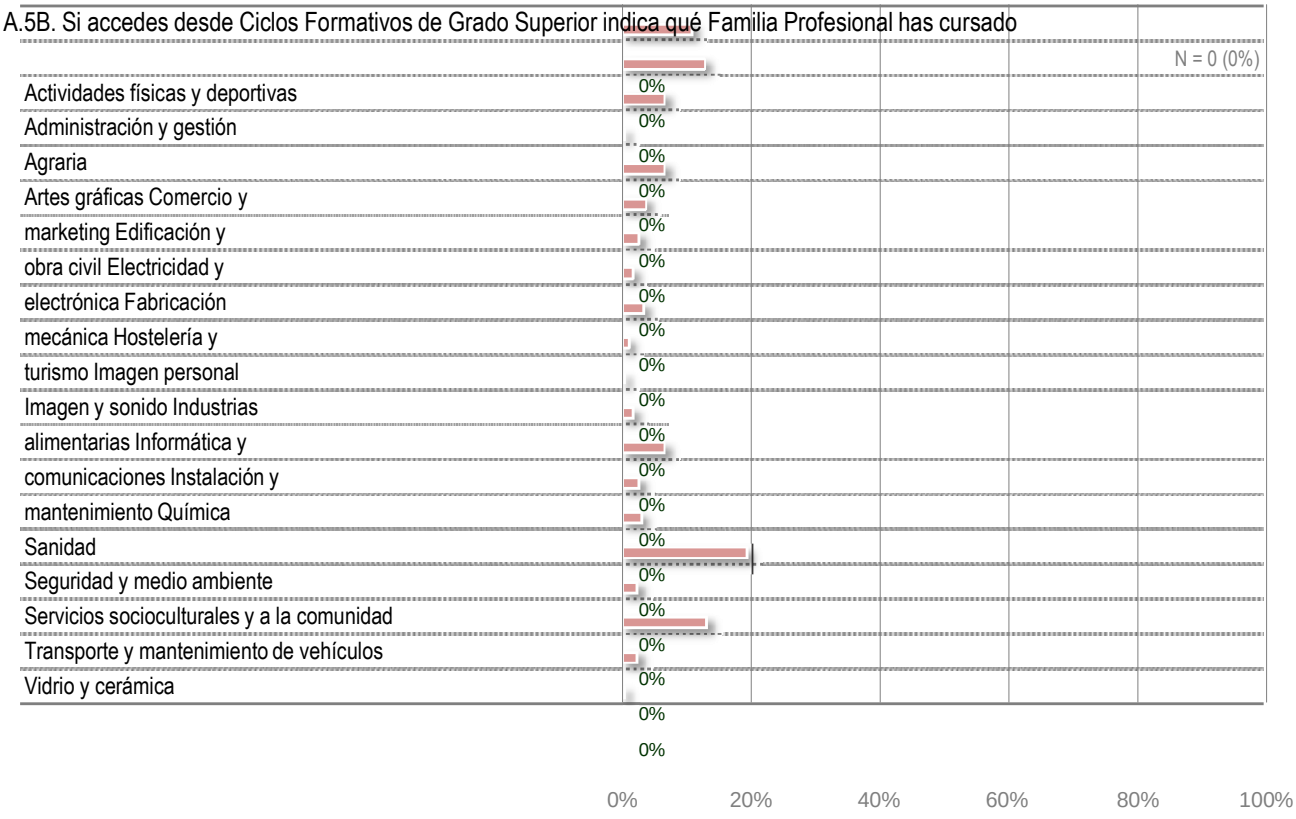
A.4. En caso de acceder desde Bachillerato LOGSE, indica qué modalidad ha realizado:



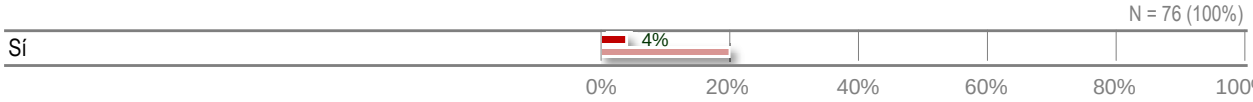
A.5. ¿Cuáles de estas asignaturas has cursado en Bachillerato? (sólo si accedes desde Bachillerato):



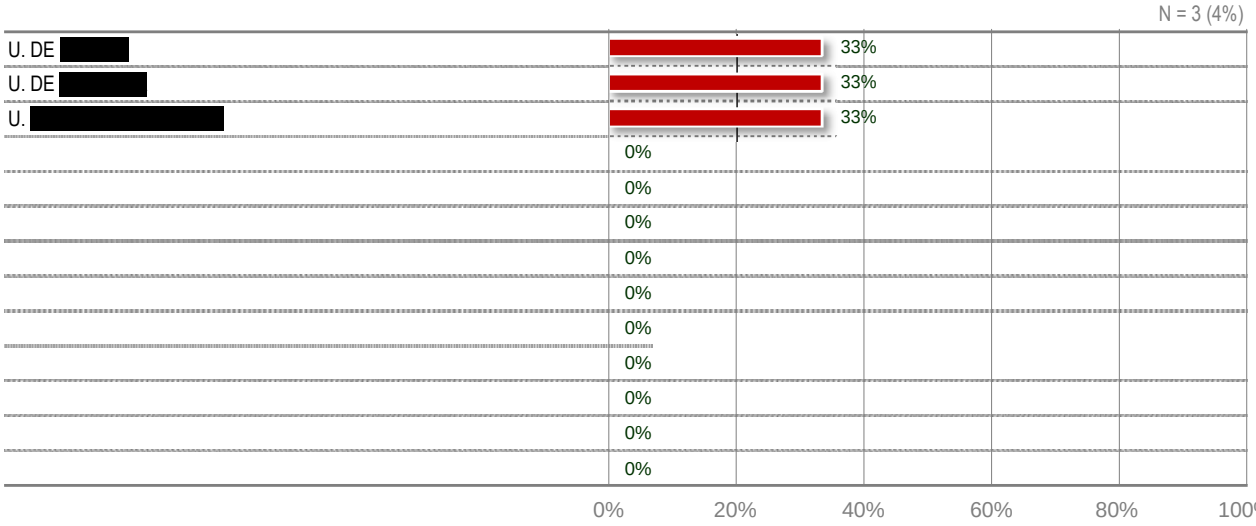
A.5B. Si accedes desde Ciclos Formativos de Grado Superior indica qué Familia Profesional has cursado


N = 0 (0%)
Actividades físicas y deportivas
Administración y gestión
Agraria
Artes gráficas Comercio y
marketing Edificación y
obra civil Electricidad y
electrónica Fabricación
mecánica Hostelería y
turismo Imagen personal
Imagen y sonido Industrias
alimentarias Informática y
comunicaciones Instalación y
mantenimiento Química
Sanidad
Seguridad y medio ambiente
Servicios socioculturales y a la comunidad
Transporte y mantenimiento de vehículos
Vidrio y cerámica
0%
0%
0%

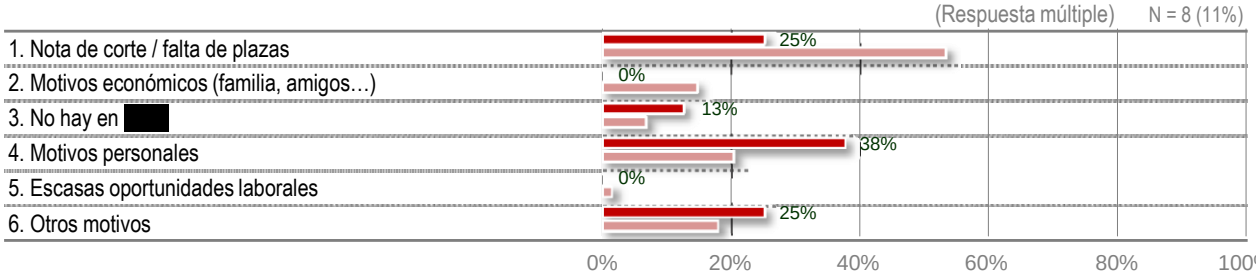
B.2. ¿Te hubiese gustado matricularte en otra Universidad?



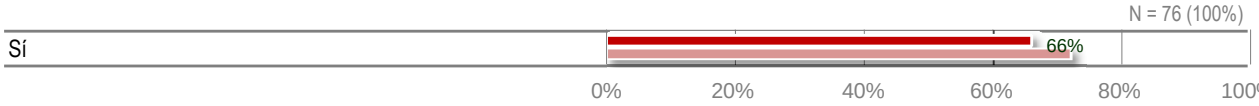
B.2.b En caso afirmativo especifica cuál (pregunta de respuesta abierta)



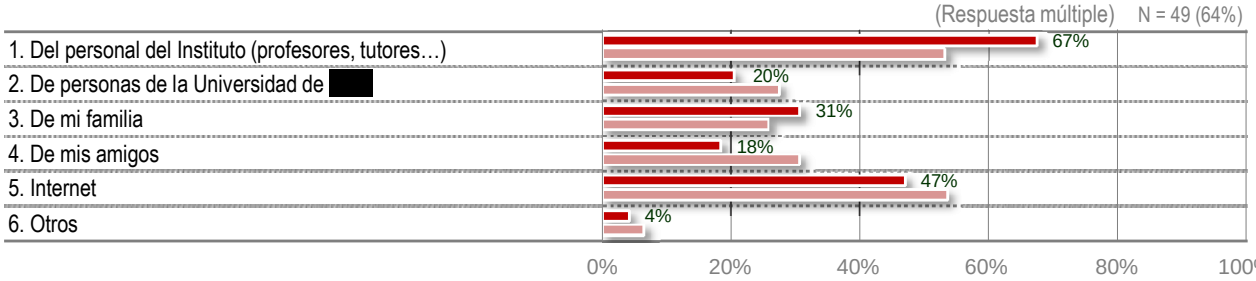
B.2.c ¿Por qué no lo has hecho? (puedes seleccionar más de una respuesta):



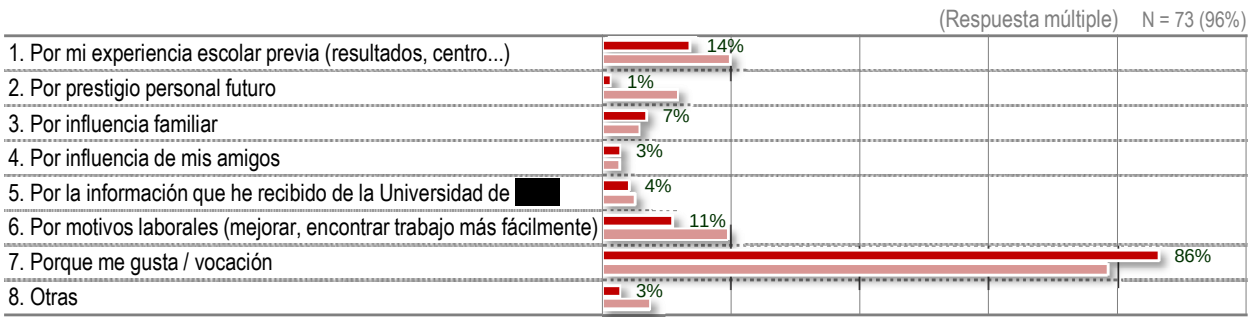
B.3.1. ¿Has recibido información y orientación para acceder a la titulación?:



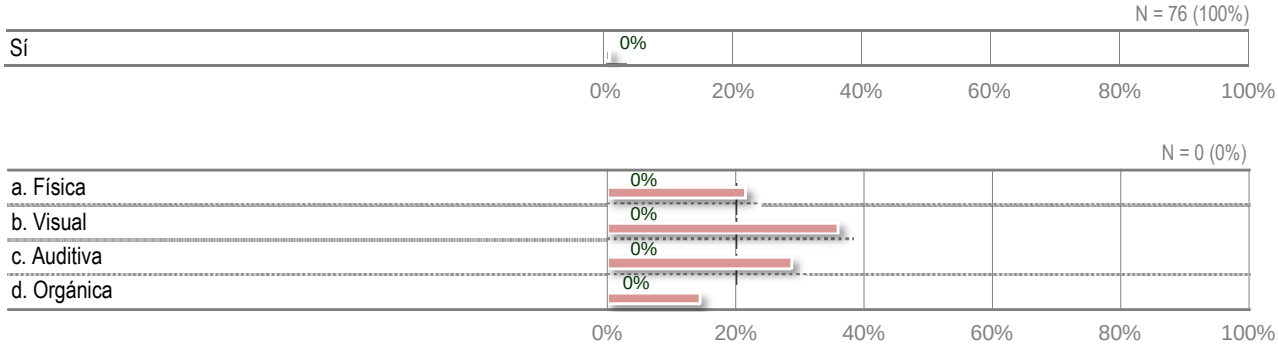
B.3.2. En caso afirmativo, ¿de quién? (puedes seleccionar más de una respuesta):



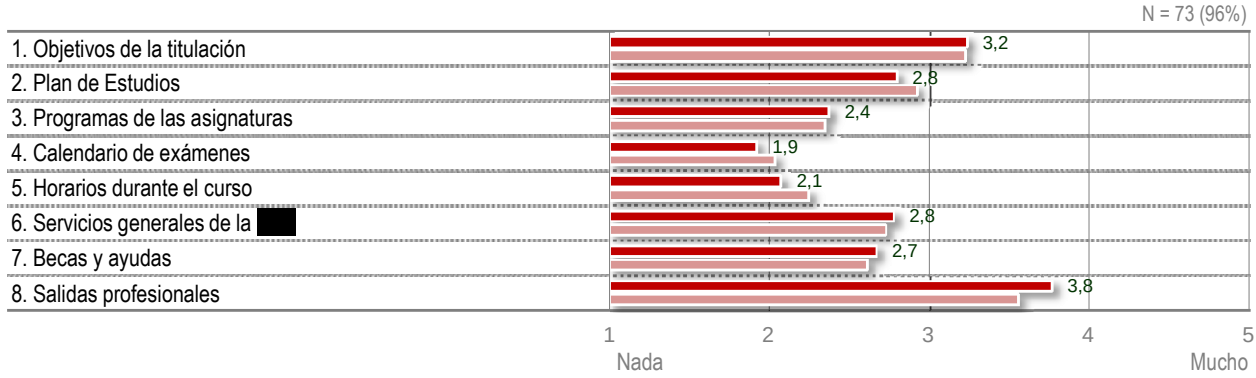
B.4. ¿Cuál fue el principal motivo para elegir la titulación en la que te matriculas? (puedes seleccionar más de una respuesta):



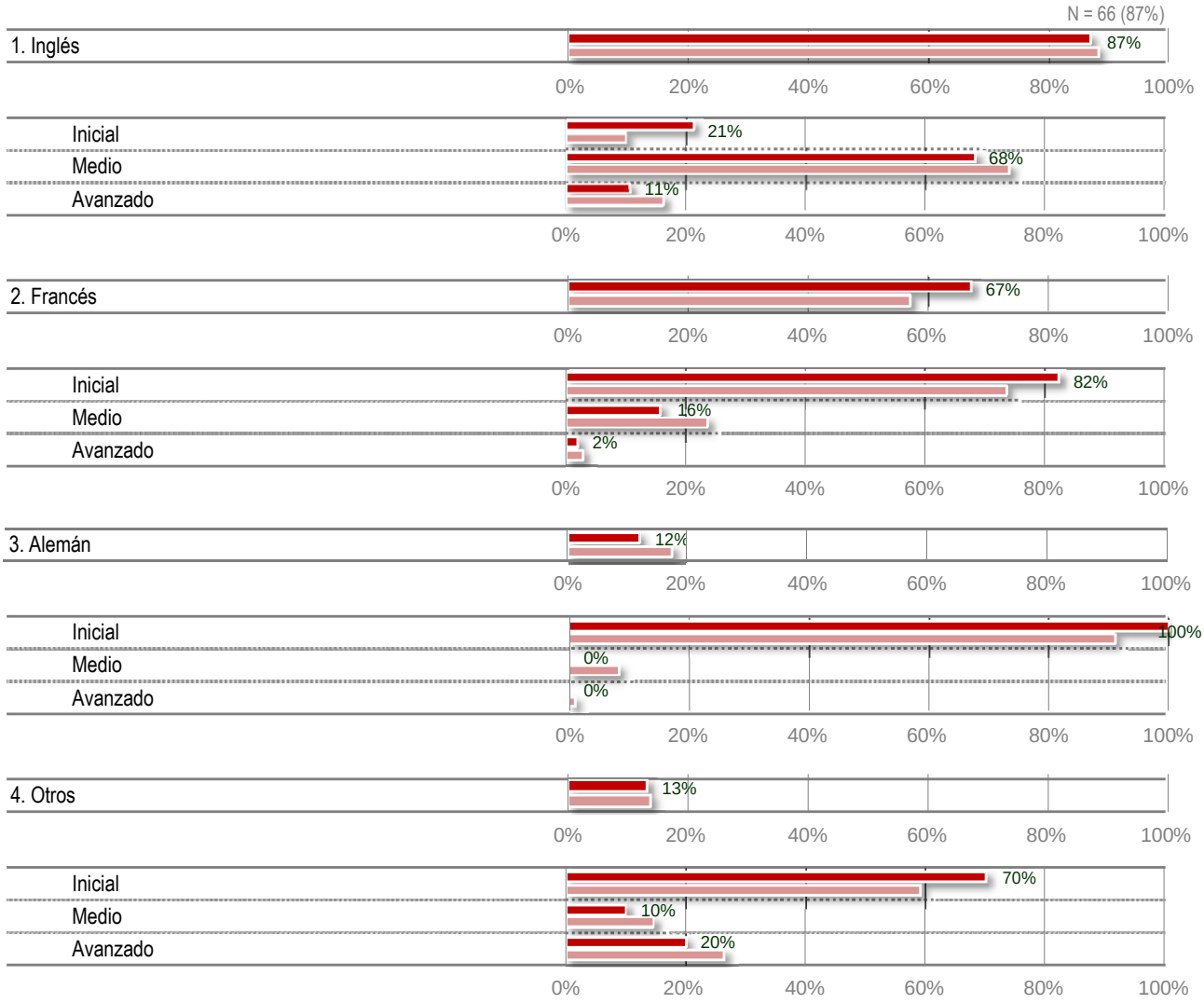
B.5. ¿Tienes algún tipo de discapacidad que requiera atención/asistencia específica? (en caso afirmativo especifica cuál):



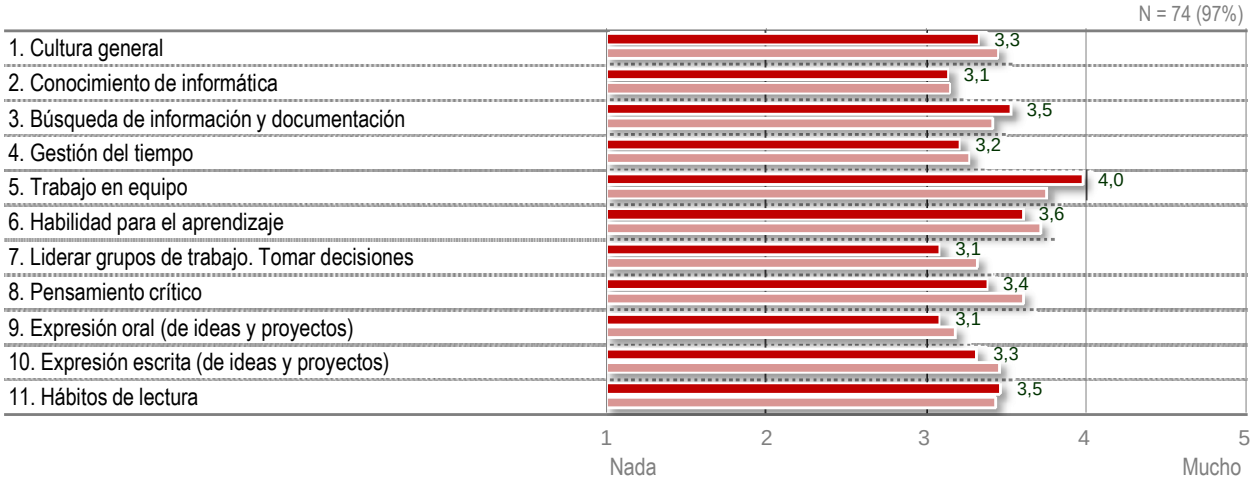
B.6.1. ¿Qué conoces de los estudios que vas a realizar?



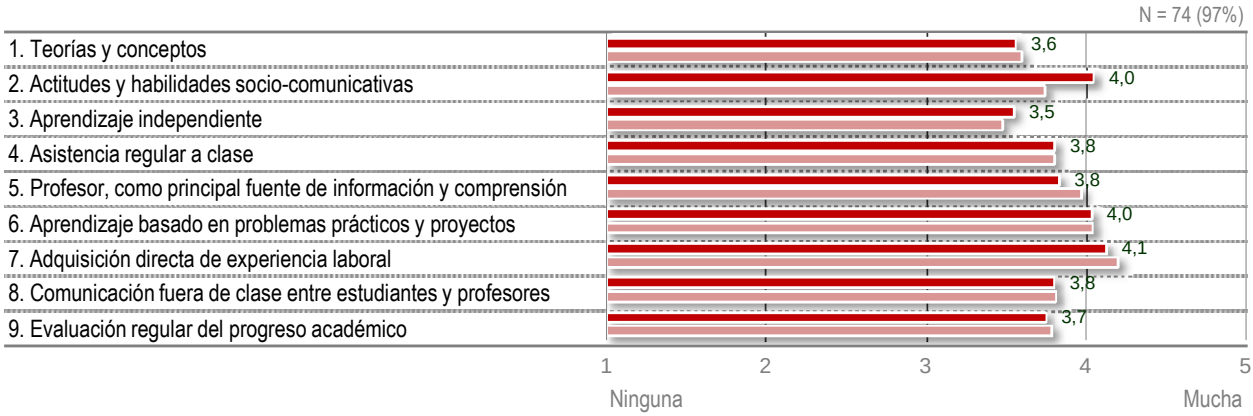
B.6.2. Grado de conocimiento de idiomas



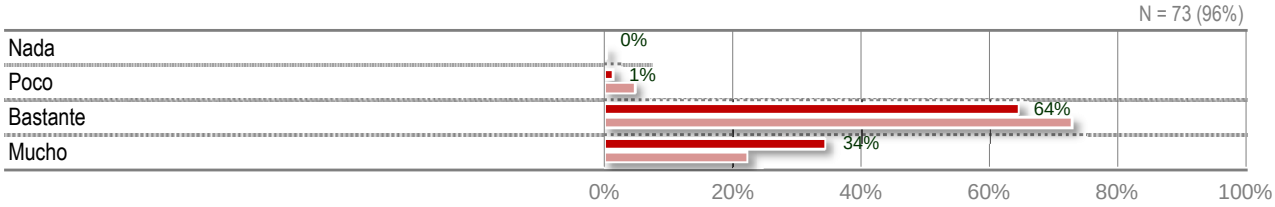
B.6.3. ¿Tienes conocimientos o capacidades de...?



