INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOMÉDICAS DE ABEL SALAZAR

CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM INVENTÁRIO DE COMPETÊNCIAS:

CONTRIBUTOS PARA A DEFINIÇÃO DE UM PERFIL DE COMPETÊNCIAS DO ENFERMEIRO COM O GRAU DE LICENCIADO

MARIA DE FÁTIMA PEREIRA BATISTA DIAS

PORTO, 2002

Ministério da Educação
prodep

União Europeia

Fundo Social Europeu

ICBAS
U BIBLIOTECA P
PORTO

INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOMÉDICAS DE ABEL SALAZAR

CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM INVENTÁRIO DE COMPETÊNCIAS:

CONTRIBUTOS PARA A DEFINIÇÃO DE UM PERFIL DE COMPETÊNCIAS DO ENFERMEIRO COM O GRAU DE LICENCIADO

Tese elaborada pela Mestre Maria de Fátima Pereira Batista Dias, para obtenção do grau de Doutor, apresentada ao Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar, da Universidade do Porto.

ORIENTADORES:

Professor Doutor Cândido Manuel Varela de Freitas, Professor da Universidade do Minho

Professor Doutor José Manuel L. C. Calheiros, Professor do Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar.

MARIA DE FÁTIMA PEREIRA BATISTA DIAS

PORTO, 2002

"Não basta saber, é preciso aplicar, não basta querer, é preciso fazer"

Goethe

AGRADECIMENTOS

Aos meus orientadores das actividades da tese de Doutoramento, Professor Doutor Cândido Manuel Varela de Freitas, Professor da Universidade do Minho e Professor Doutor José Manuel Laje Campelo Calheiros, Professor do Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar, pelo processo formativo que me proporcionaram, apoio, disponibilidade, estímulo, crítica e sobretudo porque acreditaram em mim.

À Presidente do Conselho Directivo da Escola Superior de Enfermagem de Bissaya Barreto, Delmina dos Anjos Moreira, quero testemunhar a minha gratidão pela permanente estimulação, pelas facilidades concedidas e pela participação no painel de especialistas.

Quero também agradecer ao Director da Escola Superior de Enfermagem Dr.º Ângelo da Fonseca, Mestre e Professor-Coordenador Aníbal Custódio dos Santos e ao Professor-Coordenador Dr. Manuel Alves Rodrigues e ainda ao Professor Dr. José Maria Amado Mendes, Professor Catedrático da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, pela participação no painel de especialista que validou o conteúdo do inventário.

Aos Directores e Presidentes dos Conselhos Directivos das Escolas Superiores de Enfermagem, pela prestação das informações solicitadas e pela autorização pronta para realização do estudo e marcação de sessão em sala de aulas.

Aos alunos dos Cursos de Estudos Superiores Especializados em Enfermagem quero expressar o meu profundo reconhecimento pela sua adesão ao estudo, apesar dos constrangimentos relacionados ou com o número de vezes que preencheram o inventário ou pela época do ano em que foi realizada a colheita de dados, mantiveram a sua colaboração. Estes contributos constituem a matéria prima deste estudo. Sem a sua preciosa colaboração não teria sido possível.

Aos meus colegas docentes das Escolas Superiores de Enfermagem pela disponibilidade de marcação da colheita de dados em sala de aulas e um agradecimento muito especial aos colegas de Castelo Branco, Guarda, Portalegre, Viseu, e Vila Real, pela colheita de dados, evitando assim, a minha deslocação e economia de tempo.

Ao Senhor Professor Dr. Luís Soczka estou especialmente grata por ter podido contar com a sua disponibilidade, ajuda no tratamento estatístico, análise de dados e discussão dos resultados.

Aos meus colegas, António Amaral e Pedro Parreira pela ajuda concedida na utilização do programa SPSS e testes estatísticos. Ao Filipe Baptista pelas inúmeras horas que passou comigo a realizar a análise factorial.

À minha família pela compreensão, apoio e afecto com que me envolveram nos períodos de intenso trabalho e de maior tensão.

RESUMO

Este trabalho teve como objectivo a construção e validação de um inventário definidor de um perfil de competências do enfermeiro com o grau de licenciado. Foi dividido em três partes. Na primeira foi realizada uma ampla revisão da literatura com a finalidade de clarificar a problemática que envolve as noções de competências, qualificações, domínios de saberes, áreas de competência e de intervenção dos enfermeiros recém-licenciados. Na segunda parte, procedeu-se à construção e validação do instrumento de colheita de dados. Os itens foram redigidos e apurados sucessivamente nas fases de validação de conteúdo e teste-reteste. Na terceira parte, os 116 itens apurados nas fases anteriores, foram aplicados à população estimada em 1340 sujeitos. Foram incluídos no estudo, todos os alunos que frequentavam os Cursos de Estudos Superiores Especializados, leccionados em 20 escolas públicas. Verificou-se uma adesão ao estudo de 74,02%. A colheita de dados, ocorreu nos meses de Junho e Julho de 1998.

O inventário foi apresentado sob a forma de uma escala de tipo Likert. Os itens foram organizados segundo uma solução prévia de cinco dimensões, aduzidas dos três domínios dos saberes: saber, saber-fazer e saber-ser em contexto de trabalho. Para estes três domínios do saber (no estudo exploratório), foram definidas cinco categorias ou dimensões para formar a tipologia ou modelo de competências a desenvolver durante a formação inicial e vida activa nos primeiros anos da carreira. Assim, no domínio dos saberes, os itens agruparam-se para formarem duas categorias ou dimensões de saberes: a primeira traduzia um conjunto de competências genéricas, muito valorizadas na literatura, mas de muito difícil categorização. São designadas das mais variadas formas, sendo tratadas frequentemente por competências pessoais, competências-chave, terceira dimensão, *soft-skills* e competências transversais. A segunda, agrupou os saberes específicos desenvolvidos no âmbito da profissão (competências científicas). O domínio dos saber-fazer (competências técnicas), agrupou e sintetizou um conjunto de itens que traduzem a especificidade das técnicas e dos procedimentos que caracterizam as práticas de enfermagem. O domínio do saber-ser em contexto de trabalho, incluiu várias categorias ou dimensões de natureza muito complexa que categorizámos em

competências sócio-afectivas, relacionais (esta categoria, incluía as competências de comunicação) e ético-morais.

A versão inicial do inventário (esboço), foi elaborada com base no estudo exploratório e na análise da literatura, a que se seguiu a validação de conteúdo por um painel de peritos. Dos resultados da validação de conteúdo, realçamos o facto do inventário ter mantido o mesmo número de questões, embora algumas delas tenham sofrido alterações de redacção e outras de conteúdo. Com esta versão realizou-se o teste-reteste. No tratamento estatístico utilizou-se o coeficiente de correlação de Spearman. A consistência interna (fiabilidade) dos itens foi avaliada através da aplicação do coeficiente α de Cronbach, cujos valores são globalmente para os resultados do primeiro teste de .94 e do segundo de .95. Nos métodos de cálculo da fidelidade, estes valores revelaram uma boa consistência interna.

A versão do inventário resultante desta etapa foi aplicada à população em estudo. Os 116 itens apurados correspondem a outras tantas competências que integram o perfil do enfermeiro com o grau de licenciado. A estrutura multidimensional do inventário foi mantida nestas etapas de construção e validação. Os dados colhidos no estudo de campo, foram submetidos a uma análise factorial exploratória. Os resultados obtidos no teste KMO & Bartlett, apresentam um valor de .951 e o teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov um valor de $p = .000$. Estes resultados indicaram que se podia utilizar a análise factorial para validar o construto. O coeficiente α de Cronbach para o total dos itens revelou uma elevada consistência interna, porque apresentou um valor de $\alpha = .94$. Procedeu-se, então, a uma análise factorial simples, mas como explicou apenas 31% da variância, refinou-se este processo através da aplicação da análise de componentes principais.

Realizada a análise factorial de componentes principais com rotação ortogonal de tipo varimax e normalização de Kaiser (tendo em consideração a definição prévia de cinco dimensões), os resultados confirmaram as dimensões das competências científicas, técnicas e ético-morais. Na dimensão das competências sócio-afectivas e relacionais criou mais um factor ou dimensão, permitindo uma leitura teórica em competências sócio-afectivas, relacionais e de comunicação. Globalmente, apresenta seis factores ou dimensões específicas, no âmbito da socialização em enfermagem. Cumulativamente explicam 46% da variância.

Este processo permitiu esclarecer as dúvidas levantadas na construção do inventário e mantidas na validação de conteúdo quanto à melhor forma de estudar as competências pessoais ou genéricas. As dúvidas incluíam saber quais as melhores formas para colher os dados e tipo de tratamento estatístico a utilizar. A análise factorial revelou que os 25 itens incluídos na dimensão das competências genéricas não se associaram a nenhum dos factores ou dimensões das competências específicas não obstante a sua importância teórica e prática. Contudo, rodados em separado revelaram um comportamento diferente, agrupando-se em sete factores ou dimensões, explicam 47% da variância, e revelaram boas correlações entre si e com as outras dimensões do inventário. Esta constatação conduziu-nos a uma análise discriminante. Pela aplicação da regressão múltipla, o método Stepwise criou modelos para cada uma das variáveis dependentes (competências científicas, técnicas, sócio-afectivas, relacionais, comunicação e ético-morais), com a variável independente (dimensões das competências pessoais ou genéricas), que permitem predizer em que medida as competências pessoais ou genéricas influenciam o desenvolvimento das competências específicas.

O estudo da fidelidade resultou da aplicação do coeficiente α de Cronbach para os totais, por dimensão, correlação com o total e valor de α se o item for eliminado. Para o total dos itens apurados (73) o valor do coeficiente é de $\alpha = .940$, para os 48 itens das dimensões específicas o valor é de $\alpha = .942$. Os valores destes coeficientes por dimensão são os seguintes: dimensão das competências científicas o valor é de $\alpha = .78$; dimensão das competências técnicas o valor é de $\alpha = .82$; dimensão das competências sócio-afectivas o valor é de $\alpha = .75$; dimensão das competências relacionais o valor é de $\alpha = .83$; dimensão das competências de comunicação o valor é de $\alpha = .81$; dimensão das competências ético-morais o valor é de $\alpha = .84$.

SUMMARY

The purpose of this study was to draw up and validate an *itemized list* for defining a skill profile for graduate nurses. It is divided up into three parts. The first part presents an extensive review of the professional literature with a view to clarifying the issues involved in defining skills, qualifications, areas of knowledge and intervention for recently graduated nurses. The second part continues with the construction and validation of instruments for data collection. The *items* were determined and selected in the successive stages of validation of content and testing/retesting. In the third part, the 116 items selected in the preceding phases were applied to a population estimated to consist of 1340 subjects. Those included in the study were all the students who attended graduate nursing courses ("Cursos de Estudos Superiores Especializados"). The participation rate in the study was 74,02%. The collection of data was carried out in June and July 1998.

The *itemized profile* was presented in the form of a Likert scale. The items were structured in accordance with a pre-determined five-dimensional solution drawing on the three areas of knowledge, *general, technical and interactive* as expressed in a work environment. For these three knowledge areas were defined five categories or dimensions, to form a typology or model of skills to be developed during initial training and the early years of active professional life as a nurse. In the knowledge areas, the items are grouped together to form two categories or dimensions. The first reflects a series of *generic* skills, which are highlighted in the literature but hard to categorise. These are frequently characterised by personal skills, core skills, third dimension, soft skills and skills which cut across conventional boundaries. The second category brings together the specific types of knowledge developed in the working environment (scientific skills). The area of technical skills encompasses and synthesises a series of items which characterize the specific techniques and procedures applicable in nursing practice. The area of *interactive* skills in a work context includes various categories or dimensions of a highly complex nature which we have characterized by socio-emotional and *interpersonal* skills (including communication skills) and those of an ethical-moral nature.

The initial outline of the itemized profile was drawn up on the basis of an exploratory study and analysis of the literature, which was followed by a process of validation of content by a panel of experts. With regard to the validation process, the number of questions was retained unchanged, although the wording of some and the content of others were modified. Using the validated version, the test-retest procedure was carried out. The Spearman correlation coefficient was utilized in the statistical treatment of the data. The internal consistency (reliability) of the items was assessed through application of the Cronbach coefficient (α) and yielded overall values of 0.94 for the first test and 0.95 for the second. In the methods of calculating reliability, these values demonstrate a high level of internal consistency.

The version of the itemized profile derived at this stage was applied to the population studied. The 116 items selected correspond to an equivalent number of skills which enter into the profile of a graduate level nurse. The multi-dimensional structure of the profile was maintained throughout the stages of construction and validation. The data collected in the field study were subjected to an exploratory factorial analysis. The results obtained using the KMO Bartlett test presented a value of 0.951 and the Kolmogorov-Smirnov normality test a value of $p = 0.000$. Using these results a factor analysis was carried out to validate the profile produced. The Cronbach coefficient (α) for the totality of the items demonstrated a high internal consistency, presenting a value of 0.94. A simple factor analysis was then carried out, but as this accounted for only 31% of the variance, the process was refined through application of a principal components analysis.

The results of a factorial analysis of principal components with varimax octagonal rotation and Kaiser normalization confirmed the dimensions of scientific, technical and ethical-moral skills. In the dimension of social-emotional and *interpersonal* skills, a further dimension was created which enabled a theoretical reading of social-emotional, *interpersonal* and communication skills. In all, the study presents six specific dimensions in regard to the *interpersonal* aspects of nursing, which cumulatively accounted for 46% of the variance.

This process made it possible to clarify doubts as to the best way of examining personal and *generic* skills which arose in the course of the construction of the *itemized profile* and the validation of content. These concerned the most appropriate form of data

collection and type of statistical treatment to use. The factorial analysis revealed that the 25 items comprised in the personal skills dimension could not be linked with any of the factors or dimensions of specific skills, notwithstanding their theoretical and practical importance. To the contrary, handling the former separately revealed a different behaviour which, grouped in seven dimensions, accounted for 47% of the variance, and which were inter-correlated and correlated with the other dimensions of the itemized profile. This observation led us to conduct a discriminate analysis using multiple regression. The stepwise method created models for each of the dependent variables (scientific, technical, socio-emotional, *interpersonal*, communication and ethical-moral skills) with the independent variable (dimensions of personal or generic skills). The models selected made it possible to predict the manner in which personal or *generic* skills influence the development of specific skills.

The reliability study of the profile was assessed through application of the Cronbach (α) coefficient for the totals, by dimension, correlation with the total and with the value of (α) if the item was eliminated. For the total of the items selected (73) the value of the coefficient is 0.940 and for the 48 items of the specific dimensions it was 0.942. The values of the coefficients for the specific dimensions were: scientific skills $\alpha = 0.78$; technical skills $\alpha = 0.82$; socio-emotional skills $\alpha = 0.75$; interpersonal skills $\alpha = 0.83$; communication skills $\alpha = 0.81$; and ethical-moral skills $\alpha = 0.84$.

RÉSUMÉ

Ce travail a eu comme objectif la construction et validation d'un inventaire qui défini un profil des compétences de l'infirmière avec le degré de licence. Il a été divisé en trois parties. La première partie a comme but une révision de la littérature, en vue de clarifier la problématique des notions de compétences, qualifications, domaines de savoir, domaines de compétences et l'intervention des infirmiers achevant la licence. Dans la deuxième partie, on a procédé à la construction et validation de l'instrument de recueil des données. Les items ont été rédigés et déterminés successivement dans les phases de la validation des contenus et de test-retest. Dans la troisième partie, les 116 items trouvés dans les phases précédentes, ont été appliqués à la population estimée de 1340 individus. On a inclut dans l'étude, tous les étudiants qui ont fréquenté le cours des études supérieures spécialisées, enseignés dans 20 écoles publiques. Ont a vérifié une adhérence à l'étude de 74,02%. Le recueil de donnés a eu lieu en juin et juillet de 1998.

L´inventaire a été présenté sous la forme d'une échelle de type de Likert. Les items, ont été organisés selon une solution précédente de cinq dimensions, alléguée des trois domaines des savoirs: savoir, savoir-faire, savoir-être dans le contexte de travail. Pour chacun de ces trois domaines de savoir, ont a défini cinq catégories ou dimensions pour former la typologie ou le modèle des compétences a développer pendant la formation initiale et la vie active dans premières années de la carrière. Ainsi, dans le domaine des savoirs, les items se sont regroupés pour former deux catégories ou dimensions de savoirs: la première traduit un ensemble de compétences génériques, très valorisées dans la littérature, mais de catégorisation très difficile. Elles sont fréquentes traitées de compétences personnelles, capacité-clé, troisième dimension, «soft-skills» et des compétences transversales. La deuxième, regroupait les savoirs spécifiques développées dans le domaine profession (compétences scientifiques). Le domaine des savoir-faire (compétences techniques), a regroupé et synthétisé un ensemble d'items qui caractérisent la spécificité des techniques et des procédures qui caractérisent les pratiques de soins. Le domaine du savoir-être dans le contexte de travail, inclut plusieurs catégories ou dimensions de nature très complexe, nous les avons classées en

compétences sociales-affectives, relationnelles (cette catégorie inclut les compétences de transmission) et éthique-morales.

La version initiale de l'inventaire, a été élaborée sur la base de l'étude d'exploratoire et dans l'analyse de la littérature, cella a été suivi de la validation des contenus par un panneau des connaisseurs. Des résultats de la validation des contenus, nous mettons en valeur le fait de l'inventaire avoir le même nombre de questions, néanmoins, certains d'entre elles ont souffert changements de rédaction et autres du contenu. Avec cette version ont a procédé au test-retest. Dans la manipulation statistique on a utilisé le coefficient de la corrélation de Spearman. L'uniformité interne (fiabilité) des items a été évaluée par l'application du coefficient α de Cronbach, dont les valeurs sont globalement pour les résultats du premier test de .94 et le deuxième de .95. Dans les méthodes de calcul de l'allégeance, ces valeurs avaient révélé une bonne uniformité interne.

La version de l'inventaire résultant de cette étape a été appliquée à la population dans l'étude. Les 116 items raffinés correspondent à autant de compétences qui intègrent le profil de l'infirmier avec le degré de licence. La structure multidimensionnelle de l'inventaire a été maintenue dans ces étapes de construction et de validation. Le recueil de donnés de l'étude sur le terrain, ont été soumises à une analyse factorielle d'exploration. Les résultats obtenus dans le test de KMO et Bartlett, présentent une valeur de .951 et le test de la normalité de Kolmogorov-Smirnov une valeur de $p = .000$. Ces résultats indiquent qu'on peut utiliser l'analyse factorielle pour valider le construct. Le coefficient α de Cronbach pour le total d'items a révélé une uniformité élevée interne, parce qu'il a présenté une valeur de $\alpha = .94$. On a procédé, alors, à une analyse factorielle simple, mais comme elle n'expliquait que seulement 31% de la variance, on a raffinée ce processus par l'application de l'analyse des composants principaux.

Exécuté l'analyse factorielle des composants principaux avec la rotation orthogonale de type varimax et la normalisation de kaiser (aillant compte de la définition de cinq dimensions) les résultats ont confirmé les dimensions des compétences scientifiques, techniques éthiques-morales. Dans la dimension des compétences sociales-affectives et relationnelles a crée encore un facteur ou dimension, permettant une lecture théorique en compétences sociales-affectives, relationnelles et de communication. Globalement,

ça présente six dimensions spécifiques dans le domaine de la socialisation dans les soins. Cumulativement ça explique 46% de la variance.

Ce processus a permis clarifier les doutes trouvés dans la construction de l'inventaire et maintenus dans la validation du contenu quant à la meilleure forme pour étudier les compétences personnelles ou génériques. Ces doutes consistaient en savoir la meilleure forme de faire le recueil de donnes et le type de traitement statistique à utiliser. L'analyse factorielle a révélé que les 25 items inclus dans la dimension des compétences génériques ne s'étaient pas associés à aucun des facteurs ou des dimensions des compétences spécifiques nonobstant son importance théorique et pratique. Cependant, tournoyés séparément elles ont révélé un comportement différent, se regroupant dans sept facteurs ou dimensions, expliquent 47% de la variance, elles se sont révélées avec une bonne corrélation entre elles et avec les autres dimensions de l'inventaire. Cette constatation nous mène à une analyse de discriminante par l'application de la régression multiple. La méthode stepwise a créé des modèles pour chacune des variables dépendantes (compétences scientifiques, techniques, sociales et affectives, relationnelles, communication et éthique-morales), avec la variable indépendante (dimensions des compétences personnelles ou génériques), qui permissent prédire en quelle mesure les compétences personnelles ou génériques influencent le développement des compétences spécifiques.

L'étude de la fidélité de l'inventaire a résulté de l'application du coefficient α de Cronbach pour les totaux, par dimension, la corrélation avec le total et la valeur de α si on élimine l'item. Pour le total d'items trouvés (73) la valeur du coefficient est de α = .940, pour les 48 items des dimensions spécifiques la valeur α = .942. Les valeurs de ces coefficients par dimension sont les suivantes: dimension des compétences scientifiques la valeur est de α = .78; dimension des compétences techniques la valeur est de α = 0,82 dimension des compétences sociales et affectives la valeur est de α = .75; dimension des compétences relationnelles la valeur est de α = .83; dimension des compétences de communication la valeur est de α = .81; et dimension des compétences éthique-morales la valeur est de α = .84.

ÍNDICE

Folha

INTRODUÇÃO 29

PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA 39

CAPITULO I – INTRODUÇÃO AO ESTUDO DAS COMPETÊNCIAS: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL DO PROBLEMA 40

1 - INTRODUÇÃO AO ESTUDO DAS COMPETÊNCIAS: BASES TEÓRICAS 40

2 - CONCEPTUALIZAÇÃO E ENQUADRAMENTO DO PROBLEMA NO ESTUDO DAS COMPETÊNCIAS 43

3 - CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO 49

4 - O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS NO QUADRO DA FORMAÇÃO INICIAL 54

CAPITULO II – DA QUALIFICAÇÃO À COMPETÊNCIA: HISTÓRIA, EVOLUÇÃO E QUADRO CONCEPTUAL 58

1 - QUALIFICAÇÃO VERSUS COMPETÊNCIA: O DEBATE SEMÂNTICO OU A POLISSEMIA DE UM CONCEITO? 58

2 - DA QUALIFICAÇÃO À COMPETÊNCIA: EIXOS DE DIFUSÃO DOS CONCEITOS 62

3 - HISTÓRIA E EVOLUÇÃO DO TERMO COMPETÊNCIA 66

4 - QUADRO CONCEPTUAL: NOVAS PERSPECTIVAS OU VELHAS QUESTÕES? NOÇÕES E SABERES IMPLICADOS 74

5 - CONTRIBUTOS PARA UMA DEFINIÇÃO NO ÂMBITO DA ENFERMAGEM 78

CAPITULO III – ELEMENTOS, CONTEÚDOS, DIMENSÕES, BALANÇOS, PORTOFÓLIOS E PERFIS DE COMPETÊNCIAS 79

1 - ELEMENTOS COMPONENTES DAS COMPETÊNCIAS 79

2 - CONTEÚDOS DAS COMPETÊNCIAS 82

3 - DIMENSÕES DAS COMPETÊNCIAS OU DIMENSÕES DOS SABERES? 85

4 - BALANÇOS DE COMPETÊNCIAS: SABERES ADQUIRIDOS AO LONGO DA VIDA VERSUS NÃO ADQUIRIDOS 87

4.1 – BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA, FILOSÓFICA E CONCEPTUAL 87

4.2 – O BALANÇO DE COMPETÊNCIAS COMO PROCESSO AUTOBIOGRÁFICO 89

5 - PORTFÓLIOS DE COMPETÊNCIAS: SUA IMPORTÂNCIA NOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO E NAS PRÁTICAS CLÍNICAS 93

6 - PERFIS DE COMPETÊNCIAS: PARA UMA MATRIZ DE ANÁLISE DA FORMAÇÃO 96

CAPITULO IV – APROXIMAÇÃO A UMA TIPOLOGIA DE COMPETÊNCIAS 103

1 - PORQUÊ UMA TIPOLOGIA DE COMPETÊNCIAS? 103

2 - O QUE É UM SABER E COMO SE ADQUIRE? 107

3 - O QUE É UM SABER-FAZER E PROCESSOS IMPLICADOS? 112

4 - O QUE É UM SABER–SER EM CONTEXTO DE TRABALHO? 115

5 - SÍNTESE: EMERGÊNCIA DE UM MODELO OU DE UMA TIPOLOGIA DE COMPETÊNCIAS 118

CAPITULO V – COMPETÊNCIAS PESSOAIS OU GENÉRICAS 121

1 - CARACTERÍSTICAS DEFINIDORAS DAS COMPETÊNCIAS PESSOAIS 121

2 - BREVE SÍNTESE HISTÓRICA E QUADRO CONCEPTUAL 125

3 - TRANSVERSALIDADE DAS COMPETÊNCIAS PESSOAIS: ESTADO E LUGAR DO DEBATE 128

4 - QUADRO COMPARATIVO DE COMPETÊNCIAS PESSOAIS SEGUNDO DIVERSOS AUTORES 134

CAPITULO VI – COMPETÊNCIAS CIENTÍFICAS: OS CONHECIMENTOS E OS SABERES DE DOMÍNIO COGNITIVO 136

1 - CONHECIMENTO CIENTÍFICO: A QUISIÇÃO E ESTRUTURAS QUE O SUPORTAM 136

2 - PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E DAS AQUISIÇÕES PRECUSORAS DAS COMPETÊNCIAS CIENTÍFICAS 141

3 - ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E DESENVOLVIMENTO DAS APRENDIZAGENS 148

4 - ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO E DAS COMPETÊNCIAS CIENTÍFICAS 151

5 - OS SABERES ESPECIFÍCOS QUE CARACTERIZAM A PROFISSÃO: BASES TEÓRICAS E PRÁTICAS DAS COMPETÊNCIAS CIENTÍFICAS 153

CAPITULO VII – SABERES-FAZER: COMPETÊNCIAS TÉCNICAS OU DE DOMÍNIO PSICOMOTOR 158

1 - ANÁLISE DOS SABERES-FAZER E COMPETÊNCIA PROFISSIONAL 158

2 - COMPETÊNCIAS TÉCNICAS: O PAPEL E O ESTATUTO DOS SABERES-FAZER NO ÂMBITO DA PROFISSÃO 161

3 - DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DE DOMÍNIO PSICOMOTOR 164

4 - DA TEORIA À REALIDADE: O PERFIL DE COMPETÊNCIAS DE NATUREZA TÉCNICA 174

CAPITULO VIII – O SABER-SER EM CONTEXTO DE TRABALHO: COMPETÊNCIAS SOCIO-AFECTIVAS, RELACIONAIS E ÉTICO-MORAIS 178

1 - DA AFECTIVIDADE À SOCIABILIDADE: PROCESSOS E PERCURSOS 178

2 - AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS AFECTIVAS 182

3 - DESENVOLVIMENTO DA SOCIABILIDADE: CAPACIDADES E HABILIDADES PESSOAIS 188

4 - DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIA SOCIAIS 192

5 - COMPETÊNCIAS RELACIONAIS E DE COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL 196

6 - DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS ÉTICO-MORAIS: PAPEL DOS VALORES E DAS ATITUDES 202

CAPITULO IX – COMPETÊNCIAS DOS ENFERMEIROS RECÉM-FORMADOS 211

1 - DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO E DAS COMPETÊNCIAS NO ÂMBITO DA ENFERMAGEM 211

2 - CONTEÚDO FUNCIONAL DA CARREIRA DE ENFERMAGEM 216

3 - COMPETÊNCIAS CIENTÍFICAS E DE PENSAMENTO CRÍTICO 223

3.1 - COMPETÊNCIAS CIENTÍFICAS NO ÂMBITO DA PROFISSÃO 225

4 - COMPETÊNCIAS TÉCNICAS: HABILIDADES, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS QUE CARACTERIZAM A PROFISSÃO 228

5 - SABER-SER EM CONTEXTO PROFISSIONAL 234

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS 237

CAPITULO X - MODELOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL VERSUS MODELOS DE FORMAÇÃO PARA A COMPETÊNCIA 238

1 - ENSINO E FORMAÇÃO PARA A COMPETÊNCIA 238

2 - MODELOS DE ENSINO PARA A COMPETÊNCIA PROFISSIONAL 244

2.1 - SÍNTESE DO MODELO DE NAGEL & RICHMAN 246

2.2 – SÍNTESE DO MODELO DE SAYLOR, ALEXANDER & LEWIS 247

2.3 - SÍNTESE DO MODELO DE CARKHUFF ET AL: HABILIDADES INTERPESSOAIS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM 248

2.4 - APRENDIZAGEM DE MESTRIA – MASTERY LEARNING 251

2.5 - MODELO DE SCHÖN: UMA EPISTEMOLOGIA PARA A PRÁTICA 253

2.6 - SÍNTESE DO MODELO DE PERRENOUD: MÉTODO DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS 256

Folha

PARTE II – OPÇÕES METODOLÓGICAS 260

CAPITULO XI – MATERIAIS E MÉTODOS: PLANO DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA 261

1 - FASES DE DESENVOLVIMENTO E TIPO DE ESTUDO 261

2 - PROBLEMA E JUSTIFICAÇÃO 263

3 - QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E HIPÓTESES 264

4 - DEFINIÇÃO DAS VARIÁVEIS EM ESTUDO 266

5 - INSTRUMENTO DE COLHEITA DE DADOS: CARACTERISTÍCAS DO INVENTÁRIO DE COMPETÊNCIAS 266

6 - AMOSTRAS, HORIZONTES TEMPORAIS E POPULAÇÃO 270

7 - PLANEAMENTO E REALIZAÇÃO DA COLHEITA DE DADOS 271

8 - TRATAMENTO ESTATÍSTICO DOS DADOS 273

CAPITULO XII – ESTUDO EXPLORATÓRIO 274

1 - MÉTODO 274

2 - QUADRO DE REFERÊNCIA CONCEPTUAL 274

3 - INSTRUMENTO DE COLHEITA DE DADOS 277

4 - PROCEDIMENTOS 278

5 - DESCRIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA 279

6 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS 285

7 - CONCLUSÕES/DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 296

CAPITULO XIII – VALIDADE DE CONTEÚDO: TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS 298

1 - ANÁLISE PSICOMÉTRICA: QUALIDADES METROLÓGICAS DO INVENTÁRIO 298

2 - VALIDADE DE CONTEÚDO, VALIDADE LÓGICA OU VALIDADE FACIAL 301

3 - METODOLOGIA UTILIZADA NA VALIDAÇÃO DE CONTEÚDO: AS TÉCNICAS E OS PROCEDIMENTOS 302

3.1 - CONSTITUIÇÃO DO PAINEL DE PERITOS 304

3.2 - PERFIL DE COMPETÊNCIAS: O PONTO DE PARTIDA 305

4 - DISCUSSÃO DOS ITENS E DIMENSÕES DO INVENTÁRIO 311

5 - CONCLUSÕES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 318

Folha

CAPITULO XIV – TESTE-RETESTE: TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS 320

1 - CONSTRUÇÃO E MENSURAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE COLHEITA DE DADOS: O PAPEL E O LUGAR DO TESTE-RETESTE 320

2 - CARACTERÍSTICAS METROLÓGICAS: SENSIBILIDADE E FIDELIDADE DO INVENTÁRIO 321

3 - APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLHEITA DE DADOS – TESTE-RETESTE: TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS 324

4 - OBJECTIVOS DO TESTE-RETESTE 326

5 - DESCRIÇÃO DA AMOSTRA 326

6 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS NA PRIMEIRA E SEGUNDA APLICAÇÃO DO INVENTÁRIO 332

7 - CONCLUSÕES/DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 337

CAPITULO XV – CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-DEMOGRÁFICA DA POPULAÇÃO 340

1 - CONSIDERAÇÕES GERAIS 340

2 - DESCRIÇÃO DA POPULAÇÃO 340

3 - CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-DEMOGRÁFICA DA POPULAÇÃO 343

PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 353

CAPITULO XVI – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS 354

1 - ANÁLISE DO INVENTÁRIO 354

2 - TESTES EXPLORATÓRIOS: O ESTUDO DA VALIDADE DO INVENTÁRIO 355

3 - ANÁLISE FACTORIAL EXPLORATÓRIA: O PONTO DE PARTIDA 357

CAPITULO XVII – ESTRUTURA MULTIDIMENSIONAL DO INVENTÁRIO 359

1 - ESTUDO DA VALIDADE DE CONSTRUTO 359

2 - ESTUDO DA FIDELIDADE: DIMENSÕES ESPECÍFICAS DO INVENTÁRIO 369

3 - ESTUDO DAS CORRELAÇÕES ENTRE AS DIMENSÕES 372

CAPITULO XVIII – ESTRUTURA FACTORIAL DA DIMENSÃO DAS COMPETÊNCIAS PESSOAIS OU GENÉRICAS 375
1 - ESTUDO DA VALIDADE DE CONSTRUTO 375
2 - MÉTODO DE CÁLCULO DA FIDELIDADE NA DIMENSÃO DAS COMPETÊNCIAS PESSOAIS OU GENÉRICAS 380

CAPITULO XIX – ESTUDO DAS CORRELAÇÕES ENTRE AS DIMENSÕES 382
1 - MATRIZ DAS CORRELAÇÕES BIVARIADAS 382
2 - MÉTODO DISCRIMINANTE DE STEPWISE 383

CAPITULO XX – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 400
1 - CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS 400
2 - ESTUDO DA VALIDADE 403
3 - ÍNDICES DE FIABILIDADE 408
4 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DOS RESULTADOS E COMPARAÇÃO COM OUTROS ESTUDOS 410

CAPITULO XXI – CONCLUSÕES E SUGESTÕES 423
1 - CONCLUSÕES 423
2 - SUGESTÕES E NOTAS FINAIS 429

REFERÊNCIAS

ANEXOS
ANEXO I - PEDIDOS DE AUTORIZAÇÃO DE COLHEITA DE DADOS E CARTAS TIPO
ANEXO II - GUIÃO DE COLHEITA DE DADOS (ESTUDO EXPLORATÓRIO)
ANEXO III - ESBOÇO DO INVENTÁRIO
ANEXO IV - INVENTÁRIO VALIDADO PELO PAINEL DE ESPECIALISTAS
ANEXO V - INVENTÁRIO APÓS O TESTE-RETESTE
ANEXO VI - VERSÃO FINAL DO INVENTÁRIO: DIMENSÕES DAS COMPETÊNCIAS PESSOAIS
ANEXO VII - VERSÃO FINAL DO INVENTÁRIO NAS DIMENSÕES ESPECÍFICAS
ANEXO VIII - OUTPUTS RELATIVOS AO TESTE-RETESTE
ANEXO IX - OUTPUTS: CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO
ANEXO X - OUTPUTS: ANÁLISE FACTORIAL
ANEXO XI - OUTPUTS: ÍNDICE DE FIABILIDADE
ANEXO XII - OUTPUTS: MATRIZ DE CORRELAÇÕES

ÍNDICE DE TABELAS

Folha

Tabela 1 Proveniência: distribuição dos inquiridos por distrito..... 281

Tabela 2 Distribuição dos inquiridos segundo a Escola de Enfermagem em que terminaram o curso de enfermagem geral ou curso de bacharelato em enfermagem..... 282

Tabela 3 Distribuição dos inquiridos segundo as instituições onde trabalham..... 283

Tabela 4 Distribuição dos inquiridos por categorias..... 332

Tabela 5 Distribuição dos inquiridos segundo a categoria..... 352

ÍNDICE DE QUADROS

		Folha
Quadro 1	Tipos de saberes, funções, modos de aquisição e de manifestação	76
Quadro 2	Formas de capitalização dos saberes adquiridos ao longo da vida	95
Quadro 3	Perfil de competências procurado	98
Quadro 4	Competências universais, segundo Thornton & Byham (1982)	101
Quadro 5	Natureza mutável das qualificações	125
Quadro 6	Níveis e indicadores de competências genéricas de motivação para o sucesso	130
Quadro 7	Competências genéricas/transferíveis	133
Quadro 8	Competências pessoais (genéricas) segundo alguns autores	135
Quadro 9	Competências científicas (síntese)	156
Quadro 10	Competências emocionais	168
Quadro 11	Taxinomia de objectivos	172
Quadro 12	Ingredientes-chave da aptidão para aprender segundo Goleman	187
Quadro 13	Competências emocionais e sociais	195
Quadro 14	Categorias em função do conteúdo funcional da carreira dos enfermeiros recém-formados	217
Quadro 15	Outras competências dos enfermeiros recém-formados	219
Quadro 16	Etapas de aplicação do método de prestação de cuidados	222
Quadro 17	Competências identificadas por Kolb (1984)	232
Quadro 18	Modelo de competências de Kolb utilizado por Abreu (1998)	233
Quadro 19	As competências interpessoais do professor (*Skills*) e efeitos nos alunos	250
Quadro 20	Escolas Superiores de Enfermagem, localidades e número de alunos	272
Quadro 21	Temas que os formandos consideram promotores de competências relacionais	286
Quadro 22	Características, capacidades, habilidades ou saberes que deverá possuir um profissional competente no exercício da profissão	288

Folha

Quadro 23 Competências pessoais ou genéricas e frequência dos indicadores..... 290

Quadro 24 Categorias, subcategorias e frequência dos indicadores relativos aos saberes..... 291

Quadro 25 Categorias, subcategorias e frequência dos indicadores relativos aos saberes-fazer..... 292

Quadro 26 Categorias, subcategorias e frequência dos indicadores relativos ao saber-ser em contexto de trabalho..... 293

Quadro 27 Síntese: matriz transdisciplinar para uma tipologia de competências..... 294

Quadro 28 Aspectos mais valorizados pelos formandos 295

Quadro 29 Distribuição dos inquiridos segundo a idade..... 327

Quadro 30 Distribuição dos inquiridos segundo a proveniência por Distrito..... 328

Quadro 31 Distribuição dos inquiridos pelos anos em que terminaram o curso..... 329

Quadro 32 Distribuição dos inquiridos segundo a escola frequentada..... 330

Quadro 33 Distribuição dos inquiridos segundo o tempo de serviço profissional..... 331

Quadro 34 Valores médios obtidos nas somas da primeira e segunda aplicação do inventário..... 333

Quadro 35 Quantificação intervalar dos itens..... 334

Quadro 36 Cálculo do coeficiente de correlação item a item – rhô de Spearman..... 335

Quadro 37 Valores obtidos pela aplicação do teste t para amostras emparelhadas..... 336

Quadro 38 Distribuição da população por escola, localidade, número de alunos, adesão ao estudo por escola, inventários inutilizados e não adesão ao estudo..... 342

Quadro 39 Distribuição dos inquiridos segundo a idade..... 344

Quadro 40 Distribuição dos inquiridos segundo a naturalidade por distrito..... 346

Quadro 41 Distribuição dos inquiridos segundo o ano em que terminaram o curso..... 348

Quadro 42 Distribuição dos inquiridos segundo o tempo de exercício..... 349

Quadro 43 Distribuição dos inquiridos segundo a escola frequentada..... 351

Quadro 44 Teste de KMO..... 356

Folha

Quadro 45 Teste de KMO & Bartlett..... 356

Quadro 46 Exploração dos dados através do teste de Kolmogorov-Smirnov..... 357

Quadro 47 Estrutura factorial do Inventário de Competências..... 360

Quadro 48 Factores, itens e variância explicada por cada dimensão do inventário..... 361

Quadro 49 Dimensão das competências científicas: item, descrição, conteúdo e pesos factoriais..... 363

Quadro 50 Dimensão das competências técnicas: item, descrição conteúdo e pesos factoriais..... 364

Quadro 51 Dimensão das competências sócio-afectivas: item, descrição conteúdo e pesos factoriais..... 365

Quadro 52 Dimensão das competências relacionais: item, descrição conteúdo e pesos factoriais..... 366

Quadro 53 Dimensão das competências de comunicação: item, descrição conteúdo e pesos factoriais..... 367

Quadro 54 Dimensão das competências ético-morais: item, descrição conteúdo e pesos factoriais..... 368

Quadro 55 Valores do coeficiente **α** de Cronbach na dimensão das competências científicas..... 369

Quadro 56 Valores do coeficiente **α** de Cronbach na dimensão das competências técnicas..... 370

Quadro 57 Valores do coeficiente **α** de Cronbach na dimensão das competências sócio-afectivas..... 370

Quadro 58 Valores do coeficiente **α** de Cronbach na dimensão das competências relacionais..... 371

Quadro 59 Valores do coeficiente **α** de Cronbach na dimensão das competências de comunicação..... 371

Quadro 60 Valores do coeficiente **α** de Cronbach na dimensão das competências ético-morais..... 372

Quadro 61 Matriz de correlações de Pearson entre as dimensões específicas do inventário..... 373

Quadro 62 Estrutura factorial do inventário na dimensão das competências pessoais ou genéricas..... 376

Quadro 63 Factores, itens e variância explicada na dimensão das competências pessoais ou genéricas..... 377

Quadro 64 Dimensão das competências pessoais ou genéricas: item, descrição, conteúdo e pesos factoriais..... 378

Folha

Quadro 65 Agrupamento dos itens em factores e designação..... 379

Quadro 66 Coeficiente α de Cronbach na dimensão das competências pessoais ou genéricas..... 380

Quadro 67 Matriz das correlações Bivariadas de Pearson entre as dimensões das competências pessoais ou genéricas e as dimensões das competências específicas..... 383

Quadro 68 Valores encontrados pelo método stepwise para a variável dependente (competências científicas) e variável independente (dimensões das competências pessoais ou genéricas)..... 386

Quadro 69 Valores da variância na dimensão das competências científicas (variável dependente) e dimensões das competências pessoais ou genéricas (variável independente)..... 387

Quadro 70 Procedimentos de comparação múltipla na dimensão das competências científicas..... 387

Quadro 71 Valores encontrados pelo método stepwise para a variável dependente (competências técnicas) e variável independente (dimensões das competências pessoais ou genéricas..... 388

Quadro 72 Valores da variância na dimensão das competências técnicas (variável dependente) e dimensões das competências pessoais ou genéricas (variável independente)..... 389

Quadro 73 Procedimentos de comparação múltipla na dimensão das competências técnicas..... 390

Quadro 74 Valores encontrados pelo método stepwise para a variável dependente (dimensão das competências sócio-afectivas) e variável independente (dimensões das competências pessoais ou genéricas)..... 390

Quadro 75 Valores da variância na dimensão das competências sócio-afectivas (variável dependente) e dimensões das competências pessoais ou genéricas (variável independente)..... 391

Quadro 76 Procedimentos de comparação múltipla na dimensão das competências sócio-afectivas..... 392

Quadro 77 Valores encontrados pelo método stepwise para a variável dependente (dimensão das competências relacionais) e variável independente (dimensões das competências pessoais ou genéricas)..... 392

Quadro 78 Valores da variância na dimensão das competências relacionais (variável dependente) e dimensões das competências pessoais ou genéricas (variável independente)..... 393

Folha

Quadro 79 Procedimentos de comparação múltipla na dimensão das competências relacionais..... 394

Quadro 80 Valores encontrados pelo método stepwise para a variável dependente (dimensão das competências de comunicação) e variável independente (dimensões das competências pessoais ou genéricas..... 395

Quadro 81 Valores da variância na dimensão das competências de comunicação (variável dependente) e dimensões das competências pessoais ou genéricas (variável independente)..... 396

Quadro 82 Procedimentos de comparação múltipla na dimensão das competências de comunicação..... 397

Quadro 83 Valores encontrados pelo método stepwise para a variável dependente (dimensão das competências ético-morais) e variável independente (dimensões das competências pessoais ou genéricas..... 397

Quadro 84 Valores da variância na dimensão das competências ético-morais (variável dependente) e dimensões das competências pessoais ou genéricas (variável independente)..... 398

Quadro 85 Procedimentos de comparação múltipla na dimensão das competências ético-morais..... 399

Quadro 86 Itens com valores e itens sem valores estatisticamente significativos..... 405

Quadro 87 Factores emergentes na dimensão das competências pessoais ou genéricas e variância explicada..... 406

Quadro 88 Modo como as dimensões das competências pessoais ou genéricas influenciam o desenvolvimento de competências, nas dimensões específicas..... 407

Quadro 89 Valores de α de Cronbach por factor ou dimensão..... 409

Quadro 90 Valores de α de Cronbach na dimensão das competências pessoais ou genéricas..... 409

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Folha

Gráfico 1 Distribuição dos inquiridos segundo a idade por grupo etário..... 279

Gráfico 2 Distribuição dos inquiridos por sexo..... 280

Gráfico 3 Distribuição dos inquiridos segundo o estado civil..... 280

Gráfico 4 Distribuição dos inquiridos segundo o ano em que terminaram o curso..... 281

Gráfico 5 Distribuição dos inquiridos segundo o tempo de serviço (anos)..... 283

Gráfico 6 Distribuição dos inquiridos segundo a categoria profissional..... 284

Gráfico 7 Distribuição dos inquiridos segundo o tempo na categoria (anos)..... 284

Gráfico 8 Resposta à questão "frequentou ou frequenta outros estabelecimentos de ensino superior..... 285

Gráfico 9 Distribuição dos inquiridos segundo o sexo..... 326

Gráfico 10 Distribuição dos inquiridos segundo o estado civil..... 327

Gráfico 11 Distribuição dos inquiridos segundo a nacionalidade..... 328

Gráfico 12 Distribuição da população segundo o género..... 343

Gráfico 13 Distribuição dos inquiridos segundo o estado civil..... 345

Gráfico 14 Distribuição dos inquiridos segundo a nacionalidade..... 347

ÍNDICE DE FIGURAS

Folha

Figura 1	Esquema de transformação de matéria, energia e informação em produtos e serviços onde as competências são essenciais	77
Figura 2	Tipologia ou modelo de competências	120
Figura 3	Níveis de acção	169
Figura 4	Perfil de competências (Esboço do Inventário)	307
Figura 5	Perfil de competências: Saberes	308
Figura 6	Perfil de competências: Saberes-fazer	309
Figura 7	Perfil de competências: Saber-ser	310
Figura 8	Perfil de competências (validado pelo painel de peritos)	314
Figura 9	Perfil de competências: Saberes (validados)	315
Figura 10	Perfil de competências: Saberes-fazer (validados)	316
Figura 11	Perfil de competências: Saber-ser (validado)	317
Figura 12	Síntese do Modelo de Competências	426

0 - INTRODUÇÃO

O ensino em Portugal tem sofrido profundas alterações nas últimas décadas, sendo porventura a mais importante aquela consubstanciada na publicação da Lei n.º 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo. Nela, de forma clara e inequívoca, determina-se o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade do sujeito, para o progresso social e para a democraticidade da sociedade. Definem-se claramente os objectivos do ensino pré-escolar, ensino básico, ensino secundário e ensino superior. Este, compreende o ensino universitário e o ensino politécnico.

O primeiro, visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomente o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica (n.º 3, art.º 11, Subsecção III).

O segundo, ensino superior politécnico, visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar os conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais (n.º 4, art.º 11, Subsecção III). É, neste contexto e com as suas especificidades muito peculiares, que se insere o ensino de enfermagem, desde 1988, o qual, contudo, só teve concretização efectiva com a publicação da Portaria n.º 195/90, de 17 de Março,

Esta Portaria estabelece um conjunto de princípios orientadores que se reflectiram necessariamente na formação inicial dos alunos. Este conjunto de princípios determinou que o plano de estudos do curso contemplasse, de forma articulada, uma componente teórica e uma componente de ensino clínico.

A componente de ensino teórico tem como objectivo a aquisição, pelo estudante, dos conhecimentos e atitudes profissionais necessárias ao desenvolvimento das suas aptidões e os conhecimentos gerais que constituem os recursos incorporados da pessoa e com os quais pode construir as competências. Eles são aquisições essenciais na

educação formal ao nível da formação inicial e contínua. Correspondem a um saber objectivo transmitido pelos conceitos teóricos e saberes disciplinares existentes independentemente dos contextos de trabalho. Os conhecimentos constituem, portanto, um recurso importante para compreender e analisar uma situação, um problema, um fenómeno e são úteis para realizar um diagnóstico (Le Boterf, 1998).

A componente de ensino clínico tem como objectivo assegurar ao estudante de enfermagem, a partir dos conhecimentos e aptidões adquiridos, em contacto directo com o indivíduo são ou doente e com a comunidade, a aprendizagem do planeamento, prestação e avaliação dos cuidados globais de enfermagem. Nos contextos de trabalho, os alunos, aplicam os conhecimentos específicos e desenvolvem as suas capacidades profissionais. Transformam os conhecimentos gerais em saberes e saberes específicos necessários ao desenvolvimento profissional através da incorporação de recursos que permitem a construção das competências e do agir profissional adequado a cada situação específica (Le Boterf, 1998). Deste modo, os formandos vão adquirindo os saberes-fazer profissionais no que concerne à aquisição da mestria e dos métodos específicos que depois de incorporados podem ser transferíveis para situações de trabalho diversificadas (Minet, 1995)

Para os estudos superiores especializados (que conferem o grau de licenciado), a Portaria n.º 239/94, de 16 de Abril, prevê que a estrutura curricular do curso compreenda um conjunto de disciplinas e de estágios e deverá assegurar uma adequada articulação entre a componente teórica e a componente prática. Prevê ainda que o plano curricular do curso inclua, obrigatoriamente, as seguintes unidades curriculares:

- Área de especialização do curso;
- Gestão de serviços;
- Ciências da educação;
- Investigação.

A duração do ensino teórico deve ser, pelo menos 50% da carga horária do curso e a duração do ensino clínico deve ser, pelo menos, 40%.

A componente de ensino teórico tem como objectivo permitir ao aluno adquirir a competência científica e técnica ao nível dos cuidados de enfermagem na área científica

de especialização do curso e desenvolver a capacidade para a gestão dos serviços, o ensino e a investigação.

A componente de ensino prático tem como objectivo permitir ao aluno desenvolver a sua competência técnico-científica, através da aplicação dos conhecimentos e técnicas adquiridas na componente de ensino teórico. Ao nível dos estudos superiores especializados preconizam-se os conhecimentos processuais, ou seja, aqueles que visam descrever como se faz e como se aprende. Estes distinguem-se dos conhecimentos gerais que são expressos de forma independente das acções que podem ser realizadas. Estes conhecimentos são descritos tendo em vista as acções a realizar. Na perspectiva de Le Boterf (1998), os conhecimentos processuais descrevem os procedimentos, os métodos e os modos operatórios. São os conjuntos de instruções a realizar numa ordem preestabelecida.

Os planos de formação inicial (Curso Superior de Enfermagem - grau de Bacharel) e a formação especializada (Curso de Estudos Superiores Especializados - grau de Licenciado), pretendiam assegurar um conjunto coerente de formação, constituído por um conjunto de interesses a despertar, capacidades a desenvolver e comportamentos e atitudes a adquirir. Incluíam diversas categorias de características individuais, de competências, a imagem que cada um constrói das suas competências, a possibilidade de as identificar objectivamente e de as desenvolver, assim como a sua importância nas estratégias pessoais e organizacionais. Actualmente, o curso de licenciatura em enfermagem assegura a formação inicial e os cursos de pós-graduação de especialização em Enfermagem irão complementá-la.

Considera-se, pois, que as competências a desenvolver são uma preocupação constante em todo o processo de formação, especialmente as competências técnico-científicas. Porém, nenhuma das Portarias citadas faz referência directa ao desenvolvimento de competências sócio-afectivas, relacionais e ético-morais, embora elas estejam implícitas e ocupem muitas horas de leccionação, ao longo do desenvolvimento dos cursos, mas que no seu conjunto são traduzidas por competências transversais, razão suficiente para lhe dedicarmos especial atenção no decurso do presente trabalho. Segundo Rey (1996), as competências transversais são adquiridas e desenvolvidas através dos conteúdos das várias disciplinas do curso e das diversas actividades escolares que implicam o contributo de todos os professores.

A noção de transversalidade é aquela que melhor caracteriza o saber-ser, desenvolvido, na opinião de Bellier (1998), a partir das competências ditas chave ou genéricas. Na perspectiva desta autora, estes termos têm servido para invocar diversos tipos de competências, ou seja, por um lado, as competências identificam-se com os conjuntos de saberes-fazer, muito próximos da actividade profissional, outras são designadas por competências genéricas, chave ou de terceira dimensão, como são designadas por Aubrun & Orofiamma (1990), outras ainda, apresentam-se de forma mais independente da actividade por possuírem características mobilizadoras de outras competências. E, finalmente as metacompetências, espécie de compostos metodológicos, como propõe Malglaive (1992).

Relativamente ao conjunto das competências sócio-afectivas e relacionais, Atkinson e Murray (1989), referem que mais de 70% do dia de trabalho profissional é dedicado a actividades relacionadas com a comunicação. Estas autoras, consideram que as actividades relacionadas com a comunicação incluem:

- Ensinar;
- Fazer anotações no processo;
- Anotar referências;
- Fazer anamnéses de enfermagem;
- Solucionar problemas individuais e de grupo;
- Dar conselhos de saúde individualmente ou em grupo.

Neste contexto, faz sentido que as Escolas preparem convenientemente os formandos para o desempenho adequado desta importante tarefa, na qual os educadores desempenham um papel importante. Simões (1995), referindo-se à maturidade do ego dos professores, afirma que os educadores têm necessidade de criar uma identidade profissional, adquirir segurança numa perspectiva ampla da profissão, fruto não só da experiência adquirida como da sua reflexão sobre a mesma. Neste contexto, importa procurar respostas para os diferentes problemas que constituem a esfera de preocupações dominantes de natureza profissional e reflectir sobre as interligações da educação e dos cuidados a prestar à comunidade, perspectivando-os de maneira múltipla, destacando, por exemplo, nas suas intervenções, a educação para a saúde, técnicas de atendimento, relação de ajuda, técnicas de comunicação terapêutica e prestação de cuidados ao nível primário, secundário e terciário e ainda, de cuidados diferenciados. Por estas razões, entendemos que no contexto do desenvolvimento das

competências sócio-afectivas e relacionais, elas devam ocupar um lugar de grande relevância no desenvolvimento dos *curricula* dos cursos.

Deste modo, não obstante os diplomas legais não se referirem directamente ao desenvolvimento de competências relacionais, os planos curriculares de cada um dos cursos seleccionam conteúdos e técnicas relacionadas com a comunicação terapêutica, de modo a dotar os formandos de habilidades interpessoais, instrumento imprescindível na relação de ajuda e elemento de um critério de competência profissional, embora alguns indicadores apontem para uma clara insuficiência.

Contudo, é significativo que em textos oficiais, seja atribuído ao desenvolvimento de competências um conjunto de regras tão importantes para a concretização dos objectivos tanto da formação inicial, como da formação especializada. Isto significa que o desenvolvimento de competências, é finalmente visto não só como a componente indissociável de um conjunto, mas também como um factor fundamental para a promoção do sucesso educativo e desempenho profissional.

É igualmente significativo que o processo de formação tenha adoptado o modelo das competências profissionais e uma metodologia entendida como inovadora - a formação em alternância.

Relativamente ao modelo das competências profissionais, ele é conceptualizado por Minet (1995); Reboul (1982); Pires (1994) a partir de três dimensões:

- Saber;
- Saber-fazer;
- Saber-ser.

Em nosso entender, estas dimensões têm sido enfatizadas no ensino, em qualquer das reformas conhecidas, sendo no entanto a tónica dominante nesta última, a partir da integração do ensino de enfermagem no sistema educativo português ao nível do ensino superior politécnico, tentando impor uma concepção diferente da tradicional abordagem pela qualificação.

Quanto à metodologia da formação em alternância, pode inferir-se a dois níveis: o primeiro, ressalta da formação teórica, alternada com estágios clínicos. O segundo, da

condição de ingresso no curso de estudos superiores especializados: dois anos de exercício profissional comprovado por instituição idónea, após ter terminado a formação inicial. Valoriza-se assim, a experiência prática dos candidatos, como condição prévia para frequência do curso e obtenção do grau de licenciado. Embora as recentes alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo tenham introduzido algumas modificações à formação em enfermagem, acreditamos que esta condição se mantenha para os cursos de pós-licenciatura de especialização em enfermagem.

O percurso de formação e as metodologias/estratégias de ensino utilizadas, pelo menos, aparentemente, reúnem condições para o desenvolvimento de uma formação global adequada dos enfermeiros aos níveis: pessoal, científico, técnico, social, relacional e ético-moral. Todavia, decorridos alguns anos sobre a integração do ensino de enfermagem no sistema educativo português ao nível do ensino superior politécnico, subsistem algumas dificuldades e lacunas da formação que importa corrigir, nomeadamente através da investigação.

A génese destas dificuldades pode ser explicada empiricamente. No contexto actual, as repercussões da evolução tecnológica no sector da saúde, o desenvolvimento das políticas em resposta às necessidades de saúde das populações, a diferente formação dos profissionais, o elevado número de alunos e a formação dos docentes (obtenção de graus académicos: mestrado e doutoramento), colocam às Escolas Superiores de Enfermagem algumas dificuldades e impõem novos desafios, ao mesmo tempo que exigem que se assumam como pólos de desenvolvimento local.

Por outro lado, como aponta Carrachás (1995), a autonomia pedagógica que detém actualmente o ensino de enfermagem, decorrente da sua integração no sistema educativo português, traz um trabalho acrescido para as Escolas, na medida em que a autonomia leva a um maior empenhamento dos diferentes actores na gestão do processo formativo, de forma a assegurar a qualidade do ensino que se propõem ministrar. Contudo, estas mudanças serão por vezes geradoras de problemas relacionados com a condução da prática pedagógica, com o modo de organização interna do estabelecimento de ensino, bem como com a sua organização de trabalho. Ainda que cada Escola detenha uma cultura e identidade que lhe é própria, a sua eficácia dependerá das estratégias de mudança que adoptar e do desenvolvimento de dinâmicas que possibilitem a

participação dos docentes, assim como de outros actores que colaboram no projecto de formação e inovação escolar.

A consciencialização sobre a complexidade de que se reveste o ensino de enfermagem, conduziu a que o Departamento de Recursos Humanos da Saúde aceitasse a proposta de um grupo de docentes que se responsabilizou pela concepção, execução e avaliação de um projecto de formação que teve como objectivos identificar os principais problemas e os desafios que se colocam à formação em enfermagem. Para a sua concretização foram promovidos espaços de reflexão e debate a nível nacional entre docentes e enfermeiros que nos locais de estágio participam na formação dos alunos.

Das conclusões deste espaço de debate e reflexão, salientamos o desenvolvimento curricular centrado nos conteúdos, com maior protagonismo para o professor e com ênfase na componente técnico-científica e **menor ênfase na componente relacional**. Estamos deste modo, perante um problema que nos interessa estudar tão profundamente quanto possível, ou seja, procurar identificar uma tipologia de competências que satisfaça cumulativamente as necessidades de formação inicial no âmbito da licenciatura em enfermagem. Isto permitirá repensar os **curricula**, a selecção dos conteúdos, as estratégias (métodos e técnicas pedagógicas) e o processo de avaliação.

Como refere Pacheco (1994, pp. 50-51), "o desenvolvimento curricular - enquanto prática dinâmica e complexa, que se processa em diversos momentos e em diferentes fases de modo a constituir um conjunto estruturado, integrando quatro componentes principais: justificação teórica, elaboração/planeamento, operacionalização e avaliação - torna-se, com efeito, numa das questões mais problemáticas das reformas educativas". Assim sendo, justifica-se a nossa preocupação e interesse na promoção e desenvolvimento do processo de formação e/ou modelos que integrem o desenvolvimento simultâneo de competências:

- Pessoais, genéricas, chave ou de terceira dimensão
- Científicas;
- Técnicas;
- Sócio-afectivas e relacionais;
- Ético-Morais

Esta problemática, coloca-nos perante uma concepção renovadora. Não demasiado nova, uma vez que alguns investigadores vêm chamando a atenção para a importância

do desenvolvimento das competências pessoais, científicas, técnicas, sociais, relacionais e culturais, a desenvolver através da formação inicial e contínua por forma a concorrer para o entrosamento harmonioso dos diversos saberes Bellier (1998); Guittet (1994); Le Boterf (1994; 1995; 1998); Levy-Leboyer (1996); Minet (1995); Pires (1994), mas sem dúvida inovadora ao nível dos textos legais e da promoção oficial de espaços de reflexão e debate de ideias, entre os principais actores da formação dos alunos e sobre os modelos de ensino utilizados.

Neste sentido, os investigadores apontam para a necessidade de distinguir entre as noções de competência e de conhecimento adquirido através da formação, e lembram que é importante referir que as competências não se resumem a um saber, nem sequer a um saber-fazer. Segundo Le Boterf (1994), a experiência demonstra que as pessoas que possuem os conhecimentos e dominam as técnicas, muitas vezes não as sabem utilizar devidamente em determinado contexto laboral.

Assim, para este autor, os conhecimentos adquiridos através da formação são os conhecimentos e as capacidades que os formandos passam a deter depois de completada a sua formação profissional. As competências existem quando os indivíduos que receberam a formação aplicam eficazmente e com conhecimento de causa, aquilo que eles aprenderam na formação numa situação de trabalho concreta. Logo, possuir as capacidades e os conhecimentos, não significa, necessariamente, ser-se competente no desempenho (Le Boterf, 1994, p. 41).

Estas considerações sobre conhecimentos, competências e ser-se competente, colocam-nos pelo menos duas questões. A primeira questão e que será central em todo o trabalho, pode formular-se do seguinte modo: se os formandos não desenvolvem adequadamente as competências relacionais, como é que podem ser competentes no desempenho do seu trabalho profissional? A segunda questão, consiste em saber qual o perfil de competências que o professor deve desenvolver quer ao nível da sala de aulas quer nos estágios durante a prática clínica por forma a seleccionar os temas e/ou conteúdos das disciplinas e as experiências práticas indutoras de competências.

Os diplomas legais apontam alguns dos temas que devem ser leccionados e as metodologias para que os formandos desenvolvam as competências científicas e técnicas mínimas, mas são omissos quanto ao desenvolvimento das competências sócio-

afectivas, relacionais e ético-morais. Consideram-nas implícitas? Ou contam com a autonomia das escolas e com a experiência dos professores na concepção, desenvolvimento e operacionalização dos dispositivos de ensino e avaliação das aprendizagens realizadas?

É neste contexto que consideramos oportuno desenvolver este trabalho com o objectivo de construir e validar um inventário definidor de um perfil de competências do enfermeiro com o grau de licenciado. As suas finalidades consistem na criação de um guia para a formação, auto-avaliação, auto-formação e auto-orientação, permitir a realização simultânea de um balanço dos saberes e de um portfólio actualizado das competências adquiridos ao longo da vida.

Este inventário, de auto-preenchimento, pode constituir um documento útil, para o professor e para o aluno, quer como guia dos conhecimentos, capacidades comportamentos e atitudes adquiridos ao nível da sala de aulas quer como guia das competências adquiridas durante a prática clínica. Pensamos, deste modo, poder contribuir para a promoção, transformação e inovação das práticas pedagógicas a partir da concepção de um currículo que concilie o desenvolvimento de competências técnicas e científicas com base nos saberes já construídos, com o desenvolvimento das competências pessoais, sócio-afectivas, relacionais e ético-morais.

O objecto deste estudo são os alunos/formandos dos cursos de estudos superiores especializados em enfermagem que frequentem as escolas superiores de enfermagem públicas do país que leccionem estes cursos e que conferem o grau de licenciado. Considerando a importância que desempenha a formação quer na concretização do processo educativo, quer na mudança de mentalidades e desenvolvimento de comportamentos e atitudes por parte de todos os actores da formação, propomo-nos analisar a bibliografia pertinente, identificar as tendências e perspectivas sobre o conceito e tipologia das competências à luz das novas exigências pedagógicas e profissionais.

O estudo será apresentado em três fases a saber:

A parte I, corresponde à fundamentação teórica, cuja finalidade consistiu em nos familiarizarmos com o conhecimento actualizado da bibliografia. Nela procurámos uma

abordagem sobre as questões essenciais à compreensão do problema em estudo.

Na parte II, apresentam-se as questões de ordem metodológica importantes em qualquer trabalho de investigação, nomeadamente a descrição do estudo exploratório, população em estudo, instrumento de colheita de dados, técnicas utilizadas na aferição do instrumento de colheita de dados, técnicas e circunstâncias em que ocorreu a recolha de dados e previsão do tratamento dos dados.

Na parte III, apresentam-se os resultados, faz-se a sua análise e discussão, de forma tão completa quanto possível. Por último, apresentamos uma ficha técnica e as principais conclusões da investigação.

PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO AO ESTUDO DAS COMPETÊNCIAS: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL DO PROBLEMA

1 - INTRODUÇÃO AO ESTUDO DAS COMPETÊNCIAS: BASES TEÓRICAS

As preocupações em matéria de análise do trabalho têm sido motivo de profundas reflexões, tanto por parte dos governantes como dos sistemas empregadores. Na verdade, constitui um problema candente, em consequência das rápidas mutações originadas pelos avanços tecnológicos constantes e pela rápida obsolescência das qualificações. Alguns autores, entre os quais se salientam Guittet (1994); Levy-Leboyer (1997); Minet (1995), consideram uma verdadeira "urgência social" definir os modos de gestão de recursos humanos capazes de enfrentar, com eficácia, estes problemas. Dizem que é necessário procurar "ferramentas" pedagógicas bem adaptadas às situações, que permitam, igualmente instalar a coerência necessária entre as diferentes acções possíveis.

Entende Minet (1995) que os responsáveis pela formação, mesmo que tenham o hábito de procurar um eclectismo razoável na escolha dos conteúdos e métodos, devem estar vigilantes no que concerne à análise dos postos de trabalho, devido às mudanças constantes que se operam no interior das organizações. Esta opinião é também partilhada por Perrenoud (1997), relativamente às responsabilidades da escola na construção das competências. Sugere que os programas escolares devem desenvolver um conjunto significativo de competências e não se reduzirem à cultura geral de acumulação de conhecimentos. É pela educação que o Homem tem acesso a uma forte dimensão social. É um ser que não pode nem deve ficar isolado e que está obrigado a fazer face a metas e desafios em comunidade (Moreira, 1999).

São naturalmente estas e outras considerações de natureza teórica que nos conduzem a uma reflexão sobre as competências, os objectivos, os conteúdos e os métodos utilizados na formação. Com efeito, uma das etapas importantes na construção de um

dispositivo de formação, deve ser o estabelecimento da relação entre a situação de partida e a de chegada das pessoas em formação. Levy-Leboyer (1997) diz que é necessário dar grande importância às competências adquiridas e fazê-las constar dos diplomas/certificados da formação inicial, porquanto o conceito de competência está assente na ideia de experiência profissional. Portanto, para que o formador contribua para o desenvolvimento das capacidades dos formandos, as suas preocupações devem centrar-se na análise da forma do funcionamento da estrutura dos postos de trabalho, no perfil de competências exigido para as funções a desempenhar e na *performance* do desempenho. Todos estes cuidados se justificam, porque são as *performances* que medem o resultado da actividade de um indivíduo num determinado posto de trabalho, pois relacionam-se directamente com as capacidades, competências, organização do trabalho, métodos, relações e clima do grupo de trabalho (Guittet, 1994).

Uma análise atenta sobre estas temáticas, assume grande importância nos domínios da concepção dos programas educativos, desenvolvimento das competências, formação e recursos humanos, nas quais, as noções utilizadas se transformam em conceitos evolutivos, desde logo em vias de construção, como é o caso dos termos "engenharia da formação" e "engenharia das competências" (Guittet, 1994; Le Boterf, 1998). Uma tal plasticidade conceptual, explica-se pela interacção permanente que deve existir entre as práticas dos profissionais e os conceitos. As práticas são orientadas pelos conceitos mas estes nascem das práticas (Le Boterf, 1998).

Hoje, não basta falar-se de qualificações, é necessário reconhecer as competências adquiridas através da formação certificada e as adquiridas ao longo da vida. A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, constituída por Delors et al (1996, p. 127) pensa que é indispensável proceder, de acordo com as condições próprias de cada região e de cada país, a um exame profundo dos processos de qualificação, a fim de que sejam tidas em consideração as competências adquiridas após a formação inicial. Considera que o diploma adquirido no final da escolaridade constitui ainda, muitas vezes, a única via de acesso a empregos qualificados, e os jovens não diplomados, não tendo nenhuma competência reconhecida, não só se acham em situação de insucesso no plano pessoal como estão também em situação de inferioridade prolongada perante o mercado de trabalho.

Delors et al consideram importante que as competências adquiridas, especialmente durante a vida profissional, possam ser reconhecidas não só pelas organizações mas também pelo sistema educativo formal incluindo o universitário. Seguindo esta linha de pensamento, também a Comissão Europeia, através do Livro Branco (1993; 1995), prevê a criação de certificados pessoais de competências que façam com que cada indivíduo possa ver reconhecidos os seus conhecimentos e aptidões à medida que os for adquirindo. Existe a convicção generalizada, segundo esta Comissão, que a concretização sobre diversas formas, deste sistema de certificação acabará por valorizar o conjunto das competências e facilitar a transição entre o terminus da educação formal e o mundo do trabalho. Estas propostas são válidas para diplomados e não diplomados.

Os conhecimentos, em sentido geral, expressam as representações da realidade que construímos no decurso da experiência e da formação (Perrenoud, 1997, p. 7). A aprendizagem é um processo de desenvolvimento de *insights* ou estruturas cognitivas. Identifica-se com o conhecer e é definida como compreensão do significado. Nesta perspectiva, a formação e o desenvolvimento da estrutura cognitiva dependem do modo como uma pessoa percepciona os aspectos psicológicos do mundo pessoal, físico e social e da forma como avalia as aprendizagens e os conhecimentos adquiridos ao longo da vida (Ontoria et al, 1994).

Neste sentido, alguns autores falam-nos da necessidade de fazer balanços e portfólios de competências adquiridas. Jordão (1997); Levy-Leboyer (1997), dizem-nos que há várias formas de reconhecer o desenvolvimento de competências: pela formação inicial, antes da vida activa, ligadas à formação de adultos, no curso da vida activa e pelo exercício de uma actividade profissional. Portanto, o conceito de formação e desenvolvimento de competências está em transformação dinâmica, uma vez que os saberes-fazer incluem os conhecimentos gerais e específicos, os saberes-fazer empíricos, formais, relacionais, cognitivos, os comportamentos e as atitudes (Moreira, 1999). Neste contexto, logo após a formação inicial e/ou no decurso da vida activa, como processo de orientação e de gestão da carreira, torna-se importante, fazer o balanço e o portfólio de competências com alguma regularidade.

O balanço de competências pessoal e profissional é um processo dinâmico que permite a qualquer pessoa conhecer-se melhor, descobrir as suas potencialidades pessoais e profissionais e estabelecer um projecto de vida. Tem como principal objectivo a

promoção da autonomia da pessoa. O portfólio de competências ou de aprendizagens é uma metodologia que constitui um guia (inventário) para o reconhecimento dos saberes adquiridos ao longo da vida (Jordão, 1997). Estes conjuntos de saberes englobam os conhecimentos, habilidades, sociabilidade, capacidades relacionais e o desenvolvimento pessoal, social, as atitudes e os saberes (Moreira,1999; Sprinthall & Sprinthall, 1994; Vallés, 1997).

A discussão sobre esta temática ainda agora começou. Certamente que as próximas décadas vão ser decisivas para definir algumas perspectivas sobre esta questão. No entanto, a literatura disponível permite, como afirma Mendes (1999), definir três pólos essenciais para o desenvolvimento das competências: a família, a escola e o mundo do trabalho. Admite que no futuro não existirão novas ou velhas competências, mas todas elas assumirão um papel importante, porque todas elas se apresentarão mais exigentes, principalmente no que diz respeito à actualização permanente dos conhecimentos.

Tendo em consideração as opiniões destes e de outros autores, consideramos que o enunciado do problema - **défice de competências relacionais dos enfermeiros recém-formados** - justifica a pertinência do seu estudo e permite enquadrá-lo num conjunto mais abrangente do desenvolvimento de competências. A definição de um perfil de competências torna-se importante como medida de comparação ou ponto de partida das aquisições realizadas antes e durante a formação inicial com as aquisições realizadas por via da formação contínua e experiência profissional. Comunicar mais e melhor é um dos aspectos nos quais todos os profissionais de saúde terão de investir no presente e no futuro. Isto implicará uma atitude de auto-formação permanente do próprio indivíduo, mas exige, também, que as escolas estejam ajustadas à realidade, antecipem a própria evolução e preparem profissionais para enfrentarem os desafios do futuro através do desenvolvimento de aptidões, capacidade de comunicação, comportamento social, habilidades e recursos cognitivos.

2 - CONCEPTUALIZAÇÃO E ENQUADRAMENTO DO PROBLEMA NO ESTUDO DAS COMPETÊNCIAS

O nosso interesse tem-se centrado na construção e validação de um inventário definidor de um perfil de competências. Desde logo, a revisão da literatura e o estudo exploratório

orientaram-nos para uma construção miltidimensional. A organização do conjunto dos itens agrupa-se em cinco categorias ou dimensões: competências pessoais (genéricas, chave, terceira dimensão ou *soft-skills*, Bellier, 1998; Minet, 1995), científicas (os conhecimentos, diferentes formas de saberes e saberes formalizados, Minet, 1995), técnicas (os saberes-fazer que caracterizam a profissão, Bück, 1999; Le Boterf, 1998; Minet, 1995), sócio-afectivas (incluindo as competências relacionais, Bellier, 1997; Le Boterf, 1998; Sprinthall & Sprinthall, 1994) e ético-morais (dimensões do desenvolvimento pessoal, social e moral (Lourenço, 1992; Kholberg, 1981; Sequeira, 1997; Vallés, 1997).

Todavia, a questão da problemática das competências passa pelo desenvolvimento harmonioso do homem e insere-se num complexo processo de socialização, conceituado por Sprinthall & Sprinthall (1994), como um processo pelo qual um indivíduo aprende e interioriza as regras e normas da sociedade, inclui crescer, educar, formar, vai acontecendo progressivamente desde o nascimento e prolonga-se durante toda a vida. Ocorre na família, no grupo, na escola, no trabalho e na comunidade em geral. Evolui do saber para o saber-fazer e para o saber-ser, mobilizando recursos cognitivos, afectivos e psicomotores. Como salienta Perrenoud (1997), toda a competência está fundamentalmente ligada à prática social de certa complexidade. Não é um gesto preciso, mas um conjunto de gestos, de posturas, de palavras inscritas dentro das práticas que lhe dão sentido e continuidade.

Na literatura, verifica-se um amplo consenso relativo a esta concepção, na qual a formação é um dos vectores fundamentais para o desempenho autónomo das tarefas do desenvolvimento, específicas de cada uma das fases do ciclo vital, mas que para ser eficaz, deve ser bastante cuidada nas etapas precoces da vida, uma vez que a criança começa a fazer parte de uma sociedade complexa, com a qual necessita relacionar-se adequadamente através de processos de interacção intrínsecos e extrínsecos, mais ou menos complexos (Sprinthall & Sprinthall,1994; Vallés, 1997).

O processo de socialização, também designado por alguns autores como processo de aculturação, é por vezes entendido como sendo aquele que transforma um ser biológico em sujeito de uma dada formação social em função de uma determinada cultura. É um processo (do ponto de vista da Psicologia e da Psicologia Social) pelo qual um indivíduo, durante o seu período de crescimento, apreende o mundo que o rodeia,

contacta com ele, vai interiorizando e assimilando as normas que regem a sociedade, a cultura, o estatuto e o papel que lhe são impostos pelo meio em que se encontra integrado. Com efeito, como reconhece Lesne (1984), os papeis sociais da criança são dominados pelos papeis sociais dos adultos e constituem, seja qual for o caso, uma preparação para os futuros papeis sociais dos adultos. Neste sentido, a competência cultural é um processo contínuo que resulta da interacção de factores que motivam as pessoas para o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e técnicas necessárias para responder às solicitações emergentes do contexto social (Stanhope & Lancaster, 1999).

Na sua evolução, a criança necessita primeiro conhecer-se a si própria para, depois, ir ampliando de forma progressiva os seus âmbitos de compreensão e de conhecimento (Gispert *et al*, 1996, p.146), até adquirir o repertório comportamental associado ao estatuto do indivíduo na vida adulta, ou seja, o «pacote» de comportamentos à disposição de uma determinada pessoa, como resultado da posição que ocupa na hierarquia de prestígio social (Sprinthall & Sprinthall, 1994). Para adquirir este conjunto de comportamentos, conjugam-se, desde a infância, um certo número de componentes que intervêm na aquisição e desenvolvimento de comportamentos e atitudes, durante todas as fases do ciclo vital, sendo os mais significativos os primeiros anos de vida. Neste processo de construção, intervém, de modo particular a afectividade, como nome genérico que designa uma parte integrante da personalidade, através da qual o indivíduo interioriza os fenómenos do mundo que o rodeia, sob a forma de sentimentos, emoções e paixões. É ela que vai determinar a sua adaptação ao meio, os seus comportamentos e as suas relações interpessoais.

Os behaviouristas definem o comportamento como um conjunto de reacções adaptativas às estimulações que provêm do mundo externo. Gauquelin *et al* (1980), entendem que o comportamento pode ser uma aproximação da conduta, na medida em que corresponde a uma situação no seu conjunto. Segundo Palomo (1990), toda a conduta humana resulta da actividade do sistema nervoso. Recebemos continuamente informação do ambiente que condiciona a forma como nos comportamos. O cérebro recebe a informação, integra-a e interpreta-a de acordo com as experiências prévias e produz o pensamento e a forma de actuar. Schermerhorn, Hunt & Osborn (1999) entendem que o elo entre a atitude e comportamento se desenvolve por tentativas, pois uma atitude é o resultado de

um comportamento pretendido e quanto mais específicas são as atitudes e os comportamentos mais fortes se tornam esses elos que os ligam.

As atitudes desempenham um papel muito importante nas aprendizagens e na formação da personalidade dos alunos. Segundo Ontoria *et al* (1994) as atitudes são uma orientação e uma disposição para reagir a um ser determinado ou a uma determinada classe de seres. São tendências relativamente duradouras e variam de acordo com os indivíduos e as culturas, ou seja, referem-se a objectos de opinião sobre os quais não existe unanimidade de avaliação. Têm forçosamente carácter selectivo e afectivo e derivam fundamentalmente dos valores. O valor é o ideal que move ou motiva a tomar uma determinada atitude face à realidade. Visto nesta perspectiva, tem uma importância fundamental quer na consistência da atitude, quer no acto de tomar decisões profissionais.

Neste contexto, se a escola propõe o ensino de forma planificada, pode fomentar o desenvolvimento de valores, atitudes e normas positivas favorecendo um clima e as situações educativas que as produzem. Na óptica de Ontoria *et al* (1994), a inclusão de conteúdos qualitativos conduz a uma revalorização do processo ensino-aprendizagem face aos modelos educativos de tipo quantitativo que chegam a desumanizar o processo. Morissette & Gingras (1994) consideram que as atitudes podem ser ensinadas e/ou modificadas, embora tendo em consideração as já adquiridas, bastando para tanto, ter em conta as necessidades imediatas, variar as técnicas e os métodos pedagógicos, fazer com que os alunos passem por experiências tão ricas quanto possível, pôr em evidência as competências adquiridas e associar elementos de reforço aos sucessos já alcançados.

Porém, a educação e a formação não são específicas de uma etapa do desenvolvimento. Antes, preparam para as seguintes, durante toda a vida. Primeiro, processa-se na família, depois, na escola, na comunidade e um pouco mais tarde, no mundo do trabalho. Mas, a par destas instituições qualificantes da educação e formação e, também, com inicio na infância, a socialização processa-se paralelamente no seio dos grupos ao longo de toda a vida, com particular interesse na adolescência. Assim, quando os indivíduos interagem numa situação de grupo e se cria o fenómeno de coesão, os seus membros têm tendência a unir-se mais e a ter mais um sentido do «nós» do que do «eu» (Sprinthall & Sprinthall, 1994), factor importante para o equilíbrio do ser humano.

Este processo de socialização é mediado pelo desenvolvimento das competências comunicativas. Estas incluem, além da aprendizagem dos sistemas de sons, da sintaxe e do vocabulário que constituem a linguagem, a aprendizagem das regras do uso da linguagem que se realiza no decurso da interacção entre a criança e o meio ambiente que a rodeia, nos primeiros anos de vida. De um modo progressivo, o desenvolvimento da competência comunicativa integrará de forma interdependente a comunicação verbal e não verbal de grande importância para o processo educativo (Bitti & Zani, 1993; Sprinthall & Sprinthall, 1994; Gispert *et al*, 1996).

A educação, num mundo em constantes mudanças, em que o desenvolvimento pressupõe capacidades a todos os níveis para conduzir e gerir o processo de evolução, adaptado a cada contexto específico, a formação inicial e contínua, aparecem como uma das exigências mais relevantes do desenvolvimento (aprendizagem ao longo de toda a vida), nas suas dimensões: pessoal, profissional e social. Para fazer face a todas as solicitações e problemas do dia a dia, o desenvolvimento moral e a educação do carácter do sujeito, revestem-se de grande importância para a adopção de princípios orientadores, discernimento sobre o bem e sobre o mal e adequada capacidade para tomar decisões criativas e eficazes (Lewis, 1995).

Para responder a estas exigências, tanto os planos curriculares dos cursos como os programas das disciplinas e a avaliação do rendimento escolar, conjuntamente com as estruturas e as dimensões que intervêm no processo formativo, são extremamente importantes, talvez mesmo os pontos nevrálgicos para uma boa formação. Daí que se torne pertinente uma profunda reflexão sobre os conteúdos, os objectivos, finalidades e estratégias a desenvolver durante o processo educativo (Oliveira, 1994; Pacheco, 1994; Sacristán, 1998; Strauven, 1994), de modo a dotar os formandos de um conjunto de competências, necessárias para fazer face às exigências da vida, num contexto de autonomia e independência.

O Dicionário da Língua Portuguesa (Costa e Melo, 1979, p. 344), atribui dois sentidos à palavra competência. O primeiro tem uma conotação jurídica uma vez que atribui a um funcionário ou juiz a capacidade para tomar conhecimento de uma causa e de a julgar. O segundo, tem uma dimensão pessoal que consiste na faculdade que possui uma pessoa para resolver um assunto. Estes sentidos foram mantidos no Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa (2001), embora lhe

acrescente outros. Destes salientamos o terceiro, definido como o conjunto de conhecimentos teóricos ou práticos que uma pessoa domina, de requisitos que preenche e são necessários para um dado fim.

O estudo do termo competência, aparece na literatura associado ao estudo da gramática e dos conhecimentos interiorizados da língua materna. Como sublinha Reboul (1982) é uma noção que permite ligar a teoria do ensino à da linguagem, para mostrar o conhecimento de uma soma de capacidades. Neste contexto, a competência constitui um sistema formado pelo conjunto dos conhecimentos de gramática e do léxico que permite construir frases gramaticais e compreender o seu significado. A inteligência num dos seus sentidos, consiste na capacidade de resolver problemas, vencer desafios e criar produtos. Esta capacidade desenvolve-se desde muito cedo através das competências cognitivas. São elas que se destinam a ensinar às crianças estratégias de pensamento e permitem o desenvolvimento das capacidades de compreensão, relação, comunicação e execução das acções (capacidades psicomotoras), à medida que se vai desenvolvendo na infância, adolescência e idade adulta (Sprinthall & Sprinthall, 1994).

Subjaz, portanto, ao nosso estudo, toda uma intencionalidade de natureza teórica, reflexiva e práxica, que epistemologicamente procura repor, no rigor científico e do agir humano, uma perspectiva global e unificadora das múltiplas dimensões, elementos e conteúdos das competências adquiridas ao longo da vida quer pela via formal quer pela informal. Estas competências são adquiridas primeiro na família, escola e grupos, e depois na acção, ou seja, na prática clínica na qual o enfermeiro deve, no domínio das *performances* profissionais, manifestar um conjunto de competências fundadas numa racionalidade humana, científica, cultural, relacional e ético-moral que informem uma racionalidade técnica e metapraxiológica conducentes à identidade profissional e a uma metacompetência: gostar do que faz, porque faz e a quem o faz. Para que isto seja possível, importa estudar os mecanismos que intra e intersubjectivamente permitem a possibilidade compreensiva destas temáticas organizadas e sistematizadas numa tipologia multidimensional de competências que, no seu todo, contribuirão para uma listagem (inventário) de competências a desenvolver durante a formação inicial e contínua, especialmente ao nível da formação em serviço nos contextos de trabalho.

3 - CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Tendo presentes as ideias atrás expostas, pretendemos compreender as razões subjacentes ao défice de competências, especialmente as de carácter relacional. Pela complexidade que o estudo do tema assume e pela necessidade de situar esta tipologia de competências num universo mais amplo, propomo-nos elaborar uma taxinomia mais abrangente, mas definidora de um perfil de competências do enfermeiro com o grau de licenciado.

Apesar de, ao longo dos anos, a filosofia do ensino e a utilização de diferentes metodologias convergirem no sentido do desenvolvimento das competências, a problemática do défice de competências relacionais parece manter-se. Do ponto de vista formal, importa estudar um perfil, no qual as competências relacionais se integrem numa visão ampla e prospectiva do desenvolvimento integral das capacidades dos formandos, quer ao nível da sala de aulas, quer durante a prática clínica, quer ainda, durante a vida activa nos contextos de trabalho.

A crítica actual à formação, e sobretudo ao modo como os novos profissionais se relacionam com os utentes e com os demais membros da equipa interdisciplinar, tem animado uma profunda reflexão e coloca-se no centro da análise, tanto teórica como prática, desta investigação, da qual, acreditamos, possam resultar alguns avanços para a compreensão do modo como se estabelecem as relações interpessoais e como se podem desenvolver, melhorar ou potenciar estas competências de modo harmonioso e integrado ao longo do desenvolvimento, dentro e fora dos contextos de formação e de trabalho profissional.

O entendimento holístico do desenvolvimento de competências, qualquer que seja a sua natureza: científica, técnica e humana, resulta da convergência de várias investigações actuais, sobre as circunstâncias em que as crianças vivem e se desenvolvem no seio das suas famílias, sobre o modo como essas circunstâncias podem ser alteradas no sentido do desenvolvimento individual, desde fases precoces e durante toda a vida. Estas opiniões convergem também, no sentido de que o processo educativo nunca estará completo e a capacidade de aprender a aprender é uma competência que o sujeito deve desenvolver durante toda a vida (Livro Branco da Comissão Europeia, 1993).

Os estudos com os seres humanos têm demonstrado que nos primeiros anos de vida, o crescimento físico e o desenvolvimento psicológico caminham paralelamente, sendo o princípio fundamental e o axioma principal da Psicologia, o de que o organismo é o produto da hereditariedade em interacção com o meio e com o tempo. Deste modo, o crescimento físico, desenvolvimento, amadurecimento do sistema nervoso (que apesar de estar estruturalmente completo ao nascimento, ainda não está funcional e maduro), desenvolvimento motor, sensorial, estabelecimento das ligações afectivas e o desenvolvimento da linguagem, vão-se estabelecendo progressivamente (Sprinthall & Sprinthall, 1994). Portanto, o crescimento, desenvolvimento e o amadurecimento do ser humano organizam-se simultaneamente e constituem um processo no qual as aprendizagens são um factor relevante e a comunicação pode ser considerada como o elemento mediador (Bitti & Zani, 1993).

Segundo Vallés (1997) a aprendizagem inicia-se com o nascimento ou mesmo antes. Aprendemos sem que ninguém nos diga como fazê-lo e assim prosseguimos aprendendo e desaprendendo de maneira consciente e inconsciente. Esta aptidão para a aprendizagem contínua faz com que as pessoas se habituem mais com o que aprendem do que com o que fazem. Esta capacidade para aprender a aprender constitui a possibilidade de mudar as nossas vidas de forma fundamental. É uma capacidade que afecta toda a nossa maneira de ser: quem somos, quem temos sido e quem podemos vir a ser. Vallés considera a aprendizagem como uma soma total da experiência humana numa determinada situação. Engloba os processos intelectuais, emocionais e físicos que se produzem nessa situação. Considera igualmente que existem algumas disposições emocionais que facilitam ou dificultam a aprendizagem. Nestas circunstâncias as pessoas podem perder oportunidades de aprender no momento em que se lhe depara algo novo. Pelo contrário, a curiosidade, abertura e assombro, constituem atitudes emocionais facilitadoras da aprendizagem.

A organização das aprendizagens requer que desde muito cedo ocorram processos de integração de toda a informação proveniente quer do mundo interno quer do mundo externo. Alguns investigadores acreditam que as ligações afectivas precoces desempenham um papel fundamental, num processo semelhante às aprendizagens que certas espécies animais, como as aves demonstram. A este processo designaram pelo nome de "ligações afectivas", processo que produz uma forte vinculação emocional entre a mãe e a criança. Os processos de estabelecimento de vinculação afectiva

requerem, na perspectiva de Sprinthall & Sprinthall (1994), um contacto físico directo que, aparentemente se deverá realizar nos três primeiros dias de vida do bebé. A razão de ser deste contacto neste período, é porque o recém-nascido está mais alerta e mais capaz de responder. Isto tem colocado a hipótese da existência de um período sensível, um intervalo de tempo específico para que a ligação afectiva possa surgir.

A primeira manifestação da sociabilidade manifesta-se na relação com a mãe. Esta relação foi definida por Bowlby (1981) como processo de vinculação. Segundo a sua teoria, é do perfil de relação que se estabeleceu entre a criança e os progenitores em particular com a mãe, que se determina a qualidade do desenvolvimento do eu (*self*), do qual derivará o sentimento de segurança na idade adulta. A qualidade da vinculação aparece relacionada, em vários estudos, com a sensibilidade e a disponibilidade da mãe, com as características do bebé (Slepoj, 1998).

Como referiu Erickson (1963) as crianças precisam de aprender que se pode confiar nas pessoas para satisfação das suas necessidades físicas e emocionais e que esta confiança lhes fornece uma base segura a partir da qual podem alcançar e explorar o mundo com confiança. Cassedy *(in* Matos, 1998, p. 21) defende que as crianças com vinculação segura se adaptam melhor à vida social, no que diz respeito às tarefas cognitivas, parecem desde o ano e meio mais envolvidas no jogo simbólico, mais entusiasmadas, mais fáceis de ensinar, com mais resistência à frustração, mais capazes de coordenar soluções de problemas com a mãe. São ainda crianças mais populares no infantário, apresentam melhor capacidade de iniciativa para estabelecerem contactos sociais e são mais competentes a ajudar os outros. Estas características reflectem-se na sua auto-estima e na auto-avaliação da competência cognitiva e na sociabilidade.

Existe um amplo consenso entre os investigadores relativamente ao conceito de *self.* De acordo com Fischman (1998), acredita-se que uma pessoa desenvolva o seu *self* como resultado da interacção entre seres humanos e objectos de um ambiente mais ou menos constantes. As transações com os outros significativos trazem à tona aqueles aspectos do carácter e da personalidade que são apropriados ao contexto. O repertório de pensamentos, sentimentos e comportamentos mais ou menos formulados pelo *self* representa o *self* multifacetado das pessoas (Fischman, 1998, p. 23). Na vida adulta tem um sentido de integração pessoal ou de um todo coerente. Cada **Eu** é individual e único face aos outros, luta pela manutenção de autonomia (sentido da individualização), é em

grande parte determinado e reconhecido pelos valores que assume e caracteriza-se pela energia que despende com vista à auto-realização (Bolander, 1998).

Também parece relativamente consensual na literatura consultada, a importância que se atribui aos sentidos na realização da ponte para o mundo exterior, dado que é com eles que o exploramos e o delimitamos. A razão desta crença parece radicar na opinião de que o mundo constitui uma infinidade de dados sensíveis, tão grande, que somente nos apercebemos de uma pequena parte. Esta porção da realidade, é depois de filtrada pela experiência individual, fornecida através dos modelos e resulta na cultura, desenvolvimento da linguagem, convicções, valores, interesses e suposições, tais como emergem na idade adulta (Fachada, 1998; Sequeira, 1997; Vallés, 1997). São estes filtros que ajudam a que o mundo exterior adquira um sentido particular em cada indivíduo. Cada um de nós vive uma experiência única, construída pelas suas próprias impressões sensíveis e pelas experiências individuais de vida, actuando de acordo com aquilo que percebe. É isso que constitui o modelo pessoal de mundo (Vallés, 1997).