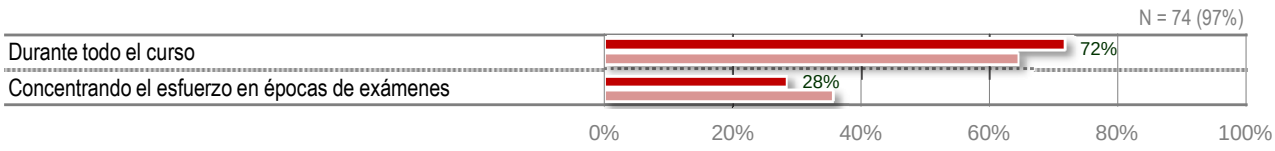
B.7. ¿Qué importancia crees que deberían tener los siguientes aspectos en tu formación universitaria?



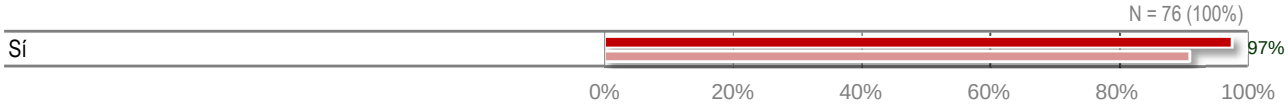
B.8.1. ¿Te parecen atractivas las asignaturas de las que te vas a matricular?



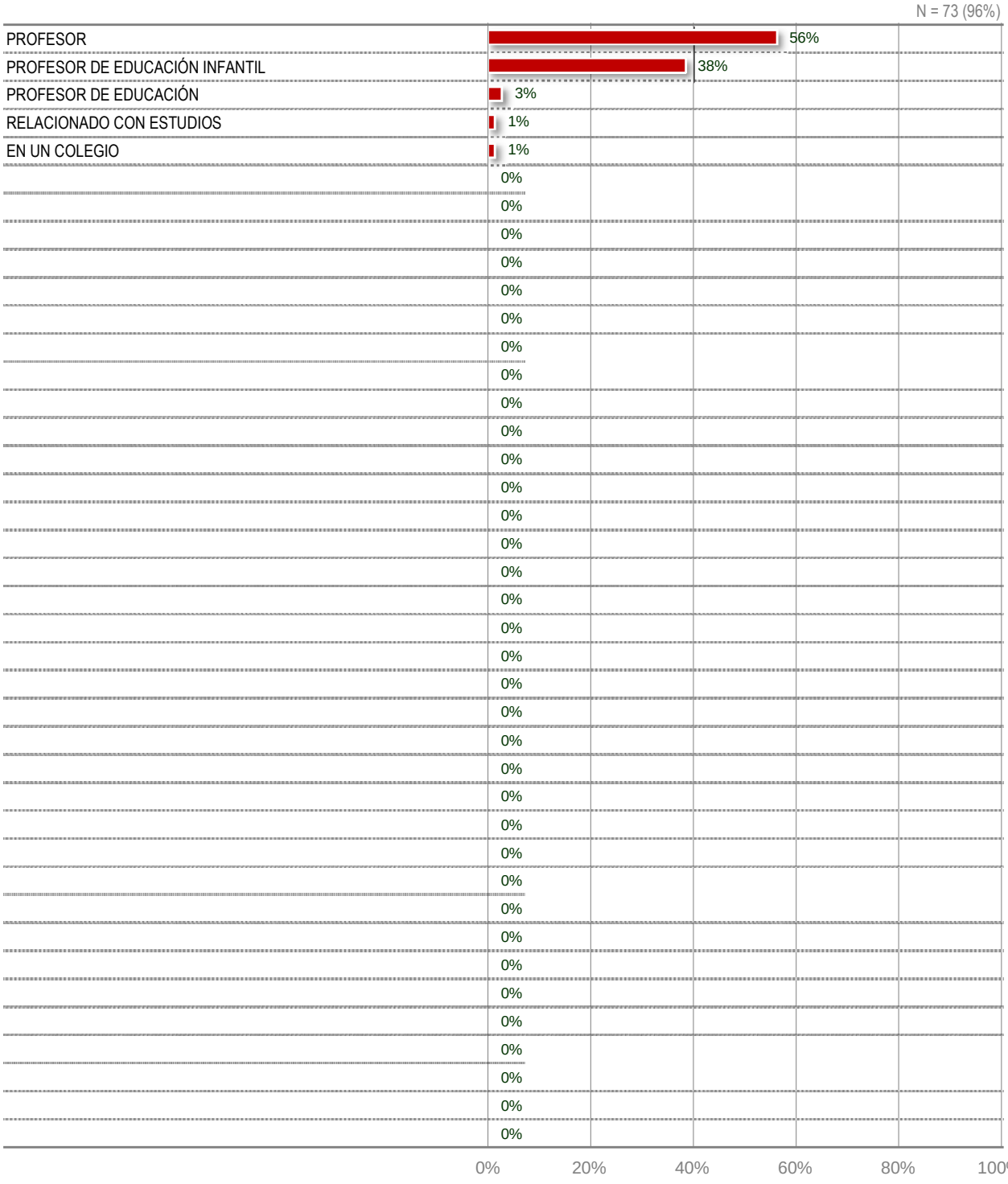
B.8.2. ¿Qué forma tienes de estudiar?



B.8.3. ¿Esperas hacer un curso por año?



B.8.4. ¿Qué trabajo esperas conseguir al terminar? (pregunta de respuesta abierta)


N = 73 (96%)
PROFESOR
56%
PROFESOR DE EDUCACIÓN INFANTIL
38%
PROFESOR DE EDUCACIÓN
3%
RELACIONADO CON ESTUDIOS
1%
EN UN COLEGIO
1%
0%
0%
0

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO

Estimado/a estudiante. De conformidad con lo establecido en la Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, te informamos que los datos que nos facilites se incluirán en un fichero del cual es titular la Universidad [redacted] y que se utilizará únicamente para las finalidades previstas en la Resolución de la Universidad [redacted] de 31/7/1994 (B.O.E. de 7/10/1994). Tienes derecho a acceder a la información recopilada y rectificarla y/o cancelarla, así como a oponerte a su tramitación enviando fax ([redacted]), correo electrónico ([redacted]) o correo postal (Of. de Evaluación y Calidad. Universidad [redacted]), indicando claramente: nombre, apellidos, dirección y demanda.

Es muy importante para la Universidad conocer la información que se solicita en el cuestionario, el cual se contesta en unos 10 minutos.
Los datos serán tratados de forma agregada, garantizando el anonimato.
Escribe en mayúsculas de forma clara. Marca solamente una opción por pregunta, salvo en aquellas que se indique lo contrario, con una X de esta manera: ☒.
Si deseas cambiar una respuesta ya marcada rellena completamente el recuadro (■) y marca la respuesta correcta (☒).

A. Datos generales

A.0. NIF / Nº de Pasaporte ☐☐☐☐☐☐☐☐-☐ (Sólo será usado en el proceso interno del Estudio de Nuevo Ingreso. Todos los datos serán tratados de forma anónima y agregada)

A.1. Titulación donde te matriculas ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

A.2. ¿Tienes otros estudios superiores completados? En caso afirmativo señala el de nivel más alto

- ☐ 1. No poseo ningún título de enseñanza superior
- ☐ 2. Estudios superiores no universitarios (F.P., Enseñanzas Artísticas, Téc. Deportivo Superior)
- ☐ 3. Tres años o 180 créditos en estudios universitarios de ciclo largo
- ☐ 4. Estudios Universitarios de 1er ciclo
- ☐ 5. Est. Universitarios de ciclo largo/2º ciclo
- ☐ 6. Doctorado

A.3. Principal actividad durante el curso que vas a comenzar:

- ☐ 1. Estudiar a tiempo completo
- ☐ 2. Estudiar con algún trabajo intermitente
- ☐ 3. Estudiar y trabajar a jornada parcial
- ☐ 4. Trabajar (a jornada completa) y estudiar

A.4. En caso de acceder desde Bachillerato, indica qué modalidad has realizado:

☐ 1. Artes ☐ 2. Ciencias y Tecnología ☐ 3. Humanidades y Ciencias Sociales

A.5a. ¿Cuáles de estas asignaturas has cursado en Bachillerato? (sólo si accedes desde Bachillerato)**:**

Arte

- ☐ 1. Cultura audiovisual
- ☐ 2. Dibujo artístico I
- ☐ 3. Dibujo artístico II
- ☐ 4. Dibujo técnico I
- ☐ 5. Dibujo técnico II
- ☐ 6. Diseño
- ☐ 7. Historia del arte
- ☐ 8. Técnicas de expresión gráfico-plástica
- ☐ 9. Volumen
- ☐ 10. Análisis musical I
- ☐ 11. Análisis musical II
- ☐ 12. Anatomía aplicada
- ☐ 13. Artes escénicas
- ☐ 14. Cultura audiovisual
- ☐ 15. Historia de la música y de la danza
- ☐ 16. Literatura universal
- ☐ 17. Lenguaje y práctica musical

Ciencias y Tecnología

- ☐ 1. Biología
- ☐ 2. Biología y geología
- ☐ 3. Ciencias de la Tierra y medioambientales
- ☐ 4. Dibujo técnico I
- ☐ 5. Dibujo técnico II
- ☐ 6. Electrotecnia
- ☐ 7. Física
- ☐ 8. Física y química
- ☐ 9. Matemáticas I
- ☐ 10. Matemáticas II
- ☐ 11. Química
- ☐ 12. Tecnología industrial I
- ☐ 13. Tecnología industrial II

Humanidades y Ciencias Sociales

- ☐ 1. Economía
- ☐ 2. Economía de la empresa
- ☐ 3. Geografía
- ☐ 4. Griego I
- ☐ 5. Griego II
- ☐ 6. Historia del arte
- ☐ 7. Historia del mundo contemporáneo
- ☐ 8. Latín I
- ☐ 9. Latín II
- ☐ 10. Literatura universal
- ☐ 11. Matemáticas aplicadas a las ciencias sociales I
- ☐ 12. Matemáticas aplicadas a las ciencias sociales II

A.5b. Si accedes desde Ciclos Formativos de Grado Superior indica qué Familia Profesional has cursado

☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

A.6. Información sobre el centro donde has realizado tus <u>estudios previos</u> al acceso a la Universidad:

1. Centro
☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

2. Localidad
☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

3. Provincia
☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

B. Datos sobre la elección de la titulación

B.1. ¿Te hubiese gustado matricularte en <u>otra titulación</u> distinta de la que cursas? (en caso afirmativo especifica cuál):

☐ Sí ☐ No

¿Por qué no lo has hecho? *(puedes seleccionar más de una respuesta)*:

☐ 1. Nota de corte / falta de plazas
☐ 2. Motivos económicos
☐ 3. No hay en [redacted]
☐ 4. Motivos personales (familia, amigos…)
☐ 5. Escasas oportunidades laborales
☐ 6. Otros motivos

B.2. ¿te hubiese gustado matricularte en <u>otra Universidad</u>? (en caso afirmativo especifica cuál):

☐ Sí ☐ No

¿Por qué no lo has hecho? *(puedes seleccionar más de una respuesta)*:

☐ 1. Nota de corte / falta de plazas
☐ 2. Motivos económicos
☐ 3. No hay en [redacted]
☐ 4. Motivos personales (familia, amigos…)
☐ 5. Escasas oportunidades laborales
☐ 6. Otros motivos

B.3.1. ¿Has recibido información y orientación para acceder a la titulación?: ☐ Sí ☐ No

B.3.2. En caso afirmativo, ¿de quién?
(puedes seleccionar más de una respuesta):

☐ 1. del personal del Instituto (profesores, tutores…)
☐ 2. de personas de la Universidad de [redacted]
☐ 3. de mi familia
☐ 4. de mis amigos
☐ 5. Internet
☐ 6. Otros

B.4. ¿Cuál fue el principal motivo para elegir la titulación en la que te matriculas? *(puedes seleccionar más de una respuesta)*:

☐ 1. Por mi experiencia escolar previa (resultados, centro...)
☐ 2. Por prestigio personal futuro
☐ 3. Por influencia familiar
☐ 4. Por influencia de mis amigos
☐ 5. Por la información que he recibido de la Universidad de [redacted]
☐ 6. Por motivos laborales (mejorar, encontrar trabajo más fácilmente)
☐ 7. Porque me gusta / vocación
☐ 8. Otras

B.5. ¿Tienes algún tipo de discapacidad que requiera atención educativa específica? (en caso afirmativo especifica de qué tipo):

☐ 1. Sí ☐ 2. No ☐ a. Física ☐ b. Visual ☐ c. Auditiva ☐ d. Orgánica

B.6.1. ¿Qué conoces de los estudios que va a realizar?
Siendo: 1= Nada, 2= Poco, 3= Medio, 4 = Mucho y 5= Todo

	1	2	3	4	5
1. Objetivos de la titulación	☐	☐	☐	☐	☐
2. Plan de Estudios	☐	☐	☐	☐	☐
3. Guías docentes de las asignaturas	☐	☐	☐	☐	☐
4. Calendario de exámenes	☐	☐	☐	☐	☐
5. Horarios durante el curso	☐	☐	☐	☐	☐
6. Servicios generales de la [redacted] (Biblioteca, cafetería, deportes,…)	☐	☐	☐	☐	☐
7. Becas y ayudas	☐	☐	☐	☐	☐
8. Salidas profesionales	☐	☐	☐	☐	☐

B.6.2. Indica el grado de conocimiento de idiomas

	inicial	medio	avanzado
1. Inglés	☐	☐	☐
2. Francés	☐	☐	☐
3. Alemán	☐	☐	☐
4. Otros	☐	☐	☐

B.6.3. ¿Qué nivel de conocimientos o capacidades tienes sobre...?
Siendo: 1= Ninguno, 2= Poco, 3= Medio, 4 = Mucho y 5= Total

	1	2	3	4	5
1. Cultura general	☐	☐	☐	☐	☐
2. Conocimiento de informática	☐	☐	☐	☐	☐
3. Búsqueda de información y documentación	☐	☐	☐	☐	☐
4. Gestión del tiempo	☐	☐	☐	☐	☐
5. Trabajo en equipo	☐	☐	☐	☐	☐
6. Habilidad para el aprendizaje	☐	☐	☐	☐	☐
7. Liderar grupos de trabajo. Tomar decisiones	☐	☐	☐	☐	☐
8. Pensamiento crítico	☐	☐	☐	☐	☐
9. Expresión oral (de ideas y proyectos)	☐	☐	☐	☐	☐
10. Expresión escrita (de ideas y proyectos)	☐	☐	☐	☐	☐
11. Hábitos de lectura	☐	☐	☐	☐	☐

B.7. ¿Qué importancia crees que deberían tener los siguientes aspectos en tu formación Universitaria?
Siendo: 1= Ninguna, 2= Poca, 3= Media, 4 = Mucha y 5= Toda

	1	2	3	4	5
1. Teorías y conceptos	☐	☐	☐	☐	☐
2. Actitudes y habilidades socio-comunicativas	☐	☐	☐	☐	☐
3. Aprendizaje independiente	☐	☐	☐	☐	☐
4. Asistencia regular a clase	☐	☐	☐	☐	☐
5. Profesor, como principal fuente de información y comprensión	☐	☐	☐	☐	☐
6. Aprendizaje basado en problemas prácticos y proyectos	☐	☐	☐	☐	☐
7. Adquisición directa de experiencia laboral	☐	☐	☐	☐	☐
8. Comunicación fuera de clase entre estudiantes y profesores	☐	☐	☐	☐	☐
9. Evaluación regular del progreso académico	☐	☐	☐	☐	☐

B.8. Expectativas personales

1. ¿Te parecen atractivas las asignaturas de las que te vas a matricular? ☐ Nada ☐ Poco ☐ Bastante ☐ Mucho
2. ¿Qué forma tienes de estudiar? ☐ Durante todo el curso ☐ Concentrando el esfuerzo en épocas de exámenes
3. ¿Esperas hacer un curso por año? ☐ 1. Sí ☐ 2. No
4. ¿Qué trabajo esperas conseguir al terminar?

Gracias por tu colaboración

INFORME

Nuevo ingreso. Curso 2011/2012

GRADO EN ENFERMERÍA

[redacted], febrero de 2012

[redacted]

Introducción

Por noveno año consecutivo la Oficina de Evaluación y Calidad de la Universidad [redacted] realiza el estudio de nuevo ingreso, en esta ocasión con los nuevos estudiantes matriculados en el curso 2011/2012. En ediciones anteriores este estudio ha sido de gran ayuda tanto en procesos internos de toma de decisiones (por ejemplo en el Plan de Acción Tutorial) como de cara a usuarios externos demandantes de información sobre la institución. Por ello, es un compromiso de la Oficina de Evaluación y Calidad y del Vicerrectorado de Calidad y Acreditación al que pertenece, sistematizar este tipo de estudios e incorporarlos a Sistema de Garantía de Calidad.

Objetivos:

Facilitar información a los responsables del centro para realizar la valoración de los distintos aspectos en relación con el alumnado de nuevo ingreso y utilizar esta información para la toma de decisiones en el ámbito de la orientación e información dirigida a los alumnos.

Obtener información de los alumnos de nuevo ingreso sobre distintos aspectos relacionados con la orientación e información como: motivos de elección de la carrera, orientación e información recibida anteriormente, procedencia, grado de conocimiento de la titulación, expectativas, capacidades, etc.

Ficha metodológica

Sistema utilizado para la recogida de datos: Por un lado se ha utilizado un cuestionario en papel distribuido y recogido conjuntamente con el impreso de matrícula que el estudiante debe cumplimentar para iniciar sus estudios (junio y septiembre). También se ha utilizado información extraída del propio impreso de matrícula (en estos ítems la muestra coincide con la población).

Descripción de cuestionario utilizado: El cuestionario consta de 2 bloques de preguntas repartidos en una hoja impresa por ambas caras (Ver Anexo II):

El primero de ellos recoge 6 cuestiones sobre datos generales del estudiante donde se plantean preguntas referidas a la situación previa al acceso a la universidad.

El segundo bloque recoge 8 grupos de cuestiones (con 47 ítems) sobre los motivos de elección de la titulación que va a cursar y el conocimiento previo que de ella se tiene. Para ello se utilizan varias preguntas de respuesta múltiple cerrada así como otras en escala de 5 categorías, donde 1 es la graduación más baja y 5 la más alta.

Población: La población está compuesta por aquellos estudiantes matriculados en primer curso y por primera vez en Títulos Oficiales de Grado de la Universidad [redacted] durante el curso 2011/2012. Quedan excluidos los estudiantes matriculados através de programas de movilidad, puesto que no realizan matrícula ordinaria, los matriculados en los nuevos másteres oficiales y los matriculados en cursos de adaptación al grado. Esta población, así descrita, y para el conjunto de la Universidad de [redacted], asciende a 2.185 estudiantes.

Muestra: Los cuestionarios se han repartido entre la totalidad de la población, por lo que se trata de una muestra de conveniencia, siendo ésta los estudiantes, pertenecientes a la población descrita, que han cumplimentado el cuestionario y lo han incorporado al sobre de matrícula. La muestra para el conjunto de la Universidad [redacted] ha sido de 2.053 estudiantes.

Error muestral: El error muestral, para el total de la población, con un nivel de confianza del 95% y p=q=0,5 es del 0,53%.

Tratamiento y preparación de datos: Los cuestionarios en papel se leyeron mediante escáner y software específico, utilizado también para el diseño y edición de los mismos (Verity TeleForm). Las respuestas abiertas fueron transcritas, homogeneizadas y categorizadas. Posteriormente se calcularon los principales estadísticos y se obtuvieron los primeros resultados mediante el programa estadístico SPSS. Por último se utilizó Excel para diseñar un informe amigable y lo más claro posible para el usuario final.

Estrategias de análisis de resultados: Estadísticos: Cada informe recoge los porcentajes de respuesta de las preguntas de respuesta cerrada y las medias de las valoraciones hechas mediante la escala de 5 categorías en el orden propuesto en el cuestionario utilizado (ver anexo II). Los niveles de agregación utilizados en los informes han sido Título de Grado y total de Universidad.

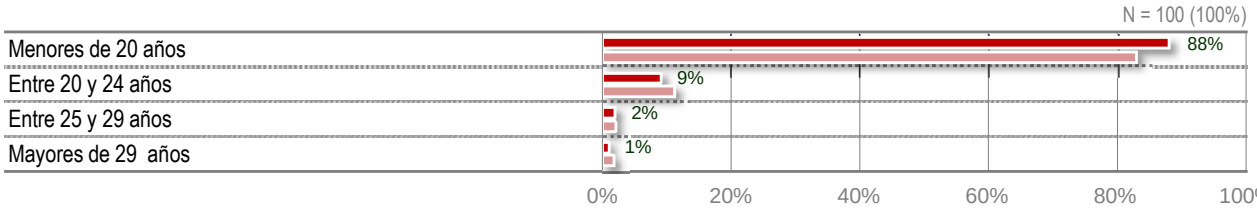
0. Población, muestra y error muestral

	Población	Muestra *	Error muestral**
GRADO EN ENFERMERÍA	100	100	0,00%
TOTAL [redacted]	2.185	2.053	0,53%

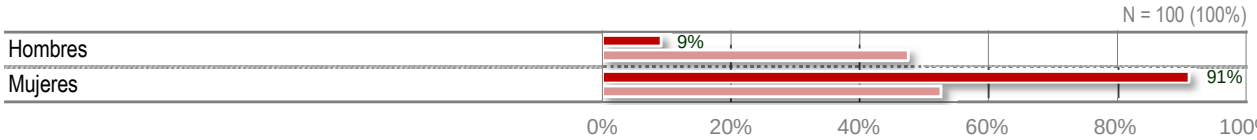
(*) Cuestionarios válidos. La información extraída del impreso de matrícula pertenece el 100% de la población