Estas construções contribuem para que se vá processando o desenvolvimento cognitivo, que atravessa diversos patamares desde a infância até à adolescência. Na opinião de Sprinthall & Sprinthall (1994), como o desenvolvimento cognitivo depende da interacção entre a criança e o meio de aprendizagem, torna-se indispensável que se ajustem, em cada etapa, as tarefas de aprendizagem mais adequadas, através do planeamento de diversas experiências educacionais adaptadas aos ritmos mais lento ou mais rápido de cada criança. Maslow (*in* Sprinthall & Sprinthall, 1994) aponta a existência de uma ordem definida através da qual os indivíduos tentam satisfazer as suas necessidades. Segundo este autor, para que os indivíduos alcancem sucesso, necessitam satisfazer essas necessidades e os seus interesses.

Maslow (*in* Estanqueiro, 1993), mostra um conjunto de motivações e necessidades comuns a todas as pessoas, em todas as cultura e como é importante a sua satisfação de forma hierarquizada. Estas necessidades incluem as biológicas que visam o bem-estar físico (comer, beber, dormir, manter a temperatura do corpo e fugir à dor) e outras forças que dirigem e orientam o comportamento humano (protecção, segurança, convivência, afecto, estima, apreço e realização pessoal). A ordem de importância destas necessidades é universal para os seres humanos tal como a ordem de prioridades

pela qual devem ser satisfeitas. Uma pessoa permanecerá num determinado nível, até que essas necessidades sejam satisfeitas.

É comum no âmbito da Psicologia definir-se a motivação como uma variável interveniente utilizada como factor dentro de um organismo que provoca, mantém e canaliza o comportamento para um objectivo, ou seja, é atravessada por um conjunto de factores psicológicos dinâmicos, conscientes ou inconscientes, que determinam a conduta de um indivíduo numa situação específica. Sprinthall & Sprinthall (1994) fazem notar que os psicólogos que analisaram a motivação verificaram que um motivo apresenta duas componentes identificáveis: uma necessidade e um impulso. As necessidades basearam-nas nos défices das pessoas e os impulsos, embora baseados nas necessidades, também apresentam um carácter de mudança observável do comportamento. Assim, o termo motivo refere-se a um impulso (uma necessidade activada) que se dirige em direcção, ou se afasta de uma meta.

Alguns autores (Allal & Perrenoud 1986; Amiguinho, 1993; 1995; D'Espiney & Canário, 1994; Dominicé 1988; Duckworth, 1991; Ferry, 1978; Flanders, 1977), sustentam que nos princípios de formação de adultos, mais importante que formar, é reflectir sobre o modo como o próprio adulto se forma, como se apropria do seu património vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva, dado que a formação é sempre um processo de transformação individual na tripla dimensão do saber (conhecimentos), saber-fazer (habilidades) e do saber-ser (atitudes e valores éticos). Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas e sempre que possível em grupo. Este tipo de aprendizagem cooperativa, como salienta Freitas (1994), nos seus princípios teóricos e também na sua prática, admite uma grande diversificação, virtualmente inesgotável.

Vista nesta perspectiva, a formação em enfermagem inclui um processo de mudança institucional, pelo que deve estar articulada com as instituições de saúde e com os interesses dos formandos adultos sobre os temas que promovam ou potenciam o desenvolvimento de competências. Torna-se imperativo encontrar um modelo que permita o desenvolvimento integrado de competências no seu todo. Para os sistemas educativos, não basta possuir apenas, um saber e um saber-fazer adquiridos, é igualmente importante dispor de uma capacidade para aprender, comunicar, trabalhar

em grupo e saber avaliar a sua própria situação (Kerlan, 1998; Perrenoud, 1997). As profissões do futuro exigirão a aptidão para formular um diagnóstico e elaborar propostas de melhoria a todos os níveis com autonomia, independência de espírito e capacidade de análise que o saber proporciona. Consequentemente é necessário adaptar os conteúdos de ensino e tornar acessível a formação a todos os profissionais para que possam melhorar os saberes e os saberes-fazer.

4 – O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS NO QUADRO DA FORMAÇÃO INICIAL

Para responder às necessidades de formação, numa época em que as transformações tecnológicas se processam a um ritmo alucinante, o formador deve iniciar o plano de formação pela análise dos postos de trabalho, porque é necessário adaptar os conteúdos de formação aos objectivos das instituições. As instituições/organizações de saúde, estão, por sua vez, confrontadas com objectivos que têm de preservar, promover e desenvolver no que diz respeito ao seu capital de competências. Acreditamos que a sua sobrevivência dependa largamente das suas capacidades para se reorganizarem, adaptarem e responderem com eficácia e eficiência às necessidades em matéria de cuidados de saúde a prestar à comunidade. Como faz notar Guittet (1994), hoje inovar tecnicamente, reduzir os custos, assegurar uma qualidade total e trabalhar num clima estimulante, são condições indispensáveis para o desenvolvimento dos objectivos e funções sociais de uma organização. Estas ideias podem ser transferíveis, adaptadas, desenvolvidas e potenciadas ao nível das instituições/organizações de ensino e de saúde.

A formação, deve estar virada para a produção de saberes e competências. Na opinião de Levy-Leboyer (1997) o desenvolvimento de competências não é uma nova técnica pedagógica, é antes uma atitude que se deve adoptar perante aquilo que se vai desenvolver, atitude esta que se deve partilhar e reconhecer à medida que o formando vai desenvolvendo as suas capacidades. Com a noção de empregabilidade, emergiu a valorização e a necessidade de fazer a gestão das competências adquiridas, exigindo-se os balanços e portfólios de competências adquiridas ao longo do ciclo de vida. De acordo com Andréani & Pinaud (1998) cada um deverá ter no seu repertório "itens" do seu "capital de competências e qualidades" e saber adaptá-los aos diferentes contextos profissionais e a diferentes funções a desempenhar. Estamos perante um novo conceito -

o de polivalência. No momento em que se assiste à mundialização da economia e à globalização dos mercados de trabalho, é necessário desenvolver as capacidades criativas e de tomada de decisão para responder com eficácia às solicitações profissionais.

Na óptica destes autores associam-se às capacidades criativas e de tomada de decisão, o conceito de flexibilidade, conhecimento de si e aprender a aprender. O balanço de competências, funciona como um *check-up* completo das lacunas da formação, saberes, saberes-fazer e saber-ser, tanto do ponto de vista das competências profissionais como das qualidades pessoais. Numa época em que o trabalho surge como um elemento vital, o conjunto das competências aparece como um capital saudável que convém analisar e rever de tempos a tempos, para que se possa responder a necessidades precisas, desbloquear situações difíceis, evitar erros de percepção e servir como instrumento de orientação. Deste modo, o balanço de competências é útil porque intervém no eixo de uma vida profissional, evita a estagnação, possibilita a evolução na carreira e permite situar a pessoa face aos saberes realistas e não realistas (Jordão, 1997).

Pelo que atrás foi exposto, compreende-se facilmente que as pessoas vão à escola para adquirir os conhecimentos e desenvolver as capacidades que se devem transformar em competências. Todavia, esta questão, como faz notar Perrenoud (1997) esconde um mal entendido e desenha um verdadeiro dilema que é necessário esclarecer. O mal entendido, consiste na crença de que o desenvolvimento de competências renuncia à transmissão de conhecimentos. Sobre este ponto esclarece que quase todas as acções humanas exigem conhecimentos, sejam sumários ou muito elaborados, sejam provenientes da experiência pessoal, do senso comum, da cultura ou da pesquisa científica. Muitas das acções realizadas são complexas, abstractas, mediadas pelas tecnologias, inerentes aos modelos sistémicos da realidade, mas todas elas exigem conhecimentos extensos, subtis, organizados e fiáveis.

A escola confronta-se com um dilema real: para construir as competências, é preciso tempo, que é subtraído ao tempo requerido para dedicar aos extensos conhecimentos (Perrenoud, 1997, p. 7). Assim sendo, Perrenoud interroga-se sobre o papel da escola e do formador. Sobre que conteúdos, objectivos e métodos devem ser utilizados no processo ensino/aprendizagem, forma como as instituições responsáveis pela formação vão ultrapassar estas questões e se haverá respostas possíveis para a crise da escola.

Tenta responder dizendo que no interior do sistema escolar se toma consciência das dificuldades que o desenvolvimento dos programas comporta e que nem sempre se tem feito uma avaliação proporcional aos níveis reais de formação. Identifica várias causas, sobretudos as de ordem política e social e aponta algumas medidas para tornar o sistema educativo mais eficaz. Nesta perspectiva, entende que o desenvolvimento metódico de competências (faculdades gerais, pensamento, assimilação dos saberes e mobilização dos conhecimentos), pode contribuir para a saída da crise em que o sistema educativo mergulhou.

Na procura de novos modelos de formação para a competência, o papel do formador, deve, além da transmissão dos conhecimentos, ajudar os alunos a fazerem a gestão objectiva dos recursos e a reflectir sobre as apropriações realizadas. A Programação Neurolinguística (PNL) e vários métodos de educação cognitiva, assumem-se como elementos de ajuda para o sujeito tomar consciência dos seus mecanismos de pensamento. De acordo com Vallés (1997), a PNL apresenta "ferramentas" e técnicas específicas que podem ser aplicadas para organizar a nossa experiência, com a finalidade de a definir e assegurar qualquer manifestação comportamental particular. É, portanto, uma técnica que nos permite ordenar os componentes do pensamento e organizar a experiência de tal modo que, através dos processos neurológicos, logremos produzir os comportamentos adequados aos objectivos que desejamos alcançar.

Por outro lado, do ponto de vista do desenvolvimento das competências, é importante fomentar a partilha de saberes e de iniciativas que conduzam a uma maior participação individual nas decisões colectivas. Além disso, é importante criar relações fortes entre a formação e as actividades de trabalho. Como os objectivos da formação consistem em preparar o sujeito para a vida activa, é necessário ter em consideração o desenvolvimento de uma série de comportamentos explicativos da *performance*. Alguns destes comportamentos são directamente observáveis, outros estão latentes e parte-se do princípio de que se um comportamento se manifestou no passado, ele poderá reproduzir-se no futuro (Bellier, 1998). Todavia, eles podem ser potenciados quando correctamente expressos nos objectivos, conteúdos da formação e avaliados em conjunto com o formando. Durante a formação inicial, o professor deve procurar desenvolver diversos tipos de competências. A sua apropriação, permite que cada pessoa desenvolva simultaneamente as competências transversais (Rey, 1996). Esclarece este autor que as competências transversais são comuns a várias disciplinas e

são indispensáveis para pôr em prática todos os conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento e a aprendizagem escolar.

Em síntese, para que o professor desempenhe eficazmente a sua função, tem que ser um profissional qualificado e beneficiar das condições de actualização dos conhecimentos e competências. Para ajudar o formando a construir as suas competências, tem necessidade de conceber e levar à prática um plano de formação, saber utilizar os meios auxiliares de ensino e avaliar os conhecimentos e as capacidades dos alunos. São estes conhecimentos e capacidades que representam o enorme capital de investimento, pessoal, económico e profissional, indispensáveis ao competente exercício das funções e das actividades profissionais.

Os modelos de formação para a competência visam ajudar, de forma integrada, cada sujeito em formação a desenvolver as suas capacidades criativas, de tomada de decisão, aprender a aprender e a reflectir sobre as práticas. O conceito de flexibilidade está a tornar-se um dos aspectos-chave da gestão de recursos humanos e de competências. Estes modelos, devem integrar os novos conceitos de formação e de competências, nomeadamente de engenharia da formação e das competências pela nota de dinamismo que lhes imprimem. Importa, pois, preparar os formandos para responderem aos objectivos das organizações com autonomia e independência. Devem ser capazes de se adaptar aos diferentes contextos e às funções a desempenhar, sabendo resolver as situações de grande indefinição ou a adaptar-se áquelas que comportem grandes níveis de imprevisibilidade.

CAPÍTULO II - DA QUALIFICAÇÃO À COMPETÊNCIA: HISTÓRIA, EVOLUÇÃO E QUADRO CONCEPTUAL

1 - QUALIFICAÇÃO VERSUS COMPETÊNCIA: O DEBATE SEMÂNTICO OU A POLISSEMIA DE UM CONCEITO?

Podemos concluir, pela análise da literatura, que nos discursos e debates actuais, existe a tendência para passar do termo qualificação para o de competência. Encontramos, também, os termos "qualificações profissionais", "competências certificadas", "saber-fazer no âmbito de tarefas laborais", entre outros. Assim sendo, colocam-se-nos, desde logo, duas questões. A primeira consiste em saber se haverá alguma diferença significativa entre estes vocábulos ou se se trata, apenas, de uma questão semântica ou de uma mudança de objecto. A segunda diz respeito ao conceito de competência por nos parecer que é utilizado nos discursos sobre formação profissional juntamente com outras noções, tais como conhecimentos, capacidades, atitudes e comportamentos como sinónimo do saber, tarefa, desempenho e performance, como equivalentes do saber-fazer.

Evidentemente que existem tentativas para clarificar estas questões. A elas uns respondem achando que se trata de um jogo político. Outros, como é o caso de Moore & Theunissen (1994), têm uma opinião moderada, ou seja, embora concordem que em certa medida se trata desse jogo, entendem que a noção de competência remete para a capacidade real do indivíduo dominar o conjunto das tarefas que constituem um posto de trabalho definido, acompanhe as mudanças tecnológicas e organizacionais, assim como a modernização das condições de vida no trabalho. Esta concepção obriga-nos a prestar mais atenção ao potencial da pessoa e às suas capacidades para mobilizar e desenvolver este potencial em situação concreta de trabalho (Moore & Theunissen, 1994).

A abordagem tradicional das qualificações caracteriza-se por um percurso linear, evoluindo por adições sucessivas ao campo de forças original, integrado pelas habilitações literárias. Aos conceitos de formação e experiência profissional vêm

acrescentar-se sucessivamente, os conceitos de qualificação para novas tecnologias, polivalência, flexibilidade, informalidade (Lopes, 1994, p. 7). No passado, como demonstra esta autora, os modelos de qualificação baseavam-se, também no saber experiencial (aprendendo-fazendo), constituindo ainda hoje uma forma importante de aquisição de conhecimentos profissionais em determinados sectores de actividade, mesmo quando a formação profissional assume um papel significativo. Considera-se que ela vale, sobretudo, pela sua componente prática, a qual deverá ser valorizada, em relativo contraponto às expectativas tidas em regra às habilitações literárias.

Vista nesta perspectiva, a definição do estatuto da qualificação deverá ser feito mais em função da capacidade de desempenho de trabalhos específicos do que do processo pelo qual essa qualificação foi adquirida e certificada. Considera Marsden (1994) que para além do conhecimento prático, este processo requer também algum suporte teórico, no sentido de permitir a sua adequação a situações novas e pouco habituais. Deste modo, a relação entre essa competência, as qualificações profissionais e o saber-fazer implicado nas tarefas, encontra-se em estreita relação e representa um desafio no presente, tanto no que concerne às qualificações profissionais como às qualificações certificadas com base em períodos de formação. Requer, ainda, uma ampla variedade de conhecimentos teóricos e práticos, combinados e articulados entre si e que se manifestam em situações concretas de trabalho.

Assim, qualquer aproximação à noção de competência é tida por qualquer empregador como sendo particularmente pertinente, uma vez que essa (re)centralização no indivíduo e nas suas capacidades de evolução e de auto-aprendizagem, constituem uma potencial fonte de flexibilidade e motivação individual considerável. Neste sentido, passa-se de uma filosofia de gestão em que o sujeito «serve o sistema» (classificação com base em exigências e tarefas prescritas) a uma filosofia em que o «sistema serve» o indivíduo, tendo em conta o seu potencial evolutivo e as suas capacidades de resolução de problemas concretos (Moore & Theunissen, 1994). Esta mudança de filosofia, tem a vantagem de se centrar no potencial do sujeito aprendiz ao mesmo tempo que se realizam pressões para a efectivação de mudanças na formação profissional. O debate sobre a renovação e o desenvolvimento de modelos de qualificação deve ocorrer na cena económica, embora os sistemas de qualificação exijam estratégias de aprendizagem baseados nos modernos princípios psicológicos e sociais, quadrantes dos quais deve proceder a mudança (Stahl, Barry & D´Aloja, 1993).

As estratégias de mudança nestes novos modelos colocam o acento tónico na capacidade de aprender a conhecer e aprender a fazer, pois estas capacidades são em larga medida indissociáveis. Todavia, como reconhecem Delors et al (1996), o aprender a fazer está mais ligado à questão da formação profissional e às formas como ensinar o aluno a levar à prática os seus conhecimentos, e também, como adaptar a educação ao trabalho futuro. No século XX, o modelo industrial desenvolvido, tornou o trabalho humano cada vez mais material e acentuou o carácter cognitivo das tarefas, assim como a importância dos serviços na actividade económica. Paradoxalmente, o futuro das economias depende, em grande medida, da sua capacidade humana para transformar o progresso dos conhecimentos em inovações geradoras de novas empresas e empregos. Portanto, o aprender a fazer não pode continuar a ter o simples significado de preparar alguém para determinada tarefa material de modo a poder participar no fabrico/produção de qualquer coisa. As aprendizagens têm que evoluir. Não podem ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar.

Uma outra ideia que parece crucial para a distinção entre qualificação e competência. Diz que o modelo industrial acentuou a importância do domínio cognitivo e do informativo nos sistemas de produção, desenvolvido para os operadores e técnicos, tornou obsoleta a noção de qualificação profissional e contribuiu para que cada vez mais, se dê muita importância à noção de competência pessoal. O progresso técnico modifica inevitavelmente as qualificações exigidas pelos processos de produção. As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização, à medida que as máquinas se tornam também mais "inteligentes" e que o trabalho se desmaterializa (Delors et al, 1996).

O aumento de exigências de qualificações tem várias origens. Uma delas, diz respeito ao pessoal de execução e à justaposição de trabalhos prescritos e parcelares que deram lugar à organização em colectivos de trabalho ou "grupos de projecto". Por outro lado, à diferenciação entre os trabalhadores sucede a personalização das tarefas. Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência duma qualificação, ainda muito ligada a uma ideia de competência material, por certas características ou competências pessoais. A juntar a tudo isto surge a noção de qualificação em sentido restrito, ou seja, aquela que é adquirida pela formação técnica e profissional, pelo comportamento social,

aptidão para o trabalho em equipa, capacidade de iniciativa e gosto pelo risco (Delors et al, 1996).

As crescentes exigências provenientes dos mercados de trabalho exigem cada vez mais, um compromisso pessoal do trabalhador. Como salientam Stahl, Nyhan & D´Aloja (1993) os métodos para a análise das necessidades de qualificação, tendem a apoiar-se numa análise tecnológica e no sistema de classificação do posto de trabalho. Mesmo assim, consideram esta análise insuficiente e discutível. No sentido de ajudarem a ultrapassar estas dificuldades, propõem que se introduzam sistemas de avaliação que considerem e incentivem a motivação, a flexibilidade, a criatividade e o envolvimento das pessoas em áreas como a análise de necessidades de qualificação.

Nesta perspectiva, denota-se que de um modelo industrial se está a passar para um modelo de abordagem psicológica de análise das necessidade de qualificação. Segundo Stahl, Nyhan & D´Aloja (1993) estas novas abordagens definem a qualificação como uma síntese de factores cognitivos e psicossociais, relacionados com o desempenho de uma acção específica, e fazem derivar as necessidades de qualificação de uma análise de "acção do trabalho real", incluindo os seus aspectos organizacional, social e motivacional. Deste modo (e ainda segundo estes autores) o aspecto-chave desta abordagem coloca a ênfase na tomada de consciência das pessoas que são o sujeito de análise, mais do que a natureza precisa dos instrumentos de análise utilizados.

Assiste-se assim, à deslocação do eixo de análise da qualificação instrumental para uma visão mais humana, embrião do conceito de competência, tal como é visto no momento presente. Desenvolvem-se estudos sobre balanços, portfólios e perfis de competências do trabalhador intelectual ou do trabalhador das sociedades cognitivas (Livro Branco, 1993). Sucedem-se as tentativas para estudar as tipologias de competências nucleares para algumas profissões. Este termo serve para descrever alguns dos atributos ou qualidades humanas profundamente enraizadas, como por exemplo, a capacidade para tomar iniciativas, pensar de forma abstracta, de trabalhar em equipa e sobretudo, a competência de auto-aprendizagem, como dimensão central ou nuclear dos diferentes contextos profissionais e até mesmo das diferentes actividades profissionais (Stahl, Nyhan & D´Aloja, 1993, p. 46). Neste contexto, assistimos também à deslocação da utilização do termo qualificação profissional para o termo competência. No entanto, do ponto de vista semântico eles parecem significar a mesma coisa, a mesma realidade ou o

mesmo objecto. Os termos têm sido utilizados em diferentes contextos e com diferentes intenções, daí a polissemia dos conceitos.

2 - DA QUALIFICAÇÃO À COMPETÊNCIA: EIXOS DE DIFUSÃO DOS CONCEITOS

As qualificações profissionais, do mesmo modo que as competências certificadas com base num período de formação, associam-se frequentemente à aquisição de um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos, adquiridos através de uma combinação entre a formação escolar e a aprendizagem no posto de trabalho. São inúmeras as tentativas para definir o que são, ou deveriam ser, as qualificações dos trabalhadores e experiência adquirida ao longo da vida. Sucedem-se, igualmente, as tentativas para fazer uma análise da qualidade do trabalho (Alaluf & Stroobants, 1994, p. 52). Do mesmo modo, também a enfermagem tem sido objecto-alvo de análises sociológicas das suas trajectórias identitárias, da sua procura incessante para a construção de modelos de formação facilitadores da construção da autonomia profissional e da valorização crescente das dinâmicas da formatividade e articulação com os modelos de racionalidade prática e clínica (Abreu, 1994; Carapinheiro, 1993).

Os processos de aquisição das qualificações em enfermagem tem seguido percursos idênticos a outras profissões. As qualificações constituem, segundo Alaluf & Stroobants (1994) uma forma de, com base em situações de emprego, efectuar agrupamentos de indivíduos e proceder à sua classificação. Como os próprios autores reconhecem, esta noção apresenta ambiguidades e equívocos. No entanto, é certo que a formação profissional tem como objectivo formar as pessoas em actividades que possam vir a exercer com competência e em que se sintam realizadas profissionalmente. Todavia, a ideia não é suficientemente clara, nem distingue a noção de qualificação da de competência. Pelo contrário, a ambiguidade aumenta, quando estas noções apresentam as dimensões das qualificações, por possuírem, intrinsecamente, alguma artificialidade na sua avaliação (Schwartz, 1995).

As qualificações são determinadas através de um processo aparentemente simples que consiste em coordenar o nível de competência do indivíduo com a tarefa que precisa ser feita. É a tarefa ou o campo de acção que define quais as qualificações necessárias. Portanto, a formação profissional ou o processo de qualificação preocupa-se em

dinamizar o potencial do indivíduo para o levar a actuar de forma a que ele possa concretizar a tarefa a ser feita. Este processo pode ser visto como preenchendo a lacuna entre o nível de competência do indivíduo e o nível de competência exigido para efectuar a tarefa (Sthal, Nyhan & D´Aloja, 1993, p. 4).

A mensuração do forte fluxo de desenvolvimento das capacidades humanas no meio social é contraditório. Para tornar esta avaliação operatória é necessário procurar referenciais que sustentem as qualificações supostamente relacionadas com o campo de acção e criar grelhas orientadoras das práticas para a sua medição (Schwartz, 1995). A formação tem que preparar necessariamente pessoas competentes. No quadro das organizações de saúde, as pessoas competentes têm que revelar os seus conhecimentos na capacidade para avaliar correctamente as realidades e para tomarem as decisões compatíveis com as funções que desempenham. Os níveis de conhecimento, os saberes-fazer e os comportamentos profissionais devem estar previamente definidos (Meignant, 1999).

Le Boterf (1994) refere que num contexto de globalização da economia, a competitividade das organizações dos países comunitários irá depender, cada vez mais, da qualidade e da gestão dos seus capitais de competências, e não como até agora, do seu capital tecnológico ou recursos financeiros. O que contará no futuro, para o estabelecimento do diferencial de competitividade das mesmas, será a produtividade dos saberes acumulados (Le Boterf, 1994) e a capacidade para aprender a aprender ao longo da vida de cada um dos elementos da organização (Livro Branco, 1995). Neste Livro, a Comissão das Comunidades Europeias, apresenta as suas reflexões sobre um modelo de desenvolvimento, no qual tece algumas considerações sobre o ensino e aprendizagem nas sociedades cognitivas. Reconhece-se que ao mesmo tempo que há necessidade de aceder à informação e aos saber também se assiste a uma modificação das competências e à necessidade dos sistemas se adaptarem à evolução crescente das novas tecnologias de informação.

As modificações económicas e sociais que se têm vindo a produzir nas última décadas, confrontam-nos com um cenário de incertezas e de mudanças, destacando-se, para além da internacionalização da economia e do aumento da competitividade a nível mundial, as mudanças científicas e tecnológicas nos mercados de trabalho, a redução dos empregos industriais, a crescente terciarização, a evolução da organização do trabalho, a

desadequação do ensino e a inflação de diplomas (Pires, 1994). Para colmatar estas lacunas, a formação em enfermagem deve, não só acompanhar esta evolução, como também preparar-se para a aplicação da noção de competência ou mesmo realizar a sua antecipação no que concerne à prevenção e resolução dos problemas de saúde emergentes.

Devido aos problemas que têm colocado as noções de qualificação e competência, Grootings (1994) tentou chegar a uma clarificação dos conceitos. Concluiu que o termo qualificação está implícito no contexto específico do sistema de formação profissional e a aprendizagem existente em cada país. O conceito depende da forma como estas relações se organizaram e desenvolveram em cada um desses países. Prevalece a ideia de que as qualificações estão relacionadas com os diplomas de ensino, com as características do mercado de trabalho, as classificações dos sistemas de remuneração, os postos de trabalho nas empresas ou com as combinações específicas destes factores.

Quanto ao conceito de competência, Grootings (1994) afirma que embora oferecendo melhores hipóteses para o desenvolvimento desses instrumentos, mesmo assim, ainda faltam consensos sobre o que significam exactamente as competências e como apresentá-las de forma clara e simples num modelo ou tipologia. Além disso, subsiste a questão de quais os objectivos que devem possuir tais instrumentos, embora pense que é necessário encontrar algo que facilite a mobilidade europeia, tanto em termos de formação como de emprego.

Portanto, o debate acerca do termo qualificação, desenrola-se num contexto intelectual, no âmbito do qual se situa a noção de competência. Parkes (1994) entende que este debate se desenvolve centralizado em vagas ideias de conhecimentos e nas teorias da aprendizagem. De acordo com a opinião deste autor, o debate tem que ter como ponto de referência os conhecimentos e as competências a desenvolver considerando um desempenho eficaz. Um outro aspecto a ter em consideração, reside no facto de que a competência é um conceito mental, e não algo que se pode observar directamente:

> Igualmente importantes, são os vários componentes da «competência» que aparecem no material bibliográfico, qualquer que seja a forma como são rotulados. Assim, podemos realmente concordar que o conhecimento e a compreensão contribuem para a competência, embora seja impossível observar ou avaliar directamente qualquer dos três (p. 26).

Tendo em consideração o que acabamos de descrever, a primeira questão que os termos qualificação e competência nos sugerem é, sem dúvida, a polissemia e a ambiguidade com que são utilizados no discurso social dos diferentes actores. Opinião semelhante sustenta Pires (1994) ao questionar-se sobre se não temos todos sido confrontados em situação profissional, independentemente do nível de qualificação, com a exigência de ser cada vez mais autónomo, responsável, criativo, bom comunicador, isto é, confrontados com um modelo de exigência que faz cada vez mais apelo a um conjunto de competências não exclusivamente técnicas, mas de uma outra natureza, de ordem sócio-afectiva.

As competências, qualificações profissionais e qualificações especificas, carecem, assim de um melhor esclarecimento. Segundo Marseden (1994), os padrões da concorrência e o avanço tecnológico em constante mutação estão a gerar a necessidade de qualificações mais flexíveis e adaptáveis. Neste sentido, salienta que o modelo de qualificações baseado na competência implica a criação de incentivos destinados a estimular os trabalhadores a procurarem a formação e as organizações a criar postos de formação adequados. Na impossibilidade de o conseguir, entende este autor que a melhor forma de criar um modelo de qualificações baseadas na competência, consiste em encontrar um quadro legal que o suporte e defina o estatuto da qualificação, mais em função da capacidade de desempenho de trabalhos específicos do que do processo, pelo qual essa qualificação foi adquirida e certificada.

Continuamos, assim, com uma definição extremamente fluida e sem saber qual é a relação existente entre a competência, as qualificações profissionais e o saber-fazer implicado nas tarefas específicas. Segundo Reboul (1982), a competência apoia-se num código que pode ser explícito ou implícito que lhe é atribuído pela capacidade de julgar e de decidir de forma adequada. Portanto, a competência é determinada pelas capacidades e aptidões para aplicar os saberes do sujeito, embora em conformidade com as regras estabelecidas no código. A competência implica que as capacidades que suscita sejam coerentes entre si e adaptadas à situação. Por outras palavras, a competência é a possibilidade, no respeito pelas regras de um código, de produzir livremente um número indefinido de capacidades imprevisíveis, mas coerentes entre si e adaptadas à situação. A competência distingue-se do saber-fazer, aptidão para agir, e do saber puro, aptidão para compreender, pelo facto de ser uma aptidão para julgar (Reboul, 1982, pp. 182-183).

Recentemente, Marbach (1999), retomando a ideia de distinção entre qualificação e competência diz que a confusão do termo qualificação e ambiguidade dos conceitos, reside mais na confusão entre os conceitos de classificação e qualificação do que sobre os termos qualificação e competência. No entanto, para os diferenciar, diz que o termo classificação se deve reservar a tudo o que é avaliação e à maneira como é concebida e o termo qualificação deve reservar-se para tudo o que se relaciona com apreciação das competências adquiridas pelas pessoas.

Assim sendo, a abordagem da competência como um construto social não parece surgida de nenhuma ciência em especial nem se perde na diversidade de pontos de vista, mas a sua utilização é olhada de vários ângulos. No passado, a sua abordagem situava-se no âmbito do termo qualificação. Actualmente devido às exigências em matéria de gestão de recursos humanos, exigências profissionais e da formação, evoluiu-se para o termo competência e para a sua utilização no discurso dos actores sociais.

O desenvolvimento da noção de competência não é um fim em si mesmo ou uma questão semântica, mas sim um conceito que tende a substituir um outro termo e outro modo de colocar a questão. Para que a gestão de competências seja uma ordem de acção e não somente um discurso é preciso que se manifeste tangível. Coloca-se a questão de como gerir as competências e induzir a mudança de práticas ao nível da gestão de recursos humanos (Gilbert & Schmidt, 1999). De acordo com Minet (1995), os objectos organizacionais que fazem referência a esta noção são vários, com algumas ambiguidades e dificuldades de aproximação, nas quais as competências parecem inspirar uma renovação das práticas de gestão de recursos humanos.

3 – HISTÓRIA E EVOLUÇÃO DO TERMO COMPETÊNCIA

A noção de competência tem vindo progressivamente a substituir a de qualificação. Deste modo, o termo competência inscreve-se numa matriz conceptual bastante abrangente, sendo também, com frequência utilizado para designar competência profissional, conhecimentos, aptidões, capacidades, atitudes ou como equivalente a saber-fazer e tarefa. Existe um amplo consenso na literatura de que o conceito de competência não se encontra ainda estabilizado em termos da sua definição e das dimensões que envolve. No entanto, é nosso entendimento que a bibliografia publicada

nos últimos anos tem contribuído para a clarificação do conceito. Apesar disso, reflectir sobre a problemática da noção de competência constitui uma tarefa árdua e complexa. A sua natureza subjectiva, dificuldades na sua avaliação e diversidade de significados são, do nosso ponto de vista, os principais responsáveis por esta dificuldade, agravada pela confusão entre as noções de competência profissional, conhecimentos e qualificações.

Do ponto de vista da sua curta história, o termo tem sido utilizado quer como qualificação quer como competência. Alarcão & Tavares (1992, p. 27), referem-se aos desempenhos dos professores como competência, justificando que o fazem por ser esse o termo utilizado em Portugal, nessa época. Fazem-no, para traduzir o termo *skills* (na língua original), significando uma capacidade que se transforma em habilidade, em destreza, em técnica. De acordo com estes autores, estas capacidades desenvolvem-se progressivamente através da prática, com base nos conhecimentos, pressupõem jeito e exercício e traduzem-se em obra bem feita e bem executada.

Pode inferir-se a partir da análise da literatura que o termo surge na década de 70 nos Estados Unidos, associado ao movimento Competency-Basead Teacher Education (C.B.T.E.), para identificar as competências do bom professor e um pouco mais tarde associado ao movimento Performance-Based Teacher Education (P.B.T.E.), movimento este que aproximou os termos competência e desempenho (performance), remetendo-nos assim, para uma perspectiva behaviourista, denotando um maior grau de complexidade quer conceptual quer metodológica (Sá-Chaves, 1994).

A bibliografia mais recente, tem contribuído para clarificar estes conceitos, particularmente a noção de competência, atribuindo-lhe os conhecimentos adquiridos através da formação formal e informal, capacidades técnicas, comportamentos e atitudes manifestados em situação concreta de trabalho. A propósito da confusão entre as noções de competências e conhecimentos adquiridos através da formação, Le Boterf (1994) lembra-nos que as competências não se resumem a um saber, nem sequer a um saber fazer, dado que a experiência tem demonstrado que as pessoas que possuem os conhecimentos e dominam as técnicas muitas vezes não os sabem utilizar devidamente em determinado contexto laboral. Portanto, a noção de competência transcende a do conhecimento, só enquanto tal.

Apesar de ser relativamente recente a importância atribuída à noção de competência, ela tem adquirido progressivos desenvolvimentos em vários domínios do discurso social. Como refere Thomas (1997), a sua utilização veio apagar um pouco a noção de qualificação profissional, como se estas noções se opusessem de modo radical. Porém, ambas são consideradas como podendo designar uma mesma realidade ou um mesmo objecto: a capacidade reconhecida a um indivíduo de desempenhar uma função ou um emprego determinado (Thomas, 1997, p. 89).

A imprecisão do termo e do seu quadro conceptual, derivam, precisamente, da sua utilização em diferentes contextos, diferentes áreas sociais e profissionais, adquirindo em cada uma delas, uma terminologia muito própria do discurso interno específico de cada uma dessas áreas. No entanto, como sugere Wolf (1994, p. 31), uma perspectiva de competência poderá constituir uma ajuda inestimável para um formador ou educador, porque força o sistema a concentrar-se naquilo que pretende alcançar. No contexto do ensino, a concepção de uma formação baseada na competência é, não só importante, como indispensável para formar técnicos competentes, capazes de se adaptarem e transformarem os conhecimentos (saberes adquiridos) em função da evolução tecnológica e organizacional que caracterizam as dinâmicas das organizações. Assim, as competências com que os formandos devem ser dotados, devem ser competências técnicas e comportamentais amplas e competências de adaptação e inovação (Suleman, 1996).

No final da década de 80, a palavra competência começou a ser utilizada no vocabulário dos gestores. É uma palavra que ocupava um lugar restrito nos manuais de gestão de recursos humanos, mas tem conseguido um lugar de destaque no discurso dos actores sociais e dos gestores na década de 90 (Gilbert & Schmidt, 1999). Apesar da recente utilização, alguns autores referem já o imperialismo da competência, tal foi a sua evolução nesta década. Além da sua utilização na área da gestão de recursos humanos, também a Ergonomia, as Ciências da Educação ou mesmo a Psicologia do Desenvolvimento, começaram a atribuir à noção de competência uma compreensibilidade relativamente consensual, não deixando de lado justificações e sentidos comuns a outras áreas do conhecimento. Segundo a expressão de Le Boterf (1994), o termo competência tem tendência para começar a presidir às novas práticas de gestão de recursos humanos e a transformar os dispositivos de formação existentes.

Embora sendo uma apreciação pessoal, não deixa de não constituir um referencial para a gestão do emprego e das competências.

Muito provavelmente por estas razões, na década de 90, tornou-se comum falar sobre a noção de competência e sobre a necessidade de a distinguir da de qualificação. Contudo, as pessoas nem sempre estão a falar da mesma coisa quando utilizam os termos no seu discurso. Assim sendo, corre-se o risco de se repetir com o termo competência uma confusão exactamente igual aquela que existiu com a do termo qualificação. Por este motivo, é importante clarificar um e o outro termos, embora como salienta Grootings (1994) ao longo de uma série de sessões de trabalho que o CEDEFOP (Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional) organizou em 1992, e que reuniu vários especialistas de diferentes países, tivesse ficado demonstrada a impossibilidade de chegar a um acordo sobre uma definição comum para cada um dos termos. Esta conclusão denota bem as dificuldades de conceptualização dos conceitos.

As publicações, especialmente as emergentes na última década atestam a grande diversidade das aptidões e conhecimentos valorizados no âmbito do trabalho profissional. Nesta linha de pensamento Alaluf & Stroobants (1994), consideram que:

> A solução mais frequente para os designar consiste em acoplar o termo «saber» a qualquer tipo de acção, como, por exemplo, «saber transformar», «saber agir», «saber verbalizar», «saber especializado», «saber de gestão», etc. No termo deste período, a própria competência seria geralmente definida como «saber dominar»... um conjunto de «saberes, saber-fazer e saber-ser». Para lá desta fórmula muito imprecisa, a unanimidade entre estas várias abordagens esbate-se perante a mensagem «as competências são mais importantes...». É possível prever várias formas de complementar este comparativo, que correspondem a distintas interpretações da matriz que as condiciona (p. 50).

O termo competência entrou na linguística, como sublinha Reboul (1982), e a sua noção permite ligar a teoria do ensino à da linguagem, para mostrar o conhecimento de uma soma de capacidades. Deste modo, como realça Simões (1995) deve-se procurar uma clara distinção da linguagem, se nos referimos a **uma** competência ou **à** competência. Esta proposta aparentemente simples, de diferenciação, face à polissemia do conceito, remete-nos para a noção na qual nos queremos situar, ou seja, numa distinção entre dois tipos de conceptualização: noção de competência enquanto comportamento específico manifestado numa situação concreta de trabalho e numa outra mais abrangente associada ao domínio dos conhecimentos e das capacidades. Resulta de um processo contínuo, emergente da interacção de factores que motivam a pessoa para o

desenvolvimento de conhecimentos, capacidades técnicas e modos de relacionamento com as outras pessoas.

De acordo com Sá-Chaves (1994), a noção de competência pode ter dois sentidos, um aparece como comportamento específico ou desempenho, pode ser observado e demonstrado sendo, por isso, avaliável. Todavia, apresenta um carácter pragmático e uma natureza molecular. A outra noção, mais abrangente, porém, ainda no quadro de uma perspectiva atomista, emerge associada ao domínio de conhecimento e de capacidades (*skills)* o que pressupõe uma intencionalidade prévia ao comportamento ou desempenho e à qual subjaz uma análise de factores que determinam a pertinência dos objectivos e a tomada de decisão quanto à natureza do dito comportamento, de modo a facilitar a sua consecução eficaz (Sá-Chaves, 1994, pp. 64-65).

Seguindo este raciocínio, também Pires (1994) sublinha que o termo competência é actualmente muito utilizado no discurso social e apesar de haver um certo consenso na sua definição, não deixa por vezes de ser entendido com alguma ambiguidade. No entanto, chega a um conceito, considerando a competência como um conjunto de conhecimentos, de capacidades de acção e de comportamentos estruturados em função de uma finalidade, e num tipo de situações determinado. Isto é, a noção de competência é entendida como um conjunto de saberes indissociavelmente ligados à formação inicial de base e à experiência de acção, adquirida ao longo do tempo de forma empírica, não sistematizada, que se manifesta em situações concretas de trabalho, sendo muito difícil de avaliar. Do mesmo modo, para distinguir a noção de competência da de conhecimento adquirido através da formação, Le Boterf (1994) diz que os conhecimentos adquiridos através da formação são os conhecimentos e as capacidades que os formandos passam a deter, depois de completarem a sua formação profissional. As competências existem quando os indivíduos que receberam a formação aplicam eficazmente, e com conhecimento de causa, aquilo que aprenderam na formação numa situação de trabalho concreta. Logo, possuir as capacidades e os conhecimentos não significa, necessariamente, ser-se competente.

Um outro contributo, também ele significativo, foi dado pela noção operacional apresentada por Samurçay & Pastré (1995), considerando-a como um repertório do sujeito nas situações de trabalho, não as reduzindo a simples características da pessoa. Nesta perspectiva, a noção de competência emerge como aquela que explica as

performances observadas e que descrevem a organização dos conhecimentos construídos na acção, ou seja, as competências são sistemas de conhecimentos que permitem organizar a actividade respondendo às exigências das tarefas de uma determinada classe. Daqui se conclui que o termo competência se apresenta hoje como uma noção incontornável no domínio dos recursos humanos. Este valor advém-lhe do facto de representar o concretizar em obra eficaz o saber e o saber-fazer para a realização de uma tarefa. A competência resulta da experiência profissional, observa-se objectivamente a partir do posto de trabalho e é validada pela performance profissional (Guittet, 1994).

Porque o termo competência pressupõe conhecimentos, tem sido utilizado com alguma razão no discurso educativo. A tarefa educativa implica a gestão de situações de carácter interactivo, em circunstâncias nem sempre previsíveis e relativas a realidades em constante mutação. É ponto assente, para Le Boterf (1994; 1995) que a finalidade principal de um sistema de formação profissional consiste na produção de competências. Levy-Leboyer (1997) esclarece que a qualidade fundamental das competências consiste na sua relação directa com as missões a cumprir no quadro de uma dada profissão ou posto de trabalho. Contudo, prevalecem as dificuldades para as definir e avaliar. As competências estão ancoradas sobre comportamentos observáveis no exercício de uma actividade e traduzem-se pelos comportamentos que contribuem para o sucesso profissional. Refere-se a uma série de comportamentos que é necessário adoptar para executar as tarefas.

Numa perspectiva ainda mais restrita (Simões, 1995) refere que a noção de competência pode, e é frequentemente entendida com um sentido menos preciso e, por consequência mais lato, de aptidão suficiente no exercício de uma actividade seja qual for o domínio a que é referenciado. Contudo, nem todos os autores têm a mesma visão desta temática. Por exemplo, Estrela et al (1991) têm do termo uma concepção de natureza molar, uma vez que abrange um conjunto amplo quer de conhecimentos, quer de saberes-fazer e atitudes que é necessário ter em situações educativas.

Segundo Alaluf & Stroobants (1994) o contexto no qual surge o apelo às competências, é, indubitavelmente, um contexto de crise. É igualmente, um ambiente caracterizado por um forte incremento da escolarização dos jovens. A tal ponto o é, que os empregadores dispõem, agora, de um maior número de "recursos humanos" e de recursos com mais

instrução. Tudo isto contribui para que, actualmente, as organizações possam centrar as suas estratégias de gestão da mão-de-obra nas competências dos seus trabalhadores. Além disso, permite o processo de gestão externa do emprego face à possibilidade de recrutarem jovens mais bem adaptados às novas circunstâncias, em detrimento de outros que serão preteridos, o que constitui uma forma de precarização do emprego, embora as empresas possam também recorrer a processos de gestão interna provisional do emprego, permitindo antecipar e adaptar as competências (Alaluf & Stroobants, 1994).

Todas estas circunstâncias têm contribuído para que se afirme a exigência de definir novas competências, se tenda para uma definição cada vez mais precisa e se agrupem segundo tipologias e/ou modelos. Para responder a esta emergência, têm surgido também locais e metodologias de aquisição, através de práticas formativas promotoras de competências. Do ponto de vista da produção de competências, existe um amplo consenso de que a principal finalidade de um sistema de formação profissional consiste na sua produção. Por conseguinte, como refere Simões (1995), a descrição da competência não pode ser sustentada em simples acções da pessoa, mas sim em atributos que lhe são característicos e cujo ajustamento a uma prática terá que ser teoricamente definida por abordagens que forneçam indicações sobre o que é ser competente numa determinada área ou matéria. Assim, sendo, esta concepção qualitativa de competência só poderá ser correctamente avaliada se a qualidade da análise for bem feita. E acrescenta com base no pensamento de Short (1985):

> Quando a competência é definida segundo uma perspectiva global e qualitativa, torna-se difícil avaliá-la, a menos que se compreenda, de facto, de modo claro, em que é que ela consiste, enquanto qualidade. No entanto, o processo de avaliação pode ser considerado simples e objectivo, quando se explícita e justifica o que se procura analisar e sempre que se encarregue de avaliar compreende bem o que procura julgar (p. 169).

Porém, a avaliação de competências pressupõe uma concepção prévia de programas de formação direccionados para o seu desenvolvimento em articulação com o mundo do trabalho, uma clara conceptualização do termo, a criação de mecanismos de reconhecimento mútuo das aprendizagens realizadas e das qualificações dos sujeitos. Isto, requer o reconhecimento dos saberes adquiridos ao longo da vida, no qual o balanço e o portfólio de competências ou de aprendizagens constitui um instrumento ou guia da auto-formação, de auto-avaliação e de auto-orientação imprescindível a qualquer pessoa, seja ao nível da formação inicial, seja da formação contínua para inventariar, sob a forma de documento escrito, as experiências e competências

adquiridas. Congrega-se nesta perspectiva, a tomada de consciência de si próprio e do meio envolvente e a capacidade para desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade. O saber, o saber-fazer, o saber viver juntos e o saber-ser constituem quatro aspectos, intimamente ligados, duma mesma realidade (Delors et al, 1996)

Em jeito de síntese podemos dizer que a noção de competência adquiriu importância recente. Data de uma quinzena de anos, no máximo. Porém, a sua utilização tem vindo a apagar progressivamente a noção de qualificação profissional, como se estas noções se opusessem de forma radical. Ambas são utilizadas para designar a mesma realidade ou o mesmo objecto. Com frequência os termos são utilizados para designar competência profissional, conhecimentos, capacidades, atitudes e comportamentos ou como equivalentes do saber-fazer. No terreno da competência profissional a sua matriz conceptual é ainda mais abrangente, porque não raras vezes, na linguagem vulgar, designa o conhecimento profissional ou uma aptidão suficiente no exercício de uma actividade seja qual for o domínio a que é referenciada. Distingue-se de competências dado que estas são um processo contínuo, que resulta da interacção de factores que motivam a pessoa para o desenvolvimento dos conhecimentos, das capacidades técnicas e do saber-ser num contexto profissional.

O termo competência entrou no discurso dos actores, aparecendo como sinónimo de modernidade e *performance* sócio-económica. Está associada a um contexto de mudança rápida ao nível organizacional. No contexto deste trabalho não nos referiremos à competência profissional, mas a uma competência e/ou ao conjunto, para num quadro global, inventariarmos um perfil de competências. Antes, porém, procuraremos analisar, conceptualizar e distinguir claramente a noção de competência, descrita em termos de estrutura para designar um conjunto de conhecimentos, capacidades de acção e comportamentos estruturados em função das características e âmbito de acção que o enfermeiro tem que desenvolver no "bom" exercício da sua actividade profissional.

4 - QUADRO CONCEPTUAL: NOVAS PERSPECTIVAS OU VELHAS QUESTÕES? NOÇÕES E SABERES IMPLICADOS

A competência ou as competências são concebidas como uma nova forma de investimento. Um dos conceitos de competência com importância e que está na base de muitas noções actuais, consta do Larousse Ilustrado, publicado em 1930. Diz que a competência é o conjunto dos conhecimentos, qualidades, capacidades e atitudes que permitem discutir, analisar e decidir sobre tudo aquilo que concerne a uma profissão. Considera que não há competência completa sem conhecimentos teóricos e sem que seja acompanhada das qualidades e capacidades que permitem executar as decisões profissionais. Considera Ernoult-Debois (1999) que esta definição surpreende pela sua actualidade. Faz referência à profissão, aos saberes teóricos e sobretudo à mobilização destes elementos em função dos objectivos a realizar. No seu conjunto, são estes elementos que combinam as interacções do indivíduo com a situação.

Todavia, segundo Sutter & Uan (1991) a definição de competência mais difundida é, talvez, a de De Montmollin: "as competências são conjuntos estabilizados de saberes e saberes-fazer, de condutas tipo, procedimentos *standard*, tipos de comportamentos que são utilizáveis, sem novas aprendizagens". Dá-se grande importância às aprendizagens, conhecimentos e saberes-fazer necessários para o desempenho de certas tarefas inerentes a uma profissão. Estamos perante uma óptica na qual os modelos de formação são essenciais para o desenvolvimento das competências e dos saber agir em contextos de trabalho. Estes modelos consideram que a par da incorporação dos conhecimentos, a experiência é fundamental para a sua consolidação.

A questão das competências tem sido abordada de diferentes ângulos de análise, a partir de objectivos diversos e tomando por base quadros de referência distintos. Um grande número de autores entende que a competência é um conhecimento aprofundado, reconhecido que confere ao seu titular o direito de julgar ou decidir sobre determinada matéria. Numa aproximação conceptual, consideram-na um conjunto de saberes indissociavelmente ligados à formação inicial de base e à experiência proveniente da acção adquirida ao longo do tempo, de forma empírica, não sistematizada e que se manifesta em situações concretas de trabalho, sendo por isso, difícil de avaliar (Levy-Leboyer, 1997; Minet, 1995; Oliveira, 1994; Pires, 1994; Simões, 1995). Com efeito, a

competência é uma construção que resulta da combinação pertinente entre diversos recursos. Exprime-se em termos de actividades ou da prática profissional e corresponde aos esquemas ou modos de agir de cada pessoa. Implicam um saber mobilizar, integrar e transferir conhecimentos que se deverão articular com o saber-fazer. Assim, a competência é:

> Um **«saber mobilizar»**, em tempo oportuno, as capacidades ou conhecimentos que foram adquiridos através da formação (mas não necessariamente). Ser competente significa saber aplicá-las quando necessário e em circunstâncias apropriadas. Um empregado pode possuir técnicas de contabilidade ou de gestão e não as saber aplicar no momento adequado.
>
> Um saber **«integrar»**. Existe uma multiplicidade de conhecimentos e de saber-fazer. Para se ser competente é preciso saber organizar, seleccionar e integrar o que pode ser útil para se executar uma actividade profissional, remediar uma disfunção ou levar um projecto a bom termo. Bom vendedor é aquele que sabe utilizar o conhecimento do produto numa técnica de contacto comercial que domina, adoptando um comportamento relacional ajustado ao cliente. Logo, a competência implica o saber optar por e o saber organizar um conjunto coerente de capacidades e conhecimentos.
>
> Um **«saber transferir»**. Toda a competência digna desse nome é transferível ou adaptável, não se limitando à execução de uma tarefa única e repetitiva. Ser competente significa mais do que ser um bom executante. Logo, a competência pressupõe a existência de capacidades de assimilação e de integração, assim como de fazer evoluir a situação de trabalho na qual se opera (Le Boterf, 1994, p. 41).

Na perspectiva de Pires (1994), as competências podem ser definidas como sendo as características do indivíduo que acentuam o seu funcionamento eficaz durante a sua vida, determinam o comportamento, mas não são seu sinónimo. Minet (1995) define-as como conjuntos estabilizados de saberes e de saberes-fazer, condutas-tipo, procedimentos de tipo *standard* e tipos de raciocínio que se podem pôr em acção sem novas aprendizagens. Do ponto de vista prático, Levy-Leboyer (1997) considera as competências como repertórios de comportamentos que certas pessoas utilizam melhor do que outras e que lhes rendem eficácia numa determinada situação. Estes comportamentos são observados na realidade quotidiana do trabalho, nas situações de teste e nos contextos sociais. Operacionalizam de maneira integrada, comportamentos e atitudes, traços de personalidade e os conhecimentos adquiridos.

As competências representam um traço de união entre as características individuais e as qualidades requeridas para responder com eficácia a uma solicitação profissional precisa. Embora o termo competência seja utilizado com múltiplos sentidos, Perrenoud (1997) define-a como a capacidade de agir eficazmente num tipo de situação, capacidade que se apoia nos conhecimentos, mas que não se reduz a eles. Le Boterf (1998; 1999), define competência como uma construção resultante da combinação pertinente entre diversos recursos e capacidade para o saber gerir uma situação

profissional complexa. Portanto, a formação deve preparar para o saber agir, mobilizar, integrar e combinar saberes múltiplos. Todos estes saberes requerem um cuidadoso trabalho de formação inicial que conduzam aos saberes-fazer cognitivos e de resolução de problemas. Considera que os modos de ensinar a aprender devem combinar vários recursos para que este saberes se manifestem de vários modos. No quadro 1, propõe-nos uma recapitulação sintética dos diversos tipos de saberes e saberes-fazer mobilizáveis, as suas funções e modos de aquisição correspondentes assim como algumas hipóteses sobre as suas manifestações.

Quadro 1 – Tipos de saberes, funções, modos de aquisição e de manifestação

Tipo	Função	Modo principal de aquisição	Modo de manifestação
Saberes teóricos	Saber compreender	Educação formal Formação inicial Formação contínua	Declarativo
Saberes experienciais	Saber adaptar-se Saber agir Saber dimensionar-se	Formação contínua Experiência profissional	Declarativo
Saberes processuais	Saber como proceder	Educação formal Formação inicial e contínua	Declarativo e Processual
Saber-fazer experimental	Saber proceder Saber operar	Experiência profissional	Processual
Saberes-fazer operacionais	Saber e fazer	Experiência profissional	Processual
Saberes-fazer sociais ou relacionais	Saber cooperar Saber conduzir	Experiência social e profissional	Processual
Saber-fazer cognitivo	Saber tratar a informação saber raciocinar	Educação formal Formação inicial e contínua Experiência social e profissional Capacidade de análise	Processual

Fonte: Le Boterf (1999, p. 145)

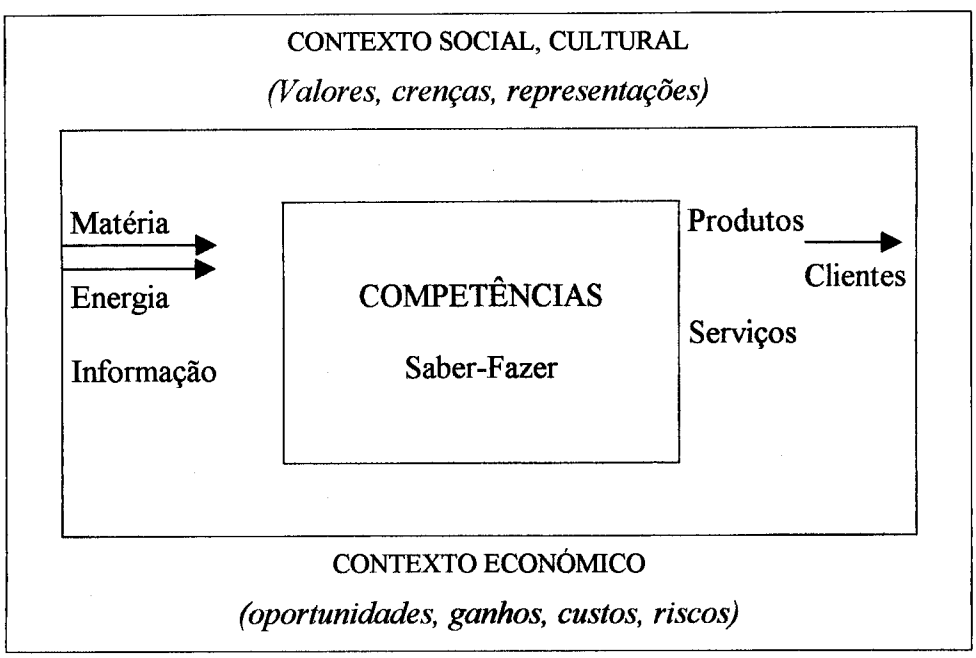
Nesta concepção de Le Boterf, o modelo declarativo exprime os saberes em termos de conhecimentos, descreve os procedimentos e serve de prescrição para a prática. Quanto ao modelo processual, ele integra os comportamentos e modos de os exprimir. Nesta óptica, a competência é um processo integrado, uma mobilização combinada dos diferentes recursos do sujeito e da situação.

Parece consensual que o termo competência traduz a capacidade para concretizar eficazmente o saber e o saber-fazer na realização de uma tarefa. Resulta da experiência

profissional, pode observar-se objectivamente a partir da análise das funções e é validado pela performance profissional. É, portanto, uma noção teórica construída a partir das actividades. Todavia, coloca a questão dos indicadores que avalia e de como se organizam as relações do indivíduo com a situação de trabalho. De acordo com Marbach (1999), estas questões levam-nos a definir a competência como um conjunto de elementos heterogéneos combinados em interacção dinâmica. Estes elementos permitem que se distingam os saberes, saberes-fazer, comportamentos, faculdades mentais ou cognitivas e também as qualidades pessoais ou talentos.

As organizações do presente investem muito no seu capital de competências (ideia original do produto, serviço que presta, peritos e técnicos, na competência pessoal) que produzem todos os dias e na capacidade de pesquisa e de inovação. Sabem que as competências obedecem a um esquema de representação, transformação da matéria e energia, formação e informação, criação de produtos e serviços, para os quais as competências são elementos fundamentais, conforme análise da figura 1.

Figura 1 – Esquema de transformação de matéria, energia e informação em produtos e serviços onde as competências são essenciais.



Fonte: Guittet (1998, p. 14)

As noções apresentadas, orientam-se para um conceito de competências como repertórios de comportamentos que algumas pessoas elaboram e organizam melhor do que outras e por isso, são bem sucedidas na carreira e na profissão. Avaliam-se através

dos comportamentos observados na realização das tarefas ou de testes, onde a pessoa revela os conhecimentos, comportamentos, atitudes e traços de personalidade. Dito por outras palavras, as competências representam o traço de união entre as características individuais e as qualidades requeridas para desempenhar uma missão profissional precisa.

5 – CONTRIBUTOS PARA UMA DEFINIÇÃO NO ÂMBITO DA ENFERMAGEM

Nas ciências de enfermagem, o conceito de competência tem que ser claramente definido. Por isso, procurámos sintetizar os contributos dos autores anteriormente citados para propormos uma definição, embora susceptível de ser melhorado:

As competências dizem respeito às características individuais (potencialidades, habilidades, capacidades de acção, aptidões, atitudes, traços de personalidade e comportamentos estruturados), conhecimentos gerais e especializados que permitem ao enfermeiro realizar autonomamente uma vasta gama de actividades, designadas por cuidados de enfermagem nos domínios preventivo, curativo, reabilitação e/ou reinserção do cliente no seio da família, comunidade e mundo laboral, podem ser observadas através da qualidade da execução das técnicas e procedimentos que caracterizam a profissão e lhe permitem discutir, analisar e decidir sobre os aspectos relacionados com a profissão. Organizam-se em categorias multidimencionais centradas nas dimensões pessoal, cientifica, técnica, sócio-afectiva, relacional, comunicativa e ético-moral.

Na definição acima apresentada as características individuais manifestam-se através de uma panóplia de aptidões, estudadas na dimensão das competências pessoais ou genéricas. Os conhecimentos compreendem os sistemas de regras interiorizadas pelo enfermeiro no âmbito da socialização em enfermagem, permitem agir e resolver um conjunto das situações emergentes do contexto profissional. São os saberes-fazer que se manifestam através do desempenho e realçam o saber-ser em contextos de trabalho. Estes contextos compreendem o conjunto das actividades profissionais, missão, função, tarefas e performances requeridas na execução. Assentam nas lógicas e no referencial das ciências de enfermagem que lhe servem de suporte e podem ser avaliadas através dos balanços e portfólios de competências.

CAPÍTULO III - ELEMENTOS, CONTEÚDOS, DIMENSÕES, BALANÇOS, PORTFÓLIOS E PERFIS DE COMPETÊNCIAS

1 - ELEMENTOS COMPONENTES DAS COMPETÊNCIAS

As competências, nos seus princípios teóricos e práticos, apresentam diversos elementos componentes: a representação da situação de trabalho, necessária para as diversas situações ou funções, informações que vão adquirindo sentido técnico; os conhecimentos ou as construções cognitivas independentes da actividade que integram todos os saberes formalizados; o raciocínio (que consiste na produção de inferências); as *performances*. Estes elementos estão baseados quer nas estruturas biológicas, quer nas cognitivas hipotético-dedutivas, e ainda na dimensão social, relacional (comunicacional) da competência, que desempenha um papel de grande importância nas actividades colectivas ao nível da cooperação e da coordenação das acções (Lopes, 1994). As *performances* dizem respeito aos resultados observáveis das práticas profissionais e podem ser medidas através de diversos parâmetros (custos, detalhes, qualidade). Resultam da forma como se realizam as tarefas derivadas da missão profissional e do sistema sócio-técnico no qual se exercem (Le Boterf, 1995, p. 122).

Na construção de uma competência entram vários elementos de domínio cognitivo, afectivo e psicomotor. Para Bloom (1981) era condição prévia para as aprendizagens escolares a consideração estrita desses domínios para as quais elaborou taxinomias. Assim, para o domínio cognitivo considerou seis níveis: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Para o domínio afectivo considerou cinco níveis: atenção, resposta, valoração, organização e caracterização pelo valor. Relativamente ao domínio psicomotor estabeleceu os níveis: movimentos reflexos, movimentos básicos fundamentais, capacidades perceptivas, capacidades físicas, movimentos de perícia e comunicações não discursivas.

Estes domínios e os níveis estabelecidos para cada um deles, revelam a complexidade dos elementos intervenientes na construção de uma competência. Na sua construção,

entram elementos que vão de uma simples reacção reflexa até às acções mais complexas que comunicam aos outros ideias e emoções (Arends, 1995). Nela, a cognição desempenha um papel relevante. Tem sido descrita como o mecanismo regulador que liga a pessoa ao meio (Sprinthall & Sprinthall, 1994), através das condutas e dos comportamentos, que estão em constante relação com o meio em que vivemos e actuamos. Os comportamentos assentam sobre as capacidades que desenvolvemos ao longo da vida, afirmam-se nas convicções do que somos capazes de fazer. As convicções formam-se no decorrer da vida, podem ser inferidas através das condutas e dos comportamentos adquiridos no meio familiar e educacional. Um nível mais profundo é o da identidade, onde fica estabelecido o sentido básico do próprio indivíduo que através da reflexão conduz à formação dos valores e à emergência do nível espiritual ou transpessoal (Vallés, 1997, p. 129).

Outro dos elementos que intervém na formação da competência, considerado muito importante por White (*in* Sprinthall & Sprinthall, 1994), é o que designou por motivação para a competência. Desempenha um papel relevante, porquanto a motivação para a competência é um movimento intrínseco, podendo até ter um valor de sobrevivência para a espécie. Tornar-se competente, ou seja, alcançar um certo grau de mestria, concede ao indivíduo a oportunidade de tomar conta da sua própria vida e ser o autor do seu próprio destino. A motivação para a competência não depende necessariamente de motivações de realização, mas poderá ter as suas raízes biológicas mais profundas (Sprinthall & Sprinthall, 1994).

Um outro elemento da competência destacado pelos neurolínguistas é a capacidade para aprender. Para Vallés (1997) a aprendizagem não é um produto exclusivo da capacidade intelectual, pois a disposição emocional desempenha um papel preponderante. Chabot (2000) nota que existem emoções primárias (hereditárias) que servem para garantir a nossa sobrevivência e emoções secundárias que resultam de uma aprendizagem. Provêm de uma associação entre os diversos acontecimentos e reacções primárias, originando as emoções combinadas. Umas e outras são aprendidas, isto pressupõe que fizémos uma aprendizagem.

Segundo Chabot, existem duas estruturas cerebrais implicadas no processo de aprendizagem: a amígdala e o hipocampo. A amígdala é uma estrutura fulcral para as emoções, funciona como uma espécie de sentinela que examina rapidamente o que

percebemos. Estes conhecimentos que a amígdala possui sobre os acontecimentos e as coisas, e as reacções comportamentais despoleta a capacidade para memorizar. É a memória emocional. Regista todos os vínculos condicionados que existem entre os acontecimentos, as pessoas e as coisas. É portanto a amígdala que retém na memória as reacções emocionais primárias e secundárias. O hipocampo é igualmente uma estrutura essencial para a aprendizagem porque as informações que lhe chegam vão constituir a memória narrativa muito importante para a significação emocional. Memoriza os elementos que caracterizam as situações, os objectos e as pessoas (Chabot, 2000, p. 45).

Sendo a aprendizagem um estado total da experiência humana numa situação determinada, engloba os processos intelectuais, emocionais e físicos que se produzem nessa situação (Vallés, 1997, p. 19). Apesar disso, nela, o elemento cognitivo parece dominante, embora paralelamente as condutas psico-afectivas desempenhem um papel relevante quando se aglutinam as noções de saber integrar e de saber-ser. Com efeito, os saberes, saber-fazer e os comportamentos são diversificados. Os conhecimentos cognitivos estão inscritos na memória de longa duração e a maneira de ser está incluída na definição dos elementos das competências e nas suas dimensões: saberes, saber-fazer e saber-ser.

Nesta perspectiva, os elementos que entram na construção de uma competência são de natureza cognitiva, afectiva e psicomotora. Incluem a capacidade para aprender e para se apropriar das informações, raciocínios, representações, motivações, interesses, estruturas cognitivas que suportam a soma dos conhecimentos, habilidades, destrezas, capacidades e os comportamentos necessários para resolver as situações emergentes relacionados com o conteúdo da carreira inerente para o cumprimento das actividades profissionais, com autonomia, flexibilidade e responsabilidade. Para explicar as *performances* profissionais é preciso considerar as estruturas biológicas que sustentam os movimentos, as informações e os conhecimentos adquiridos ao longo da vida. São estes elementos que integram os saberes formalizados, as capacidades de raciocínio que permitem a transferência de conhecimentos de umas situações para outras e a qualidade do desempenho. Neste contexto, os elementos que formam as dimensões das competências são as informações que vão adquirindo sentido técnico, os conhecimentos ou as construções cognitivas independentes ou dependentes das actividades que integram todos os saberes formalizados aprendidos, tipos de raciocínio, *performances,* capacidades para aprender e motivações para a competência.

2 - CONTEÚDOS DAS COMPETÊNCIAS

Como as competências têm necessariamente um domínio cognitivo, afectivo e psicomotor e as investigações apontam para uma rápida transformação técnica, são exigidas qualificações que não se tornem obsoletas, pelo menos em prazo curto. Entre os conteúdos das competências, encontram-se os conhecimentos, os conhecimentos técnicos, destrezas profissionais e as capacidades formais. Compreendem a autonomia de pensamento e actuação, flexibilidade metódica e a capacidade de reacção, transferibilidade e pensamento prospectivo em correlações (Bunk, 1994, p. 9).

De acordo com Bunk, a transformação social na economia e na sociedade levou a pedagogia do trabalho e das profissões a alargar o conceito das qualificações fundamentais à dimensão dos comportamentos pessoal e social, pelo menos ao nível da cooperação. A formação deve ser o vector primordial do desenvolvimento das capacidades e das competências. É uma determinante da competência social. O conjunto das qualidades humanas desenvolvidas contribuem para tornar os saberes e os saberes-fazer mais estáveis. É através dos diversos tipos de formação que se desenvolvem as capacidades, a criatividade e o gosto pela experimentação. Neste sentido, trata-se de uma formação em investigação-acção (Lessard-Hébert, 1996).

No passado, a propósito do desenvolvimento de taxinomias de objectivos, Bloom concluiu que a partir do domínio cognitivo podem descrever-se os processos de pensamento e de raciocínio, enquanto que no plano afectivo emergem as respostas emocionais e no psicomotor os movimentos físicos e a coordenação motora. A conjugação destes domínios permite, especialmente na idade adulta a manifestação do desempenho de várias actividades que podem ser avaliadas. Portanto, os conteúdos das competências dizem respeito a todo o referencial que tem por base o crescimento e o desenvolvimento humano (Bloom, 1981) e fazem apelo ao desenvolvimentos dos recursos cognitivos, afectivos, psicomotores, competência comunicativa e valores (Sprinthall & Sprinthall, 1994).

O desenvolvimento cognitivo surge no contexto social por modelagem de estratégias de pensamento principalmente na família, grupo e escola (Arends, 1995). As disposições afectivas sustentam os êxitos e os fracassos verificados no decorrer das tarefas de

aprendizagem e influenciam o auto-conceito e a auto-estima dos alunos (Bloom, 1981). As competências sociais são aprendidas e desenvolvidas anteriormente, mas podem ser sedimentadas na escola, particularmente as competências de cooperação a partir dos efeitos da aprendizagem cooperativa. Estas competências são importantes na sociedade, já que muito do trabalho adulto é realizado em organizações amplas e interdependentes e nas comunidades estão a tornar-se mais globais na sua orientação (Arends, 1995, p. 372). Os valores e o desenvolvimento moral resultam da actividade estruturante do sujeito em interacção com o meio (Belchior, 1996).

Como salienta Minet (1995) existem numerosos modelos de descrição do conteúdo das competências, mas o mais conhecido assenta em três categorias: saberes, saber-fazer e saber-ser. Para este autor, as duas primeiras categorias, sobre o saber e o saber-fazer são antigas e inscrevem-se numa panóplia clássica de instrumentos de análise sociológica do trabalho. Na sua opinião, as descrições mais representativas do conteúdo das competências são:

> Os saberes, ou seja, conjuntos de conhecimentos gerais ou especializados adquiridos - conjuntos de conhecimentos teóricos ou matrizes de certas linguagens científicas e técnicas - dizem respeito a matrizes de acção, avaliados por instrumentos e métodos específicos em contextos de trabalho. Importando precisar que os saberes-fazer, depois de adquiridos, podem ser transferíveis para outras situações de trabalho muito diversificadas.
> O saber-ser, uma competência específica do mundo moderno. É uma noção de criação recente e presta-se a algumas interrogações. No entanto, é útil porque parece conjugar um conjunto de comportamentos de adaptação e de relações com os outros (pp. 25-26).

Os saberes e saber-fazer são esquemas de certa complexidade existentes no campo da prática, imanentes a qualquer profissão. Embora o saber-ser seja uma noção extremamente fluida e heterogénea, a avaliação das profissões obrigou a colocá-la muito rapidamente no centro da gestão dos recursos humanos, por ser o tipo de comportamento que favorece a integração do indivíduo na organização (Bellier, 1997). Com efeito, o saber-ser assume particular relevância no estabelecimento da relação enfermeiro/doente. É a atitude que lhe permite desenvolver a capacidade de escuta, empatia, respeito, aceitação e evidencia todo o seu valor no conjunto dos comportamentos de ajuda. Como faz notar Lofficier (1995) a competência não se coloca somente nos vectores científicos mas, em primeiro lugar, nos vectores humanos. A competência e o talento do homem serão reconhecidos se houver efectiva osmose entre o inato e o adquirido.

Estas três categorias de saberes quando justapostas e ajustadas aos outros saberes: o saber-aprender e saber-produzir outros conhecimentos, poderão multiplicar as categorias descritas e estabelecer as diferenças entre os saberes de base, os saberes profissionais e os saberes metodológicos (Minet, 1995, p. 27). Por isso, importa que durante a formação se valorizem os aspectos fundamentais da personalidade, além do desenvolvimento cognitivo, por forma a que as capacidades se afirmem nas convicções do que somos capazes de fazer, na capacidade de aprender a aprender e a criar a identidade pessoal e transpessoal.

O desenvolvimento dos saberes, saber-fazer e saber-ser ou estar são particularmente importantes na vida escolar do aluno, daí que todo o ensino e todas as actividades de aprendizagem devam ser planeadas e pensadas em termos das competências a desenvolver. O desenvolvimento das competências, é portanto, o fim do ensino, qualquer que seja a disciplina considerada, como diz Reboul (1982). Quando se fala na prestação de competências e nos métodos dessa prestação, é preciso esclarecer primeiro que segundo o primado didáctico, os conteúdos da competência profissional ou áreas de competência, têm um significado diferente daquele que se quer explicitar quando se fala do desempenho ou de *performance* profissional.

Quem possui competência profissional é quem possui os conhecimentos, as destrezas e as capacidades exigidas para uma profissão, sabe solucionar os problemas emergentes dos contextos de trabalho, com autonomia, flexibilidade, criatividade e tem capacidade e disposição para participar de forma actuante no meio ambiente profissional que envolve as organizações. Assim, a competência profissional compreende a capacidade para agir e as acções são actos modificados do Homem em relação ao meio que o rodeia (Bunk, 1994). Os conteúdos das competências assentam basicamente nas diversas categorias de saberes formadas a partir de diversos elementos de natureza cognitiva, afectiva e psicomotora. São suportados pelas estruturas físicas e psicológicas que sustentam a soma dos conhecimentos (ideias, teorias, factos e técnicas), capacidades, aptidões, habilidades, destrezas, atitudes, valores e comportamentos necessários à resolução dos problemas existentes nos postos de trabalho.

3 - DIMENSÕES DAS COMPETÊNCIAS OU DIMENSÕES DOS SABERES?

O valor ajustado de um produto, um serviço, uma acção, metodologias de trabalho ou de um processo, assenta invariavelmente na constituição de uma base de conhecimentos acessíveis que permitam numa realização concreta as melhores práticas profissionais. É esta base de conhecimentos que constitui a verdadeira riqueza das organizações e as fazem perdurar no tempo, a fim de materializar um saber-fazer específico, transferível e reprodutível, vector essencial da competitividade e da perenidade (Bück, 1999, p. 15).

Considera este autor que os jogos ligados à conservação e desenvolvimento do saber-fazer ultrapassam largamente o quadro de uma simples memória colectiva ou documentário, para se inscrever numa estratégia de longo prazo. A valorização formal dos conhecimentos adquiridos, experimentados em ocorrências renovadas, constitui um dos primeiros elementos que legitimamente permitem a constituição de um capital intelectual accionável e propício ao desenvolvimento contínuo das competências colectivas. O saber-fazer não é uma aquisição imutável, pelo contrário, deve ser objecto de uma permanente transformação, senão, corre-se o risco de se tornar obsoleto e totalmente inútil. Os recursos do progresso ou se auto-alimentam permanentemente ou se destróem. Para os manter, é preciso que o saber-fazer em si mesmo, seja um guia ou um condutor do constante aprofundamento dos conhecimentos (Bück, 1999).

As competências pressupõem interdependência na organização e articulação das suas dimensões, ou seja, é preciso que os conhecimentos, transferência, integração e mobilização, renovem constantemente as diferentes maneiras de fazer. Através da utilização dos novos conhecimentos, das novas tecnologias (mas tendo como base a ética profissional), podem atingir-se e manter os saber-fazer perenes. Como salienta Bunk (1994) o lema dos nossos tempos é a mudança, condicionada pela necessidade da sobrevivência económica. Na sua perspectiva, o trabalho profissional está também sujeito a transformações radicais e a uma maior racionalização, mas não deve prejudicar a humanização. Daqui se infere a necessidade de se procurar a integração das competências em termos técnicos, metodológicos, sociais e de participação para adequar a acção profissional a cada situação específica e resolver os problemas particulares e especificidades de cada uma delas.

Por variadíssimas razões, em meados dos anos setenta e no início dos anos oitenta começa a falar-se do ensino baseado na competência. A preocupação com o desenvolvimento das competências, deu lugar a uma tentativa generalizada para reconstruir, segundo linhas baseadas na competência, sistemas de ensino técnico-profissional e de formação profissional. Estas abordagens baseadas na competência, na opinião de Parkes (1994), conduziram a diversas definições de competência profissional:

1. A capacidade individual para executar actividades que requerem um planeamento, uma implementação e a um auto-acompanhamento independente;
2. A capacidade de utilizar conhecimentos, produtos e técnicas processuais e, como resultado, agir de forma eficiente de modo a atingir os objectivos;
3. A posse e o desenvolvimento de qualificações, conhecimentos, atitudes adequadas e experiência suficientes, para um desempenho bem sucedido nas funções assumidas ao longo da vida
4. A aplicação de qualificações, conhecimentos e atitudes a tarefas ou conjuntos de tarefas, de acordo com níveis estabelecidos em condições operacionais (p. 25).

Subjacente às dimensões de uma competência (a técnica - do conhecimento aprofundado; a dimensão social - do conhecimento reconhecido, e uma dimensão política - de poder, que confere o direito de julgar ou de decidir) pode juntar-se uma outra dimensão, pessoal ou individual. Neste contexto Schwartz (1995), aponta também, além da dimensão social, uma dimensão experimental e uma dimensão conceptual da competência, utilizada como sinónimo de qualificação. Na perspectiva deste autor, a dimensão social da competência corresponde ao acto de qualificar as características individuais. As condições actuais para requalificar o trabalho, não deixam nenhuma dúvida acerca das exigências trazidas sobre esta forma de codificação social para os problemas da gestão/reprodução de poderes económicos.

Relativamente à dimensão social de uma competência, Le Boterf (1995, p. 39) acrescenta que a competência não é um saber privado, na medida em que os modos de raciocínio, representações, sistemas de classificação, significado dado aos projectos ou problemas encontrados, constituem um dimensão sócio-cultural. Uma avaliação realista das dimensões da competência demonstrou que inclui as aptidões, atitudes, os traços de personalidade e os conhecimentos que o sujeito é capaz de integrar, utilizar e transferir em situação de trabalho (Levy-Leboyer, 1997). Assim, quando se avalia uma ou mais competências o que se está avaliar são as dimensões dos saberes, do saber-fazer, as dimensões comportamentais ou de saber-ser, a dimensão cognitiva, a dimensão do potencial e a dimensão do talento (Marbach, 1999).

Em suma, as dimensões das competências incluem os saberes teóricos, a componente técnica e a dimensão comportamental ou de saber-ser que inclui o desenvolvimento social, relacional, experiencial e conceptual. Nelas estão incluídos os conhecimentos adquiridos ao longo da vida através da formação. Alguns autores consideram também uma dimensão política. Estas dimensões desenvolvem-se a partir das representações, potencialidades, capacidades, recursos cognitivos, habilidades ou talentos pessoais. Tudo isto pode ser avaliado através dos balanços de competências que por sua vez, permitem a elaboração de um portfólio dos saberes complexos adquiridos ao longo da vida.

4 - BALANÇOS DE COMPETÊNCIAS: SABERES ADQUIRIDOS AO LONGO DA VIDA VERSUS NÃO ADQUIRIDOS

4.1 - BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA, FILOSÓFICA E CONCEPTUAL.

O balanço de competências não surge espontaneamente. Aparece associado, por um lado, ao desenvolvimento de metodologias de ensino para a competência, e por outro, a um momento de mudança das teorias, práticas, organização e desenvolvimento das instituições. Justamente no momento em que o trabalho se tornou cada vez mais especializado e competitivo, nasce esta técnica, para ajudar o indivíduo a situar-se no seu percurso histórico-evolutivo, a definir a sua própria identidade, traçar as linhas orientadoras e a fazer o projecto pessoal e profissional. É uma metodologia, assumida como necessária na gestão recursos humanos e das competências, nas organizações (Yatchinovsky & Michard, 1997).

Do ponto de vista filosófico, segundo estes autores, o balanço de competências situa-se na encruzilhada da problemática da liberdade: liberdade do homem em oposição às organizações, liberdade do homem, em função das organizações, liberdade do homem face ao seu passado e ao seu futuro. No paradoxo da liberdade, o balanço favorece a empregabilidade. A procura do balanço emerge para repor certos valores, princípios éticos, concepções filosóficas e fundamenta-se nas práticas e nos princípios deontológicos. Em alguns países, como é caso da França, tal já se encontra legislado e as pessoas podem contar com ajuda de equipas especializadas.

A concepção do balanço de competência de Yatchinovsky & Michard (1997), assenta nos valores éticos e deontológicos que lhe estão subjacentes, ou seja em certos valores de justiça, liberdade e equidade. A competência é uma garantia de acesso ao emprego e ao diploma. O indivíduo tem direito ao reconhecimento e validação das suas competências. Nota-se assim, uma preocupação justa na apreciação das competências adquiridas. Atribui-se ao indivíduo o direito reconhecido à sua história e à sua identidade. O direito de reflectir sobre a sua história e a sua vida. O balanço dá-lhe a possibilidade de analisar e antecipar o futuro através da sua trajectória pessoal e profissional. Tem direito ao projecto, à sua identidade, à sua personalidade e à definição de um instrumento de avaliação global das suas aquisições, ou seja, tem o direito de evoluir e de se formar (Couchaere, 1994; Marbach, 1999; Pelpel, 1993).

Ainda segundo estes autores, na problemática do balanço não importa só determinar o que está nas aquisições, mas também, fazer a análise do que falta adquirir para evoluir e descobrir os meios para o conseguir. Todavia, as organizações também procuram pessoas responsáveis, competentes, motivadas, autónomas e fiáveis e só os diplomas não provam a aquisição destas competências (Guittet, 1998). Yatchinovsky & Michard (1997) consideram o balanço de competências como uma prática particular de avaliação. Dizem que é uma resposta possível para avaliar potenciais em acção e acrescentam que é um método de avaliação que permite medir a capacidade de um candidato para o desempenho duma função, através da demonstração na acção ou da simulação oferecendo as semelhanças possíveis com a actividade da função a exercer.

Na óptica de Jordão (1997), o balanço de competências pessoal e profissional pode definir-se como:

> um processo dinâmico que vai permitir a qualquer pessoa, que o vai fazer, conhecer-se melhor, descobrir as suas potencialidades pessoais e profissionais e estabelecer um projecto de vida. O seu objectivo é, em última análise, promover a autonomia da pessoa. Permite conduzir de forma consciente e informada a sua trajectória pessoal e profissional (p. 11).

Em termos metodológicos pode realizar-se individualmente ou em grupo. Em qualquer dos casos, faz apelo à reflexão sobre as experiências passadas, permite reavivar e descobrir competências esquecidas, escondidas ou desvalorizadas (Jordão, 1997). Neste contexto, os conselheiros do balanço têm o dever fundamental de ajudar a evitar as contradições, a elaborar o balanço sem colocar em causa, por um lado, a cientificidade da pesquisa, as determinações, as leis, a causalidade sociológica e psicológica, e por

outro, ensinar a dar sentido, à liberdade do actor, à promoção da sua vida, protagonizando o papel que ele próprio escreveu.

4.2 – O BALANÇO DE COMPETÊNCIAS COMO PROCESSO AUTOBIOGRÁFICO

As rápidas mudanças produzidas no domínio das técnicas, tornam rapidamente obsoletas as aprendizagens realizadas no âmbito da formação inicial. Por esta razão, todas as pessoas deverão estar preparadas para mudar várias vezes de emprego e/ou de actividades no decurso da sua vida. Guittet (1994) entende que é necessário avaliar frequentemente as competências adquiridas e reflectir sobre a forma de transferir os saberes-fazer de umas actividades para outras, dado que é necessário gerir o capital de competências no sentido evolutivo e da capacidade de adaptação a novas situações.

Deste modo, uma análise da actividade profissional, permite determinar e/ou inventariar as competências que devem ser possuídas para o exercício ou função e colocadas em acção para cada tipo de actividade. Neste contexto, o balanço de competências contribui para a tomada de consciência dos saberes adquiridos e da eficácia pessoal. Portanto, o balanço (re)envia-nos para a noção de evolução ou de desvios na aquisição dos saberes. Num programa de ensino ou no decurso de uma actividade profissional, trata de medir o que se obteve em relação ao que estava programado, formas de organização do trabalho e performances pessoais (Couchare, 1994).

O desenvolvimento das competências e a gestão do percurso de carreira, são uma necessidade imperiosa do presente. São a mesma actividade, na medida em que as decisões de mobilidade não são tomadas só, em função das capacidades do indivíduo para executar novas funções, mas também para gerir as novas experiências que lhe permitam o desenvolvimento das competências úteis. Este desenvolvimento activo das competências, permite a cada um controlar a aquisição das competências e ganhar confiança em si como resultado da experiência directa das competências postas em prática. É neste contexto que começa a emergir a substituição do termo desenvolvimento pelo termo formação; no entanto, é apenas uma forma de expressão, cujos resultados finais traduzem a mesma coisa (Levy-Leboyer, 1997).

A gestão das competências não passa somente pela criação de planos gerais de formação, deve também, incluir a co-responsabilização do sujeito. Deve apoiar-se sobre uma ideia fundamental: a mobilidade no percurso da carreira que traz oportunidades de

desenvolvimento individual, gerindo as oportunidades de aprendizagem. Deste ponto de vista, introduz o conceito e as acções de desenvolvimento das competências numa organização e supõe uma renovação das atitudes face ao papel das modalidades e dos meios da formação. É esta atitude activa e participante que dá originalidade ao desenvolvimento das competências. Concretiza-se pela prioridade dada à necessidade de "aprender a aprender" (Levy-Leboyer, 1997, p. 132).

Ainda na perspectiva de Levy-Leboyer (1997), as funções qualificadas por *"knowledege work"* (trabalho exigindo uma competência), são cada vez mais numerosas no mundo do trabalho actual. Nelas, surge a importância de se considerar uma metacompetência, ou seja, a aprendizagem com duplo sentido: aquisições realizadas e consciência de si (é uma metacompetência porque se trata de uma reverberação do eu sobre si próprio). Trata-se essencialmente de tirar partido das suas experiências adoptando uma atitude crítica em relação ao modo em que se percebem e resolvem os problemas, sendo capaz de analisar o seu próprio comportamento, identificar as fontes de eventuais problemas e, enfim, de saber tirar proveito destas observações (Levy-Leboyer, 1997, p. 133).

A lista das metacompetências não é fechada. É uma perspectiva em aberto. Alguns autores referenciados por Levy-Leboyer (1997), nomeadamente Schein (1989) sublinha a importância das competências de coordenação, Morgan (1988) a capacidade de gerir situações ambíguas e Kolb et al (1985) descrevem as mudanças que afectam actualmente as organizações. As estruturas hierárquicas caracterizadas por cadeias de comando restritas e uma autoridade formal associada a cada nível de responsabilidade desaparecem e tomam um lugar de outras caracterizadas por flexibilidade e interdependência das equipas. Em jeito de síntese, Levy-Leboyer, salienta a importância de quatro metacompetências: a primeira centra-se no nível comportamental (tomar iniciativas, nas condições de risco e de incerteza); ao nível perceptivo (ser capaz de perceber e de tratar sistematicamente informações); ao nível afectivo (colocar-se no lugar dos outros e resolver os conflitos interpessoais); e ao nível simbólico (conceptualizar a organização enquanto sistema).

Face a estas exigências, as novas competências requeridas ao pessoal qualificado, assumem características que não mais podem ser ignoradas. Além das competências, são necessárias as metacompetências: destas destacam-se pelas suas dificuldades, a capacidade para aprender a aprender, a capacidade de autonomia e a capacidade para se

conhecer melhor a si próprio (Levy-Leboyer, 1997, p. 133). Neste terreno, ganha sentido a consciência de si e a co-responsabilidade do sujeito, na gestão das aquisições e no controlo dos saberes, saber-fazer e saber-ser.

Existem diversos meios complementares que fornecem os dados necessários a cada caso. Um deles, pode ser a observação do conjunto das actividades desenvolvidas, outro pode ser a identificação das experiências e das aprendizagens adquiridas. Em qualquer dos casos, a análise das competências é de extrema importância para a gestão da carreira. No quadro de uma perspectiva de orientação, o balanço pode enriquecer uma procura pessoal antecipatória da formação requerida para o exercício de uma actividade profissional (Minet, 1995).

Se encararmos o papel inovador que joga o conceito de competência sobre a gestão dos recursos humanos, podemos interrogarmo-nos, sobre quais são os limites dos conhecimentos. Que atitudes ou dimensões da personalidade é preciso ajudar a desenvolver nos formandos e como ajustar às características individuais os aspectos mais complexos e mais próximos do terreno. Como modificarão as competências a gestão de recursos humanos? Como é que este impacto das competências se traduz nos diferentes níveis da gestão das carreiras? Levy-Leboyer (1997) ajuda-nos a responder a estas questões quando afirma que os recursos estratégicos são as competências e sublinha a importância da realização do balanço entre as competências adquiridas e as que faltam adquirir para accionar os meios de formação, indispensáveis à sua aquisição. Estas ideias colocam em evidência a necessidade de realizar o balanço de competências, como *check-up* das aprendizagens realizadas e da elaboração de um portfólio permanentemente actualizado.

O balanço de competências é um processo de orientação pessoal e profissional e pode constituir um exercício indispensável na gestão da carreira profissional. O indivíduo tem o direito ao reconhecimento e à validação das suas competências. Segundo Yatchinovsky & Michard (1997), o balanço permite uma avaliação e uma orientação bem diferentes das práticas tradicionais dentro destes domínios. A génese do balanço de competências assenta, segundo Guittet (1998), na necessidade das organizações em seleccionar pessoas responsáveis, competentes, motivadas, autónomas e confiáveis. Pressupõe um acordo formalizado e um caderno de encargos que deve ser suportado pela organização. Desenvolve-se em três fases:

1. Análise das necessidades individuais da pessoa para a definição de uma metodologia;
2. Uma análise do percurso profissional, das aquisições, das aptidões e das motivações. Esta análise pode ser realizada colectivamente;
3. Uma análise dos resultados do balanço, tem em consideração a definição de projecto profissional, projecto de formação ou plano de acção (Guittet, 1998, p. 83).

De acordo com Jordão (1997), o balanço de competências é um processo autobiográfico que pode motivar para a iniciação e/ou realização de um portfólio ou porta-projectos. Este processo autobiográfico resulta da necessidade do auto-reconhecimento das competências e reconhecimento dos adquiridos na família, escola e mundo do trabalho. Exige um esforço pessoal de auto-avaliação e de formação, de preferência escrita, dos saberes adquiridos, tendo em vista a definição de um projecto profissional (Jordão, 1997, p. 19).

Andréani & Pinaud (1998) consideram que o balanço de competências permite, não só rever, avaliar e descobrir qualidades, comportamentos, tipos de valores, como também, reconhecer defeitos e identificar lacunas na aquisição de conhecimentos. Para todas as pessoas menos experientes e com alguma insegurança, o balanço serve de bússola na carta topográfica do mundo profissional. As competências identificadas através do balanço de competências, têm como vantagem situar a pessoa face às necessidade de uma candidatura e actuar de forma preventiva. As lacunas identificadas, poderão ser satisfeitas em formação ou melhor assumidas.

O balanço de competências tem como principal objectivo validar o projecto profissional e optimizar a procura de emprego. Os balanços de competências permitem precisar bem o projecto profissional, reapropriar do saber-fazer e do saber-ser. Ajuda, assim a determinar o que se sabe fazer, o que se gostaria de fazer e o que falta adquirir. O balanço pode, deste modo, ajudar as pessoas a fazerem o ponto da sua carreira e a encontrarem as suas motivações. As vantagens do projecto consistem na reflexão sobre as condições requeridas para o realizar, nomeadamente em termos de investimento pessoal e de tomada de consciência do risco quando se trate de uma reconversão profissional. Permite que a cada pessoa possa gerir o seu capital de competências para responder melhor às necessidades do mercado de trabalho (Andréani & Pinaud, 1998).

Segundo Jordão (1977) a realização do balanço conduz à reflexão sobre a própria pessoa e sobre as experiências adquiridas. Este exercício pessoal pode inscrever-se também num processo de orientação que levará à definição do projecto profissional,

realista, realizável e comparável com o meio social e económico no qual vive. Após a identificação das experiências e das aprendizagens obtidas e a partir delas, é possível chegar a um quadro que define essas aprendizagens em três domínios:

- saber (de ordem intelectual, que faz apelo ao raciocínio);
- saber-fazer (que faz apelo às qualidades de execução);
- saber-ser (que faz apelo às qualidades interpessoais, de relacionamento humano; mais do domínio comportamental) (p. 19).