(**) Para un nivel de confianza del 95% y p=q=0,5

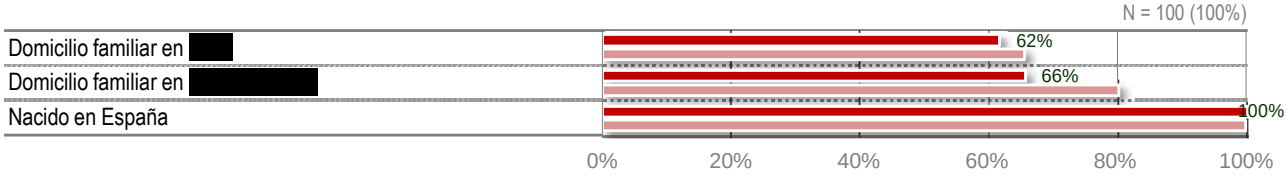
0.1. Edad



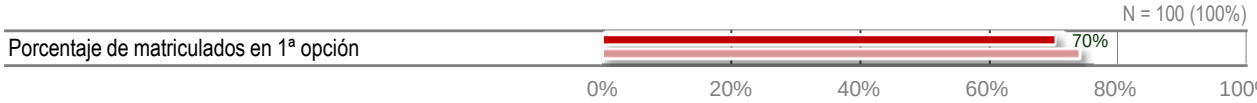
0.2. Sexo



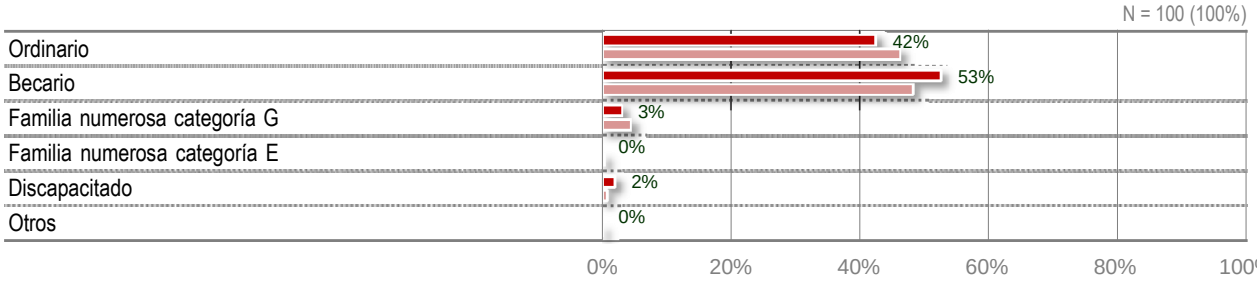
0.3. Procedencia



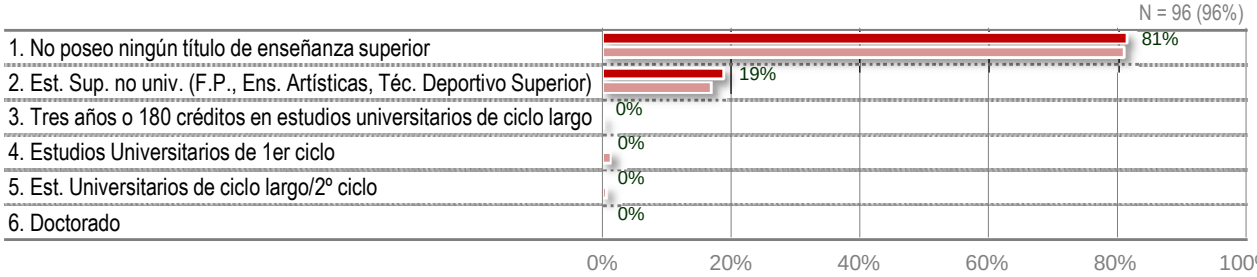
0.4. Opción elegida en preinscripción



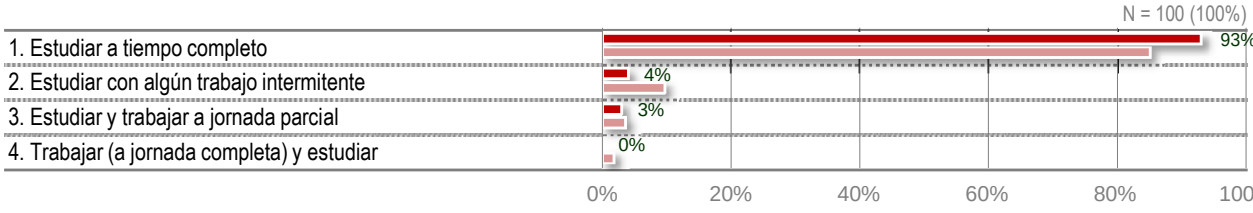
0.5. Tipo de matrícula



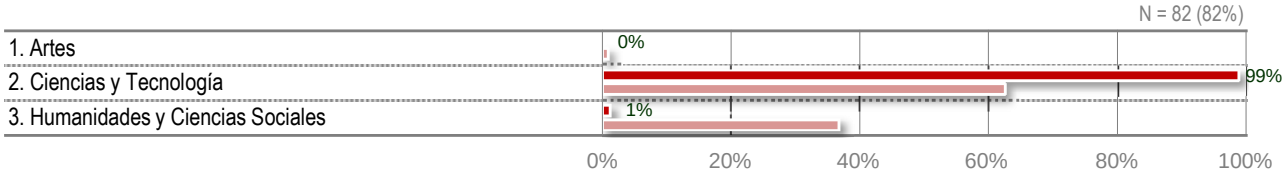
A.2. ¿Tienes otros estudios superiores completados? En caso afirmativo señala el de grado más alto



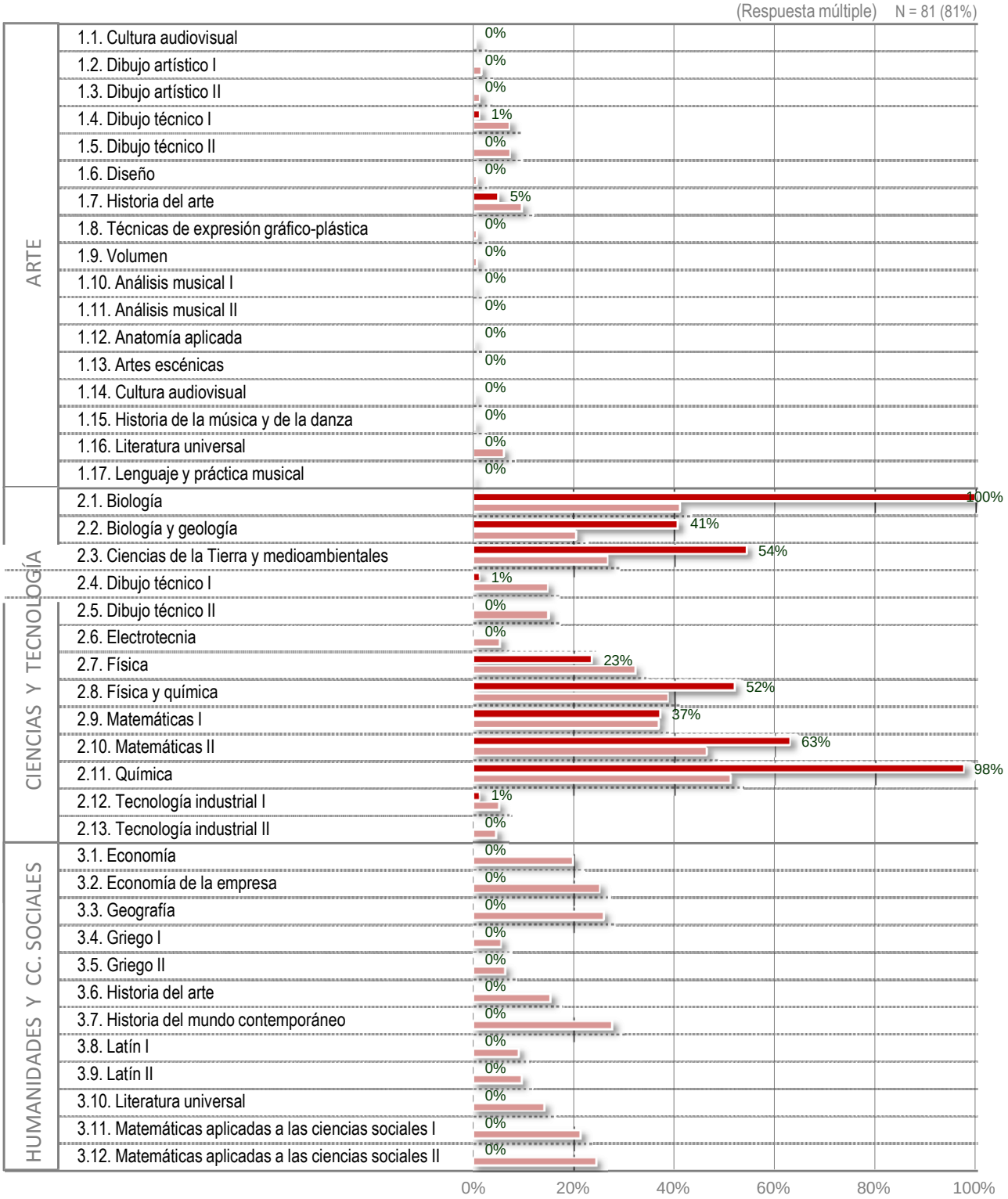
A.3. Principal actividad durante el curso que vas a comenzar:



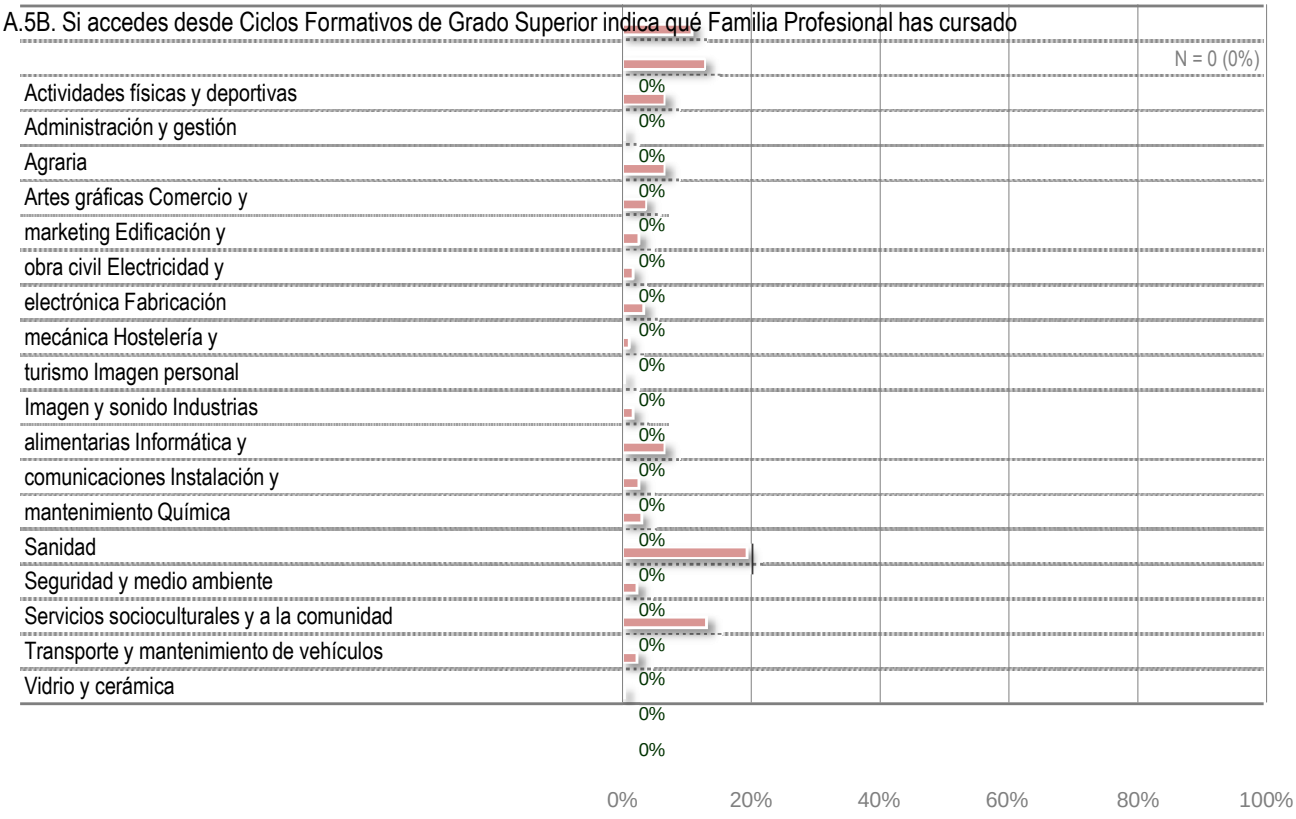
A.4. En caso de acceder desde Bachillerato LOGSE, indica qué modalidad ha realizado:



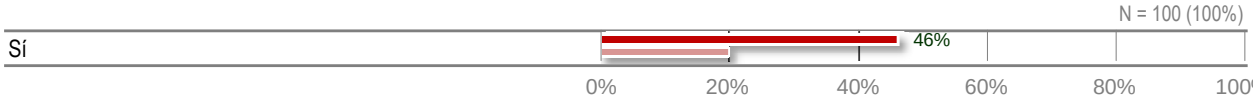
A.5. ¿Cuáles de estas asignaturas has cursado en Bachillerato? (sólo si accedes desde Bachillerato):



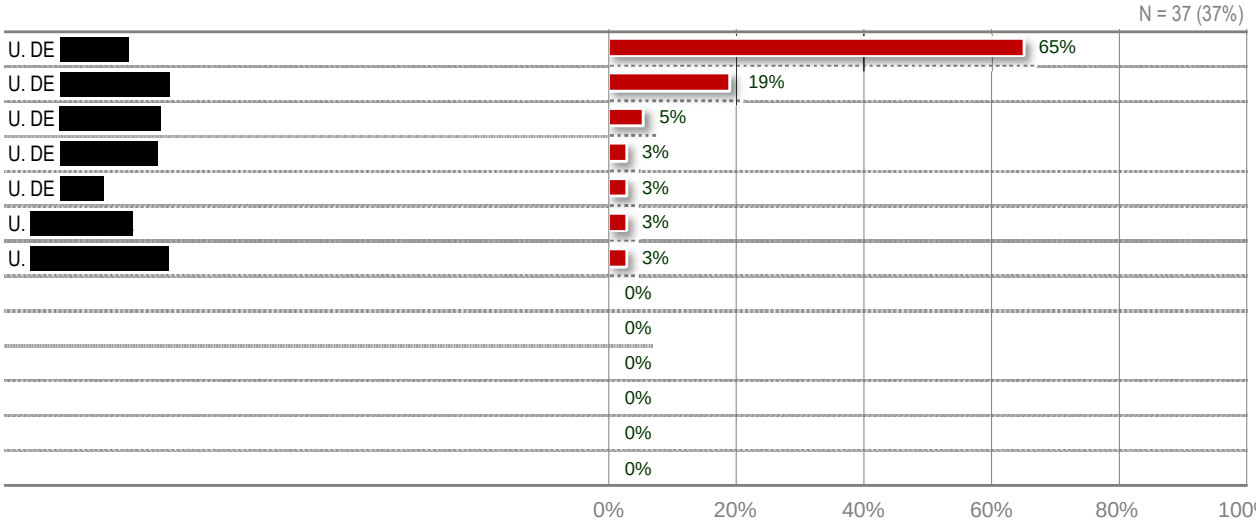
A.5B. Si accedes desde Ciclos Formativos de Grado Superior indica qué Familia Profesional has cursado


N = 0 (0%)
Actividades físicas y deportivas
Administración y gestión
Agraria
Artes gráficas Comercio y
marketing Edificación y
obra civil Electricidad y
electrónica Fabricación
mecánica Hostelería y
turismo Imagen personal
Imagen y sonido Industrias
alimentarias Informática y
comunicaciones Instalación y
mantenimiento Química
Sanidad
Seguridad y medio ambiente
Servicios socioculturales y a la comunidad
Transporte y mantenimiento de vehículos
Vidrio y cerámica
0%
0%
0%

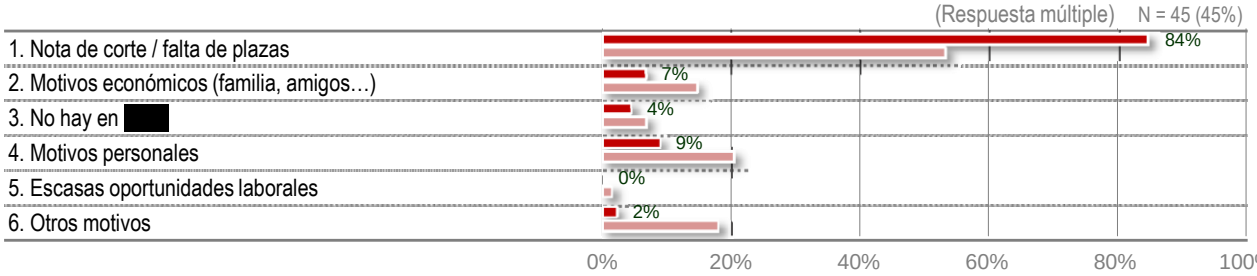
B.2. ¿Te hubiese gustado matricularte en otra Universidad?



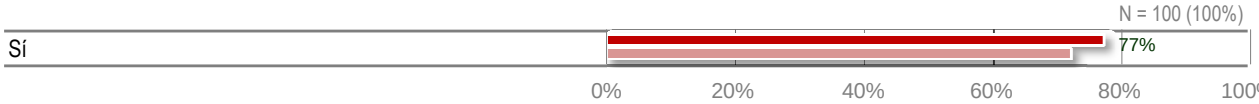
B.2.b En caso afirmativo especifica cuál (pregunta de respuesta abierta)



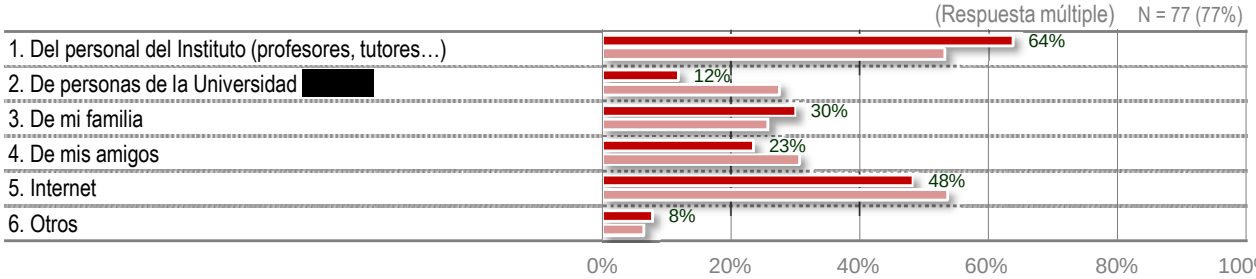
B.2.c ¿Por qué no lo has hecho? (puedes seleccionar más de una respuesta):



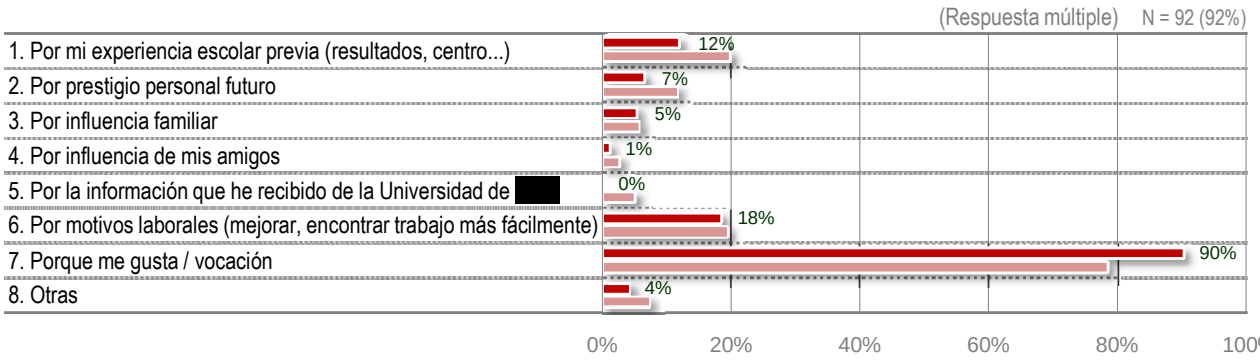
B.3.1. ¿Has recibido información y orientación para acceder a la titulación?:



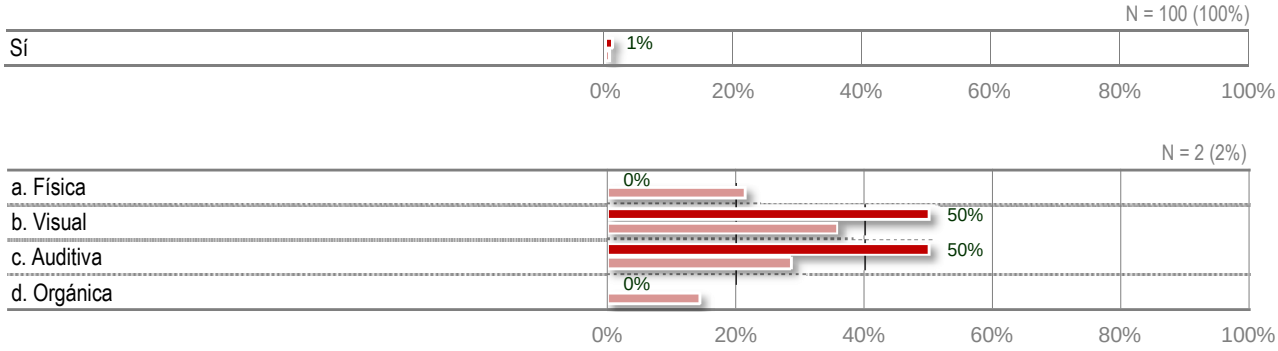
B.3.2. En caso afirmativo, ¿de quién? (puedes seleccionar más de una respuesta):



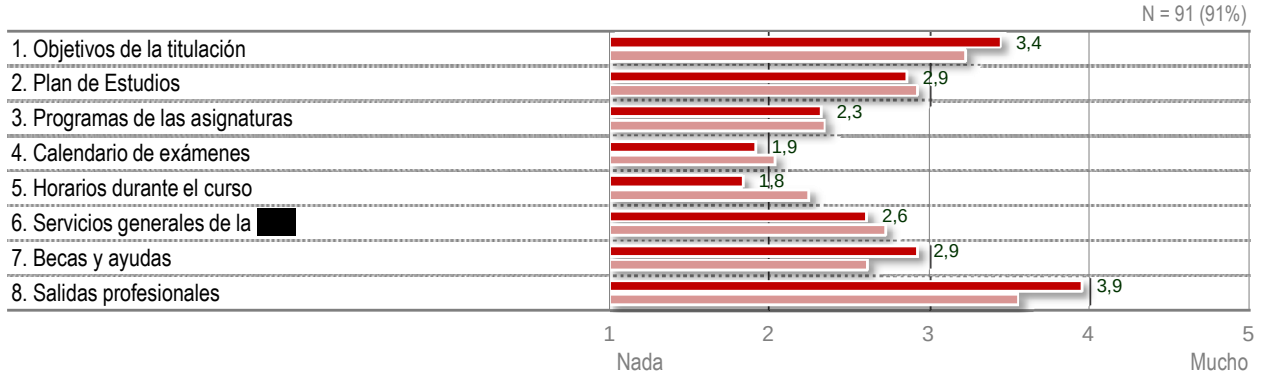
B.4. ¿Cuál fue el principal motivo para elegir la titulación en la que te matriculas? (puedes seleccionar más de una respuesta):