Relativamente à metodologia da realização do balanço de competências, Jordão (1997), considera que é flexível, no sentido em que não obriga a percorrer etapas rígidas, nem tem uma grande implicação temporal. Pode ser feito num dia, por ocasião de uma entrevista com o/a orientador(a), ou numa sessão mais longa. Para fazer o balanço não existem condições ou perfis ideais, contudo, é fundamental ter vontade expressa de o fazer e definir claramente os objectivos que se pretendem alcançar com a sua realização. Desenvolve-se a partir das vivências e das aprendizagens efectuadas, pode ser realizado em várias etapas e tem como vantagem construir um projecto profissional realista. Ajuda a identificar as capacidades e as competências desenvolvidas e pode inscrever-se num processo de orientação pessoal e profissional.

5 - PORTFÓLIOS DE COMPETÊNCIAS: SUA IMPORTÂNCIA NOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO E NAS PRÁTICAS CLÍNICAS

Pela importância que o desenvolvimento de competências assume nos contextos de trabalho, alguns autores (Andréani & Pinaud, 1988; Jordão, 1997), referem-se à importância do portfólio de competências. Neste contexto, Jordão (1997) diz que a metodologia do portfólio de competências ou de aprendizagens constitui um guia para o reconhecimento dos saberes adquiridos ao longo da vida, entende que esta metodologia foi desenvolvida no âmbito da educação de adultos - Andragogia (estudo da pedagogia aplicada aos adultos) e da formação profissional - e considera que o reconhecimento dos saberes adquiridos é um processo que começa primeiro por um reconhecimento de si, por si, para depois ser reconhecido por uma instituição de formação ou por um empregador.

Em termos conceptuais, para esta autora, o portfólio é ao mesmo tempo um instrumento de auto-formação, de auto-avaliação e de auto-orientação. O portfólio de competências

permite a uma pessoa, seja qual for o seu nível de formação inicial e o seu passado profissional, fazer um inventário, sob a forma de um documento escrito, das experiências e das competências adquiridas. Pode ser concretamente um caderno (um portfólio) onde recolherá as suas experiências ou um dossier onde guardará os documentos susceptíveis de comprovar as várias experiências pessoais e profissionais acumuladas.

Relativamente à metodologia da elaboração do portfólio de competências, Jordão (1997) considera que é mais rígido que a do balanço de competências, o que conduz a que, quando se dispõe a realizá-lo, tenha bem presente o tempo que vai dedicar à sua realização. Quanto à sua utilidade, considera que está intimamente ligada à utilização que pretender vir a dar-lhe, pois pressupõe que se defina muito bem qual o objectivo da sua construção e que fins se desejam obter com a sua realização. Citando Ginette, acrescenta que o portfólio visa três tipos de objectivos a saber:

- O **Reconhecimento Pessoal** para: uma tomada de consciência das capacidades e saberes, um balanço da sua vida, valorização das actividades desenvolvidas, auto-avaliação, orientação, precisão e definição de projectos de vida, de acção, de formação, de procura de emprego, etc.
- **Reconhecimento Institucional** para: a obtenção de equivalências, de unidades de crédito, certificação e validação da formação, etc.
- **Reconhecimento Profissional** para: orientação profissional, inserção profissional (procura de emprego), gestão e planeamento da carreira profissional, promoção profissional, candidatura a um concurso, etc. (Jordão, 1997, p. 31).

Segundo Le Boterf (1997) o portfólio de competências é uma carta pessoal que define as aquisições. O mesmo autor (1999) distingue vários tipos de saberes, todos eles essenciais para constarem de um portfólio de competências, tais como: saber gerir a complexidade, saber agir com pertinência, capacidade para mobilizar, integrar e transferir conhecimentos de uma situação para outra, saber combinar saberes múltiplos, saber actualizar, saber aplicar os conhecimentos, saber aprender e saber aprender a aprender. Mas considera também que há uma exigência de reconhecimento destes saberes. Portanto, toda a competência para existir, pressupõe a intervenção e o julgamento de outrem. O julgamento de competência ou incompetência não é somente uma construção operatória, é também uma construção social (Le Boterf, 1999, p. 93).

Estamos perante uma temática que torna importante, por um lado a capitalização dos saberes e por outro, o reconhecimento social. A complexidade dos saberes e a qualidade dos serviços intelectuais de um prestador de serviços de quadros superiores, exige uma

estrutura de formação e supervisão a que alguns autores designam por engenharia da formação e engenharia das competências. Para Bück (1999), esta forma de encarar a situação assenta na semelhança de ferramentas metodológicas à disposição dos utilizadores, à força da necessidade de inovação, aos meios que sedimentam o saber-fazer, o tornam perene e permitam a acessibilidade à informação e formação. A capitalização dos conhecimentos e inovação estratégica prospectiva ou capitalizada, são dois vectores essenciais da actividade das profissões, nas quais as práticas e a formalização diferem sensivelmente em função da especificidade das estruturas.

Bück (1999) considera que o concretizar todos os conhecimentos adquiridos pelo colectivo profissional que influenciam a acção visível de uma profissão, exige uma forte cultura de cada um dos protagonistas da missão profissional, uma forte base de sustentação e sólidos conhecimentos. Todos estes contributos são capitalizados através dos conhecimentos desenvolvidos e no seu conjunto representam a mais valia de uma profissão. Para atingir os resultados esperados, é necessária uma vontade estratégica do trabalho colectivo, contínuo, permanente e multidimensional que se traduz pela criação de um valor específico ajustado à estrutura que se encontra na génese, na valorização e generalização da experimentação de cada membro da organização. As principais formas de capitalização consideradas por Bück, são sintetizadas no quadro 2.

Quadro 2 - Formas de capitalização dos saberes adquiridos ao longo da vida

Formas de capitalização	Formalização dos saberes
1. Formalização de saberes específicos	• Contratos e projectos de intervenção • Metodologias de intervenção por temas identificados • Guias de trabalho, *check-lists* • Manuais de procedimentos • Lógicas (pressupostos lógicos de intervenção) • Modelos de experiências para fins de reprodução • Sínteses de balanços de qualidade
2. Fontes documentais	• Informações práticas para prestação • Informação estratégica • Informações inovadoras
3. Formação	• Transferencia de experiências e manutenção dos saber-fazer • Modelos de boas práticas • Por em dia os conhecimentos e os métodos
4. Meios	• Formalização dos conhecimentos • Redacção de artigos para efeitos de publicação • Publicações de inovações particulares • Informações disponíveis

Fonte: Bück (1999, pp.143-144)

Estas formas de capitalização das profissões e dos sistemas de formação exigem um rigor extremo para responder com pragmatismo às preocupações das diferentes populações consideradas (Bück, 1999). Cada elemento do colectivo pode contribuir com as suas experiências e competências. Na encruzilhada da formação e da acção profissional os balanços e os portfólios podem dar um contributo na auto-avaliação das aprendizagens por forma a identificar as adquiridas, as que faltam, as que podem ser transferíveis e de que forma (Jordão, 1997).

Pelo que acabámos de descrever, o portfólio de competências é um instrumento de auto-avaliação, auto-formação e auto-orientação. É útil para o reconhecimento pessoal, institucional e profissional. Distingue os vários saberes e competências e ajuda a pessoa a gerir a complexidade profissional, ou seja, a agir com pertinência, mobilizar, integrar e transferir conhecimentos de uma situação para outra, saber combinar os saberes múltiplos, actualizar, aplicar os conhecimentos e aprender a aprender ao longo da vida.

Este documento carece, pois, de validação das competências que padronizam os modos de agir profissionais. Pode constituir uma mais valia para a capitalização dos saberes adquiridos pelo sujeito e contribuir para a visibilidade social de uma missão profissional, quando os saberes individuais são bem articulados com os saberes do colectivo profissional. Desenvolve-se por etapas e enquanto documento é mais dinâmico que o *curriculum vitæ*. Constitui um banco de dados pessoais e permite uma constante actualização. Pode contribuir para validar diferentes experiências, é utilizável como instrumento de orientação pessoal, inserção profissional e de gestão de carreiras. Completa o balanço pessoal e profissional de competências adquiridas.

6 - PERFIS DE COMPETÊNCIAS: PARA UMA MATRIZ DE ANÁLISE DA FORMAÇÃO

As escolas, tal como as organizações de saúde, têm necessidade de seleccionar os seus profissionais, a fim de lhes poderem confiar uma missão importante que consiste na realização das tarefas, traduzidas em cuidados de qualidade a prestar ao indivíduo, família, grupos e comunidade, que lhes estão incumbidas no domínio social, no âmbito da saúde. Apesar das pesquisas realizadas, não encontrámos perfis de competências no âmbito da enfermagem. Encontrámos, sim, um conjunto de diplomas legais, onde estão

previstas as actividades profissionais e um conjunto de documentos que definem as normas e critérios da avaliação do desempenho.

Esta lacuna conduz-nos à necessidade de estudar estes perfis por analogia com as competências estabelecidas para outras profissões, agrupá-las e adaptá-las à profissão e ao desempenho dos enfermeiros. A materialização deste estudo será feita através da construção de um inventário ou lista classificada de competências. Em geral, as organizações defrontam-se com a dificuldade de seleccionar o seu pessoal e por sua vez, o pessoal tem dificuldade em orientar os seus comportamentos e a sua formação, porque as instituições não definiram, em concreto, o que esperam de cada elemento que integram nos seus quadros. Por outro lado, as escolas confrontam-se também com a falta destes conhecimentos, embora continuem a procurar modelos de formação para a competência mais adequados ao objecto de trabalho dos enfermeiros.

Um perfil, em sentido genérico, pode ser definido como o esquema que mostra as capacidades de um indivíduo ou como representação gráfica de valores através de uma linha curva ou de uma série de histogramas ou barras, um gráfico ou diagrama no qual são representadas as posições relativas dos traços do indivíduo, conforme medidas por testes ou outros instrumentos (Chaplin, 1981, p. 416). Por analogia o perfil de competências do enfermeiro com o grau de licenciado pode ser conceptualizado como o conjunto de características, traços da personalidade, capacidades, habilidades, destrezas e conhecimentos, avaliados em situação de teste ou no desempenho das actividades específicas indispensáveis ao cumprimento da missão profissional. Dito por outras palavras, este perfil pode designar-se por um esquema que mostre a soma das capacidades do sujeito.

Neste contexto, o perfil de competências que nos propomos estudar, tem como finalidade contribuir para uma melhor adequação dos planos de formação. Neste âmbito, as competências que determinarão um perfil, deverão reflectir os comportamentos necessários quer ao acesso às organizações de saúde, quer ao desenvolvimento pessoal e profissional dos enfermeiros. O sucesso global deve traduzir o sucesso da cada um dos componentes da organização, baseado nos padrões e indicadores de qualidade definidos para o efeito. A grande responsabilidade das escolas e dos programas de formação consiste na selecção dos conteúdos, metodologias de formação e avaliação das aprendizagens realizadas, face ao compromisso social da

profissão. As instituições pedagógicas e organizações de saúde, são antes de mais nada organizações sociais qualificantes, com compromissos comuns na preparação de profissionais competentes para o cumprimento da missão que lhes é confiada. Thierry & Sauret (1994, p. 262) definem organização qualificante como a organização em que a margem de progressão (através da aquisição de competências) dadas aos trabalhadores ultrapassa as necessidades de funcionamento da mesma, para permitir a profissionalização máxima de todos os que tenham potencialidades para tanto.

Cada sociedade é levada a construir o sistema pedagógico mais conveniente às suas necessidades materiais, às suas concepções de homem e à vontade de preservá-las (Gil, 1990). Do mesmo modo, as organizações de saúde, vocacionadas como estão para promover a saúde, prevenir e tratar a doença, necessitam cada vez mais, de repensar os seus recursos e gerir o seu património material e cultural. Daí a necessidade de definir um perfil para cada uma das profissões que nelas desenvolvem a sua actividade profissional. Pela importância que este perfil assume em qualquer área social, muitas instituições têm realizado estudos importantes. Destes, salientamos um trabalho apresentado por Mitrani, Dalziel & Bernard (1994) onde referem que uma determinada organização seleccionava anualmente algumas dúzias de jovens diplomados, a fim de lhes confiar, após a formação, responsabilidades de gestão. O perfil procurado nestas pessoas era o constante no quadro 3:

Quadro 3 - Perfil de competências procurado

Perfil de Competências
• Resultados excelentes ao longo dos estudos • Interesse pelas finanças, passível de demonstração • Aptidões sociais satisfatórias • Integridade • Espírito empresarial • Diversidade de talentos • Ambição • Autoconfiança • Excelente apresentação • Espírito analítico • Coragem • Inspirar confiança • Vasta área de interesses • Representatividade • Capacidade de persuasão

Fonte: Mitrani, Dalziel & Bernard (1994, p. 219)

ICBAS

Esta mesma organização concluiu que nenhum candidato podia, por si só, satisfazer todos estes requisitos, o que não era de surpreender, tendo em conta uma definição tão alargada deste perfil, por isso optou por seleccionar os candidatos que pareciam mais convenientes, mesmo que inicialmente não preenchessem todos os requisitos. O estudo realizado posteriormente mostrou os seguintes resultados:

> 1 - fraca correlação entre os excelentes resultados escolares e o sucesso enquanto estagiários;
> 2 - a partir de critérios de selecção não adequados, foram escolhidos estagiários porque tinham bom aspecto. Contratavam-se, por vezes, os que tinham necessidade de desenvolver relações de amizade na sua vida e no seu trabalho, todavia, menos aptos para o desempenho e consequentemente não conseguiam obter maior sucesso;
> 3 - um bom número de estagiários que obtiveram bons resultados nos critérios de coragem e espírito empresarial, não se sentiam à vontade nas estruturas rígidas da organização, pois, aparentemente, quem definiu o perfil do candidato viu a cultura dela como sendo muito mais empresarial do que na realidade se apresentava aos estagiários;
> 4 - tornou-se evidente que foi esquecido um critério de selecção muito importante. Todos os estagiários com pontuações muito elevadas tinham uma forte motivação virada para a realização. Eles estavam motivados para a ultrapassagem constante dos seus próprios critérios de desempenho. Manifestavam um comportamento onde podiam ser encontrados os seguintes elementos, tendência muito marcada para fazer tudo sempre bem, preferência em trabalhar em projectos de que são responsáveis e necessidade contínua de conhecimento da avaliação do seu desempenho (Mitrani, Dalziel & Bernard, 1993, p. 22).

A organização beneficiou do facto de um certo número de antigos alunos ter já atingido posições de gestão e desta forma, foi possível analisar quais as qualidades difíceis de assinalar e que faziam a diferença entre uns e outros. Não constitui surpresa verificar que uma das qualidades-chave era o uso efectivo do poder, ou seja, utilizar as estratégias eficazes para levar as pessoas a fazerem coisas. Os melhores acreditavam no uso do poder e utilizavam-no de forma eficaz em benefício da empresa. Ora o uso do poder não tinha sido seleccionado como requisito.

Uma qualidade muito interessante que possuíam todas as pessoas que obtiveram pontuações elevadas, e que faltava aos colegas menos talentosos, era um sentido preciso da auto-avaliação. Os melhores estagiários eram capazes de apontar muito claramente os seus pontos fortes e os fracos, os pontos que queriam melhorar e os que queriam desaprender. Também consideravam importante poder mostrar a sua vulnerabilidade e conhecer a respectiva avaliação. Tinham podido ajudar os gestores mais antigos, como se tratasse de um treinador de desportistas. Este comportamento, cuja origem decorre simultaneamente do seu sistema de valores e da curiosidade por si próprio, era determinante na rapidez e qualidade do respectivo processo de aprendizagem, bem como do seu sucesso (Mitrani, Dalziel & Bernard, 1994, pp. 22-23).

As conclusões que podemos retirar destes resultados parecem prender-se com os critérios de selecção em termos de "convém" ou "não convém" para a organização. Uma outra, reflecte também, aquilo que Le Boterf (1994) salienta relativamente à formação e com alguma razão diz que nem sempre deter os conhecimentos é sinónimo de competência. Contudo, estudos como este têm o mérito de nos ajudarem a reflectir sobre as consequências de se definirem ou não os perfis de competências, como se podem equacionar cientificamente, como devem ser desenvolvidas e avaliadas nos planos de formação.

Em qualquer dos casos, o desenvolvimento do espírito crítico, auto-aprendizagem e auto-avaliação, constituem os pontos nevrálgicos ou as pedras de toque para o desenvolvimento das competências. Também não se pode esquecer o conjunto das competências pessoais ou genéricas que todos os candidatos devem possuir para o desempenho da missão. Este conjunto de competências são designadas por Bellier (1997); Rey (1996) por competências transversais, ou seja, aquelas que são adquiridas ao longo da vida, em todas as disciplinas e com o contributo de todos os professores.

Como faz notar Levy-Leboyer (1997), as competências são repertórios de comportamentos que as pessoas utilizam para concretizar de maneira integrada, as atitudes, as características da personalidade e os conhecimentos adquiridos. Para ilustrar melhor a sua opinião, apresenta os resultados de alguns estudos que sintetizam os perfis de competências universais para os quadros superiores, nomeadamente o de Thornton & Byham (1982), conforme quadro 4. As mais valorizadas são as competências de comunicação, análise, sensibilidade e auto-eficácia.

Quadro 4 - Competências universais, segundo Thornton & Byham (1982)

Perfil de Competências dos quadros superiores
1. Prestação oral
2. Discussão oral
3. Comunicação oral
4. Comunicação escrita
5. Análise dos problemas da organização
6. Capacidade de escuta dos problemas da organização
7. Capacidade de análise dos problemas da organização
8. Capacidade de escuta dos problemas de fora da organização
9. Capacidade de planificação e organização
10. Delegação
11. Controle
12. Desenvolvimento dos subordinados
13. Sensibilidade
14. Autoridade sobre um indivíduo
15. Autoridade sobre um grupo
16. Tenacidade
17. Negociação
18. Espirito de análise
19. Julgamento
20. Criatividade
21. Gosto pelo risco
22. Decisão
23. Energia
24. Abertura a interesses
25. Iniciativa
26. Tolerância ao stresse
27. Adaptabilidade
28. Independência
29. Motivação

Fonte: Adaptado de Levy-Leboyer (1997, p. 43)

Em síntese, a formação é sem dúvida, muito importante para o desenvolvimento das potencialidades e das capacidades individuais, vistas como qualidades subjacentes ao ajustamento aos postos de trabalho que, conjuntamente com as competências manifestadas através do desempenho constituem as diferenças e conduzirão as competências determinantes para um exercício especializado da profissão. Do ponto de vista formal, começa a tornar-se imprescindível definir um perfil de competências que situem, tanto os formadores, como os formandos e as organizações.

Um perfil de competências pode ser descrito como o conjunto dos conhecimentos científicos, técnicos e de saber-ser adquiridos ao longo da vida e em contexto profissional. Além disso, a literatura aponta também para um conjunto de características pessoais que as pessoas devem possuir. São consideradas como detonadoras, por serem capazes de despoletar e mobilizar as outras competências. Também são estudadas como competências transversais. A formação é muito importante para o desenvolvimento das potencialidades, características, habilidades, destrezas e capacidades individuais, vistas como qualidades subjacentes ao ajustamento aos postos de trabalho. No seu conjunto, guiam o desenvolvimento das competências especializadas que norteiam o exercício especializado da profissão.

CAPÍTULO IV - APROXIMAÇÃO A UMA TIPOLOGIA DE COMPETÊNCIAS

1 - PORQUÊ UMA TIPOLOGIA DE COMPETÊNCIAS?

No discurso dos actores que intervêm no processo formativo encontramos um conjunto de termos que indiciam a necessidade de formalizar uma tipologia de competências que oriente a formação. Por esta razão, procurámos alguma literatura que nos ajudasse a clarificar alguns dos conceitos utilizados e a compreender o significado das suas categorias, domínios e/ou dimensões. Como resultado desta pesquisa, encontrámos diversas tentativas para identificar uma tipologia de competências. Umas distinguem os saberes, saber-fazer, saber-ser, saber-aprender/ensinar. Outras, centram-se sobre as competências-chave ou transferíveis, incluindo-se neste caso as competências pessoais ou genéricas. Outras ainda, pretendem avaliar em que medida as situações de trabalho são mais ou menos geradoras de aprendizagens (Oliveira, 1994). Emergem também tipologias muito mais simplificadas como aquela proposta por Leplat (1991) que apenas distingue a competência específica e a competência geral. A competência específica engloba o que designou por conhecimentos "definitivos", tais como as regras a aplicar na execução das tarefas e a competência geral apontada como uma estrutura que organiza as competências específicas. Acrescenta Leplat que a competência geral define o campo da competência, ou seja, aquilo que o trabalhador é capaz de fazer para além das tarefas para as quais adquiriu qualificações e que mobilizam o seu saber-fazer. Na sua óptica a competência é então definida como um saber e um saber-fazer, construídos e organizados na interacção com o meio, o que permite desempenhar a tarefa com maior eficiência.

Nesta amálgama de imprecisões, começa a fazer sentido quer uma clarificação quer uma tentativa para agrupar os saberes. Estes, uma vez agrupados permitem uma melhor compreensão sobre a forma como os recursos são utilizados e uma reflexão sobre as formas como aplicamos os saberes (conhecimentos), nos saberes-fazer nos diversos contextos sócio-profissionais. Neles, as competências e o saber-fazer aparecem, muitas vezes, em expressões utilizadas como sinónimas das *performances* profissionais. Neste

sentido, a noção de saber-fazer é bastante fluida e ambígua. Usa-se para designar seja um conhecimento processual, um esquema ordenado de representações ou como um saber-fazer, enquanto esquema de certa complexidade e modos de executar uma tarefa, que procede, em geral, das diversas actividades e das diversas profissões, seja ainda, uma competência elementar proveniente da acção manual (Perrenoud, 1997).

Acresce, a estas considerações de natureza teórico-formal, um modelo de competência de acção, bastante redutor, se nele não forem incluídos outros elementos da competência, como por exemplo os conhecimentos, embora estes sejam frequentemente confundidos com a noção de competência e não tomados como um dos seus elementos. Le Boterf (1995) enfatizou que a competência não se resume a um saber, nem sequer a um saber-fazer, antes inclui um saber mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, adquiridos não só através da formação, como também todos os conhecimentos e experiências adquiridas ao longo da vida e que se manifestam nos contextos de trabalho específico. O conceito de saber-fazer, evoca as formas e as representações mais variadas que regulam os conjuntos de informação e são os motores para a aquisição dos conhecimentos em falta (Bück, 1999). Visto nesta óptica, desempenha um papel regulador muito importante ao nível da aquisição dos saberes durante a formação e ao longo da vida.

Um grupo de conceitos, que com frequência se prestam a enormes confusões são os que agrupam a categoria das competências pessoais ou genéricas. Este grupo, é porventura, o denominador comum de todo o processo de construção e de afirmação dos saberes teóricos, práticos e dos modos de ser e de estar. Bellier (1998) clarificou esta situação ao referir que este grupo de competências, inclui designações como: competências gerais, pessoais, genéricas, chave, *soft-skills* ou de terceira dimensão. Considera este grupo de competências independentes da acção, por terem características que permitem detonar, potenciar e/ou mobilizar as outras competências. Veio, porém, lançar mais algumas dificuldades ao introduzir o termo metacompetências, como espécie de competências metodológicas, noção que carece de algum esclarecimento.

Também o conceito de saber e saber-fazer não estão isentos de algumas dificuldades hermenêuticas, uma vez que o saber e o fazer são definidos para uma classe de situações para a quais se considera à *priori* um conjunto de factores do contexto que o influenciam (Freitas 2000). Stahl, Nyhan & D´Aloja (1993) ao referirem-se a uma

competência de acção, definindo-a como um termo genérico que se aplica a muitas definições de competência, nomeadamente qualificações orientadas para o processo; qualificações-chave ou nucleares; qualificações híbridas; competências estratégicas; qualificações de alto rendimento e meta-qualificações, afirmam que para agir de maneira eficaz num "campo de acção" em constante mudança e para estar em sintonia com os novos mercados de trabalho, novas tecnologias e novos sistemas de trabalho, o técnico precisa ter uma compreensão do campo de acção como um sistema integrado. Tal sintonia implica uma capacidade para interpretar os acontecimentos, adaptá-los e fazer juízos baseados em considerações conjuntas de factores tecnológicos e de garantia de qualidade.

Minet (1995) referiu-se à estrutura da capacidade de acção como a articulação entre dois pólos: os saberes formalizados por um lado e os saber-agir por outro, como um eixo comum do saber processual. A formação deverá desempenhar um papel relevante e assumir-se como um modelo único que consistirá essencialmente em desenvolver harmoniosamente os conjuntos de saberes e saberes-fazer conducentes à realização das tarefas e/ou consecução dos objectivos organizacionais (Bück, 1999; Levy-Leboyer, 1997; Meignant, 1999). Todavia, a execução da tarefa simples e rotineira, distingue-se do saber-fazer, pela orientação social e responsabilidades a que está ligado, nomeadamente nas profissões ligadas à saúde. O carácter intelectual de uma profissão, adquirido como resultado de uma especialização de longa duração, com a consequente aquisição de saberes e saberes-fazer específicos, conferem aos especialistas um reconhecimento social elevado, porque a sua atitude profissional será orientada pelos valores associados a um serviço reconhecido, prestado à comunidade. Neste caso reclama-se autonomia profissional, o que implica independência da decisão profissional (Palm, 1995).

Estamos perante uma situação em que é conferido ao especialista autonomia nas tomadas de decisão. Porém, isto requer o desenvolvimento de capacidades e a aquisição de competências, ou seja, a aquisição dos saberes-fazer específicos que caracterizam a profissão. As competências existem quando os indivíduos que receberam a formação aplicam eficazmente, e com conhecimento de causa, aquilo que eles aprenderam na formação numa situação de trabalho concreta (Le Boterf, 1994). Na tentativa de colmatar algumas das dificuldades sentidas na elaboração de uma tipologia de competências, parece-nos oportuno apresentar uma ideia, na qual Le Boterf (1995)

esboça um modelo dinâmico de competência e faz uma aproximação sistémica. Nas suas próprias palavras, a competência não é um estado, é um processo. Torna-se evidente que a competência é um saber-agir, dado que qualquer "operador" competente tem que ser capaz de mobilizar e concretizar com eficácia as diferentes funções de um sistema de intervenção de recursos tão diversos como a capacidade de raciocínio, conhecimentos, actividades de memória, avaliação, capacidades relacionais e esquemas comportamentais.

Estas ideias colocam-nos perante a necessidade de considerar em qualquer tipologia, as potencialidades, capacidades, conhecimentos e *performances* do sujeito. Inclui-se neste conjunto o seu desenvolvimento social, afectivo, cultural e desenvolvimento da personalidade. O comportamento social pode ser entendido como um conjunto de acções, atitudes e pensamentos que o indivíduo apresenta em relação à comunidade, aos indivíduos com quem interage e a ele próprio. A qualidade desta interacção é resultante da conjugação de dados inatos com os processos de socialização (Matos et al, 2000). Todas as intervenções nesta área visam ajudar os sujeitos a desenvolver as suas capacidades pessoais e relacionais, já que o conceito de competência social aparece ora como sinónimo de afirmação de si, ora como sinónimo de assertividade. Para estes autores, as competências sociais devem permitir relações interpessoais satisfatórias para todas as pessoas implicadas, tendo em consideração, na sua definição, os comportamentos, os sujeitos e as situações no interior de cada cultura.

As competências sociais têm sido definidas na literatura como o elemento que acentua a eficácia desenvolvida por uma pessoa em situações interpessoais e na realização dos seus papeis sociais (Gonçalves, 1987). Stanhope & Lancaster (1998) definem-nas como um processo contínuo, que resulta da interacção de factores que motivam as pessoas para o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e técnicas, necessárias ao desempenho em contexto de trabalho. As escalas desenvolvidas no âmbito das competências sociais, normalmente abrangem quatro áreas: autonomia, capacidade de iniciativa, socialização e comunicação.

Para resolver algumas destas dificuldades, importa considerar os modelos de formação, nos quais os objectivos pedagógicos descrevam o conjunto de comportamentos, habilidades e capacidades que os formandos devem desenvolver durante a formação. Segundo alguns especialistas, nomeadamente Gabilliet & Montbron (1998), os

objectivos de aprendizagem devem descrever o conjunto das capacidades entendidas pelos formadores como indispensáveis ao seu processo de formação e devem centrar-se nos resultados a atingir.

Em suma, qualquer aproximação a uma tipologia de competências terá que incluir um grau elevado de especialização (conhecimentos e técnicas), sensibilidade cultural, desenvolvimento pessoal e social. Os modelos de formação têm que incluir alguns princípios distribuídos pelos domínios do saber (de ordem intelectual, que faz apelo ao raciocínio), saber-fazer (que faz apelo às qualidades da execução) e saber-ser (que faz apelo às qualidades interpessoais, de relacionamento humano e dos valores que norteiam as pessoas e as suas intervenções). Começa, assim, a desenhar-se uma tipologia de competências que aponta para os saberes, os saberes-fazer e o saber-ser ou estar na profissão. Ela inclui, os saberes teóricos, recursos cognitivos, práticos, sociais, relacionais, culturais e valores em que assenta a profissão.

2 - O QUE É UM SABER E COMO SE ADQUIRE?

Existe no ser Humano a capacidade ou a tendência para conhecer, compreender e desvendar o desconhecido (Ruiz, 1996). O Homem tem uma capacidade natural para estabelecer uma relação entre o sujeito que conhece e o objecto conhecido. No processo do conhecimento o sujeito cognoscente apropria-se do objecto conhecido. Esta apropriação é física e sensível. Organiza-se através de representações da realidade com recurso ao intelecto. O conhecimento implica sempre uma dualidade de realidades: de um lado, o sujeito cognoscente e, de outro, objecto conhecido, que está possuído, de certa maneira, pelo cognoscente. O objecto conhecido pode, às vezes, fazer parte do sujeito que conhece. Pode conhecer-se a si mesmo, pode conhecer-se e pensar os seus pensamentos. Mas nem todo o conhecimento é pensamento. O pensamento é o conhecimento intelectual (Cervo & Bervian, 1996, p. 6).

Os processos de apropriação do conhecimento são bastante complexos. Envolvem complicadas estruturas biológicas que servem de suporte às sequências psicológicas que conduzem à aquisição dos saberes. O encadeamento lógico de sequências de acontecimentos ou de aprendizagens, constitui uma prova de raciocínio para uma tomada de decisão. Segundo Chabot (2000) o processo de raciocínio e de tomada de

decisão entra literalmente numa análise combinatória de sequências das mais complexas. Toda esta análise comporta imagens, pensamentos, cenários e cálculos diversos. É praticamente impossível tomar uma decisão apenas através de um processo de raciocínio puro. O encadeamento é muito complexo e necessita de tempo para ser eficaz. De acordo com Damásio (1995) todas as nossas tomadas de decisão são orientadas pelos nossos marcadores somáticos. Somáticos, porque dizem respeito ao corpo e marcadores, porque se associam a uma imagem particular, a um início ou marca memorizada em qualquer parte dos neurónios e deixam traços mnémicos.

Explica Chabot (2000) que estes traços memorizados se associam entre si e permitem a construção das recordações, sendo uma recordação um conjunto de imagens e representações mentais. As imagens que constituem as recordações estão ligadas a percepções e emoções que são elas próprias estreitamente associadas a sensações corporais. Todas as nossas tomadas de decisão são guiadas pelos marcadores somáticos. São eles que dirigem o raciocínio que permite eliminar certas soluções que não são satisfatórias ou reter aquelas que o são. As investigações recentes realizadas por Damásio (2000) ensinam-nos como é que a consciência constrói o conhecimento a partir da relação que se estabelece entre o organismo e o objecto no decurso das interacções naturais. O organismo em questão é aquele dentro do qual acontece a consciência, o objecto, é qualquer um que se dê a conhecer no processo da consciência. As relações entre o organismo e o objecto constituem o conteúdo do conhecimento a que chamamos consciência. Vista nesta perspectiva, a consciência consiste na construção do conhecimento sobre dois factos:

> o facto de que o organismo está envolvido numa relação com o objecto, e o facto de que o objecto nessa relação está a causar uma modificação no organismo. De um momento para o outro, a elucidação da biologia da consciência transformou-se no processo de descobrir como o cérebro constrói os padrões neuronais que representam cada um dos participantes e a sua respectiva relação (p.161).

Na perspectiva de Damásio, a neurociência tem feito um esforço considerável para compreender a base neural da representação do objecto. Estudos sobre a percepção, aprendizagem, memória, e linguagem deixam antever que o cérebro processa um objecto, em termos sensoriais e motores, e dão-nos a ideia sobre a forma como o conhecimento de um objecto pode ser memorizado e categorizado em termos conceptuais e linguísticos, e recuperado através do recordar e reconhecer. Dão-nos ainda, uma ideia considerável sobre o modo como o cérebro processa um objecto, em

termos sensoriais e motores e de como o conhecimento do objecto pode ser guardado na memória. Diz-nos este autor que o processo de construção do conhecimento requer um cérebro e requer as propriedades de sinalização através das quais os cérebros conseguem construir padrões neurais e formar imagens e a representação do objecto.

Através da aprendizagem, especialmente a partir do nascimento, o psiquismo permite que a pessoa aprenda e se adapte a uma situação concreta. Em resultado de experiências passadas, muda a sua conduta com vista à sua adaptação e integração a novas situações. Através da educação estabelecem-se bases as sólidas que constituem as regras orientadoras para as práticas quotidianas. O processo educativo, visa, assim, orientar a aprendizagem, transformar o comportamento humano desde o nascimento até à velhice e construir o conhecimento que guia as acções e o modo de ser de cada pessoa (Gispert et al, 1996).

Face ao exposto podemos concluir que os saberes são aqui usados como sinónimo de conhecimentos e de competências cognitivas que fazem apelo ao raciocínio. O conhecimento, tal como o detemos actualmente apresenta um carácter sistematizado e organizado segundo um conjunto de princípios de tal forma validados que se pode falar de ciência como um conjunto organizado de conhecimentos sobre a realidade e obtido mediante o método científico (Bravo, 1985). Na descrição deste método, Almeida & Freire (1997) notam que é importante salvaguardar o seu carácter empírico, diferenciando este conhecimento das especulações ou abstracções puras. A sua principal função consiste na compreensão, explicação, predição e controlo dos fenómenos. Assim, e cada vez mais, a ciência apoia a tomada de decisão e os processos de mudança da realidade (Almeida & Freire, 1997).

Como referem estes autores, falar em conhecimento é falar em ciência. Porém, nem todo o conhecimento que possuímos e utilizamos diariamente se pode incluir dentro da classificação de conhecimento científico, mas o conhecimento que envolve as nossas decisões mais pensadas, sobretudo as decisões profissionais poderá ser mais adequado se for validado pelo conhecimento científico (Almeida & Freire, 1997). Segundo Arnaul, Rincón & Latorre (1992) o termo ciência provém do latim *scientia*, significa conhecimento, doutrina, erudição ou prática. Assim, o termo ciência tal como é definido actualmente, significa o conhecimento em si mesmo e a maneira de o produzir. Deste modo, a ciência pode ser definida por um modo de conhecimento sistemático, metódico

e rigoroso que pretende optimizar toda a informação disponível face à emergência de problemas teóricos ou práticos (Almeida & Freire, 1997).

Os conhecimentos organizam-se para originarem as competências teóricas que constituem os saberes pessoais e profissionais. Jolis (1998) conceptualizou as competências teóricas como conjuntos de aquisições realizadas em meios de formação e informação. A formação inicial assume particular importância para o desenvolvimento dos saberes teóricos e para saber concretizá-los na prática (Zarifian, 1999). O domínio dos saberes pode ser hierarquizado segundo os níveis de acção de maior ou menor complexidade que comportam. Os formadores definem os objectivos pedagógicos segundo uma linha de comportamentos padrão adquirida através de sequências de ensino adequadas para que a aprendizagem seja efectiva.

No domínio da aquisição dos conhecimentos, Guittet (1994) diz que os objectivos pedagógicos se devem classificar em diferentes domínios segundo os tipos de capacidades que se pretendem desenvolver. Assim, o saber e os conhecimentos gerais e específicos são de domínio cognitivo. Os saber-fazer metódicos e saberes-fazer gestuais são de domínio sensório-motor e os saberes-fazer relacionais ou comportamentais, são de domínio sócio-afectivo. Na perspectiva deste autor a aprendizagem e a incorporação destes saberes ou conhecimentos, é extremamente complexa. Os diferentes domínios do saber podem ser hierarquizados em níveis de acção de acordo com a sua complexidade. Descreve quatro níveis:

1. O nível imitação e reprodução: o aluno é capaz de memorizar, imitar e reproduzir;
2. O nível de adaptação e aplicação: o aluno é capaz de transpor por analogia e se torna autónomo na acção;
3. O nível de mestria: o aluno é capaz de sintetizar, explicar a sua competência e resolver casos particulares;
4. O nível de perito: o aluno é capaz de avaliar, criar, inovar e evoluir num contexto novo, o de perito (p. 99).

Na concepção de Barth (1996) para que se possam utilizar os conhecimentos ao longo da vida, a pessoa que aprende deve, ela própria, construir o seu saber, mobilizando as ferramentas intelectuais de que dispõe e que podem ser aperfeiçoadas, dado que reproduzir um saber não é a mesma coisa que construi-lo. Nesta perspectiva, a responsabilidade do professor consiste em saber transmitir os conhecimentos de modo a que a construção pessoal seja possível. O produto deste processo é o saber adquirido pelo aluno. Contudo, estas aquisições dizem igualmente respeito à maneira como o

aluno as sabe utilizar, ou seja, a capacidade para utilizar o pensamento crítico, capacidade de reflexão **nas** e sobre **as** práticas e a capacidade de raciocínio, situadas no centro da aquisição de conhecimentos (Barth, 1996, p. 22).

Os saberes são conjuntos de conhecimentos gerais ou especializados que a pessoa vai adquirindo ao longo da vida. São segundo Minet (1995) os conhecimentos teóricos ou as matrizes de certas linguagens científicas e técnicas que conduzem à autonomia, espírito crítico e criatividade, entre outras. Agrupam-se para constituir uma lógica de acção. Permitem manipular objectos abstractos, sob a forma simbólica e obedecem à sua própria lógica e à lógica da acção. São principalmente saberes disciplinares, nos quais as informações e os conhecimentos adquiridos são memorizados num primeiro nível. Em seguida, desenvolve-se a capacidade de compreensão, análise, interpretação de casos ou de situações complexas e num terceiro nível, desenvolve-se a capacidade de resolução de problemas apoiada nos conhecimentos e na capacidade de análise (Gabilliet & Montbron, 1998). Os saberes teóricos são necessários para descrever ou compreender a acção e para criar novos procedimentos face a uma situação-problema. Pela acção educativa vão-se capitalizando conhecimentos e conduzindo pesquisas que acompanham os repertórios teóricos e metodológicos individualizados que serão invocados para resolver os problemas e que vão permitir resolver os imprevistos emergentes nos contextos de trabalho (Ernoult-Dubois, 1999).

Em jeito de síntese podemos dizer como Bertrand (1991, pp. 166-167) que a educação deve ser vista numa perspectiva transdisciplinar, cujos objectivos consistem em desenvolver a autonomia (capacidade do aluno para dirigir a sua caminhada intelectual); comunicação (capacidade de tornar acessíveis os recursos e os instrumentos da disciplina ou área de estudo e a capacidade de potencializar os recursos e os instrumentos da disciplina ou da área de estudo a ela ligados); espírito crítico (capacidade de analisar cientificamente as argumentações, e a capacidade de fazer uma leitura crítica das situações sociais, culturais e políticas do meio em que vive); criatividade (capacidade de dar outras dimensões ao seu objecto de estudo associando-lhe novos elementos e questionando as suas finalidades, e a capacidade de participar na transformação da sociedade e na renovação dos valores); mobilidade (capacidade de se adaptar às diversas situações na sociedade e às novas práticas da sua profissão); serviço à comunidade (capacidade de traduzir constantemente a sua formação e os seus conhecimentos em prol da sociedade, levando em consideração as diversas necessidades

do meio onde vive). Será o desenvolvimento destas capacidades que conduzirá à heurística (conferindo valor à descoberta pessoal e à capacidade de resolução dos problemas) e à hermenêutica, isto é capacidade para interpretar os fenómenos.

3 - O QUE É UM SABER-FAZER E PROCESSOS IMPLICADOS?

A expressão saber-fazer emerge na literatura como uma noção em que o saber é traduzido pela representação das aquisições em forma de conhecimentos e o fazer pela arte de pôr em prática estes conhecimentos ao serviço de um objectivo determinado (Bück, 1999). Todas as pessoas possuem habilidades que vão desenvolvendo ao longo da vida. Segundo Schermerhorn, Hunt & Osborn (1999), uma habilidade consiste em transformar o conhecimento em acção, o que resulta no desempenho desejado. A habilidade técnica consiste em realizar tarefas específicas. Tal habilidade vem do conhecimento ou da especialização obtidos na educação ou experiência. Essa habilidade envolve proficiência no uso de determinados métodos, processos e procedimentos para realizar tarefas (Schermerhorn, Hunt & Osborn, 1999, p. 32).

A maioria dos trabalhos contém alguns componentes de habilidades técnicas. Para o seu desenvolvimento requerem educação preparatória e treinos específicos das habilidades que conduzem ao saber-fazer. Alguns autores, de entre os quais se salientam Schermerhorn, Hunt & Osborn (1999), distinguem entre aptidão e habilidade. Aptidão representa a capacidade de uma pessoa aprender alguma coisa, enquanto a habilidade reflecte a capacidade existente de uma pessoa desempenhar várias tarefas necessárias para um dado cargo. Ambas incluem conhecimento relevante e habilidades específicas.

Existe um amplo consenso quanto ao que se entende por saber-fazer, embora alguns autores, como é caso de Minet (1995), façam a distinção entre o saber prático e o saber-fazer. O saber prático é aquele que faz com que se concretize o saber pessoal, não formalizado, construído totalmente dentro e com fins de acção. Os saberes-fazer são conjuntos de actos que predispõem os sujeitos para a acção. São regras empíricas que variam segundo o domínio de aplicação. São saberes concretizar um conjunto de dados que terminam na realização de acções, traduzem informações e conhecimentos, reproduzem e enriquecem os processos operatórios de qualidade (Jolis, 1998).

Os saberes-fazer fazem apelo às qualidades de execução ou *performances*. Malglave (1995) diz que a palavra *performances* designa os actos que a competência permite. No entanto, faz notar que prefere a palavra capacidade, definindo-a como o conjunto das "potencialidades actuais", inatas ou adquiridas, de efectuar qualquer acto de qualquer nível. Segundo Reboul (1982) o saber-fazer é um poder real, quer dizer permanente. Saber-fazer é poder fazer de novo, é poder adaptar a sua conduta à situação, fazer frente a dificuldades imprevistas. É também, poder poupar os seus próprios recursos para tirar deles o melhor partido, sem esforço inútil; é afinal poder improvisar onde os outros se limitaram a repetir. Saber-fazer bem é poder agir inteligentemente.

As *performances* medem os resultados da actividade de um indivíduo. Compreendem a relação entre as competências, a organização do trabalho, os métodos, as relações e o clima do grupo de trabalho (Guittet, 1994). Adquirir um saber-fazer em formação requer que o formador defina claramente os objectivos da formação de nível sensório-motor. Segundo Gabilliet & Montbron (1998) a definição destes objectivos compreende a definição das habilidades, o "fazer a mão" e a coordenação motora. Entendem que se devem desenvolver em três níveis segundo uma ordem:

- Nível um: capacidade para imitar um gesto psíquico ou processo mental,
- Nível dois: coordenação e controlo destes gestos ou processo;
- Nível três: criação de automatismos sensório-motores e progressão através de uma matriz de gestos ou do processo (pp. 67-68).

A capacidade de acção requer um conjunto de factos simultâneos que inclui um corpo em acção no tempo e no espaço e nada faz sentido sem ele (Damásio, 2000). Segundo este autor, o empenho do organismo num dado objecto intensifica a sua capacidade de processar sensorialmente esse objecto e também aumenta a oportunidade de maior envolvimento com outros objectos – o organismo está pronto para outros contactos e outras interacções. O resultado global de todo este processo é um estado de maior alerta, uma focagem mais nítida e uma maior qualidade de processamento da imagem. Os indivíduos normais conseguem aprender várias coisas ao mesmo tempo. Aprendem acerca do local onde decorre o estudo e das pessoas que dirigem a experiência; aprendem acerca do aparelho em que executam a tarefa; aprendem as instruções sobre a tarefa; e aprendem a desempenhar a tarefa cada vez melhor. A prática conduz, efectivamente, à perfeição (Damásio, 2000, p. 340). A automatização também tem grande valor nos desempenhos motores tecnicamente complexos. Uma parte da técnica pode permanecer inconsciente, permitindo a concentração nos aspectos mais elevados

da concepção e podendo assim orientar a actuação de forma a exprimir certas ideias (Damásio, 2000, p. 341).

Um saber-fazer, por muito pouco complexo que seja, uma vez adquirido é sempre transferível, ou seja, pelo facto de se ter adquirido permite adquirir e desenvolver muitos outros. Os saberes-fazer são segundo Minet (1995) a matriz de técnicas e de métodos dentro de contextos específicos. Importa precisar, nesta medida, que estes saberes-fazer são transferíveis para diversas situações de trabalho. Os saberes incluem os conhecimentos, os conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas, os saberes-fazer - as capacidades ligadas à prática profissional e os conhecimentos correspondentes que conduzem às competências e à *performance* profissional.

Na perspectiva de Thomas (1997) a decomposição das competências isoladas e diferenciadas leva a pôr-se o acento tónico em qualidades transversais que dão lugar à influência do comportamento individual sobre a qualidade dos resultados obtidos no trabalho. Abrangem critérios de autonomia, iniciativa e responsabilidade, entre outros, frequentemente utilizados na avaliação de funções. As competências técnicas, asseguram os procedimentos lógicos do acto profissional. Neste contexto, Palm (1995) realça que a competência técnica tem que se articular com as suas diversas sub-dimensões: uma competência científica, diagnóstica, intervenção e organizativa.

Relativamente à competência científica, Palm refere que o profissional deve dispor de um saber científico, especializado, mais complexo, sistematicamente adquirido, para aplicar à prática profissional, e que lhe permite resolver os problemas que se lhe colocam no decorrer da actividade. Já no que diz respeito à competência diagnóstica, implica com a capacidade do profissional para utilizar os instrumentos de análise e de explicação aplicáveis a casos concretos. Quanto à competência de intervenção, Palm é de opinião que esta capacidade é necessária para resolver metodicamente os problemas emergentes no contexto profissional, enquanto que a competência de organização no trabalho social se destina a oferecer uma estrutura organizada e humanizada aos clientes.

Resumindo o saber-fazer é traduzido pela capacidade de pôr em prática os conhecimentos adquiridos através do desenvolvimento das capacidades e habilidades que caracterizam as *performances* profissionais. São capacidades ligadas à realização

dos actos de vida e à prática profissional. Abrange os critérios de socialização e comunicação, autonomia, iniciativa e responsabilidade. Articula-se com os conhecimentos, capacidade para realizar um diagnóstico, capacidade de intervenção, de organização e de saber-ser em contexto profissional.

4 - O QUE É UM SABER-SER EM CONTEXTO DE TRABALHO?

Existe um certo consenso na literatura de que a formação e o desenvolvimento dos saberes mudam os comportamentos, as atitudes e por vezes os traços de personalidade. Neste contexto, a formação deve ser bem planificada para que os formandos se desenvolvam quer ao nível do saber (competências de domínio cognitivo), quer ao nível do saber-fazer (competências de domínio psicomotor), quer ainda o saber-ser (competências de domínio sócio-afectivo, relacional e ético-moral). Com base nestes conhecimentos os programas escolares devem enfatizar no planeamento das actividades pedagógicas, o desenvolvimento das características intelectuais, linguísticas, de relacionamento interpessoal, interesses e motivações para a aprendizagem ao longo da vida. As capacidades para identificar problemas, para relacionar conhecimentos possuídos com novos conhecimentos, para utilizar informações, utilizar instrumentos, chegar a explicações e avaliar resultados, constituem um conjunto de saberes transversais importantes nos saber-estar na vida e na profissão (Bartolomais, 1981).

O saber-ser tem sido considerado como uma competência transversal. Com efeito, é uma temática que encerra um conteúdo e uma significação difícil de caracterizar. Bellier (1998) interrogou-se sobre a natureza deste conceito e sobre a forma como descrever o saber-ser no domínio da gestão dos recursos humanos. Numa aproximação conceptual definiu-o como aquele que explica a parte da *performance* que não está contida nem nos conhecimentos nem na experiência técnica, mas que se relaciona intimamente com eles e diz respeito à personalidade. Na sua óptica, é neste sentido que é habitual descrever o saber-ser como uma competência. Está na origem de uma definição utilizada frequentemente no seio das organizações para dizer que a competência é a soma ou o conjunto de saberes, de saber-fazer e saber-ser. Deste modo, entende que é um conceito inacabado e que as definições de saber-ser assentam na definição dos dois termos que compõem a palavra.

Minet (1995) conceptualizou o saber-ser como sinónimo das atitudes e comportamentos das pessoas em situações concretas de trabalho. Considera este autor que a noção de saber-ser é recente e levanta algumas interrogações dado que o seu significado não é exacto. Uma delas consiste em saber se engloba um conjunto de comportamentos de adaptação, de relações com os outros ou com os contextos variáveis segundo os utilizadores. Também Bellier (1998) refere que a noção de saber-ser não é um conceito claro nem finalizado, dado que todas as definições encontradas não definem com precisão o sentido de ser e muito menos combinam os verbos saber e ser deixando permanecer o mistério do verbo ser.

Apesar disso, Bellier (1998) deu um enorme contributo à conceptualização do saber-ser. Considerando-a embora, uma noção fluida e heterogénea, utilizada na gestão de recursos, entende que esta noção inclui um conjunto de vectores que não podem ser esquecidos numa tipologia de comportamentos que favorecem a integração dos indivíduos nas organizações e no trabalho. É, como a própria autora diz, uma noção pluridimensional e com algumas controvérsias em virtude dos conteúdos que utiliza para poder chegar a uma definição mais objectiva e se encontrar ligada aos mistérios do verbo ser. Neste perspectiva, diz que podemos falar de um conjunto de campos semânticos e relativamente heterogéneos, como por exemplo: a descrição das qualidades morais, atitudes e traços de personalidade, gostos e interesses e os comportamentos na sua globalidade. Neste conjunto, identifica as competências genéricas ou transversais ao saber-ser e atribui-lhe grande importância porque as considera detonadoras, mobilizadoras ou potenciadoras de outras competências.

Tendo presentes estas ideias, facilmente podemos concluir que o saber-ser resulta do desenvolvimento de um conjunto de processos muito complexos que se entercruzam nas capacidades cognitivas, afectivas e psicomotoras. Nas capacidades cognitivas entram processos como a memória ou a evocação dos conhecimentos e recursos de ordem intelectual que permitem a sua concretização em produtos originais e criativos. No domínio afectivo, entram as emoções, os sentimentos, motivações, interesses, atitudes, expectativas e valores. No domínio psicomotor sublinham-se as capacidades músculo-motoras, capacidades de manipulação de materiais e equipamentos de complexidade diversificada (Catela & Vasconcelos, 1979).

De acordo com Schermerhorn, Hunt & Osborn (1999) no âmbito do saber-ser, a habilidade humana mais importante, consiste em saber trabalhar e relacionar-se com outras pessoas. Ela emerge como espírito de confiança, entusiasmo e envolvimento genuíno nas relações pessoais. Assim, uma pessoa com boas habilidades humanas terá um alto grau de percepção, autopercepção e capacidade para compreender ou ter empatia com os sentimentos dos outros. Tais habilidades são essenciais para o estabelecimento de redes de responsabilidades pessoais, sociais e profissionais. São elas que conduzem ao desenvolvimento de capacidades para analisar e resolver problemas complexos. Baseiam-se na capacidade mental da pessoa para identificar problemas e oportunidades, colher e interpretar informações relevantes e tomar boas decisões para solucionar os problemas (Sequeira, 1997).

São muitos os autores que se referem à importância de ajudar os formandos a desenvolver todas estas dimensões, pois como afirma Reboul (1982) deve evitar-se o drama do fracasso, porque aquele que o sofre interpreta-o como uma derrota do seu próprio **eu**. Este sentimento é muitas vezes excessivo e por isso, o professor tem que o corrigir fazendo compreender ao aluno que o insucesso diz respeito ao que fez e não ao que é. De qualquer modo, apresenta sempre um aspecto positivo: a ideia de que qualquer saber-fazer real compromete a pessoa inteira. Este comportamento do professor terá implicações ao nível da aprendizagem afectiva. O aspecto afectivo-emocional participa activamente no processo de aprendizagem, tal como o estado de aceitação, não-aceitação ou de expectativas em relação a algo. Estes elementos ligados aos elementos cognitivos e psicomotores, contribuem para uma aprendizagem mais efectiva (Nérici, 1985).

Bloom (1981) salientou que o domínio afectivo pode ser desenvolvido através de objectivos de aprendizagem que descrevam as modificações dos interesses, atitudes e valores, bem como os progressos na capacidade de adaptação. Segundo De Landsheere & De Landsheere (1977) a íntima relação entre a emoção e a sua representação situadas num *continuum* entre os acontecimentos afectivos e os sistemas de convicções (morais ou estéticas), explicam as aprendizagens afectivas. Posta assim a questão, pode concluir-se que o domínio afectivo se refere à tomada de consciência do indivíduo de si próprio e do mundo que o rodeia. Os objectivos dos programas de ensino que visam as aprendizagens neste domínio, devem ter em conta a complexidade natural da personalidade de cada indivíduo. O desenvolvimento das capacidades processa-se de

forma lenta, no decorrer da vida e tem em vista o desenvolvimento das competências pessoais mediadas pela comunicação (Catela & Vasconcelos, 1979).

Segundo Arends (1995) têm sido descritas algumas competências interpessoais que as pessoas podem utilizar para tornar mais eficaz o processo de comunicação e para reduzir as barreiras à comunicação. Destas competências umas pretendem ajudar o emissor e outras o receptor. Bitti & Zani (1993) definiram a competência comunicativa como a capacidade para produzir e entender mensagens que colocam o sujeito em interacção comunicativa com outros interlocutores. Esta capacidade compreende não só a habilidade linguística e gramatical como também uma série de habilidades extralinguísticas com elas relacionadas que são sociais (no sentido de saber adequar a mensagem a uma situação específica) ou semióticas (que significa saber utilizar outros códigos para além do linguístico, como por exemplo o cinestésico, as expressões faciais, os movimentos do rosto e das mãos (Bitti & Zani, 1993, pp. 19-20).

Neste contexto, a noção de saber-ser mostra-se tangível porque constitui um conceito em vias de construção. Fala-se muito dele mas constitui ainda uma noção fluida e heterogénea devido aos conteúdos abrangentes que inclui. No entanto, existe um relativo consenso quanto aos processos envolvidos, às dimensões que devem ser estudadas e às dificuldades na construção de dispositivos eficazes e eficientes de formação nas suas várias vertentes. A pesar das dificuldades de natureza conceptual, já não dá lugar a tão grandes interrogações ao nível da gestão de recursos humanos porque começaram a compreender-se melhor as áreas implicadas, os conteúdos, capacidades e habilidades que devem ser desenvolvidas e avaliadas. Os maiores problemas situam-se ao nível da sua análise e simplificação para a elaboração de balanços e portfólios de competências. Acreditamos que as experiências que estão a ser desenvolvidas nestes domínios contribuam para resolver estas dificuldades.

5 - SÍNTESE: EMERGÊNCIA DE UM MODELO OU DE UMA TIPOLOGIA DE COMPETÊNCIAS

Tendo por base todas estas considerações, vamos procurar agrupar as opiniões dos diversos autores num modelo ou tipologia ecléctica de competências. Esta proposta procura sintetizar e agrupar segundo uma hierarquia os diversos tipos de competências

referenciados na literatura, procurando uma correspondência lógica e pragmática. As competências genéricas têm sido apontadas como importantes resultados de aprendizagem ao longo da vida, quer através de programas formais e informais quer através de experiências realizadas. Neste contexto, agrupá-las-emos em conjunto com os saberes (conhecimentos), uma vez que são consideradas como detonadoras e/ou potenciadoras e mobilizadoras das outras competências. As competências técnicas referem-se aos saberes-fazer que caracterizam uma profissão (domínio psicomotor) e o saber-ser (domínio afectivo) agrupa as competências sócio-afectivas, relacionais e ético-morais.

Para que se possa definir uma tipologia de competências Bunk (1994) dá um grande contributo ao apontar alguns requisitos pessoais, mesmo que o faça, utilizando o termo qualificações profissionais. Aponta as seguintes:

- qualificações técnicas;
- qualificações metódicas;
- qualificações pessoais e sociais;
- qualificações participativas.

Na sua opinião, quem dispõe destas qualificações possui a respectiva competência, pois:

1. Possui **competência técnica** quem dispõe, de forma competente e profissional, sobre tarefas e conteúdos da sua área de trabalho e domina os conhecimentos e destrezas respectivamente necessários.
2. Possui **competência metódica** quem sabe reagir, em termos processuais, perante tarefas laborais que lhe são colocadas e desvios surgidos, descobre autonomamente vias de solução e transfere, de forma sensata, as experiências colhidas para outros problemas de trabalho.
3. Possui **competência social** quem consegue colaborar de forma comunicativa e cooperante com outras pessoas, demonstra um comportamento comunitário e compreensão pelas relações humanas.
4. Possui **competência participativa** quem consegue co-organizar de forma construtiva o seu posto de trabalho e o ambiente de trabalho envolvente, é capaz de organizar e decidir de forma actuante e está disposto a assumir responsabilidades (p.10).

Para este autor, o conjunto destas quatro competências parciais constitui a competência de acção, em princípio indivisível. Assim, segundo este autor, possui competência quem dispõe de conhecimentos, destrezas e capacidades exigidas pela profissão, sabe solucionar tarefas laborais com autonomia e flexibilidade. Tem capacidade e disposição para participar activamente no ambiente sócio-profissional e tem capacidade de para dirigir a sua aprendizagem. Existe também, um amplo consenso relativamente a uma outra tipologia de competências, porquanto é possível estabelecer diferenças entre os domínios dos saberes, saber-fazer, saber-ser ou saber aprender/ensinar e que podem ser

classificadas em competências-chave ou transferíveis. Casanova (1991) baseando-se nos estudos de MacBer apresenta um conjunto de competências que classifica em técnicas, individuais e relacionais, salientando que os comportamentos reveladores de características pessoais podem ou não ser observáveis.

Na figura 2, propomos uma tipologia de competências que agrupe todos os saberes que devem ser desenvolvidos ao longo do processo formativo. Os conhecimentos organizam-se para originar as competências teóricas, definidas como conjuntos de saberes adquiridos através da formação e das experiências. As competências cognitivas, resultam dos saberes combinados ou da conjugação de diversos saberes, capacidade de coordenação das acções, procura de novas soluções e da capacidade para recriar e inovar. Os saberes-fazer profissionais originam as competências técnicas ou práticas manifestadas pelo saber concretizar um conjunto de dados, traduzir informações e conhecimentos que possam ser aplicados, reproduzidos e susceptíveis de enriquecerem os processos operatórios de qualidade. As competências sociais, manifestam-se pela capacidade de trabalhar em grupo e comunicação, contribuem para o progresso colectivo, qualidade dos relacionamentos interpessoais e capacidade de dedicação à organização (Jolis, 1998, pp. 29-30).

FIGURA 2 – Tipologia ou modelo de competências



Nos capítulos e subcapítulos seguintes vamos tentar uma abordagem individualizada desta tipologia de competências, analisar a sua pertinência e clarificar alguns conceitos envolvidos nesta categorização, por forma a orientar quer os processos e dinâmicas da formatividade quer um perfil de competências do enfermeiro com o grau de licenciado.

CAPÍTULO V - COMPETÊNCIAS PESSOAIS OU GENÉRICAS

1 - CARACTERÍSTICAS DEFINIDORAS DAS COMPETÊNCIAS PESSOAIS

Assegurar a gestão de competências nas organizações do futuro, pressupõe a manifestação de capacidades de trabalho e de liderança e constitui uma enorme responsabilidade para as pessoas que dirigem os recursos humanos nos serviços centrais e nas instituições prestadoras de cuidados de saúde à população. Todavia, quer os serviços centrais quer as organizações em si mesmas, precisam unir os esforços e tornarem-se mais participativas. Precisam com alguma urgência, de clarificar a natureza da sua missão no que diz respeito à filosofia, informação, objectivos, cultura organizacional, padrões de qualidade dos serviços que prestam e perfis de competências para cada uma das classes sócio-profissionais que integram os seus quadros.

Cada vez mais, estas organizações têm necessidade de assegurar a animação de grupos, afirmar as suas capacidades de liderança, de competitividade e de responsabilidade pelos serviços que prestam. São grandes as necessidade de informar os trabalhadores quanto aos requisitos para exercerem com liberdade o cumprimento da sua missão profissional. Simultaneamente, como fazem notar Mitrani, Dalziel & Bernard (1994), o sucesso das organizações depende das próprias pessoas assumirem a responsabilidade pelas tarefas mais importantes delegadas na amálgama institucional a que pertencem. Naturalmente que o acréscimo das suas responsabilidades ditadas pela exigência da prestação de serviços de qualidade, vai exigir que se corram alguns riscos calculados, sem se perderem de vista os objectivos institucionais. Segundo estes autores tudo isto implica uma cultura de gestão em que são apreciados a iniciativa e os riscos assumidos na realização da missão. Os indivíduos devem sentir-se livres para mostrar este comportamento, sem temer consequências nefastas para a sua carreira.

Estes sentimentos de liberdade, no entanto, pressupõem uma adequada formação prévia. Uma formação que vise, além dos conhecimentos técnicos, científicos, sócio-afectivos e relacionais, um bom desenvolvimento do ego. Dito por outras palavras, um bom

desenvolvimento do carácter e da personalidade. É que, como faz notar Bunk (1994), o saber profissional compreende a totalidade de todos os conhecimentos, destrezas, flexibilidade, autonomia e capacidades, tendo em vista a execução de tarefas definidas, vinculadas às várias profissões. Cada vez mais, a formação terá de conduzir a que o formando fique habilitado ao exercício de uma actividade profissional qualificada, que inclua, em particular, o planeamento, execução e controlo autónomo (Bunk, 1994, p. 8). É por todas estas razões que o planeamento curricular, os métodos, as estratégias e todas as actividades de ensino, devem visar o ensino para a competência.

Segundo Bunk, possuir competências profissionais, implica dispor de conhecimentos, habilidades, destrezas e capacidades necessárias para resolver as situações complexas relacionadas com o conteúdo da carreira profissional com autonomia, flexibilidade e responsabilidade. Além disso, é necessário possuir capacidades para trabalhar em grupo, planeamento, gestão do tempo e capacidade de reflexão, para participar de modo actuante, no ambiente e nas situações de trabalho. Tudo isto requer o desenvolvimento de capacidades pessoais, conhecimentos, saberes-fazer e saber-ser ou estar na profissão.

No contexto dos novos paradigmas técnico-profissionais, têm-se verificado profundas modificações e alterações conceptuais relativamente aos itinerários de formação, progressão das carreiras, gestão de recursos humanos e situações profissionais modelo. Estas alterações concorrem para a criação de importantes desafios que é necessário vencer, nomeadamente através da articulação da formação com a experiência adquirida na família, vida social e profissional. Começa a verificar-se um amplo consenso relativamente à necessidade de avaliar e reconhecer o saber-fazer e o saber-ser que um adulto pode adquirir a partir da sua experiência de vida, seja qual for o meio ou lugar das suas aprendizagens (Jordão, 1997).

No domínio do desenvolvimento das competências, da formação e da gestão de recursos humanos, os conceitos que utilizamos são por natureza dinâmicos e devem ser entendidos numa perspectiva evolutiva. Como refere Le Boterf (1998), alguns conceitos emergentes nestas áreas estão ainda em vias de construção. Situam-se neste caso, o de engenharia da formação, engenharia das competências e o conceito de competências pessoais ou genéricas. Por isso, na óptica de Le Boterf, esta dinâmica deve ser encarada pela engenharia dos grandes sistemas de formação, programação dos equipamentos

educativos e culturais, mas não se deve confinar a eles. Deve preparar profissionais qualificados para a função ou cargo a desempenhar no âmbito de uma profissão.

No plano da formação, os professores devem ter em consideração as necessidades em matéria de competências a desenvolver, especialmente ao nível da formação inicial. Nela, devem ser avaliadas as experiências prévias dos formandos para orientação da auto-formação subsequente à formação inicial durante todo o percurso profissional. De acordo com Andréani & Pinaud (1998), o mais concreto na formação inicial é o percurso profissional e o mais abstracto são as motivações profundas e o tipo de funcionamento intelectual. Nesta perspectiva, o papel, porventura mais importante do formador, consistirá em ajudar o formando a aprender a interpretar o seu passado, identificando nele as competências adquiridas através da reflexão e capitalização dos saberes adquiridos e não adquiridos. Todas as experiências vividas trazem sempre algo de utilizável e de positivo (Jordão, 1997).

O conjunto das características pessoais designadas na literatura por competências genéricas enquadram-se no tipo de vivências pessoais, familiares e sociais, a partir das quais os sujeitos se desenvolvem, aprendem e educam. Numa análise cuidada da literatura, verificámos que os estudos realizados, denominam e caracterizam estas competências em função do tipo de abordagem realizada e do contexto onde são estudadas. Todavia, parecem obedecer ao mesmo denominador comum. Trata-se de um conjunto de competências não especificamente técnicas e mais do foro pessoal e relacional dos indivíduos (Pires, 1994).

Esta categoria de competências tem sido muito discutida na actualidade porque muitos dos autores (Aubrun & Orofiamma, 1990; Bellier, 1998; Jordão, 1997; Malglave, 1990; Mitrani, Dalziel & Bernard, 1994; Pires, 1994), as consideram indispensáveis na selecção de candidatos qualquer que seja a função a desempenhar. Apesar de na literatura aparecerem designadas de várias formas os termos parecem ser usados como sinónimos. Como exemplo salientamos a nomenclatura apontada por Aubrun & Orofiamma (1990) que as designaram por competências genéricas, chave ou de terceira dimensão.

Os *soft-skills*, foram assim designados no âmbito dos estudos realizados pelo Gabinete de Assistência Técnica do EUROTECNET (Um Programa Comunitário para a

Promoção da Inovação na Formação Profissional Resultante da Mudança Tecnológica (*in* Pires, 1994), nos quais foi inventariado um conjunto de características fundamentais. Com esta designação querem dizer que são um grupo de características que se desenvolvem e manifestam no decurso da vida activa e permitem mobilizar as outras competências. Malglave (1990) designou-as por metacompetências, definindo-as como espécie de compostos metodológicos e condutas psicoafectivas. Bellier (1998) atribui-lhe um lugar bastante importante na tipologia de competências porque entende que se comportam como detonadoras, por despoletarem, mobilizarem e potenciarem as outras competências, considerando-as, por isso, competências transversais.

Esta importância segundo Bellier (1998), advém-lhes do facto de serem competências, não técnicas, de difícil aprendizagem em situação profissional, o que faz com que se questione qual é o estado e o lugar dos pressupostos genéricos e dos tranferíveis em situação concreta de trabalho. Porém, Nyhan (1991), referiu no âmbito de um estudo realizado pelo Gabinte de Assistência Técnica do EUROTECNET, a competência de auto-aprendizagem como essencial, porque esta faz com que as pessoas tomem consciência da natureza mutável dos conhecimentos e adoptem uma atitude relativamente às oportunidades de aprendizagem nas suas experiências quotidianas.

As novas tecnologias estão a conceder ao homem a liberdade de trabalhar a um nível cada vez mais elevado de competências. Socorrendo-se da perspectiva de Bertrand & Noelly (1988), Nyhan apresenta, conforme se pode ver no quadro 6, a sua perspectiva sobre a natureza mutável dos conhecimentos e das qualificações. Recomenda aos formadores para repensarem a formação e os *curricula* dos cursos de modo a contribuirem para o desenvolvimento integral e harmonioso das competências, a fim de que as pessoas possam resolver os problemas profissionais de forma adequada, sem correrem o risco de os conhecimentos se tornarem rapidamente ultrapassados.

Quadro 5 - Natureza mutável das qualificações

Competências anteriores	*Novas competências desenvolvidas*
1. Capacidade de funcionar num ambiente bem definido e estável.	1. Capacidade de funcionar num ambiente mal definido e em constante mutação.
2. Capacidade de fazer face a processos de trabalho repetitivo, simples e concreto.	2. Capacidade de fazer face a processos de trabalho não-rotineiro e abstracto.
3. Capacidade de funcionar num ambiente de trabalho supervisionado.	3. Capacidade de tomar decisões e assumir responsabilidades
4. Trabalho isolado	4. Trabalho de grupo, trabalho interactivo
5. Capacidade de funcionar em horizontes geográficos e temporais restritos	5. Compreensão geral do sistema; capacidade de funcionar em horizontes geográficos e temporais em expansão

Fonte: Nyhan (1991, p. 43)

Em síntese, verifica-se que as competências genéricas se agrupam em torno de um conjunto de características pessoais que são desenvolvidas ao longo da vida, quer por via experiencial quer através da formação. Existe um amplo consenso sobre a sua importância na selecção de pessoal seja qual for o lugar ou as tarefas a desempenhar porque se comportam como detonadoras por despoletarem, mobilizarem e potenciarem as outras competências. Assim, pela sua importância, começaram a ser colocadas no centro do debate devido à natureza mutável dos conhecimentos e num lugar com o estatuto de competências transversais, isto é, como aquelas que atravessam todas as vivências pessoais, todo o processo formativo e são desenvolvidas com o contributo de todos os contextos.

2 – BREVE SÍNTESE HISTÓRICA E QUADRO CONCEPTUAL

Numa perspectivo histórica, Macleland (*in* Nyhan, 1991; Pires, 1994), orientou as suas pesquisas no sentido de explicar as *performances* profissionais, definiu-as como uma série de comportamentos explicativos da qualidade do desempenho e concluiu que estes comportamentos ou eram directamente observáveis ou estavam latentes. Partiu da ideia

de que se um comportamento se tivesse manifestado no passado, poderia reproduzir-se no futuro. Este autor identificou onze competências de base, a saber:

- Iniciativa;
- tenacidade;
- criatividade;
- sentido de organização;
- espírito critico;
- controlo de si;
- atitude de liderança;
- persuasão/influência;
- confiança em si;
- relações interpessoais;
- preocupação e solicitude com os outros.

Num levantamento bibliográfico realizado por Pires (1994), baseando-se neste e noutros autores, concluiu que as novas competências profissionais não devem ser classificadas apenas do ponto de vista técnico e cientifico. Deve valorizar-se, também o grupo de competências pessoais ou genéricas (*soft-skills*, competências-chave ou de terceira dimensão) e um outro grupo mais do foro relacional dos individuos.

Quanto ao conceito de competências genéricas, Pires (1994) define-as como sendo as características do indivíduo que acentuam o seu funcionamento eficaz durante a sua vida e determinam um comportamento, não sendo no entanto seu sinónimo. Deste modo, os comportamentos são reveladores de características pessoais que contribuem para orientar os desempenhos eficazes ao longo da vida. Implicam o reconhecimento de capacidades pessoais que o sujeito desenvolve através de experiências vividas. Neste domínio, Jordão (1997) realça que mais importante que possuir muitos conhecimentos e saberes em domínios especializados, é importante encontrar e desenvolver competências que lhe permitam uma maior mobilidade e adaptabilidade profissionais, por serem competências transferíveis de umas situações para outras. Segundo Pires (1994), o Gabinete do EUROTECNET, listou um conjunto de competências fundamentais para a qualidade do desempenho:

- flexibilidade;
- adaptabilidade;
- autonomia;
- responsabilidade;
- criatividade;
- iniciativa;
- abertura a novas ideias;
- motivação;
- liderança;
- capacidades de trabalhar em grupo, de comunicação, de análise e de aprendizagem (p.11).

A mesma autora salienta que foi neste contexto que Nayhan desenvolveu também o conceito de atitude à autoformação, a competência-chave da formação contínua, entendida como a capacidade que uma pessoa tem de fazer um exame crítico e compreender o que se passa no local de trabalho, ou seja, esta capacidade de julgamento pessoal é o que orienta todas as outras actividades, baseadas na compreensão e no conhecimento prático detido pelo sujeito. Deste modo, as competências que constituirão o perfil dos indivíduos trabalhadores do amanhã, além dos conhecimentos técnicos e das experiências, são a flexibilidade, responsabilidade, capacidades de tomada de decisão, iniciativa, planificação, comunicação e cooperação (Pires, 1994).

Relativamente às competências genéricas, Mitrani, Dalziel & Bernard (1994) dizem que este grupo de competências é de grande importância, senão determinante na selecção do pessoal. Manifesta um conjunto de conhecimentos acumulados ao longo do ciclo de vida. Jordão (1997) considera que as competências genéricas estão intimamente ligadas à noção de empregabilidade, num contexto onde a constância é a mudança, portanto, o desenvolvimento de competências genéricas, tais como: a capacidade de adaptação, reflexão, flexibilidade, iniciativa, autonomia, responsabilidade, comunicação, entre outras, poderão constituir um dos principais factores que concorrem para melhorar a qualidade do desempenho inerente à missão profissional.

A missão profissional consiste em assegurar uma função ou cargo, desempenhando as tarefas que lhe estão incumbidas no âmbito social (Mitrani, Dalziel & Bernard, 1994). Esta definição pode aplicar-se às organizações de saúde comunitárias e hospitalares, onde cada técnico, qualquer que seja a sua profissão ou categoria profissional, tem que desenvolver um perfil de competências adequado às suas funções. A definição deste perfil, é importante, porque segundo, Mitrani, Dalziel & Bernard (1994) no futuro a tónica será posta sobre as competências individuais. Tem como vantagem considerar os profissionais como elementos base da organização e resultar na capitalização do que trazem à função, ou seja, a sua competência.

Deste modo, as estratégias de formação devem contribuir para ajudar a pessoa a conhecer-se, reconhecer-se e a gerir os seus adquiridos pessoais e profissionais (Jordão, 1997). Com preconiza Le Boterf (1999), é preciso valorizar o desenvolvimento dos recursos humanos que constituem as variáveis estratégicas de desenvolvimento e de ajustamento ao trabalho do futuro, como dimensões importantes para um investimento

de capital de competências, num contexto de incertezas e de mutação permanente. Para lhes fazer face, os profissionais são confrontados com a necessidade de gerir a complexidade, tomar decisões e resolver os imprevistos.

3 - TRANSVERSALIDADE DAS COMPETÊNCIAS PESSOAIS: ESTADO E LUGAR DO DEBATE

A valorização dos conhecimentos adquiridos, experimentados e constantemente renovados através de processos formais e informais, são uma das primeiras constatações que legitimamente podemos colocar quando falamos de capital de competências e de perfil profissional. Nela, entra todo o capital intelectual indispensável e propício ao desenvolvimento das competências pessoais ou genéricas. Segundo Pires (1994), para a aquisição destas competências contribuem todas as experiências de vida ocorridas em contextos informais, actividades de trabalho, formação e actividades ligadas à vida social e familiar. Reconhece-lhes transferibilidade e podem ser utilizadas em diversas funções.

Relativamente às competências de terceira dimensão, Aubrun & Orofiamma (1990) agruparam-nas em quatro categorias, associando a primeira aos comportamentos profissionais e sociais ligados a tarefas concretas do contexto social ou profissional. A segunda diz respeito às atitudes relacionais e de comunicação, capacidades relativas à auto-imagem, capacidades de adaptação e de mudança. A terceira categoria descreve as capacidades criativas que podem ser observadas em três tipos de situações diferenciadas: mobilização das capacidades intelectuais, emocionais e sensoriais; sentido da inovação e capacidade para fazer face ao imprevisto. Por último, a quarta categoria diz respeito às atitudes éticas ou existenciais, nas quais se incluem os valores e a perspectiva existencial, traduzida na capacidade da pessoa para se situar como actor social e se apropriar do seu próprio vivido; capacidade de análise crítica e capacidade de auto-formação. Estas autoras, além de caracterizarem este grupo de competências, deram um importante contributo com a indicação dos saberes que as suportam. Agruparam estes saberes em cinco categorias: os conhecimentos técnicos, estratégias cognitivas, saber social, conhecimento de si (auto-conhecimento) e o reconhecimento das implicações das relações com os outros.

Também na perspectiva do estudo das competências genéricas, consideram Mitrani, Dalziel & Bernard (1994), que existe cerca de uma vintena de competências genéricas que aparecem como estando na origem de desempenhos superiores numa gama de variadas actividades. Agrupam as competências genéricas em seis temas:

1. As competências de acção e de realização
2. As competências de assistência e de serviço
3. As competências de influência
4. As competências de gestão
5. As competências cognitivas
6. As competências de eficácia pessoal

Nas competências de acção e de realização incluem a motivação para o sucesso, preocupação da ordem e da qualidade, iniciativa e pesquisa de informação. Nas competências de assistência e de serviço integram a compreensão interpessoal e a orientação para o serviço de clientes. Nas competências de influência consideram o impacto da influência, o sentido da organização e o estabelecimento de relações. As competências de gestão subdividem-nas em preocupações com o desenvolvimentos dos outros, capacidades directivas, trabalho de equipa e de cooperação e direcção de equipa. No conjunto das competências cognitivas apontam o raciocínio analítico, aptidão para a conceptualização e a competência técnica. E, por último, consideram nas competências de eficácia pessoal o autocontrolo, autoconfiança, capacidade de adaptação e adesão à organização (Mitrani, Dalziel & Bernard, 1994).

Consideram estes autores que a lista de competências genéricas é muito extensa, e portanto, muito difícil de se manifestar totalmente numa pessoa. No entanto, entendem que para uma determinada função, poderá ser suficiente a apresentação de um subconjunto desta lista genérica. O que é importante é que se realizem entrevistas de situações comportamentais para avaliar os desempenhos dos titulares e se avalie o perfil de competências genéricas através de escalas. E, acrescentam:

> Estas competências genéricas foram expressas através de uma escala de indicadores, não só para efeitos de aplicação de selecção mas também para outras aplicações. Estes indicadores de comportamentos são registados em cada escala em função da intensidade da acção, do impacte, da complexidade e do horizonte de tempo a que correspondem. As trancrições das entrevistas de situações comportamentais podem ilustrar estes comportamentos sempre que contenham exemplos da competência em causa: por exemplo, as nossas análises da competência genérica motivação para o sucesso, através de um leque de estudos de entrevistas de situações comportamentais, revelam oito indicadores genéricos da situação em presença (pp. 71-72).

Estes oito indicadores, foram descritos em oito níveis de competências genéricas de motivação para o sucesso. No quadro 6, vamos proceder a uma adaptação destes indicadores e níveis, ao nosso estudo.

Quadro 6 - Níveis e indicadores de competências genéricas de motivação para o sucesso

Níveis	Indicadores de competências genéricas de motivação para o sucesso
Nível - I	**Vontade de fazer bem:** Tenta fazer bem o seu trabalho. Pode exprimir uma frustração face à dissipação ou ineficácia (por exemplo, lamenta-se de perder tempo e querer fazer melhor) mas não inicia nenhum tipo de aperfeiçoamento.
Nível - II	**Trabalha para atingir as normas fixadas por outros:** Esforça-se por atingir uma norma estabelecida pela gestão (por exemplo, mantém-se no quadro de um plano de acção, atinge os objectivos)
Nível - III	**Cria as suas próprias medidas de excelência:** Utiliza os seus próprios métodos a fim de avaliar os seus resultados face a uma norma de excelência que não lhe é imposta pelo formador
Nível - IV	**Aperfeiçoa o desempenho:** Modifica os seus próprios métodos de trabalho, a fim de aperfeiçoar o desempenho (faz qualquer coisa melhor, mais rapidamente, com menos custos, mais eficazmente, aperfeiçoa a qualidade, a satisfação dos clientes, a moral), sem no entanto, fixar um objectivo específico
Nível - V	**Estabelece desafios como objectivos:** Desafio quer dizer que ele tem 50% de oportunidades de atingir realmente o objectivo – é claramente um salto mas que não é nem irrealista nem impossível – ou que se refere a medidas de desempenho, de preferência por comparação com um melhor desempenho mais distanciado no tempo (por exemplo, Quando voltei a ter esta função, a eficácia era de 20% - agora eleva-se a 85%)
Nível - VI	**Efectua análises de rendibilidade:** Toma decisões, estabelece prioridades ou escolhe objectivos com base nas informações colhidas e nos resultados obtidos: exprime explicitamente o resultado potencial ou o resultado sobre o investimento ou a análise dos benefícios em relação aos custos
Nível - VII	**Actua como um empresário correndo riscos calculados:** Consegue recursos significativos e/ou tempo (numa situação de incerteza), a fim de aperfeiçoar o desempenho, tenta qualquer coisa de novo, procura atingir um objectivo ambicioso, encoraja e incita os colegas a correrem riscos e a conduzirem-se como profissionais
Nível - VIII	**Actua como empresário e persiste nos seus esforços:** Empreende regularmente numerosas acções, no meio de obstáculos que o impedem de atingir os seus objectivos. Ou então: vê os seus esforços coroados de êxito

Fonte: Mitrani, Dalziel & Bernard (1994, p. 72)

A progressão dos indicadores de comportamento é designada, por estes autores, escala de diferenças perceptíveis. Assenta na noção de que, ao passar de um nível, a

correspondente mudança de comportamento deve ser suficientemente visível para que esta mudança seja claramente observável e mensurável. Assim, as escalas de diferenças perceptíveis das competências genéricas podem utilizar-se para descrever as exigências das funções. Numa aplicação de selecção, sempre que não tenha sido possível realizar entrevistas de situações comportamentais com desempenhos superiores e médios, depois de ter chegado a consenso quanto aos critérios gerais de desempenho pretendidos para uma função, o painel de peritos passa em revista a definição, bem como a escala de diferenças perceptíveis associadas com cada competência genérica e pontua:

> - a importância da competência em relação à eficácia global da função;
> - nível que melhor descreve o desempenho mínimo da função;
> - nível que melhor descreve o nível de desempenho superior que se pode razoavelmente esperar dos titulares (p. 73).

A partir daí, o painel de peritos utiliza o seu conhecimento da função, a fim de identificar as competências genéricas que, com toda a probabilidade, são as mais importantes na função. O painel fornecerá também, para cada competência, um perfil dos níveis pretendidos para um desempenho aceitável, bem como para um desempenho superior. Estes perfis constituem, pois, um instrumento de medida para as competências e respectivos níveis a procurar no processo de selecção (Mitrani, Dalziel & Bernard, 1994, p. 73).

Como já vimos, as competências genéricas são competências transferíveis. Segundo Bück (1999); Jordão (1997), saber utilizar estas competências em diferentes e novas situações profissionais, pode constituir a única alternativa para a concretização de um projecto profissional, no qual o saber é representado pelas aquisições sob a forma de conhecimentos e o saber-fazer pelo conjunto das noções de que é necessário dispor para estar apto a entrar em acção quando a necessidade se faz sentir. O desenvolvimento e a gestão destas competências constitui uma etapa importante do processo formativo. Para as avaliar, é importante definir todas as etapas e redefinir os percursos seguintes, dando-lhes certas sequências, como recomenda Le Boterf (1999). Se algumas sequências podem conduzir a uma pilotagem automática, outras necessitam de uma tomada de consciência de comandos e iniciativas para saber gerar ou produzir conhecimentos. Na óptica de Le Boterf, este saber gerar pode culminar em:

> • saber agir com pertinência;
> • saber mobilizar os saberes e conhecimentos nos contextos profissionais;
> • saber integrar ou combinar os saberes múltiplos e heterogéneos;

- saber transferir;
- saber aprender a aprender;
- saber aceitar.

Neste contexto, para Le Boterf (1999), o saber agir com pertinência não se resume a um saber operatório, exige um saber mobilizar todos os conhecimentos, integrá-los e saber transferí-los para outras situações. Pressupõe saber julgar uma situação, um objecto ou uma pessoa, avaliar os riscos e tomar iniciativas.

Como faz notar Levy-Leboyer (1997), é preciso reter a lista das competências individuais que se ligam estreitamente às actividades e à cultura da organização, mas também, as atitudes e traços da personalidade. Segundo este autor, para identificar e avaliar as competências é necessário ter em atenção a génese e o papel que desempenham. Para as avaliar propõe que se tenha em consideração o seguinte esquema:

Atitudes e personalidade + Experiência ➔ Missões ➔ Posto de trabalho

Fonte: Levy-Levoyer (1997)

Só deste modo, segundo este autor, se podem compreender, identificar e avaliar as listas de competências requeridas para assegurar a missão e o desempenho profissional. A segunda etapa, não menos importante, consiste na elaboração do balanço e do portfólio de competências ou de aprendizagens que servirá de guia para o conhecimento e reconhecimento dos saberes adquiridos ao longo da vida. É nesta perspectiva que, o portfólio é ao mesmo tempo um instrumento de auto-formação, auto-avaliação e auto-orientação, ajudado pelos balanços realizados de tempos a tempos para a identificação das aprendizagens adquiridas. Como as aprendizagens desenvolvem as competências, fazer balanços de tempos a tempos, contribui para identificar, listar ou inventariar as competências adquiridas ao longo da vida, podendo, igualmente distinguir-se entre as competências genéricas e as específicas. As competências genéricas são competências transferíveis em diferentes e novas situações profissionais e podem constituir uma nova alternativa para a concretização de um projecto profissional (Jordão, 1997, p. 21).

No quadro 7, Jordão, dá-nos uma ideia de como fazer este balanço relativamente às competências genéricas ou transferíveis, através da acção recomendada pelos verbos e por alguns tipos de capacidades:

Quadro 7 - Competências genéricas/transferíveis

Capacidades ligadas ao trabalho com pessoas	*Capacidades analíticas de raciocínio*	*Capacidades manuais e mecânicas*	*Capacidades de Liderança*
Ajudar	Observar	Manipular	Planear
Apoiar	Comparar	Fixar	Dirigir
Encorajar	Ordenar	Fabricar	Coordenar
Estimular	Compreender	Registar	Motivar
Facilitar	Seleccionar	Utilizar	Decidir
Aconselhar	Promover	Juntar	Administrar
Ensinar	Avaliar	Reparar	Organizar
Treinar	Classificar	Produzir	Persuadir
Partilhar	Resolver problemas	Ajustar	Representar
Capacidades de comunicação	***Capacidades de Cálculo***	***Capacidades criativas***	***Capacidades/ Qualidades pessoais e Interpessoais***
Exprimir-se	Calcular	Inventar	Intuição
Ouvir	Orçamentar	Compor	Tenacidade
Escrever	Depositar dinheiro	Imaginar	Paciência
Vender	Programar	Desenvolver	Sociabilidade
Compreender	Memorizar	Improvisar	Espírito de iniciativa
Redigir	Contar	Conceber	Adaptabilidade
Traduzir	Fazer contabilidade	Criar	Confiança em si
Promover		Adaptar-se	Boa apresentação
Influênciar			

Fonte: Jordão (1997, p. 24)

Estes competências transferíveis têem ganho uma importância crescente. De tal modo assim é que segundo Goleman (2000), um inquérito realizado aos empregadores americanos revelou darem menos importância às competências técnicas que às capacidades subjacentes, como por exemplo:

- Capacidade de ouvir e de comunicação oral;
- Capacidade de adaptação e respostas criativas a reveses e obstáculos;
- Autodomínio, confiança, motivação para trabalhar orientado para objectivos, vontade de progredir na carreira e ter orgulho em cometimentos;
- Eficiência em grupo e nas relações interpessoais, capacidade de cooperar e de trabalhar em equipa, talento negocial em desacordos;
- Eficiência na organização, vontade de contribuir, potencial de negociação (Goleman, 2000, p. 21).

Estas capacidades, segundo Goleman são importantes para a criação de laços para o estabelecimento de relações fortes e úteis. Assentam na empatia, costumam surgir naturalmente no decurso das experiências de vida, criam relações de confiança e de cooperação. Acrescenta, ainda que as pessoas que possuem esta competência, equilibram a sua confiança na tarefa, colaboram partilhando planos, informações e recursos. São capazes de promover um clima amigável, de cooperação, são capazes de identificar e alimentar oportunidades de colaboração.

Em síntese, face aos desafios do presente, resultantes da ordem sócio-histórica que as novas noções de empregabilidade, qualificação, engenharia da formação e engenharia da competência têm vindo a acrescentar, houve a necessidade de (re)equacionar as características pessoais e as competências especificas dos trabalhadores, para o cumprimento da missão profissional. Alguns autores prestaram o seu contributo com a identificação dessas características.

4 - QUADRO COMPARATIVO DE COMPETÊNCIAS PESSOAIS SEGUNDO DIVERSOS AUTORES

Como já vimos atrás, as competências genéricas ou pessoais são aquelas que determinam a forma como nos gerimos a nós próprios. Constituem uma listagem bastante ampla, são até certo ponto aplicáveis a todos os tipos de trabalho, embora requeiram outros tipos de competências para desempenhos diferenciados ou superiores. Estas competências foram recentemente classificadas por Goleman (2000), como competências emocionais que subdivide em autoconsciência, auto-regulação e motivação. Todavia, atribui-lhe uma tal importância no domínio do desempenho que retomaremos a sua descrição no capítulo relacionado com as competências técnicas.

Alguns autores, de entre os quais se salientam Pires (1994); Mitrani, Dalziel & Bernard (1994); Jordão (1997); Levy-Leboyer (1997), referem-se a um conjunto de competências que a pessoa deve possuir para o exercício de determinada função. No quadro 8, em jeito de síntese, apresentam-se as competências pessoais, genéricas, chave ou *soft-skills* apontadas por cada um destes autores.

Quadro 8 - Competências pessoais (genéricas) segundo alguns autores.

Pires (1994)	Mitrani, Dalziel e Bernard (1994)	Jordão (1997)	Levy-Leboyer (1987)*
- Espirito de iniciativa	- Motivação para o sucesso	- Iniciativa	- Adaptabilidade
- Perseverança	- Preocupação da ordem e qualidade	- Autonomia	- Ambição
- Criatividade	- Iniciativa	- Eficácia	- Autonomia
- Sentido de organização	- Pesquisa de informação	- Precisão	- Autoridade
- Espirito crítico	- Compreensão interpessoal	- Capacidade de resolver problemas	- Capacidade de concentração
- Autocontrolo	- Orientação para serviço de clientes	- Método	- Capacidade de enquadramento
- Atitude de liderança	- Impacte da organização	- Capacidade de adaptação	- Capacidade de síntese
- Persuasão	- Estabelecimento de relações	- Produzir uma impressão positiva	- Confiança em si
- Autoconfiança	- Desenvolvimento dos outros	- Direcção	- Coordenação
- Percepção e interpercepção em relação aos outros	- Capacidade directiva	- Persuasão	- Criatividade
- Flexibilidade	- Trabalho em equipa e cooperação	- Percepção e interpretação	- Disciplina
- Adaptabilidade	- Direcção de equipa	- Solicitude	- Energia
- Autonomia	- Raciocínio analítico	- Colaboração	- Expressão oral
- Responsabilidade	- Aptidão para a conceptualização	- Comunicação	- Identificação e análise dos problemas
- Iniciativa	- Autocontrolo	- Confiança em si	- Abertura de espirito
- Abertura a novas ideias	- Autoconfiança	- Perseverança	- Persuasão
- Motivação	- Capacidade de adaptação	- Autodomínio	- Racionalização e resolução de problemas
- Capacidade de trabalho em grupo	- Adesão à organização	- Responsabilidade	- Sentido de negociação de problemas
- Comunicação			- Sensibilidade social
- Análise			- Sociabilidade
- Aprendizagem			- Tolerância

*Grupo de competências adaptado por Levy-Leboyer (1997)

CAPÍTULO VI – COMPETÊNCIAS CIENTÍFICAS: OS CONHECIMENTOS E OS SABERES DE DOMÍNIO COGNITIVO

1 – CONHECIMENTO CIENTÍFICO: AQUISIÇÃO E ESTRUTURAS QUE O SUPORTAM.