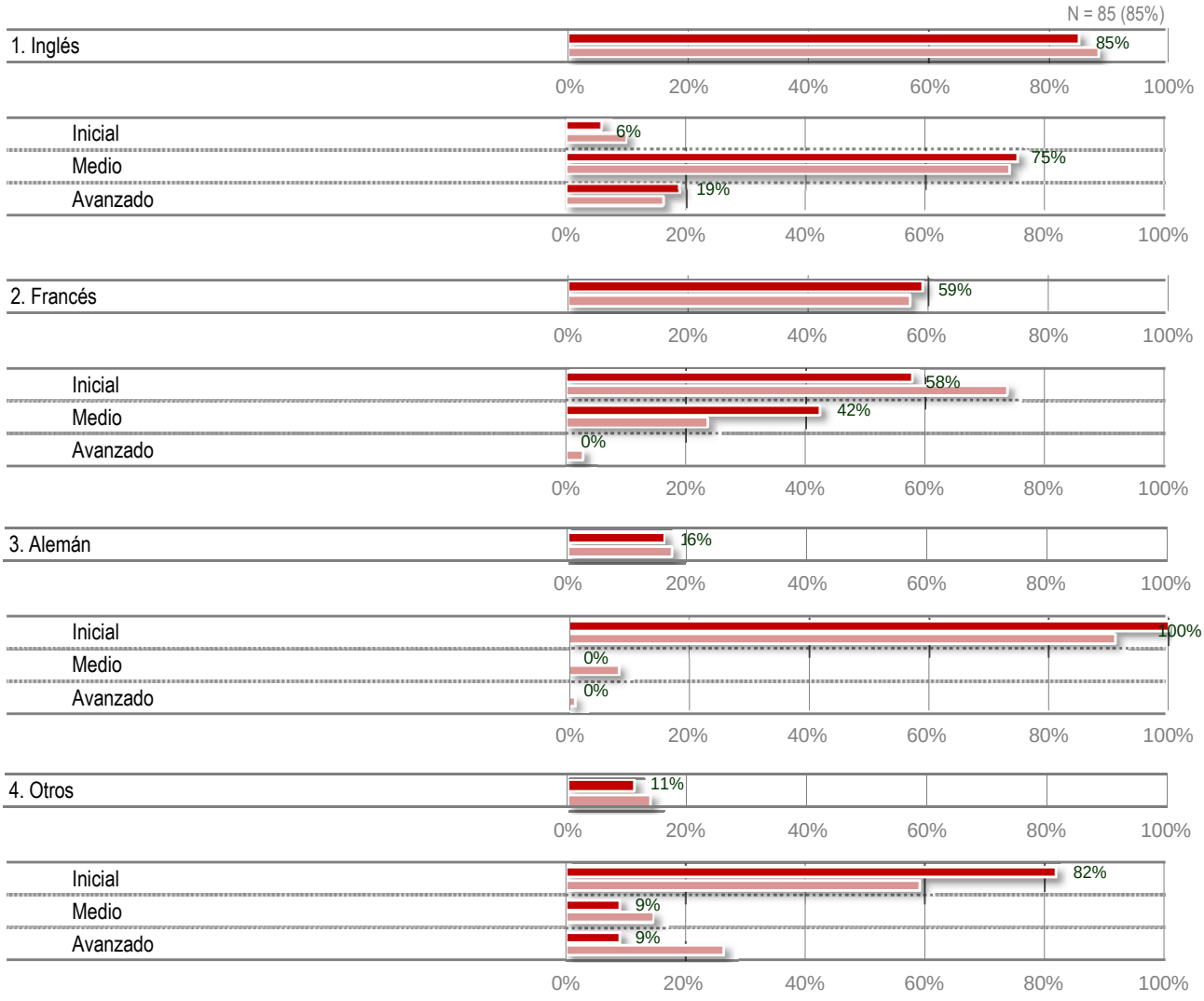
B.5. ¿Tienes algún tipo de discapacidad que requiera atención/asistencia específica? (en caso afirmativo especifica cuál):



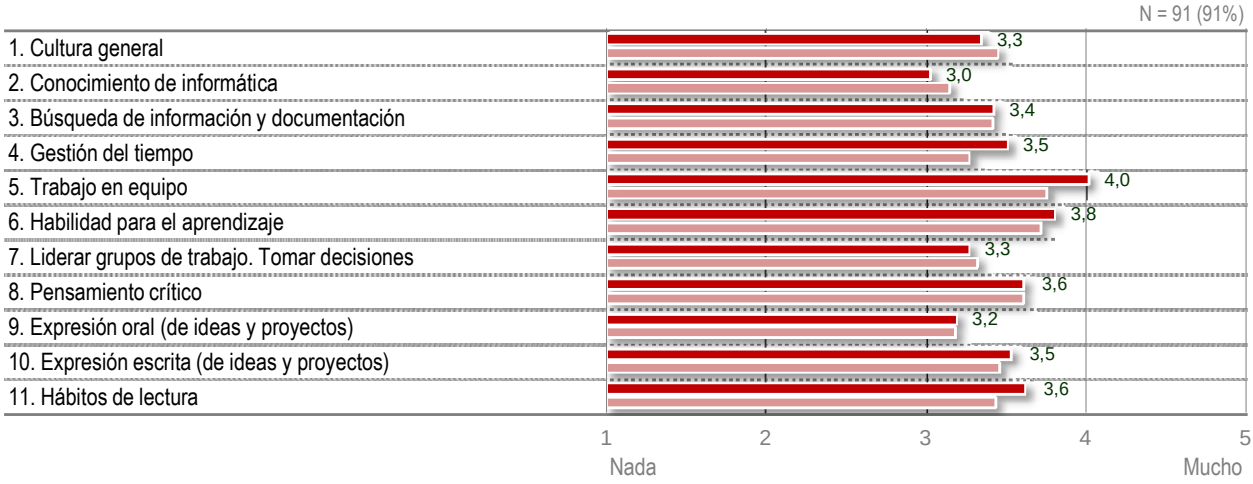
B.6.1. ¿Qué conoces de los estudios que vas a realizar?



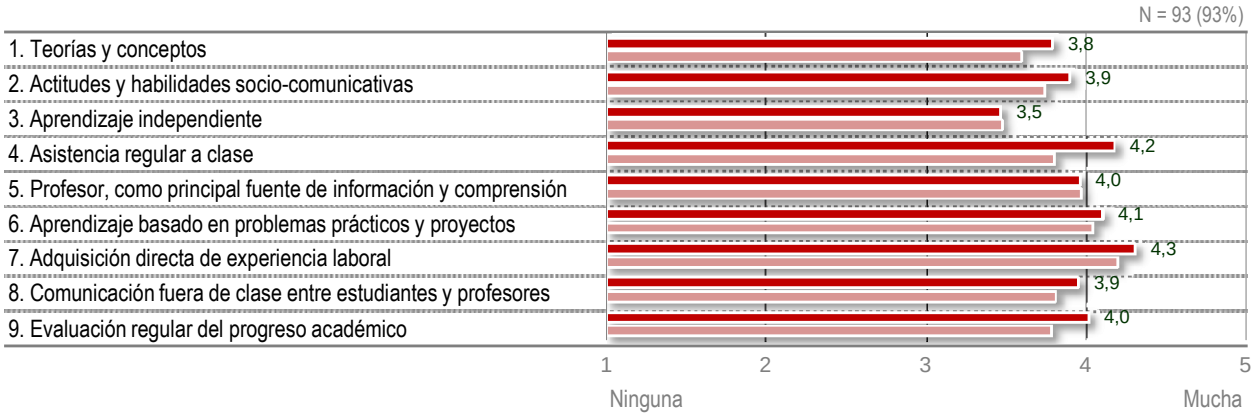
B.6.2. Grado de conocimiento de idiomas



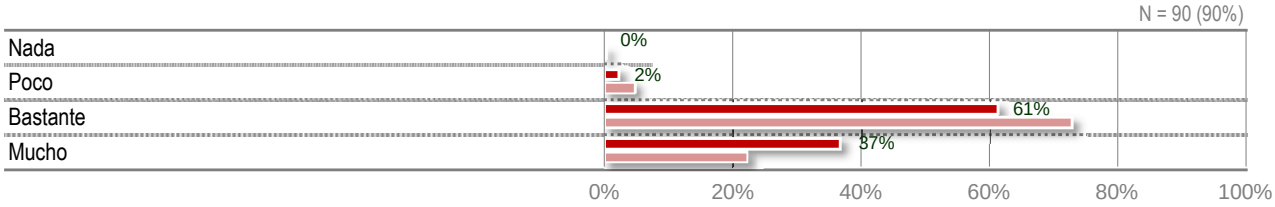
B.6.3. ¿Tienes conocimientos o capacidades de...?



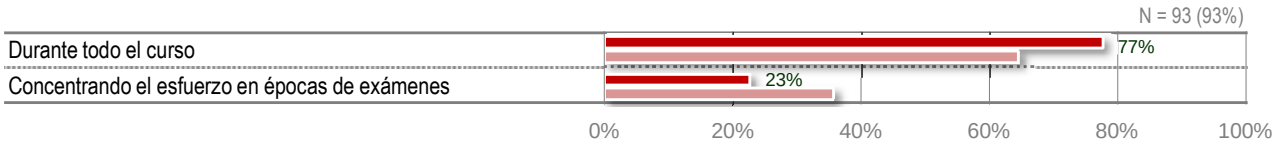
B.7. ¿Qué importancia crees que deberían tener los siguientes aspectos en tu formación universitaria?



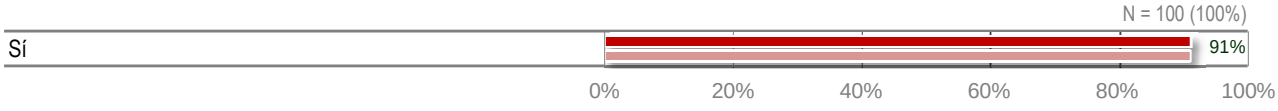
B.8.1. ¿Te parecen atractivas las asignaturas de las que te vas a matricular?



B.8.2. ¿Qué forma tienes de estudiar?



B.8.3. ¿Esperas hacer un curso por año?



B.8.4. ¿Qué trabajo esperas conseguir al terminar? (pregunta de respuesta abierta)


N = 83 (83%)
ENFERMERO 73%
MATRONA 6%
EN UN HOSPITAL ENFERMERO 2%
DE HOSPITAL 2%
HOSPITAL/CENTRO DE SALUD 1%
ENFERMERO QUIRÓFANO 1%
EN HOSPITAL 1%
EN HOSPITALES 1%
HOSPITAL 1%
QUIRÓFANO 1%
ENFERMERO AMBULANCIA URGENCIAS 1%
SALUD MENTAL 1%
SACYL/CONCERTADO 1%
ENFERMERO DE URGENCIAS 1%
SANIDAD HOSPITALES 1%
ENFERMERO MATRONA 1%
ENFERMERO PEDIÁTRICO 1%
0%
0%
0

ANEXO II: Cuestionario utilizado

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO

Estimado/a estudiante. De conformidad con lo establecido en la Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, te informamos que los datos que nos facilites se incluirán en un fichero del cual es titular la Universidad [redacted] y que se utilizará únicamente para las finalidades previstas en la Resolución de la Universidad [redacted] de 31/7/1994 (B.O.E. de 7/10/1994). Tienes derecho a acceder a la información recopilada y rectificarla y/o cancelarla, así como a oponerte a su tramitación enviando fax ([redacted]), correo electrónico ([redacted]) o correo postal (Of. de Evaluación y Calidad. Universidad [redacted]), indicando claramente: nombre, apellidos, dirección y demanda.

Es muy importante para la Universidad conocer la información que se solicita en el cuestionario, el cual se contesta en unos 10 minutos.
Los datos serán tratados de forma agregada, garantizando el anonimato.
Escribe en mayúsculas de forma clara. Marca solamente una opción por pregunta, salvo en aquellas que se indique lo contrario, con una X de esta manera: ☒.
Si deseas cambiar una respuesta ya marcada rellena completamente el recuadro (■) y marca la respuesta correcta (☒).