O conhecimento pode ser analisado de vários ângulos e/ou pontos de vista. Assim, a teoria do conhecimento está relacionada com a Psicologia e a forma como se usa o conhecimento com a Metafísica. Interessa-nos, sobretudo, conhecer a forma como em Psicologia são estudados os mecanismos de aquisição, conservação, elaboração e organização do conhecimento. Quando elaboramos um discurso relativo a determinados aspectos do real e procuramos validar esses aspectos, estamos muito provavelmente a construir o conhecimento científico ou a estudar a sua utilização em diversos aspectos da vida. A articulação entre o real e o discurso teórico, constitui a pedra de toque do método científico (Almeida & Freire, 1997). É desta articulação entre o real e o científico que nascem as competências científicas e técnicas, se desenvolvem, evoluem, envelhecem e desaparecem quando cessa o contacto com a realidade ou quando esse conhecimento deixa de alimentar essas competências. Isto significa que os conhecimentos devem ser actualizados permanentemente quer para o seu desenvolvimento contínuo quer para sustentarem as competências de acção (Guittet, 1998).

O conhecimento sobre a realidade que nos envolve pode apresentar diferentes origens e assumir diferentes características. Podemos possuir um conhecimento vulgar ou comum sobre as coisas que povoam o nosso quotidiano. Muita da informação que nos legaram os nossos antepassados e educadores exemplifica esse tipo de conhecimento. Ao mesmo tempo, a manipulação que vamos fazendo sobre os objectos físicos e o mundo que nos rodeia, permite-nos um conhecimento prático sobre os mesmos. Ambos os conhecimentos são espontâneos ou integram o que se designa por conhecimento comum. O conhecimento científico é, por inerência, mais organizado, mais sistemático e mais preciso na sua fundamentação (Almeida & Freire, 1997, p. 21).

A investigação que conduz aos conhecimentos das leis da natureza desempenha um papel fundamental na ciência. Tanto a investigação fundamental quanto a aplicada são importantes para descobrir essas leis, estudar a sua aplicação e pô-las ao serviço do homem. Contudo, entre a ideia e a aplicação à própria produção do conhecimento existe uma distância preenchida pela investigação do desenvolvimento e investigação técnica, que se propõem encontrar os processos técnicos que permitem efectivamente a produção (Schatzman, 1973).

De acordo com este autor, a fronteira entre estes diferentes domínios não é nítida, quando são vistos na perspectiva dos métodos de trabalho e de investigação ou na perspectiva dos resultados obtidos. A investigação técnica, tal como a investigação do desenvolvimento, processa-se por tentativas, experiências sucessivas, até que o insucesso dê lugar ao sucesso. Deste modo, as fontes de informação e a construção do conhecimento desenvolvem-se a partir de processos metodológicos que se organizam para formar os saberes. O método científico utilizado na observação dos fenómenos, permite a elaboração de teorias. Nas ciências, uma teoria explica um conjunto integrado de princípios que organizam e precedem os comportamentos observáveis. Mediante a organização dos dados isolados, uma teoria surge para simplificar as coisas. Assim, uma boa teoria implica a existência de prognósticos susceptíveis de serem comprovados denominados hipóteses. As predições orientam as investigações que por sua vez, permitem comprovar as teorias (Myers, 1994).

Normalmente, as profissões são enformadas pelos conhecimentos gerais, específicos ou especializados, processuais, saber-fazer operacional, saber-fazer relacional e saber-fazer cognitivo que caracterizam o seu âmbito de acção (Le Boterf, 1998). A partir da observação, descrição e investigação dos fenómenos juntam-se os conhecimentos particulares e específicos, adquiridos com um fim determinado, ou seja, estabelecem-se as relações de causa efeito, dando sentido a uma profissão (Schatzman, 1973, p. 26). Os saberes e as competências devem acompanhar a evolução da profissão de forma que se auto-alimente, renove, transforme e adapte às novas realidades e consequentemente produzam os novos conhecimentos capazes de darem respostas adequadas às solicitações sociais (Beaujoulin, 1999). Visto nesta óptica, a produção do conhecimento requer uma construção e realimentação constantes.

Do ponto de vista filosófico o conhecimento emerge como a totalidade da vida psíquica em que se insere. Impõe-se como fenómeno originário e irredutível, constituindo uma experiência universal, constante e permanece intraduzível na sua misteriosa complexidade. Uma análise elementar mostra que o conhecimento aparece como acto imanente pelo qual a consciência se abre ao mundo circundante e o torna intencionalmente presente a si mesma. Inicialmente o conhecimento é um fenómeno consciente e conhecer é ter consciência de alguma coisa. O desenvolvimento cognitivo é um processo que permite que se desenvolvam todas as áreas associativas em simultâneo. A cognição relaciona todas as actividades mentais associadas ao pensamento, ao saber e à memória. A actividade de reflexão é um processo para a construção do conhecimento (Myers, 1994).

O desenvolvimento da actividade mental processa-se, a partir de forças impulsionadoras que permitem a progressão intelectual, resultante de uma luta incessante para apreender e compreender o mundo. Neste sentido, o cérebro (que vai amadurecendo), cria os conceitos, designados por Piaget por esquemas. Estes esquemas são modos de olhar o mundo que organizam as nossas experiências futuras. No inicio da vida começam por ser esquemas simples, mas no decurso da vida constituem-se em sequências complexas (Myers, 1994). Na construção do conhecimento intervêm processos como a percepção, a sensação e a imaginação. Estes processos desenvolvem-se através da experiência do sujeito com o seu ambiente, dependendo das actividades que realiza com o seu grupo social (Davis & Oliveira, 1991).

O contacto do sujeito com a realidade, desenvolve-se, de acordo com Nérici (1985), segundo uma ordem: admiração, reflexão e actuação responsável. Isto é, admira-se pela manifestação da realidade, reflecte sobre ela e com base na reflexão, passa a actuar sobre a mesma de maneira consciente e responsável pelos seus actos. Estes processos podem ser melhorados através do processo educativo. Neste processo, intervêm todos os processos mentais que permitem as aprendizagens e consequentemente a construção dos conhecimentos. Segundo Rodrigues et al (1992), em Psicologia chama-se consciência à actividade psíquica de cúpula, ou seja, à função psíquica que permite o conhecimento do mundo e do próprio psiquismo. Neste contexto, a consciência é uma reverberação do eu sobre si próprio (Simões, 1992).

A palavra consciência significa etimologicamente conhecimento simultâneo (*con* + *scientia*), este conhecimento implica dois aspectos: o saber que se sabe (sentido psicológico) e o saber que se age ou agiu (sentido valorativo moral de acção). Nesta função psíquica geral podem distinguir-se o grau consciente que comporta os fenómenos psíquicos de que tomamos perfeito conhecimento e constituem o campo da consciência, no qual se encontra o foco da mesma (fenómeno ou fenómenos objecto da atenção), o grau inconsciente, que engloba os fenómenos psíquicos posicionados para além do limiar da consciência, os quais não permitem que deles nos apercebamos directa e espontaneamente e o grau subconsciente que se refere aos fenómenos que, por se encontrarem no limiar da consciência, não seriam de conhecimento espontâneo embora passíveis de facilmente guindáveis ao campo da consciência (Rodrigues et al, 1992, p.153),

Nesta perspectiva a aprendizagem requer que as estruturas mentais que suportam a consciência, a memória e o pensamento permaneçam intactas e funcionais. As teorias da aprendizagem explicam as formas como as pessoas aprendem a partir das experiências e das reflexões subsequentes sobre essas experiência. O pensamento é uma função de ordem superior. Pensamos para além da simples memorização e recuperação de factos, do estabelecimento de relações de causa e efeito e do julgamento relativizado acerca de situações complexas. A função ou estrutura cerebral que permite armazenar os conhecimentos, designa-se por memória de longo prazo (Arends, 1995). A função mnémica pode ser revelada por crianças do pré-escolar. O seu desenvolvimento posterior caracteriza-se pela aquisição de estratégias de codificação e recuperação mais eficientes e cada vez mais eficazes associações de estratégias mnésicas referenciadas às tarefas de aprendizagem (Lewis, 1995).

Os vários modelos de memória estimularam as investigações durante os últimos 50 anos. Mas os mais influentes são: o modelo de armazenamento cumulativo, construtivista, de processamento de informação (multiarmazenagem, modelo de níveis de processamento) e modelos interactivos (tetraédrico e desenvolvimento). Destes modelos, interessa-nos referenciar o modelo de desenvolvimento por postular três dicotomias do desenvolvimento: a) estratégia versus ausência de estratégia, b) deficiência de mediação versus deficiência de produção, e c) memória episódica versus memória semântica. A primeira dicotomia refere-se à tendência das crianças mais velhas para usarem as estratégias mnémicas de codificação. A segunda, refere-se à

diferença, com o desenvolvimento, entre as crianças a quem se pode e a quem não se pode ensinar uma estratégia mnémica. A terceira, contrasta com a memória perceptiva directamente experimentada com a conceitual, baseada na abstracção do significado (Lewis, 1995, p.185).

A memória contribui para a estruturação do conhecimento a partir das aprendizagens realizadas, estas requerem integridade e funcionalidade das estruturas neuroquímicas que as suportam. Depois do nascimento, o desenvolvimento mais significativo do cérebro consiste no desenvolvimento de interconexões, que aumentam de forma considerável a velocidade e a eficiência da condução nervosa. Embora 75% do crescimento cerebral ocorra até aos dois anos de idade, estes processos de diferenciação continuam, embora, em taxa decrescente, até à vida adulta (mas aumentando a densidade da mielina) e o crescimento axônico e dendrítico prosseguem por toda a vida, até à senescência. Isto significa que, ao nível da organização dos conjunto de células, o cérebro está em contínuo estado de mudança, sendo este provavelmente um dos mecanismos pelos quais a aprendizagem ocorre (Lewis, 1995, p. 96).

Em síntese, a aquisição de conhecimentos que antecedem a manifestação de competências científicas, está intrinsecamente ligada ao processo de crescimento e desenvolvimento humano. Assim sendo, o processo de construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências origina-se na encruzilhada da hereditariedade com o meio. Processa-se de forma progressiva ao longo do ciclo da vida, com especial ênfase nas primeiras fases de vida e prolonga-se por todas as fases do ciclo vital. Exige integridade das estruturas neuro-biológicas que suportam a sua construção e armazenamento e das estruturas psicológicas que intervêm na apreensão do mundo e dos seus objectos.

Tanto a Psicologia e Psicofisiologia como a Metafísica se preocupam com a forma como desenvolvemos e utilizamos os conhecimentos científicos. A construção do conhecimento é um processo lento e estrutura-se progressivamente ao longo da vida. Inicia-se com o nascimento ou antes sob a forma de esquemas (como foram descritos por Piaget). Inicialmente desenvolve-se em sequências simples, depois, vão-se tornando cada vez mais complexas. No subcapítulo dois vamos analisar a forma como se constróem e estruturam os conhecimentos, precursores das competências científicas que se revelam na idade adulta, nos contextos de trabalho, no âmbito da profissão.

2 - PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E DAS AQUISIÇÕES PRECURSORAS DAS COMPETÊNCIAS CIENTÍFICAS.

O processo de aquisição do conhecimento é extremamente complexo, envolve conexões cognitivo-sociais nas quais a participação individual é influenciada pela participação social. Como faz notar Arends (1995), o contexto social proporciona ocasiões para modelagem de estratégias de pensamento. O processo de pensamento e produção de ideias constitui um dos elementos da actividade psíquica básica que contribui para a construção da cognição. Esta, pode descrever-se como o mecanismo regulador que liga a pessoa ao meio. Permite que o sujeito desenvolva a capacidade de pensar sobre o seu próprio pensamento e sobre o pensamento dos outros. Esta nova capacidade é designada por metacognição. Esta forma de auto-reflexão permite um amplo alargamento da imaginação (Sprinthall & Sprinthall, 1994, p. 112). O processo metacognitivo deve incluir o planeamento, a verificação, a elaboração de questões, frases de autotestagem e, essencialmente, a monitorização das diferentes tentativas para a resolução dos problemas, fases que devem ser vistas como componentes centrais do desenvolvimento metacognitivo, sendo este a aquisição de conhecimentos acerca do processo cognitivo (Rodrigues et al, 1992, p. 184).

Estes processos desenvolvem-se porque quando nasce o sujeito traz consigo um certo número de elementos pré-determinados e herdados. Como saliente Auger (1992) a constituição genética resistiu, até agora, a qualquer esforço de manipulação ou modificação. Desde o início que o ser humano é colocado em contacto com o meio ambiente, e é na interacção entre a sua base constitutiva e o meio que se desenvolve a personalidade. Segundo Vayer & Roncin (1994) o sujeito vem equipado com um conjunto de potencialidades, isto é, de aptidões virtuais e com funções (sistemas) que pode operacionalizar imediatamente, sendo estes que lhe permitem a vida e a sobrevivência enquanto organismo. Segundo estes autores:

> As potencialidades são provenientes de uma dupla herança: a da espécie e da linhagem parental. Sabemos que estas potencialidades estão presentes em todas as crianças e que são diferentes de um sujeito para outro, em relação com o aleatório que preside à distribuição genética. Contudo, só se trata de possibilidades, o que significa que a sua emergência e a sua expressão em aptidões, depois em capacidades vão depender da experiência da criança, experiência de si e do mundo à sua volta, portanto da qualidade das trocas e interacções criança-mundo (p. 17).

A evolução de uma pessoa surge de dupla fonte: do desenvolvimento dinâmico das suas próprias forças de crescimento e da interacção destas forças de crescimento com o seu meio ambiente (Auger, 1992). Dado o carácter individual dos factores hereditários, das experiências pessoais da sua vida fetal e da diferenciada acção que o ambiente exerce desde o nascimento, o comportamento e o desenvolvimento do recém-nascido serão diferentes em cada caso (Gispert et al, 1996). As forças de crescimento, tal como foram designadas por Auger (1992); Gispert et al (1996), representam a "bagagem" pessoal do recém-nascido. A partir do nascimento, esta entra em jogo com o meio de um modo interactivo, isto é, as características do meio influirão no bebé e, por sua vez, este modificá-lo-á. Deste modo, não há apenas uma relação estrita de submetimento, mas uma constante troca na qual a figura dos pais desempenha um papel importante.

De um modo muito sintético, pode dizer-se que as possibilidades gerais de crescimento parecem existir na memória genética e constituem-se em processos pré-determinados, cujo desenvolvimento é programado, se os sistemas de informação (a sensorialidade) estão funcionais desde o nascimento. Simultaneamente os processos de se erguer e de preensão que pré-figuram os sistemas de acção, estão organizados estruturalmente, prosseguem o seu desenvolvimento e tornam-se operacionais com o tempo. Do mesmo modo, a função tónico-afectiva que suporta o exercício da função motriz na criança e o conjunto dos sentimentos resultantes das interacções com o meio envolvente, suportam as relações e as actividades das crianças no mundo das classes. No plano relacional, o sentimento de segurança, condição da disponibilidade geral do indivíduo, é dado pela qualidade das relações interpessoais com o adulto e com as outras crianças (Vayer & Roncin, 1994, p. 17).

Segundo estes autores, o itinerário que seguirá o desenvolvimento, far-se-á a partir do accionamento dos processos pré-determinados, especialmente dos sistemas de informação e de acção que são possibilitados pela presença, desde o nascimento, de dois sistemas complementares (intimamente associados aos que permitem a vida no plano biológico). Assim, a evolução psicológica da criança passa por um longo e variado processo, para o qual concorrem muitos factores, tanto pessoais como do meio ambiente. Nestes factores destacam-se os psicomotores, linguísticos, afectivos e ambientais. Apesar de evoluírem autonomamente, estes factores mantêm entre si uma estreita relação, de tal modo que os avanços ou os retrocessos verificados em algum deles têm repercussões nos outros (Gispert et al, 1996).

Os factores psicomotores constituem um grande domínio por comportarem todas as habilidades e destrezas, nas quais predominam e se manifestam todas as actividades musculares. Um exemplo é o da escrita. Estas competências podem manifestar-se pelo nível de perfeição que se alcança relativamente ao adestramento motor, comandado pelo controlo nervoso e muscular da mão e dedos. A psicomotricidade constitui, uma expressão dinâmica da unidade funcional do ser. É um dos aspectos importantes da infância - o desenvolvimento das capacidades motoras (Municio, 1978). Relativamente aos factores linguísticos é inquestionável que a linguagem é porventura, um dos factores sociais mais importantes na construção do conhecimento. É ela que permite a comunicação entre os indivíduos, a troca de informação, partilha de sentimentos e de experiências (Bitti & Zani, 1993).

Para Davis & Oliveira (1991), a linguagem é um fenómeno que diferencia o homem dos animais. A partir do uso da linguagem o homem é capaz de se apropriar das experiências significativas das gerações anteriores. Aprender a ler, escrever e a manejar os números. Além disso, a linguagem tem uma outra função importante: a de organizar, articular e orientar o pensamento (Davis & Oliveira, 1991, p. 72). Na idade adulta, as pessoas que têm esta competência são eficientes a dar e a receber, registando as pistas emocionais na sintonização das suas mensagens. Lidam com assuntos difíceis de forma directa, são bons ouvintes, procuram compreensão mútua e estimulam totalmente a troca de informação. Promovem a comunicação aberta e conservam-se receptivos tanto às más como às boas noticias (Goleman, 2000, p. 192).

Os estudos orientados para a compreensão sobre a forma como as pessoas aprendem, devem descrever os processos de pensamento e de raciocínio. Sabe-se que o desenvolvimento da aprendizagem requer que a estrutura dos conhecimentos esteja organizada segundo determinadas matérias ou disciplinas que clarifiquem ideias, factos, conceitos (modos de organizar o conhecimento e as experiências, em categorias cujos elementos têm atributos comuns) e os integrem através do estabelecimento de relações que definem um campo particular (Arends, 1995).

Na perspectiva construtivista, o conhecimento é visto como uma construção pessoal dos seres humanos, obtida através e a partir do significados das suas experiências. A competência de pensamento crítico, é um processo que envolve operações mentais como a indução, a dedução, a classificação e o raciocínio. Enquanto processo, ajuda-nos

a lidar com as abstracções e a descobrir os princípios essenciais das coisas, em contraste com o limitar-se ao nível concreto dos factos e a casos específicos. Enquanto capacidade preside à análise crítica que orienta as conclusões baseadas em inferências ou julgamentos bem feitos (Arends, 1995, p. 397).

Muitos autores concordam que o pensamento é uma função de ordem superior, com tendência para se tornar complexo e com implicações diversas. Envolve um julgamento subtil e interpretações constantes da realidade. Inclui aplicações frequentes de critérios múltiplos, incerteza, auto-regulação dos processos de pensamento, imposição de significado e é trabalhoso, pois, os tipos de elaboração e de julgamento necessários exigem muito esforço mental (Arends, 1995).

Algumas investigações recentes, como no caso das realizadas por Hyden e Birzar (*in* Arends, 1995), referem-se a processos intelectuais e não a competências e sublinham a complexidade do pensamento enquanto capacidade para pensar o pensamento no contexto. Isto quer dizer que, apesar de os processos de pensamento terem algumas semelhanças entre si, estes também se modificam de acordo com o conteúdo acerca do qual se está a pensar. Sendo o desenvolvimento metacognitivo a aquisição de conhecimentos acerca do próprio processo cognitivo, ele diz respeito às estratégias cognitivas ou metaestratégias, como são designadas por Rodrigues et al (1992). Estas metaestratégias prendem-se não só com a metamemória, mas também com a metacognição e a meta-atenção, numa sequência que requer organização. Esta organização foi descrita por Piaget (1896-1980) a partir das suas longas observações (integradas num processo de investigação que se prolongou por mais de cinquenta anos), sobre o desenvolvimento mental da criança. Piaget, formulou uma teoria sobre o modo como as crianças aprendem a conhecer ou a formar os conceitos. Defendeu que elas aprendem os conceitos à medida que passam por uma série de estádios de desenvolvimento de natureza sequencial e base biológica. Os processos de pensamento constituem uma extensão biológica dos processos motores do recém-nascido que se vão desenvolvendo progressivamente (Sprinthall & Sprinthall, 1994).

A elaboração activa do conhecimento do mundo, processa-se através de uma série de etapas, numa marcha ascendente que vai desde os primeiros reflexos do bebé até à aquisição da capacidade de raciocínio abstracto do adulto. Este crescimento advém da força impulsionadora da progressão intelectual para compreender o mundo. O cérebro

que amadurece cria conceitos. Este processo foi designado por Piaget (1971) por desenvolvimento intelectual, tendo-o definido como um processo de equilíbrio entre o processo de assimilação e de acomodação. A acomodação descreveu-a como sendo a incorporação dos objectos nos esquemas da conduta e a assimilação como a modificação dos esquemas de acção devido à pressão do meio ou da realidade externa. Assim sendo, pode dizer-se que o desenvolvimento é atribuído a constantes ajustes e reajustes dos objectos aos esquemas do sujeito e a acomodação destes aos objectos.

Neste contexto, a construção do conhecimento pressupõe um processo temporal por excelência. O tempo desempenha um papel importante no ciclo vital. Todo o desenvolvimento, tanto psicológico como biológico, supõe uma duração, e a infância dura tanto mais tempo, quanto a espécie é superior. De etapa em etapa, o desenvolvimento mental da criança emerge da construção de estruturas operatórias lógico-matemáticas, derivadas da própria acção. Estas são o produto de uma abstracção que precede da coordenação das acções, e não dos objectos. Como salienta Piaget:

> as operações de «ordem» são tiradas da coordenação das acções, pois, para descobrir certa ordem numa série de acontecimentos, é preciso ser capaz de registar certa ordem numa série de objectos ou numa sucessão de acontecimentos, é preciso ser capaz de registar esta ordem por meio das acções (desde os movimentos oculares até à reconstituição manual), que devem elas próprias ser ordenadas: a ordem objectiva não é assim conhecida senão por meio de uma ordem inerente às próprias acções (1976, pp. 111-112).

Numa síntese realizada por Piaget & Inhelder (1979), o desenvolvimento mental da criança surge:

> como sucessão de três grandes construções, cada uma das quais prolonga a anterior, reconstruindo-a primeiro num plano novo para ultrapassa-la em seguida, cada vez mais amplamente. Isto já é verdadeiro em relação à primeira, pois a construção dos esquemas sensório-motores prolonga e ultrapassa a das estruturas orgânicas no curso da embriogenia. Depois, a construção das relações semióticas, do pensamento e das conexões interindividuais interioriza os esquemas de acção, reconstruindo-os no novo plano da representação e ultrapassa-os, até constituir o conjunto das operações concretas e das estruturas de cooperação (p. 165).

Assim, relativamente à formação dos conhecimentos, Piaget (1980), salienta que a vantagem que um estudo da evolução dos conhecimentos, desde as suas raízes, apresenta, é a de oferecer uma resposta à mal solucionada questão do sentido das tentativas cognitivas iniciais. Conclui que o conhecimento resulta de interacções que produzem informação cognitiva emanada dos objectos (de fora do sujeito) e das

estruturas endógenas que ele imporia aos objectos, conforme as diversas variedades de apriorismo ou de inatismo.

E, retomando esta questão, Piaget (1978), refere que não existem conhecimentos resultantes de um registo simples de observações, sem uma estruturação devida às actividades do sujeito. Mas também não existem estruturas cognitivas a priori ou inatas: só o funcionamento da inteligência é inato e só engendra estruturas por uma organização de acções sucessivas exercidas sobre os objectos. Em síntese, para explicar o modo de aquisição do conhecimento aponta três pontos de vista: o empirismo, pré-formação (inatismo) e o construtivismo.

Sabemos assim, que o somatório das aprendizagens realizadas a partir do nascimento, utiliza as estruturas bio-psico-sociais em simultâneo para permitirem a construção do conhecimento. Esta construção é um produto da acção. Como refere Sá-Chaves (1991), a acção pressupõe um sujeito agente e, como tal, interventor quer no construto que elabora ou transforma, quer nos contextos reais e semânticos onde o seu agir decorre. Schön (1992) considera que a formação para uma prática reflexiva, é uma condição necessária e suficiente para a prática inteligente só alcançada pela reflexão na e sobre a acção.

A construção do conhecimento e a subjectividade que o envolve, encaminham-nos, segundo Sá-Chaves (1991), para perspectivas cognitivistas e construtivistas, com a finalidade de explicar os processos desta construção, associados não só ao crescimento como também à afectividade. É conhecido o papel das emoções quando se busca conhecer e na relação que o sujeito estabelece com os objectos do seu meio ambiente. Para Davis & Oliveira (1991), afecto e cognição constituem aspectos inseparáveis, presentes em qualquer actividade, embora em proporções variáveis. E, acrescentam:

> A afectividade e a inteligência se estruturam nas acções e pelas acções dos indivíduos. O afecto, pode, assim, ser entendido como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar. E, mais: ele influencia a velocidade com que se constrói o conhecimento, pois, quando as pessoas se sentem seguras, aprendem com mais facilidade. Tanto a inteligência como a afectividade são mecanismos de adaptação. Permitem ao indivíduo construir noções sobre objectos, as pessoas e as situações, conferindo-lhes atributos, qualidades e valores. Assim, contribuem para a construção do próprio sujeito, sua identidade e visão do mundo (pp. 83-84).

Visto nesta perspectiva, o afecto desempenha um importante papel como regulador da acção, influenciando a escolha de objectivos e a valorização de determinados elementos,

acontecimentos ou situações. Este processo conduz à aprendizagem cognitiva, baseada na restruturação de percepções e pensamentos que ocorrem no organismo. Esta restruturação, conceituada por Sprinthall & Sprinthall (1994), permite ao aprendiz perceber novas relações, resolver novos problemas e compreender a área de estudo. Segundo estes autores, os teóricos da aprendizagem cognitiva salientam o papel da reorganização das percepções na construção da compreensão, opondo-se aos teóricos do condicionamento, que realçam a importância das associações formadas entre estímulos e respostas.

Em jeito de síntese, podemos dizer que na construção do conhecimento as estratégias cognitivas são fundamentais para a apreensão, compreensão e interiorização das sequências de aprendizagem. Nelas, o processo de pensamento e a produção de ideias contribuem para a cognição. Têm sido descritas como os mecanismos que ligam a pessoa ao meio ambiente. Permitem que o sujeito desenvolva as capacidades para pensar os seus próprios pensamentos e os pensamentos dos outros. Estas capacidades designam-se por metacognição.

O processo de construção do conhecimento estrutura-se na base e na encruzilhada da hereditariedade com o meio. Nesta perspectiva, a participação individual, acompanhada pelo conjunto das potencialidades ou aptidões, é influenciada pela participação social. Esta participação fornece as possibilidades para a modelagem das estratégias de pensamento. O carácter individual, as forças de crescimento e o desenvolvimento dinâmico das próprias forças de crescimento, permitem a diferenciação, desenvolvimento, armazenamento e construção do conhecimento, de forma interactiva, de modo a que o sujeito seja influenciado e simultaneamente influencie o meio ambiente.

A eficiência cognitiva pode ser mobilizada e potenciada pela aquisição e desenvolvimento das competências comunicativas. A cognição representa um processo activo e interactivo de pensamento ou processo racional e assume particular relevância na mediação da pessoa mundo. Requer aprendizagens específicas e o desenvolvimento de capacidades para pensar os próprios pensamentos. Este processo é designado por metacognição – um processo resultante do desenvolvimento de esquemas apontados por Piaget e que torna possíveis as sequências de aprendizagens cada vez mais complexas à medida que o conhecimento aumenta.

A aprendizagem é um processo vital por facilitar quer o processo de desenvolvimento e aquisição de competências pessoais, técnicas e científicas quer a sobrevivência. Todo o potencial de aprendizagem está inscrito no código genético. A actividade mental associada à capacidade de compreensão, processamento de informação e comunicação, permite o desenvolvimento de conceitos, capacidade de resolução dos problemas e formação de juízos, indispensáveis ao desenvolvimento das potencialidades, capacidades e desempenho das diversas tarefas a realizar pelo sujeito durante o ciclo vital em todos os domínios da vida.

3 – ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E DESENVOLVIMENTO DAS APRENDIZAGENS

A cognição é um termo geral que inclui todas as formas de conhecimento tais como a percepção, lembrança, imaginação, pensamento, raciocínio, juízo e aplica-se à organização individual da experiência passada, segundo um padrão hierárquico de esquemas conceptuais, com os quais se relaciona a experiência. Isto, facilita o compartimentar de nova informação e daí a eficiência do pensamento. Na perspectiva de Lewis (1995), não podemos definir com precisão o que se entende por cognição. Para se compreender esta função, importa distingui-la do afecto, da sensação e da percepção. Piaget, definiu o afecto como uma fonte energizante, enquanto que a cognição fornece a estrutura para a energia. Assim sendo, a cognição é a estrutura e o afecto é energia. Ainda segundo este autor, há quem veja a cognição como um sistema de processamento de informação. Nesta óptica, a cognição pode distinguir-se quantitativamente da sensação e da percepção pelo tempo gasto para processar o estímulo, do *input* ao *output* (entrada e saída). Assim, quanto mais tempo se leva, mais complexos os acontecimentos mediadores e mais "cognitivo" o processo. Tomando em conjunto estas duas visões, a cognição é caracterizada, por um lado, pela estrutura e, por outro, pela complexidade (Lewis, 1995, p. 128).

A eficiência cognitiva aumenta através da codificação da informação, sob formas linguísticas. Os aspectos comunicativos da linguagem são igualmente importantes para a transmissão de informação. Daqui se infere que as relações entre a cognição e a linguagem são íntimas, extensas e importantes. Como fazem notar Sprinthall & Sprinthall (1994), o termo cognição representa um processo activo e interactivo de pensamento ou processo racional, no qual a cognição é um processo permanente, de

avanços e recuos, entre a pessoa e o meio. Como é um mecanismo regulador que liga a pessoa ao meio, requer aprendizagens específicas e o desenvolvimento de capacidades para pensar os próprios pensamentos e os dos outros. Dito por outras palavras, a metacognição é um processo resultante do desenvolvimento de esquemas referenciados por Piaget e do desenvolvimento de sequências de aprendizagens que se tornam cada vez mais complexas (Trower, 1979).

Existe um amplo consenso relativamente ao entendimento sobre o que são as estratégias cognitivas. Elas devem ser entendidas como competências organizadas internamente que seleccionam e guiam o processo, também este interno, envolvido na definição e resolução dos problemas. Segundo Rodrigues et al (1992), as estratégias cognitivas são competências por intermédio das quais aquele que aprende gere o seu próprio comportamento de pensamento. Daqui se infere que estas estratégias cognitivas têm como objectivo o processo de pensamento próprio daquele que aprende. A aprendizagem é um processo vital, pois representa a possibilidade de crescimento do indivíduo, graças à modificabilidade e enriquecimento que a mesma possibilita (Nérici, 1985). Todavia, o potencial de aprendizagem está inscrito no código genético. Ele permite à criança, quando as condições do meio são favoráveis, exercitar as suas possibilidades e apreender a realidade do mundo que a rodeia, com as capacidades do momento (Vayer, 1994).

Myers (1994) define pensamento ou a cognição como a actividade mental associada à compreensão, processamento e à comunicação do saber. Inclui os conceitos, capacidade de resolução de problemas, capacidade de decisão e formulação de juízos. A metacognição, surge assim, associada a estes processos, como capacidade para pensar os próprios pensamento e de autogestão. Na perspectiva de Rodrigues et al (1992), a eficácia das estratégias cognitivas ao nível do indivíduo exerce um efeito nuclear sobre a qualidade do próprio pensamento.

A metacognição é uma capacidade que emerge na adolescência e permite ao adolescente pensar os seus próprios pensamentos. Esta forma de auto-reflexão permite um amplo alargamento da imaginação. As ideias podem ser experimentadas a nível mental. Adicionalmente, os adolescentes tomam consciência da forma como conhecem para além daquilo que conhecem. Outra característica importante é a tomada de consciência da variedade de estratégias que podem utilizar. Isto significa que aumentam as

oportunidades de autocorrecção e as capacidades de resolução de problemas (Sprinthall & Sprinthall, 1994).

Sintetizando, a cognição é um processo geral que inclui todas as formas de conhecimento, várias funções mentais, entre as quais a percepção, imaginação, pensamento, raciocínio e juízo ou julgamento. Organiza as experiências vividas segundo um padrão hierárquico de esquemas conceptuais. O pensamento e a capacidade de pensar são os termos mais gerais de um processo cognitivo. Inclui imagens e a reconstrução interna da experiência sensorial e dos pensamentos como expressão dos processos conceptuais e simbólicos. Num sentido mais amplo, a capacidade de pensamento surge como a sucessão de ideias e num sentido mais restrito como actividade ideatória despoletada por um problema direccionando-se para a procura da sua resolução. A função cognitiva é extremamente complexa, uma vez que necessita de mobilizar muitos recursos internos e muitas funções biológicas e psicológicas em simultâneo. É também um mecanismo regulador e mediador das relações que o sujeito estabelece com o seu peri-mundo.

À medida que o sujeito se desenvolve e o conhecimento vai aumentando, vão também surgindo novos processos de pensamento alargado, que Rodrigues et al (1992) e Sprinthall & Sprinthall (1994), designam por metacognição. É uma capacidade para pensar os próprios pensamentos, auto-reflexão, autogestão e permite um amplo alargamento da imaginação. Permite, também, a tomada de consciência daquilo que se conhece e da forma como se conhece. Além disso, permite também conhecer e utilizar uma variedade de estratégias utilizadas como forma de autocorrecção e resolução de problemas. Vistas neste prisma, as estratégias cognitivas permitem o diálogo interno para chegar a novas formas de compreensão e resolução dos problemas.

Neste contexto, as estratégias cognitivas podem ser conceptualizadas como competências criadas e organizadas internamente para seleccionarem e guiarem os processos envolvidos na solução dos problemas. Simultaneamente, gerem os processos de aprendizagem, comportamentos e pensamentos. Estes processos originam a metacompetência – competência para pensar os próprios pensamentos – processo pelo qual surgem novas formas de pensamento sobre uma mesma ideia, surgindo desta forma o relativismo indispensável ao processo de construção do conhecimento e à aceitação de pontos de vista diferentes. A capacidade de pensamento abstracto permite construir

estratégias lógicas e racionais para a formação de conceitos acerca dos objectos, acontecimentos e qualidades ou relações, implicados na construção dos conhecimentos.

4 - ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO E DAS COMPETÊNCIAS CIENTÍFICAS

O homem foi dotado com uma impressionante capacidade de conhecer e pensar. Conhecer e pensar constituem, não somente, uma capacidade, como também uma necessidade de sobrevivência. Segundo Ruiz (1996) conhecer e pensar colocam o universo ao nosso alcance, dão-lhe sentido, finalidade e razão de ser. O conhecimento supõe e exige três elementos: o sujeito, ou seja, a consciência cognoscente, o objecto ou aquilo a que o sujeito se dirige para conhecer e a sua imagem que representa o ponto de coincidência entre o sujeito e o objecto.

Os conhecimentos do mundo e dos seus objectos são organizados em várias áreas temáticas habitualmente designadas disciplinas. A distribuição dos cursos nas escolas superiores por faculdades, institutos e departamentos académicos, ilustra o vasto conjunto das disciplinas existentes. As disciplinas, tal como são definidas em qualquer ponto no tempo, constituem recursos nos quais a maioria dos professores e das pessoas, que elaboram os currículos se apoia para tomar decisões relativas aos conhecimentos que devem ser ensinados (Arends, 1995, p. 270).

Nas últimas décadas, têm-se desenvolvido estudos que ajudam a compreender o modo como organizar os conhecimentos em sequências de ensino. Estas teorias de currículos têm contribuído também para a definição do perfil do aluno do ensino secundário e superior. Os pressupostos para estes perfis, encontram-se na Lei de Bases do Sistema Educativo, sob a forma de princípios orientadores. Neste contexto, Machado (1995) interpreta estes princípios do seguinte modo: educação para a liberdade, autonomia, democracia, desenvolvimento, solidariedade e mudança. Verifica-se claramente que se optou por uma escola de carácter construtivo e prospectivo na qual os formandos emergem como projectos abertos à mudança, autónomos, capazes de aprender, preparados para a auto-formação e cidadania. O sistema educativo responde a estas necessidades valorizando a dimensão humana do trabalho e da produtividade, educação para o desenvolvimento do conhecimento e dos valores, criatividade, espirito crítico e transformação social (Lei de Bases do Sistema Educativo, art.º 2º).

A escola, deverá então regular a sua acção segundo critérios que dêem importância a um ensino que forneça dados, mas que sobretudo ensine a manejá-los. Incentive a que aprendam coisas novas, a terem coragem para dispensar as que perderam o sentido, forneça conhecimentos científicos e formação técnica e tecnológica. Em suma, proporcione a aquisição de conhecimentos, mas que não dê menos importância ao desenvolvimento das aptidões e atitudes positivas, leve em consideração o existente no presente, mas que não deixe de relevar o imprevisto no futuro, ou seja, uma escola onde se aprenda a aprender (Machado, 1995).

Vistos neste sentido, os *curricula* dos cursos devem centrar-se mais no aluno do que nas aprendizagens formais. Os modelos curriculares centrados nas disciplinas e nas aprendizagens formais dá muita importância aos conhecimentos a adquirir. Organizam-se os espaços, tempos e actividades em função de tais conhecimentos (Pacheco, 1996; Zabalza, 1994), mas esquecem frequentemente as características individuais dos formandos. Os modelos centrados no aluno têm em consideração o desenvolvimento dos processos cognitivos. Devem centrar-se, por isso, mais no "como" do que no "quê" da aprendizagem. Visam a aquisição da autonomia intelectual através da criação de ambientes propícios ao desenvolvimento dos processos intelectuais mais importantes e mais transferíveis para outras situações de aprendizagem (Machado, 1995, p. 111). Os *letmotivs* da acção educativa, nesta perspectiva, são as expressões como "auto-realização", "actividade", "espontaneidade", "autogestão", "autonomia" (Zabalza, 1994).

Em síntese, para que o sujeito desenvolva todo o seu potencial de aprendizagem, organize e desenvolva as suas competências de aprendizagem, raciocínio, criatividade, capacidade de julgamento, análise, síntese e espírito crítico, tem que ter asseguradas as condições de aprendizagem no meio em que se desenvolve. Do ponto de vista social, a organização do ensino pré-escolar, ensino básico, secundário e superior devem assegurar e concretizar o direito fundamental à educação orientada para o contínuo desenvolvimento integral da personalidade, potencialidades, capacidades e habilidades, orientadas para o progresso social.

5 - OS SABERES ESPECÍFICOS QUE CARACTERIZAM A PROFISSÃO: BASES TEÓRICAS E PRÁTICAS DAS COMPETÊNCIAS CIENTÍFICAS

Os saberes são aqui usados como sinónimo de conhecimentos e de competências cognitivas. O saber científico e saber adquirido disputam o estatuto de verdadeira explicação do real. Na concepção de Barth (1996), para que se possam utilizar os conhecimentos ao longo da vida, a pessoa que aprende, deve, ela própria, construir o seu saber, mobilizando as ferramentas intelectuais de que dispõe e que podem ser aperfeiçoadas, dado que reproduzir um saber não é a mesma coisa que construí-lo. Nesta óptica, a responsabilidade do professor consiste em saber transmitir os conhecimentos de modo a que a construção pessoal seja possível. O produto deste processo é o saber adquirido pelo aluno. Contudo, esta aquisição diz igualmente respeito à maneira como o aluno sabe utilizar o pensamento, a reflexão e coloca a inteligência no centro da aquisição dos conhecimentos (Barth, 1996, p. 22).

Os saberes são conjuntos de conhecimentos gerais ou especializados que a pessoa vai adquirindo ao longo da vida. Segundo Minet (1995) os conhecimentos teóricos são as matrizes de certas linguagens científicas e técnicas. Arends (1995) tendo por base o pensamento e Gagné, distingue dois tipos de conhecimentos: o conhecimento declarativo e o conhecimento procedimental. O primeiro refere-se ao conhecimento de algo e o segundo é o conhecimento acerca de como fazer algo. É neste tipo de conhecimento que o professor deve centrar-se para ajudar os alunos a adquirirem os conhecimentos básicos, responsáveis pela informação, ideias, materiais e as competências de saber-fazer (Sprinthall & Sprinthall, 1994).

Nós construímos o nosso próprio conhecimento do mundo em que vivemos e procuramos os instrumentos que nos ajudam a compreender as nossas próprias experiências. A forma como se adquirem os conhecimentos tem sido enfatizada na Psicologia Cognitiva, que tem confirmado que o ser humano processa o conhecimento em termos de unidades básicas, denominadas posições ou ideias. Uma das características mais importantes de qualquer unidade de informação é a sua relação com as outras unidades. O conhecimento de tais relações está subjacente à capacidade para fazer analogias e para ver outros tipos de ligações. Tais capacidades são importantes para novas situações de resolução de problemas. Dado que as relações entre conjuntos

de informação constituem um aspecto crucial da inteligência, é importante ter um modo de os representar. Um deles, é a rede de proposições, a qual é formada por conjuntos de proposições interrelacionadas. Prevalece a noção de que as competências se organizam ligadas às práticas sociais de uma certa complexidade (Arends, 1995, pp. 273-274).

Le Boterf (1998) descreve vários tipos de saberes: gerais, específicos, processuais, saber-fazer operatórios, saberes-fazer relacionais e saberes-fazer cognitivos. Na sua perspectiva, os saberes gerais, constituem os recursos incorporados com os quais as pessoas constróem as competências. São aquisições essenciais de uma educação formal, inicial e contínua. Correspondem a saberes objectivados. São os conceitos, saberes disciplinares e teóricos existentes independentemente dos contextos de trabalho. Estes conhecimentos, constituem um recurso importante para compreender e analisar uma situação, um problema, um fenómeno e são úteis para efectuar um diagnóstico (Le Boterf, 1998, p. 40).

Quanto aos saberes específicos que caracterizam o desenvolvimento de uma profissão, entende que são localizados, isto é, são os conhecimentos criados no contexto interno e externo da actividade profissional. Correspondem a recursos incorporados da pessoa que, lhe permitem construir as competências à medida do agir profissional apropriado. São sobretudo, adquiridos pela experiência e pelo percurso profissional. Contudo, associados a estes conhecimentos encontram-se os conhecimentos processuais que visam descrever como se faz e como se aprende. Distinguem-se dos conhecimentos gerais porque se exprimem de uma forma independente nas acções que se poderão realizar. Os conhecimentos processuais descrevem procedimentos, métodos e modos operatórios. São conjuntos de instruções a realizar numa ordem preestabelecida (Le Boterf, 1998, p. 44).

Relativamente aos saberes-fazer operacionais, Le Boterf (1998) considera-os saberes incorporados pelas pessoas que permitem operar ou efectuar actos operatórios. Correspondem às capacidades para realizar gestos profissionais relativamente bem delimitados. Eles descrevem termos como "ser capaz de". Na sua óptica, a dificuldade está em distinguir os saber-fazer das competências. Para os distinguir diz que o saber-fazer corresponde a uma operação e as competências a um conjunto de operações.

Estes saberes específicos que caracterizam as profissões têm sido motivo de análise e de algumas reflexões nos últimos anos. Como resultado delas, foram identificados, descritos e classificados alguns tipos de saberes que se desenvolvem em situações de trabalho. Beaujolin (1999) descreve algumas destas tipologias de saberes mobilizados nas situações de trabalho. Justifica a tipologia que apresenta e a sua designação por serem saberes que requerem uma organização fundada na cooperação entre todos os actores. Baseando-se em autores como Malgleive (1990), Hautchuel & Weil (1992) e Lundvall & Johnson (1994), classifica estes saberes em:

1. **saberes teóricos:** são os saberes profissionais necessários ao conhecimentos e estabelecimento das bases em que assenta a profissão;
2. **saber-fazer:** assentam na co-construção dos saberes-fazer específicos do trabalho prescrito e da sua execução com autonomia;
3. **saberes metodológicos:** os saberes metodológicos visam identificar os problemas e a procura de soluções;
4. **saberes relacionais e estratégicos:** são sabres que exigem que cada técnico sinta a necessidade de ter um ponto de vista global do seu trabalho (produtos realizados, procedimentos de trabalho). Devem também desenvolver as capacidades relacionais entre pares e com as hierarquias (Beaujolin, 1999, p. 55).

Em síntese, existem conjuntos de requisitos associados aos conhecimentos que precisam ser adquiridos, desenvolvidos e elevados à categoria de competências científicas, através de aperfeiçoamentos sucessivos utilizados pelos recursos e estratégias cognitivas. Neste processo, as aprendizagens realizadas no tempo, organizam-se para constituir um corpo de conhecimentos multidisciplinares a utilizar nos contextos de trabalho. No decurso deste capítulo, pudémos identificar um conjunto de competência científicas ou de domínio cognitivo que agrupam e sintetizam os saberes que devem ser desenvolvidos durante a formação formal, conforme quadro 9.