A. Datos generales

A.0. NIF / Nº de Pasaporte ☐☐☐☐☐☐☐☐-☐ (Sólo será usado en el proceso interno del Estudio de Nuevo Ingreso. Todos los datos serán tratados de forma anónima y agregada)

A.1. Titulación donde te matriculas ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

A.2. ¿Tienes otros estudios superiores completados? En caso afirmativo señala el de nivel más alto

- ☐ 1. No poseo ningún título de enseñanza superior
- ☐ 2. Estudios superiores no universitarios (F.P., Enseñanzas Artísticas, Téc. Deportivo Superior)
- ☐ 3. Tres años o 180 créditos en estudios universitarios de ciclo largo
- ☐ 4. Estudios Universitarios de 1er ciclo
- ☐ 5. Est. Universitarios de ciclo largo/2º ciclo
- ☐ 6. Doctorado

A.3. Principal actividad durante el curso que vas a comenzar:

- ☐ 1. Estudiar a tiempo completo
- ☐ 2. Estudiar con algún trabajo intermitente
- ☐ 3. Estudiar y trabajar a jornada parcial
- ☐ 4. Trabajar (a jornada completa) y estudiar

A.4. En caso de acceder desde Bachillerato, indica qué modalidad has realizado:

☐ 1. Artes ☐ 2. Ciencias y Tecnología ☐ 3. Humanidades y Ciencias Sociales

A.5a. ¿Cuáles de estas asignaturas has cursado en Bachillerato? (sólo si accedes desde Bachillerato)**:**

Arte

- ☐ 1. Cultura audiovisual
- ☐ 2. Dibujo artístico I
- ☐ 3. Dibujo artístico II
- ☐ 4. Dibujo técnico I
- ☐ 5. Dibujo técnico II
- ☐ 6. Diseño
- ☐ 7. Historia del arte
- ☐ 8. Técnicas de expresión gráfico-plástica
- ☐ 9. Volumen
- ☐ 10. Análisis musical I
- ☐ 11. Análisis musical II
- ☐ 12. Anatomía aplicada
- ☐ 13. Artes escénicas
- ☐ 14. Cultura audiovisual
- ☐ 15. Historia de la música y de la danza
- ☐ 16. Literatura universal
- ☐ 17. Lenguaje y práctica musical

Ciencias y Tecnología

- ☐ 1. Biología
- ☐ 2. Biología y geología
- ☐ 3. Ciencias de la Tierra y medioambientales
- ☐ 4. Dibujo técnico I
- ☐ 5. Dibujo técnico II
- ☐ 6. Electrotecnia
- ☐ 7. Física
- ☐ 8. Física y química
- ☐ 9. Matemáticas I
- ☐ 10. Matemáticas II
- ☐ 11. Química
- ☐ 12. Tecnología industrial I
- ☐ 13. Tecnología industrial II

Humanidades y Ciencias Sociales

- ☐ 1. Economía
- ☐ 2. Economía de la empresa
- ☐ 3. Geografía
- ☐ 4. Griego I
- ☐ 5. Griego II
- ☐ 6. Historia del arte
- ☐ 7. Historia del mundo contemporáneo
- ☐ 8. Latín I
- ☐ 9. Latín II
- ☐ 10. Literatura universal
- ☐ 11. Matemáticas aplicadas a las ciencias sociales I
- ☐ 12. Matemáticas aplicadas a las ciencias sociales II

A.5b. Si accedes desde Ciclos Formativos de Grado Superior indica qué Familia Profesional has cursado

☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

A.6. Información sobre el centro donde has realizado tus <u>estudios previos</u> al acceso a la Universidad:

1. Centro

☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

2. Localidad

☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

3. Provincia

☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

B. Datos sobre la elección de la titulación

B.1. ¿Te hubiese gustado matricularte en <u>otra titulación</u> distinta de la que cursas? (en caso afirmativo especifica cuál):

☐ Sí ☐ No

¿Por qué no lo has hecho? *(puedes seleccionar más de una respuesta)*:

☐ 1. Nota de corte / falta de plazas ☐ 3. No hay en [redacted] ☐ 5. Escasas oportunidades laborales
☐ 2. Motivos económicos ☐ 4. Motivos personales (familia, amigos…) ☐ 6. Otros motivos

B.2. ¿te hubiese gustado matricularte en <u>otra Universidad</u>? (en caso afirmativo especifica cuál):

☐ Sí ☐ No

¿Por qué no lo has hecho? *(puedes seleccionar más de una respuesta)*:

☐ 1. Nota de corte / falta de plazas ☐ 3. No hay en [redacted] ☐ 5. Escasas oportunidades laborales
☐ 2. Motivos económicos ☐ 4. Motivos personales (familia, amigos…) ☐ 6. Otros motivos

B.3.1. ¿Has recibido información y orientación para acceder a la titulación?: ☐ Sí ☐ No

B.3.2. En caso afirmativo, ¿de quién?
(puedes seleccionar más de una respuesta):

☐ 1. del personal del Instituto (profesores, tutores…)
☐ 2. de personas de la Universidad de [redacted]
☐ 3. de mi familia
☐ 4. de mis amigos
☐ 5. Internet
☐ 6. Otros

B.4. ¿Cuál fue el principal motivo para elegir la titulación en la que te matriculas? *(puedes seleccionar más de una respuesta)*:

☐ 1. Por mi experiencia escolar previa (resultados, centro...)
☐ 2. Por prestigio personal futuro
☐ 3. Por influencia familiar
☐ 4. Por influencia de mis amigos
☐ 5. Por la información que he recibido de la Universidad de [redacted]
☐ 6. Por motivos laborales (mejorar, encontrar trabajo más fácilmente)
☐ 7. Porque me gusta / vocación
☐ 8. Otras

B.5. ¿Tienes algún tipo de discapacidad que requiera atención educativa específica? (en caso afirmativo especifica de què tipo):

☐ 1. Sí ☐ 2. No ☐ a. Física ☐ b. Visual ☐ c. Auditiva ☐ d. Orgánica

B.6.1. ¿Qué conoces de los estudios que va a realizar?
Siendo: 1= Nada, 2= Poco, 3= Medio, 4 = Mucho y 5= Todo

	1	2	3	4	5
1. Objetivos de la titulación	☐	☐	☐	☐	☐
2. Plan de Estudios	☐	☐	☐	☐	☐
3. Guías docentes de las asignaturas	☐	☐	☐	☐	☐
4. Calendario de exámenes	☐	☐	☐	☐	☐
5. Horarios durante el curso	☐	☐	☐	☐	☐
6. Servicios generales de la [redacted] (Biblioteca, cafetería, deportes,…)	☐	☐	☐	☐	☐
7. Becas y ayudas	☐	☐	☐	☐	☐
8. Salidas profesionales	☐	☐	☐	☐	☐

B.6.2. Indica el grado de conocimiento de idiomas

	inicial	medio	avanzado
1. Inglés	☐	☐	☐
2. Francés	☐	☐	☐
3. Alemán	☐	☐	☐
4. Otros	☐	☐	☐

B.6.3. ¿Qué nivel de conocimientos o capacidades tienes sobre...?
Siendo: 1= Ninguno, 2= Poco, 3= Medio, 4 = Mucho y 5= Total

	1	2	3	4	5
1. Cultura general	☐	☐	☐	☐	☐
2. Conocimiento de informática	☐	☐	☐	☐	☐
3. Búsqueda de información y documentación	☐	☐	☐	☐	☐
4. Gestión del tiempo	☐	☐	☐	☐	☐
5. Trabajo en equipo	☐	☐	☐	☐	☐
6. Habilidad para el aprendizaje	☐	☐	☐	☐	☐
7. Liderar grupos de trabajo. Tomar decisiones	☐	☐	☐	☐	☐
8. Pensamiento crítico	☐	☐	☐	☐	☐
9. Expresión oral (de ideas y proyectos)	☐	☐	☐	☐	☐
10. Expresión escrita (de ideas y proyectos)	☐	☐	☐	☐	☐
11. Hábitos de lectura	☐	☐	☐	☐	☐

B.7. ¿Qué importancia crees que deberían tener los siguientes aspectos en tu formación Universitaria?
Siendo: 1= Ninguna, 2= Poca, 3= Media, 4 = Mucha y 5= Toda

	1	2	3	4	5
1. Teorías y conceptos	☐	☐	☐	☐	☐
2. Actitudes y habilidades socio-comunicativas	☐	☐	☐	☐	☐
3. Aprendizaje independiente	☐	☐	☐	☐	☐
4. Asistencia regular a clase	☐	☐	☐	☐	☐
5. Profesor, como principal fuente de información y comprensión	☐	☐	☐	☐	☐
6. Aprendizaje basado en problemas prácticos y proyectos	☐	☐	☐	☐	☐
7. Adquisición directa de experiencia laboral	☐	☐	☐	☐	☐
8. Comunicación fuera de clase entre estudiantes y profesores	☐	☐	☐	☐	☐
9. Evaluación regular del progreso académico	☐	☐	☐	☐	☐

B.8. Expectativas personales

1. ¿Te parecen atractivas las asignaturas de las que te vas a matricular? ☐ Nada ☐ Poco ☐ Bastante ☐ Mucho
2. ¿Qué forma tienes de estudiar? ☐ Durante todo el curso ☐ Concentrando el esfuerzo en épocas de exámenes
3. ¿Esperas hacer un curso por año? ☐ 1. Sí ☐ 2. No
4. ¿Qué trabajo esperas conseguir al terminar?

Gracias por tu colaboración

ANEXO 4-

Guião do Grupo de Discussão Focalizada

Enfermagem e Formação de Professores

GUIÃO GRUPO FOCAL[34]

A - Tema inicial: o melhor e o pior do curso
Cada um diz sem pensar muito e segue-se o debate

B – Ambiente de trabalho entre professores, entre professores e estudantes e entre estudantes
Apresentação (depois de escritas numa folha de papel) de duas características boas e de duas características menos boas sobre:

- relação professores e alunos

- relação entre alunos

Cada um escreve e depois diz sem pensar muito e segue-se debate

C – Cada participante deve escolher uma frase (ou mais, se desejar) e comentar os motivos da sua escolha. Se o participante desejar, poderá construir outra frase e posteriormente comentar.

1. Um bom aluno, é um bom professor(a)/enfermeiro(a)

2. Dominar os aspectos teóricos é fundamental

3. Só na prática se aprende a ensinar/a ser enfermeiro(a)

4. Para ensinar professores(as)/enfermeiros(as), é fundamental ter sido 5. professor(a)/enfermeiro(a)

5. É nas actividades de estágio/ensino clínico/simulação que os estudantes se formam para o exercício profissional

6. Para ensinar necessito de investigar

7. Os futuros profissionais devem aprender a investigar

8. Ensinar professores(as)/enfermeiros(as) é uma oportunidade para mudar o mundo/salvar vidas

*9. Outro 1:*_____

*10. Outro 2:*_____

[34] Os guiões de Grupo Focal foram iguais para todos os casos.

ANEXO 5 -

Termo de Consentimento Informado

U.PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Protocolo de consentimiento informado - Grupo Focal

Yo, _____, alumno de _____ da la Facultad de Educación de la Universidad de XXXX (España), estoy de acuerdo en participar voluntariamente en la investigación sobre *"La formación profesional de los estudiantes del profesorado y de enfermería"*, de la que es responsable la investigadora Fernanda da Cunha Moreira y es dirigida por la Dra. Elizabete Ferreira, de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad do Porto-Portugal.

Acepto participar en el grupo focal que tiene como objetivo entender las representaciones de los estudiantes de enfermería acerca de la profesión.

Entiendo que mi participación en este estudio es voluntaria y puede interrumpirse en cualquier momento, sin ningún perjuicio para mí. Para asegurar la exactitud del análisis de los datos recogidos es deseable grabación de audio de este grupo de enfoque, a lo que doy mi consentimiento.

Entiendo, también, que toda la información obtenida en este estudio es estrictamente confidencial y que mi identidad no será revelada en ningún informe o publicación, o de cualquier persona no relacionada directamente con este estudio.

Nome_____

Assinatura_____

Fecha ___ / ___ / ___