Quadro 9 - Competências científicas (síntese)

Saberes específicos	Competências de domínio cognitivo
Conhecimentos científicos: formação ou especialização necessários ao exercício da profissão (competências científicas)	**Capacidades para:** • Conhecer e pensar • Organizar e articular o pensamento • Compreender, analisar e resolver os problemas • Aquisição e aplicação de conhecimentos transdisciplinares • Aprender a aprender ao longo da vida • Compreender o trabalho de grupo dentro de uma estrutura • Pensamento crítico • Criatividade • Mudança • Integração, mobilização e transferência de conhecimentos • Autonomia • Espontaneidade • Decisão • Comunicação de saberes • Indução, dedução e classificação • Raciocínio abstracto do adulto • Interpretação da realidade • Formulação de juízos • Organização das experiências vividas • Mobilização e organização de recursos internos • Avaliação
Estratégias de pensamento cognitivo (metacompetências)	**Metacognição** • Pensar e analisar os próprios pensamentos • Auto-reflexão • Planeamento • Verificação • Elaboração de questões • Autotestagem • Auto-regulação • Autogestão • Auto-realização • Apreensão de sequências de aprendizagem • Utilização de estratégias de autocorrecção

Para o desenvolvimento das competências científicas concorrem todos os conhecimentos adquiridos através da formação e da experiência. No caso particular dos

enfermeiros, os conhecimentos específicos são adquiridos através da formação teórica, teórico-prática e clínica, práticas de gestão, ensino e investigação. Para desenvolver o saber-ser em contexto sócio-profissional são utilizados modelos de formação nos quais são incluídas técnicas de comunicação e intervenção e disciplinas de ética onde são estudados e desenvolvidos os sistemas de crenças, valores e conhecimentos na dimensão pessoal e social.

CAPÍTULO VII - SABERES-FAZER: COMPETÊNCIAS TÉCNICAS OU DE DOMÍNIO PSICOMOTOR

1 – ANÁLISE DOS SABERES-FAZER E COMPETÊNCIA PROFISSIONAL

No capítulo dois fizémos referência aos temas utilizados no discurso quotidiano. Encontrámos com alguma frequência a utilização dos termos qualificação e competência utilizados como sinónimos. Vimos que esta indiferenciação traz problemas acrescidos, quando transpomos estes termos para as práticas pedagógicas. Esta terminologia é clarificada no Dicionário da Língua Portuguesa, no qual o termo qualificação emerge como acto ou efeito de qualificar; apreciar provas. Efeito semelhante, é atribuído pela Nova Enciclopédia Portuguesa, ao conceito de qualificação ao apresentá-lo como acto de atribuir uma qualidade, um título.

Verificámos que existe a tendência para passar do termo qualificação para a palavra competência e que os termos qualificações profissionais, competências certificadas e saber-fazer no âmbito de tarefas são termos bastante utilizados nos contextos laborais. Vimos também que a noção de competência nos remete para a capacidade real de um indivíduo dominar o conjunto das tarefas que constituem um posto de trabalho (Moore, 1974, p.70), enquanto que as competências técnicas se traduzem pelo saber concretizar o conjunto dos conhecimentos que caracterizam uma profissão, resultam na acção, traduzem as informações e os conhecimentos que se transformam nas operações, reproduzem e enriquecem os processos operatórios de qualidade (Jolis, 1998).

Acrescente-se que estas dimensões incluem as noções de formação e experiência profissional, que a ela se têm vindo a juntar, sucessivamente, as noções de qualificação para novas tecnologias, polivalência, flexibilidade e informalidade, o que tem contribuído para dificultar mais a sua conceptualização (Lopes, 1994). No passado, como demonstra esta autora, os modelos de qualificação baseavam-se no saber experiencial (aprendendo-fazendo). Apesar da evolução, constituem ainda hoje, uma forma importante de aquisição de conhecimentos profissionais em determinados

sectores de actividade, mesmo quando a formação profissional assume um papel significativo. Considera-se, frequentemente que eles valem, sobretudo, pela sua componente prática, a qual deverá ser valorizada, em relativo contraponto às aprendizagens de natureza exclusivamente teórica.

A definição da qualificação deverá ser feito mais em função das habilitações que conferem a qualificação para o exercício da profissão e o seu estatuto em função da capacidade para o desempenho de trabalhos específicos. Considera Marsden (1994) que para além do conhecimento prático, o processo de qualificação requer suporte teórico, no sentido de permitir a sua adequação, compreensão e descrição de situações novas e pouco habituais. Deste modo, a relação entre a competência, as qualificações profissionais e o saber-fazer implicado nas tarefas, encontram-se em estreita relação e representam um desafio, tanto no que concerne às qualificações profissionais como às qualificações certificadas com base em períodos de formação. Requerem uma ampla variedade de conhecimentos teóricos e práticos, combinados e articulados entre si para se manifestarem em situações concretas de trabalho, através da qualidade do desempenho.

Neste contexto, qualquer aproximação à noção de competência é tido por qualquer organização como sendo particularmente pertinente, recentraliza-se no indivíduo e nas suas capacidades de evolução, auto-aprendizagem, flexibilidade e motivação individual. Neste sentido, passa-se de uma filosofia de gestão em que o sujeito «serve o sistema» (classificação com base em exigências e tarefas prescritas) a uma filosofia em que o «sistema serve» o indivíduo, tendo em conta o seu potencial evolutivo e as suas capacidades de resolução de problemas concretos (Moore, 1994). Esta mudança de filosofia, tem a vantagem de se centrar no potencial do sujeito aprendiz ao mesmo tempo que se realizam pressões para a efectivação de mudanças na formação profissional. O debate sobre a renovação e desenvolvimento de modelos de qualificação deve ocorrer na cena económica, embora os sistemas de qualificação exijam estratégias de aprendizagem baseados nos modernos princípios psicológicos e sociais, quadrantes dos quais deve proceder a mudança (Stahl, Barry & D´Aloja, 1993).

A competência profissional, segundo Paquay et al (1998) é definida como um conjunto diversificado de saberes profissionais, esquemas de acção e atitudes mobilizadas no exercício de uma profissão. Por competências profissionais, Altet (1998) entende o

conjunto dos saberes, saber-fazer, saber-ser, mas também o fazer e o ser necessário ao exercício da função. Retoma a definição de Anderson (1986), que considera importante os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para assegurar o desempenho das tarefas. Agrupa as competências em cognitivas, afectivas, conativas e práticas. Considera-as de dois tipos de ordens: técnicas e didácticas relativamente à preparação dos conteúdos e de ordem relacional, pedagógica e social. Cada vez mais, a aquisição e o desenvolvimento das competências de saber-fazer exigem que os formandos sejam capazes de trabalhar em grupo, isto é, sejam capazes de criar sinergias de grupo na prossecução de objectivos comuns. Goleman (2000) entende que quem possui esta competência, modela qualidades de equipa, tais como o respeito, capacidade de entreajuda e cooperação. Consegue que todos os elementos participem activamente e com entusiasmo. Isto cria identidade de equipa, espírito de corpo e vontade de vencer. Os líderes protegem o grupo, a sua reputação e partilham os sucessos.

Algumas investigações recentes têm vindo a demonstrar o cerne do desempenho. Goleman (2000) mostrou um conceito inovador ao atribuir às organizações uma espécie de inteligência, tal como nos grupos ou equipas. Diz que a inteligência, num dos seus sentidos mais fundamentais, é capacidade de resolver problemas, vencer desafios ou criar produtos valorizados. Neste sentido, a inteligência empresarial representa essa capacidade quando resulta do inter-relacionamento complexo de pessoas, relações, cultura e papeis no seio de uma organização. Na sua óptica, o conhecimento e a especialização estão distribuídos, e nenhuma pessoa pode dominar toda a informação de que um grupo precisa para funcionar com eficiência. No entanto, a soma de tudo aquilo que cada elemento sabe, conhece e sabe-fazer confere a uma organização e/ou a uma profissão a sua mais valia, vantagem competitiva e bem mobilizada.

Resumindo, os estudos que vêm sendo desenvolvidos no terreno da formação, qualificações para o desempenho de uma determinada missão social e manifestação de competências na concretização de tarefas, apontam para a qualidade da formação. Esta, além do desenvolvimento dos conhecimentos, deve incluir uma componente de formação prática e treinar as capacidades para trabalhar em grupo. O conjunto de competências de acção a desenvolver é muito vasto para fazer face às exigências dos postos de trabalho. Deste modo é importante preparar para a aprendizagem cooperativa, inter-relacionamento complexo de pessoas, cultura e papeis organizacionais.

2 – COMPETÊNCIAS TÉCNICAS: O PAPEL E O ESTATUTO DOS SABERES-FAZER NO ÂMBITO DA PROFISSÃO

Muito se tem escrito nos últimos anos sobre profissionalização e sobre a competência profissional. Ofício e profissão têm uma base comum. Estes termos servem para designar uma determinada ocupação com fins produtivos e meios de subsistência. No entanto, segundo Palm (1995) distinguem-se pelo saber-fazer, pela orientação social e pela responsabilidade a que estão ligadas. Define ofício como o género de ocupação manual ou mecânica que encontra a sua utilidade na sociedade. A profissão é definida como ocupação que tem um certo prestígio e pelo seu carácter intelectual ou artístico e pela posição social dos que a exercem.

As profissões definem-se pelos serviços que produzem, ou seja, pela missão que prestam à comunidade. A sua aprendizagem, ao contrário do passado, processa-se nas escolas através de planos de formação estruturados e dirigidos à acção profissional (Berger, 1991). Os resultados da formação são atravessados por diversos factores que devem ser tidos em conta na avaliação: critérios de sucesso escolar, profissional, possibilidades de operar as reconversões, atitudes face ao trabalho (Trépos, 1992). As escolas do futuro e os seus modelos de formação têm que construir os saberes, dar-lhe sentido e investi-los como um *corpus*. Não adianta continuar a discutir a crise da escola nem a crise de emprego se não se discutirem as formas de ensinar e de aprender. É preciso uma educação que prepare para a mutação tecnológica e para a instabilidade crónica da economia e dos mercados de trabalho. As estratégias de ensino devem passar pelo desenvolvimento global das capacidades dos formandos, por forma a dotá-los de autonomia e responsabilidade (Kerlan, 1998).

Ensinar é uma tarefa difícil. Quem o afirma é Pelpel (1993). Com efeito, planear um ensino de convergência de domínios, não sendo tarefa fácil, é essencial. No passado como no presente, as taxinomias de objectivos desenvolvidas por Bloom visam um conjunto de actividades pedagógicas para o desenvolvimento dos domínios cognitivo e afectivo. Krathwhol continuou a desenvolver a taxinomia de objectivos de domínio afectivo e Harrow e Davis (entre outros), de domínio psicomotor. A definição de taxinomias de objectivos permitiram repensar as abordagens pela competência. E para a sua consecução exigem o contributo de todas as disciplinas e de todos os professores, e a explicitação das tarefas a ensinar em função das capacidades a desenvolver (Rey,

1996). Este autor, depois de ter analisado o significado do termo competência transversal e do seu uso na pedagogia, concluiu que o seu interesse reside na questão da transferência de conhecimentos de uma situação para outra similar. Isto porque considera que a função cognitiva do sujeito é verdadeiramente transversal. Mostra que esta transversalidade é de ordem intencional, isto é, não é suficiente que um aluno demonstre uma competência particular, mas sim que resolva uma situação concreta. Só neste sentido, se pode dizer que uma competência consiste em mobilizar um conjunto de conhecimentos e os saber-fazer que lhes atribuem um papel e um estatuto significativo no âmbito de uma profissão.

Os saberes e o saber-fazer profissionais, as competências e as profissões evoluem. Portanto, cada vez mais é preciso formar para a compreensão do que se faz. A determinação dos objectivos, dos conteúdos da formação e a inventariação das competências a desenvolver, não pode ser feita exclusivamente no mundo do trabalho. A pedagogia por objectivos encontra-se intimamente ligada à divisão do trabalho, mas não é suficiente para elevar uma profissão. É preciso pensar no perfil de competências de um técnico, repensar o *corpus* de conhecimentos, dinâmicas da formatividade e construir planos de formação adaptadas ao exercício profissional (Minet, 1995).

Os dispositivos de formação tanto ao nível da formação inicial como contínua contribuem para o desenvolvimento das competências profissionais. As actividades de formação devem favorecer o desenvolvimento dos saberes profissionais a utilizar no campo clínico. Alguns autores, entre os quais se salientam Paquay et al (1998), entendem que os melhores modelos de formação são os que integram as aquisições de vária ordem: saberes, saber-fazer técnico, saber experiencial, saber-ser, entre outros. Nestes modelos, as práticas de formação ajudam os estudantes a entrar conjuntamente na procura de experiências profissionais e humanas. Deste modo, os estágios são modalidades de ensino-aprendizagem que favorecem a articulação teórico-prática dos conteúdos, desenvolvem as habilidades e as destrezas manuais.

O referencial de competências de uma actividade deve ser bem adaptado aos diferentes contextos sócio-profissionais e abranger todas as áreas de actuação. Segundo Guittet (1994) as competências devem ser clarificadas e devem, depois, possibilitar a análise dos saberes e dos saber-fazer necessários para padronizar estas competências que conduzem à construção e transmissão dos saberes-fazer ou saberes técnicos. Na

perspectiva de Beaujoulin (1999) o saber-fazer transmite-se através da realização das tarefas. Os técnicos ensinam os princípios da execução e os aprendentes executam uma construção e uma co-formação de saberes-fazer (não é uma transmissão mestre-aluno). Esta construção de saberes-fazer necessita de capacidades de escuta, diálogo intercultural, reconhecimento recíproco e de comunicação. Além destas capacidades, Gabilliet & Montebron (1998) acrescentam uma outra capacidade fundamental: ler, escutar e interpretar. Consideram que num processo de aprendizagem a qualidade de compreensão é determinante. Dizem que 35 a 45% da nossa vida profissional se passa a escutar, mas que este saber-fazer raramente é ensinado. Justificam esta afirmação com a realização de tarefas como as reuniões de trabalho ou de formação, acolhimento de pessoas e atendimento do telefone, consultas e encontros com peritos e outras tarefas. Sobre a questão do saber ler um plano, Le Boterf (1999) vai ainda mais longe dizendo que interpretar adequadamente para tomar as decisão certas, são os saberes-fazer ou as capacidades para realizar as operações. Considera que o saber-fazer experiencial é essencial para a competitividade e combinados com os outros tipos de conhecimentos agem em complementaridade.

Como é sabido, Le Boterf (1998; 1999) classifica os saberes-fazer em gerais, específicos, procedimentais e saberes-fazer operacionais. Entende que os saberes são recursos importantes para compreender ou analisar uma situação ou fenómeno, ou seja, são úteis para realizar um diagnóstico. Considera os conhecimentos específicos do desenvolvimento profissional localizados, porque são intrínsecos ao contexto interno da actividade profissional, não obstante ser descrita pelos conhecimentos procedimentais que visam descrever como se faz, os métodos e os modos operatórios. São conjuntos de instruções para realizar numa ordem estabelecida. Os saberes-fazer operacionais são saberes que se adquirem com a experiência profissional, mas que podem também ser objecto de aprendizagem ao longo da formação inicial e contínua.

Os saberes-fazer na óptica de Bück (1999) são consolidados de quatro modos: através dos saber-fazer empírico, saber-fazer operacional estabilizado, saber-fazer operacional pro-activo e saber-fazer operacional único ou saber-fazer estratégico. São estes saberes-fazer que operacionalizam, nos contextos específicos, uma série de ferramentas tais como os métodos, técnicas específicas, experiência necessária e adaptação a um tipo de actividade. Importa precisar que quando bem desenvolvidos estes saberes podem ser transferíveis para situações muito diversificadas (Martory & Crozet, 1998, p. 17).

Em síntese, as competências técnicas, o papel e o estatuto dos saber-fazer em contexto sócio-profissional assumem um papel cada vez mais relevante. Os diversos modelos de formação devem ajudar os formando a analisar situações complexas em função das grelhas de leitura, de modo rápido, reflectido e com estratégias adaptadas a cada situação. Os saberes-fazer devem ser constantemente alimentados e actualizados para se manterem perenes, caso contrário, tornam-se rapidamente obsoletos. Os saberes técnicos distinguem as várias profissões e constituem as "ferramentas" capazes de fazer face aos objectivos organizacionais e imprimir qualidade à missão profissional.

Requerem a capacidade para definir indicadores de qualidade, analisar criticamente os resultados, propor e realizar medidas de inovação. Igualmente a capacidade para aprender a aprender ao longo da vida é uma das competências exigidas aos trabalhadores para o desempenho da missão profissional.

3 – DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DE DOMÍNIO PSICOMOTOR

Uma das etapas mais importantes na construção dos dispositivos de formação consiste na reflexão sobre os objectivos de aprendizagem, necessidades e interesses dos alunos e finalidades da educação ou da aprendizagem. Com efeito, esta fase é muito importante para a reflexão, concepção e definição das capacidades, habilidades e competências a desenvolver, de acordo com as necessidades das organizações empregadoras e da missão social da profissão. O professor deve reflectir aquando da concepção dos planos de formação, sobre os modos como os alunos aprendem, isto é, como passam das potencialidades às competências, nas estratégias e nas metodologias de ensino que contribuam para a aquisição dos saberes, saber-fazer e saber-ser ou estar nos contextos profissionais. Com efeito, o termo aprender foi bem definido e só pode ser compreendido se situarmos a actividade no seu contexto. Através da aprendizagem não dirigida, as aptidões transformam-se em capacidades e através da aprendizagem dirigida estas transformam-se em competências específicas (Duval & Letourneur, 1994).

Na concepção dos planos de formação, Minet (1995) recomenda que para definir os conteúdos de formação, se tomem como referência as disciplinas teóricas que se supõe estarem na base da aquisição dos conhecimentos. Estes, por sua vez, estão na base das competências necessárias ao desenvolvimento das tarefas profissionais que são objecto

de ensino e/ou de formação. Devem escolher-se os modelos de ensino que permitam ligar a teoria com a actividade que se manifestará através das *performances* profissionais. Tudo isto implica uma adequada concepção, planeamento, execução e avaliação das actividades de ensino (Gil, 1994; Kerlan, 1998; Perrenoud, 1997). Nos planos de ensino, o formador deve ter em consideração que é o objecto que orienta a acção. Por definição, a actividade conduz ao conhecimento e estrutura a acção (Duval & Roncin, 1994). No domínio da estruturação da actividade manual, La Garanderie (1989) escreveu que o cérebro capta uma sucessão de imagens mentais que lhe servem de modelo, antes de as começar a executar. Esta captação pode ser visual e auditiva e as imagens captadas servem para a reflexão no domínio cognitivo e para a aquisição e desenvolvimento das capacidades manuais. Neste contexto, refere que a habilidade manual não depende de qualquer disposição inata, desenvolve-se, através do uso de imagens mentais, da capacidade de reflexão e de treino.

Assim, nos modelos de ensino, deve contemplar-se uma sequencialização ordenada e coerente, baseada em referenciais que descrevam os saberes e os saber-fazer. Os saberes devem emergir como conjuntos de conhecimentos gerais ou especializados adquiridos ou a adquirir por via da formação formal e informal ou através de experiências de acção a pôr em prática, em contextos de trabalho específicos (Minet, 1995). Assim, quando se trata de dispositivos de formação inicial que visem a preparação científica, técnica e humana, é necessário ter em conta o perfil de competências a desenvolver como referenciais dos conteúdos teóricos, teórico-práticos e práticos (Minet, 1995; Trépos, 1992). Para desenvolver as competências de saber-fazer, Meignant (1999) salienta que a melhor forma, consiste em colocar a pessoa em formação em situação de valorizar os seus talentos.

De acordo com Levy-Leboyer (1997) o desenvolvimento individual de competências deve fazer-se a partir das respostas a quatro questões. A primeira, diz respeito ao lugar que toma a necessidade do desenvolvimento de competências no conjunto das actividades de formação e importância dessa formação no mundo do trabalho (caracterizado por um progresso tecnológico rápido e por uma reorganização profunda dos sistemas económicos em constante mutação). Neste sentido, a formação deve incluir além dos conhecimentos teóricos, os saberes-fazer e saber-ser ligados aos objectivos das organizações. A segunda questão, consiste em saber se a experiência é um recurso ou uma competência. É preciso saber quais são os processos psicológicos que estão em

jogo e se estes processos diferem das características pedagógicas tradicionais. A terceira questão, prende-se com as responsabilidades de formação, definição dos objectivos ligados às estratégias das organizações, pesquisa e métodos de eficácia, para perseguir a sua consecução e objectividade. Por último, interroga-se sobre se sabemos se os efeitos de um método pedagógico são os mesmos para todos os alunos, se esse método desenvolve as competências de acção, se é capaz de identificar as características individuais de modo a adquirir as experiências de ensino propostas e mais concretamente se os modelos de ensino desenvolvem as competências em geral ou se os métodos terão que ser individualizados.

Este conjunto de interrogações de Levy-Leboyer (1997), por ventura pertinentes, fazem todo o sentido nos curricula dos cursos de enfermagem. Por esta razão, é nosso objectivo tentar encontrar respostas para algumas delas. Pese embora algumas destas lacunas já terem sido colmatadas no capítulo anterior, quando analisámos as formas pelas quais as pessoas aprendem. Aqui tentamos analisar a forma como as pessoas desenvolvem as habilidades, as habilidades técnicas e as competências de acção. Schermerhorn, Hunt & Osborn (1999) definiram estas competências como capacidades que permitem transformar os conhecimentos em acção face ao desempenho desejado. Classificam-nas em técnicas, humanas e conceituais. Conceptualizam as habilidades e as habilidades técnicas como a capacidade para realizar tarefas especificas. Estas habilidades provêm do conhecimento ou da especialização obtida na educação ou experiência. Envolvem proficiência no uso de determinados métodos, processos e procedimentos para realizar tarefas. As habilidades humanas, consistem na capacidade para trabalhar bem com as pessoas. Emergem como o espírito de confiança, entusiasmo e envolvimento genuíno nas relações pessoais. Uma pessoa com boas habilidades humanas terá alto grau de autopercepção e capacidade para compreender ou ter empatia para com os sentimentos dos outros. As habilidades conceituais, consistem nas capacidades para analisar e resolver os problemas (Schermerhorn, Hunt & Osborn, 1999, p. 32).

Também Mitrani, Dalziel & Bernard (1994) se referem às competências de acção, e as definiram como uma característica subjacente a um indivíduo. Atribuem-lhe uma relação de causa e efeito com o desempenho médio ou superior de uma função. Consideram que as competências podem ser de motivação, traços de carácter, conceitos de si próprio, atitudes, valores, conhecimentos e ainda, de aptidões cognitivas e

comportamentais. Na perspectiva de Guittet (1998) podem analisar-se estas competência nas acções quotidianas, durante a realização das tarefas. Nelas, podem descobrir-se os saberes e os saberes-fazer de uma pessoa no decurso da realização de um teste ou numa situação de trabalho concreto. Pelo contrário, no laboratório ou em sala de aulas, é difícil reproduzir as condições reais de produção e desenvolvimento de competências. Justifica a sua ideia com base em diversos factores interdependentes: as motivações, atitudes, tarefas, relações, organização do trabalho, clima, cultura organizacional, que não se reproduzem e condicionam o desempenho. Estas teses foram recentemente reforçadas por Goleman (2000) com a introdução do conceito de competência emocional, descrita como uma capacidade aprendida que pode ser treinada para resultar num desempenho extraordinário.

Na sua óptica, esta competência é fundamental para influenciar os outros a responder de forma desejada. No cerne desta competência estão duas capacidades: a empatia que implica a leitura dos sentimentos dos outros e as aptidões sociais que permitem ligar esses sentimentos com a mestria. Afirma Goleman que a inteligência emocional determina o potencial para aprender as aptidões práticas que se baseiam em cinco elementos: autoconsciência, motivação, autodomínio, empatia e talentos nas realizações. Diz ainda que a competência emocional mostra até que ponto traduzimos esse potencial nas capacidades profissionais e mostra como a empatia e as capacidade de inspirar confiança são importantes para lidar com os clientes/utentes. A capacidade de inspirar confiança é uma competência baseada no autodomínio ou na boa gestão de impulsos e emoções e tanto a empatia como a capacidade de inspirar confiança são competências que tornam as pessoas excepcionais no seu trabalho. Acrescenta que:

> A posse de uma elevada inteligência emocional não garante por si só que uma pessoa adquirirá as competências emocionais que importam para o seu trabalho; significa apenas que possui um excelente potencial para aprender. Uma pessoa pode ter uma elevada empatia, e apesar disso, não ter aprendido as competências baseadas na empatia que se traduzem num serviço superior a clientes num aconselhamento ou treinamento de grande nível, ou na capacidade de reunir uma equipa de trabalho diversificada (Goleman, 2000, p. 36).

Goleman divide as competências emocionais em grupos, cada um deles baseado numa capacidade comum de inteligência emocional que lhe está associada. As capacidades de inteligência emocional subjacentes são vitais para quem quiser ter êxito na aprendizagem das competências necessárias para ser bem sucedido no trabalho. Afirma

que quem for fraco nas competências sociais, terá dificuldades em persuadir ou inspirar os outros, conduzir equipas ou em catalisar a mudança e quem tiver pouca autoconsciência não se aperceberá das suas fraquezas e faltar-lhe-á a autoconfiança que deriva da certeza das próprias forças.

No quadro 10, adaptado de Goleman (2000) apresentamos as competências emocionais, conceitos e indicadores que deverão ser desenvolvidos para um bom desempenho e para um caminho de excelência

Quadro 10 - Competências emocionais

Competências emocionais	Conceitos e indicadores
Autoconsciência	**Conhecer os nossos estados internos, preferencias, recursos e intuições.** ***Inclui:*** • Autoconsciência emocional: reconhecer as suas próprias emoções e os seus defeitos; • Auto-avaliação precisa: conhecer as próprias forças e limitações • Autoconfiança: confiança nas capacidades e no valor próprio
Auto-regulação	**Gerir os próprios estados internos, impulsos e recursos:** ***Inclui:*** • Autodomínio: gerir emoções e impulsos negativos • Inspirar confiança: conservar padrões de honestidade e integridade • Ser consciencioso: assumir responsabilidades pelo desempenho pessoal • Adaptabilidade: flexibilidade para lidar com a mudança • Inovação: sentir-se à vontade e aberto a novas ideias, abordagens e informação
Motivação	**Tendências emocionais que orientam ou facilitam o cumprimento de objectivos:** ***Inclui:*** • Vontade de triunfar: lutar por se aperfeiçoar ou atingir um padrão de excelência • Empenho: alinhar com os objectivos do grupo ou organização • Iniciativa: estar preparado para aproveitar as oportunidades • Optimismo: persistência na prossecução dos objectivos apesar dos obstáculos ou reveses

Fonte: Goleman (2000, p. 34)

As competências que são directamente observadas na realização de uma tarefa, constituem apenas uma pequena parte do seu conteúdo. Esta parte visível da observação de uma competência, foi descrita e comparada por Guittet (1998) à parte visível de um

iceberg, do qual só emerge a capacidade de realização. A parte escondida representa as condições de realização e de desenvolvimento das competências. No decurso da acção interferem factores interdependentes: motivações, atitudes, tarefas, relações, organização do trabalho, clima e cultura da organização e condições para padronizar uma competência. As competências directamente observadas na realização de uma tarefa não são a parte visível de um *iceberg* cuja parte escondida representa as condições de realização das competências. Na sua concepção de formação, Guittet considera o desenvolvimento de níveis de acção. Entende que se devem desenvolver os conhecimentos, mudar os saberes-fazer técnicos a partir da informação, formação e situações de trabalho estimulantes. Estas mudanças devem contribuir para modificar os papeis, atitudes, valores, mentalidades e representações das acções complexas. Na figura 3, mostra como numa organização, os diferentes níveis de acção interagem, completam e reforçam. A aquisição dos saberes e saber-fazer pode facilitar as relações e enriquecer o modo de organização.

Figura 3 – Níveis de acção



Fonte: Guittet, 1998, p. 31

O rigor analítico e factual de um estudo de competências não deve esquecer que a produção de uma competência é o resultado da experiência profissional e ela mesma está condicionada por factores relacionais, organizacionais e culturais da organização (Guittet, 1998). Estes aspectos teóricos das competências de acção exigem dos formadores e dos dispositivos de formação, nomeadamente da formação inicial, a concepção de modelos que integrem objectivos de domínio cognitivo, afectivo e

psicomotor, nos quais, o ensino técnico deve ser bem planeado para que não apareça, como faz notar Trépos (1992), marcado por tensões e contradições. É preciso que assente em bases objectivas e se desenvolva nos sistemas de ensino (instâncias reguladoras, qualificantes e competentes), tenha em atenção as necessidades e interesses dos alunos e faça a ligação ao mundo do trabalho. Deve programar o desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades, habilidades técnicas e as ditas competências de acção (Bunk, 1994; Schermerhorn, Hunt & Osborn, 1999).

Nas últimas décadas, têm prosseguido algumas tentativas para se definirem correctamente os objectivos de domínio psicomotor. Estes, compreendem, segundo Pelpel (1993) as diferentes capacidades que os formandos podem adquirir e desenvolver. Nelas, além dos conhecimentos científicos inerentes à profissão, devem ser considerados os comportamentos psicomotores que devem ser desenvolvidos e treinados. Paralelamente é preciso desenvolver as atitudes, motivações e disposições emocionais que facilitam a aprendizagem. Estas atitudes, na opinião de Vallés (1997) incluem a curiosidade, abertura de espírito e a capacidade para aprender a aprender. Com efeito, é preciso reconhecer o que não sabemos e definir o que precisamos de aprender, encontrar alguém com quem se possa aprender, manter uma disposição emocional favorecedora da aprendizagem e começar com a prática assídua das capacidades que se pretendam adquirir. Sem prática não há aprendizagem, porque não se produz uma modificação neurónica que mude a conduta anterior. A função motora, o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento afectivo estão intimamente ligados. A psicomotricidade salienta a relação existente entre a motricidade, a mente e a afectividade (Vallés, 1997, p. 22).

As conquistas de natureza psicomotora realizadas desde o nascimento, englobam a postura erecta, a locomoção, os movimentos, a integração das estruturas no sistema nervoso central, as destrezas manuais e as habilidades linguísticas (Talbott, Hales & Yudofsky, 1992). A actividade psicomotora envolve um conjunto de movimentos de grande importância para a aprendizagem. Neste domínio, Arends (1995) dá como exemplo os movimentos e coordenação ocular para produzir a coordenação manual, as expressões faciais e os gestos. O desenvolvimento físico e intelectual em conjunto, assumem um papel relevante no desenvolvimento das capacidades motoras e na competência consciente. Quando começamos a ser minimamente competentes no que

estamos aprender o interesse estimula a atenção em cada uma das acções a desenvolver. Aprendeu-se algo e compreenderam-se as regras do saber-fazer (Vallés, 1997).

As capacidades motoras tornam-se progressivamente mais complexas, preparando a criança, primeiro para correr, saltar, atirar e agarrar objectos. Pelos cinco anos de idade, as crianças podem correr, balancear-se nas pontas dos pés, saltar, trepar, etc., são as capacidades designadas por grosseiras. As capacidades motoras finas que requerem a coordenação visão-mão são refinadas ao longo da infância. Incluem abotoar/desabotoar roupa, usar vários instrumentos, vestir, calçar, cortar, colorir, escrever, etc. Para se desenvolverem, é importante que a criança seja encorajada a realizar e a aperfeiçoar estas capacidades. O aumento da autonomia e das capacidades motoras complexas, em combinação com habilidades racionais e cognitivas, fornecem o desenvolvimento para a aquisição das competências na adolescência e idade adulta (Bolander, 1998). As sequências de ensino bem planeadas permitem o registo das experiências e a aprendizagem torna-se efectiva e bem sucedida. Quando a aprendizagem se aplica a alguma capacidade que envolva transformação ou desenvolvimento pessoal, essa capacidade inconsciente modifica-se e torna-se mais eficaz para as realizações futuras. O desenvolvimento destas habilidades contribuem para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e para a inter-relação do saber com o saber-fazer (Vallés, 1997).

Para a aquisição e o desenvolvimento das competências técnicas ou domínio psicomotor, a definição dos objectivos deve apontar para o desenvolvimento dos movimentos físicos e da coordenação motora. As competências do domínio psicomotor, mais relevantes, na óptica de Arends (1995) são a utilização de equipamentos, comunicação das próprias intenções através de expressões faciais e de gestos. Nos objectivos a estabelecer para o desenvolvimento destas capacidades, Arends (com base no pensamento de Bloom) aponta algumas categorias que vão das simples reacções reflexas, até às acções complexas que comunicam aos outros ideias, pensamentos e emoções. Têm implícitas as competências de domínio cognitivo e afectivo.

Os movimento reflexos, incluem as acções, podem ocorrer involuntariamente como resposta a algum estímulo. São movimentos básicos fundamentais sustentados em padrões de movimentos inatos combinados sistematicamente com os movimentos reflexos (Arends, 1995), até atingirem a consciencialização dos saberes e o estatuto de saberes-fazer profissionais, como o saber-fazer colectivo de uma organização. Sabe-se

que estes saberes são mais que a simples soma dos saberes individuais. Quer sejam mais ou menos organizados, são representados pela valorização estratégica dos conhecimentos colocados ao serviço da comunidade. Neste contexto, as competências do domínio psicomotor assumem particular relevância ao nível dos saberes-fazer que caracterizam as profissões. A validade e utilidade dos saberes-fazer assentam na satisfação de dois princípios fundamentais: poder ser valorizado e generalizado aos actores abrangidos por este conhecimento, num contexto adaptado a cada profissão e oferecer um valor e uma mais valia real (Bück, 1999).

No âmbito dos modelos de formação promotores de competências de saber-fazer, Pelpel (1993) precisa que os domínios cognitivo, afectivo e psicomotor devem ser desenvolvidos de forma harmoniosa. Apresenta para estes domínios uma taxinomia de objectivos como modelo. Organizando-a de uma forma simples, mas conservando os domínios propostos por Bloom e outros autores. Resume-a da forma que podemos observar pela leitura do quadro 11.

Quadro 11 - Taxinomia de objectivos

Domínio cognitivo	*Domínio afectivo*	*Domínio psicomotor*
• Conhecimentos • Compreensão • Operações • Estratégia	• Atitudes • Apreciação • Interesse	• Movimentos sem objectos e instrumentos • Movimentos com objectos e instrumentos

Pelpel (1992, p. 18)

Relativamente aos objectivos de aprendizagem situados no domínio psicomotor, Arends (1995) aconselha a definir diversas categorias que incluam experiências pedagógicas dirigidas quer às simples reacções reflexas quer às reacções mais complexas que permitem comunicar aos outros ideias, emoções e sentimentos de acordo com a seguinte proposta:

> **Movimentos reflexos**: as acções do aluno podem ocorrer involuntariamente como resposta a algum estímulo.
> **Movimentos básicos fundamentais:** o aluno possui padrões de movimentos inatos que se formaram a partir de combinações de movimentos reflexos.

Capacidades perceptivas: o aluno pode traduzir os estímulos recebidos através dos sentidos para os movimentos apropriados e desejados.

Capacidades físicas: o aluno desenvolveu os movimentos básicos essenciais para o desenvolvimento de movimentos de maior perícia.

Movimentos de perícia: o aluno desenvolveu movimentos mais complexos que exigem uma determinada eficácia.

Comunicações não-discursivas: o aluno tem a capacidade de comunicar através do movimento corporal (Arends, 1995, p. 58).

Referindo-se às criticas que têm sido feitas a este modelo proposto por Bloom, acrescenta que os professores continuam a aceitar esta taxinomia por proporcionar uma maneira de pensar sobre as diferentes finalidades da educação e por isso torna-se um valioso instrumento de planificação, ou seja, serve para lembrar que os alunos precisam aprender uma série de competências e ajudar a desenvolver o pensamento e a capacidade para agir. No presente, todo aquele que queira estar em constante evolução e desenvolvimento, deve estar disposto a passar por um processo de aprendizagem dinâmica, atravessado pelo constante movimento de aprender a aprender (Vallés, 1997, p. 25).

Em síntese, a aquisição de competências técnicas, passa pelo desenvolvimento das capacidades de domínio cognitivo, afectivo e psicomotor, inclui as motivações, interesses e capacidade para aprender a aprender ao longo da vida. A formação permanente é um recurso do saber-fazer, os seus conteúdos representam uma mais valia para uma modificação constante dos comportamentos e para um enriquecimento colectivo. O conhecimento profissional representa o saber colectivo que se inter-cruza, potencia e possibilita a capitalização dos saberes-fazer profissionais. Constitui um recurso que permite alimentar todas as formas de saberes, impedindo que os conhecimentos e as técnicas se tornem rapidamente obsoletos.

O desenvolvimento das competências técnicas segue o mesmo percurso em todas as áreas do conhecimento. Visa desenvolver, treinar e adestrar as perícias e os saberes-fazer profissionais. Nestas competências entram processos muito complexos que incluem o desenvolvimento das potencialidade, habilidades, capacidades e destrezas manuais conducentes ao saber, saber-fazer metodológico reflectido, conduzido por um saber-fazer operatório e instrumental baseado nas teorias pertinentes e nas práticas singulares dos bons profissionais (Schön, 1992). É sabido que o âmbito da enfermagem inclui uma forte componente técnica, mas também cognitiva e relacional. A sua abrangência impõe, uma reflexão explicita, para além das ciências de enfermagem

propriamente ditas, das ciências psicológicas e psicossociais. Atender um utente/cliente, significa conhecer a sua história de vida, a sua matriz relacional e as implicações do seu sofrimento. Para isso tem que dominar os conteúdos biológicos, mecânica corporal, enquadramento etiológico, relação corpo-mente e dinâmicas das acções preventivas, curativas e de reabilitação. As situações-problema emergentes das práticas clínicas, exigem soluções rápidas, directas e indirectas, mas devem revelar comportamentos de eficácia e de excelência.

4 - DA TEORIA À REALIDADE: O PERFIL DE COMPETÊNCIAS DE NATUREZA TÉCNICA

Como já dissémos, saber-fazer é um poder real, quer dizer permanente. Saber-fazer é poder fazer de novo, é poder adaptar a conduta à situação, é ser capaz de fazer frente a dificuldades imprevistas. É também, poder poupar os próprios recursos para tirar deles o melhor partido, sem esforço e dispêndios inúteis. Saber-fazer bem é poder agir inteligentemente (Reboul, 1982). Um saber-fazer, por muito pouco complexo que seja, é sempre transferível, ou seja, pelo facto de se ter adquirido permite adquirir muitos outros.

No início deste século Dewey insistiu na lógica de o processo educativo se basear no "aprender fazendo". Na sua óptica, a experiência deveria preceder, ou pelo menos ser simultânea com os conceitos e as ideias educativas. A expressão saber-fazer encontra nas escolas actuais uma variedade de formas de se exprimir: laboratórios, centros de aprendizagem, seminários, unidades didácticas e programas dedicados a todos os aspectos do desenvolvimento humano, são reflexos da sua perspectiva de acção (Sprinthall & Sprinthall, 1994, p.19),

Na perspectiva de Marbach (1999) a dimensão do saber-fazer é o elemento identitário da competência. Consiste em concretizar num produto os saberes adquiridos. A *performance* é a medida dos objectivos fixados em referencia a uma actividade ou a uma missão. Embora o saber-fazer adquirido acumule e tenha alguma duração no tempo, ele deve ser (re)actualizado através de novos conhecimentos e novas técnicas. Como as competências são comportamentos observáveis na realidade quotidiana de um trabalhador ou em situação de teste, avalia a forma como nesse produto final se

respeitou de forma integrada as atitudes, os traços da personalidade e os conhecimentos. Assim, é importante considerar planos de formação que permitam manter os traços de união entre as características individuais e as qualidades requeridas para o cumprimento da missão profissional (Levy-Leboyer, 1997).

Os saberes-fazer formalizados ou capacidades operacionais, como foram designados por Le Boterf (1999) são o resultado da procura de métodos e instrumentos que o profissional adquiriu para aplicar na prática. Considera Le Boterf que, o saber-fazer empírico (inseparável do fazer), é validado pela sua eficácia, pragmática e coerência interna. A experiência é o elemento que permite aprender fazendo. O saber "local" presente nas experiências, constitui-se como o elemento, complemento e confirmação do saber conceptual.

Os saberes-fazer, segundo Minet (1995) são a matriz de técnicas e de métodos dentro de contextos específicos. Importa precisar nesta medida que estes saberes-fazer são transferíveis para diversas situações de trabalho. Os saberes incluem os conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas e os saberes-fazer e as capacidades ligadas à prática profissional. Na perspectiva de Thomas (1997) a decomposição das competências isoladas e diferenciadas leva a pôr-se o acento em qualidades transversais que dão lugar à influência do comportamento individual, sobre a qualidade dos resultados obtidos no trabalho. Abrangem critérios de autonomia, iniciativa e responsabilidade, frequentemente utilizados na avaliação de funções. As competências técnicas, asseguram os procedimentos lógicos do acto profissional. Neste contexto, Palm (1995) realça que a competência técnica tem que se articular com as suas diversas sub-dimensões: uma competência científica, diagnóstica, de intervenção e organizativa.

Relativamente à competência científica, Palm, refere que o profissional deve dispor de um saber científico, especializado (mais complexo), sistematicamente adquirido para aplicar à prática profissional. É este conhecimento que lhe permite resolver os problemas com que se depara, no decorrer da actividade. No que diz respeito à competência diagnóstica, esta implica com a capacidade do profissional para utilizar os instrumentos de análise e de explicação aplicáveis a casos concretos. Quanto à competência de intervenção é de opinião que esta capacidade é necessária para resolver, metodicamente, os problemas emergentes no contexto profissional. Relativamente à

competência de organização no trabalho social, destina-se a oferecer uma estrutura organizada e humanizada aos utentes/clientes (Palm, 1995).

Além destas, alguns autores tinham já chamado atenção para a necessidade de desenvolver a competência de intervenção. Stahl, Nyhan & D´Aloja (1993) conceptualizam-na como uma competência específica de acção de um indivíduo para executar uma determinada tarefa, ou seja, é um dos pré-requisitos para a qualidade do desempenho. Isto significa que para atingir esta competência são necessárias a formação e a aprendizagem. Estas necessidades são definidas em função das lacunas observadas entre o potencial de acção do indivíduo e a competência de acção pretendida (Stahl, Nyhan & D´Aloja, 1993, p. 57).

Consideram estes autores que se as necessidades de formação são definidas em termos de campos de acção, elas devem descrever de forma globalizante os métodos de trabalho de um profissional, pois a complexidade dos potenciais de acção exigidos, compreendem as aptidões, capacidades técnicas, competências metodológicas, sociais e pessoais. Entendem ainda que o campo de acção do trabalhador é o ponto de partida para a aprendizagem e para a formação. Neste contexto, os conteúdos de formação devem ser ao mesmo tempo, provenientes e virados para o local de trabalho. Quanto à organização prática dos métodos de aprendizagem e locais têm de ter critérios de efectividade, mas sempre baseados na estreita interacção entre a aprendizagem e trabalho (Stahl, Nyhan & D´Aloja, 1993, p. 69).

A perspectivação da aprendizagem pelo trabalho tem lugar de forma integrada. É com a prática que aprendemos e a aprendizagem influencia muitas das nossas actividades. Deste modo, aprender a actuar é uma relação complexa entre a aprendizagem e a acção. Assim, a aprendizagem pela prática é uma filosofia de aprendizagem já antiga e reforça muitas das práticas da formação tradicional. Por outro lado, as actividades de trabalho são influenciadas pelo processo de aprendizagem, criando-se uma forte interacção entre os dois processos. Contudo, a aplicação desta filosofia tende a focar somente uma das dimensões. A formação no local de trabalho, centra-se, normalmente na aprendizagem individual em relação a uma determina tarefa e a um método de trabalho. A aprendizagem através da experiência de trabalho, tem por objectivo o desenvolvimento de competências de acção. O formando utiliza os seus recursos para se adaptar à execução das tarefas provenientes dos contextos de trabalho. Numa organização

qualificante é possível encontrar alternativas através das possibilidades que se oferecem aos indivíduos de compreenderem a relação entre o trabalho e a aprendizagem, com o consequente aperfeiçoamento das competências individuais (Stahl, Nyhan & D´Aloja, 1993).

Sintetizando, a dimensão técnica tem sido objecto de várias análises e é descrita como método do desenvolvimento do saber-fazer. Representa um elemento de orientação geral para a construção dos saberes-fazer profissionais e bem assim, dos serviços que se podem oferecer à comunidade. No âmbito das ciências de enfermagem os saberes-fazer profissionais são descritos e ensinados sob a forma de técnicas e procedimentos. O perfil de competências do enfermeiro com o grau de licenciado, necessário para o bom desempenho, tem que englobar os conhecimentos gerais, saberes específicos, padrões de linguagem utilizados, domínios dos conceitos, técnicas, experiências necessárias à adaptação, ao tipo de actividade e aos padrões tecnológicos específicos.

CAPÍTULO VIII – O SABER-SER EM CONTEXTO DE TRABALHO: COMPETÊNCIAS SOCIO-AFECTIVAS, RELACIONAIS E ÉTICO-MORAIS

1 – DA AFECTIVIDADE À SOCIABILIDADE: PROCESSOS E PERCURSOS

O desenvolvimento das competências que determinam um saber-ser, segundo a tipologia apresentada, incluem as competências sociais, afectivas, relacionais e ético-morais. Alguns autores, nomeadamente Bellier (1998), incluem, ainda, nesta tipologia, as competências genéricas porque as consideram como precursoras das outras competências. Diz, esta autora, que quando se fala de competências genéricas é preciso ter presente o quadro referencial das aquisições realizadas durante a vida, seja através da educação, da formação ou adquiridas em contextos de trabalho. Na sua óptica, o saber-ser deve ser considerado como uma competência transversal e neste caso, também ela uma competência genérica.

Minet (1995) conceptualiza o saber-ser como sinónimo das atitudes e comportamentos das pessoas em situações concretas de trabalho. Considera este autor que a noção de saber-ser é recente e levanta algumas interrogações uma vez que o seu significado não é exacto. Algumas destas questões consistem em saber se englobam um conjunto de comportamentos de adaptação, de relações com os outros ou com os contextos variáveis segundo os utilizadores. Também Bellier (1998) refere que a noção de saber-ser não é um conceito claro nem finalizado, porque todas as definições encontradas não clarificam o sentido de ser e muito menos combinam os verbos saber e ser. No entanto, refere que se pode falar de um conjunto de campos semânticos relativamente homogéneos.

No passado recente o desenvolvimento de competências deste domínio, traduzia-se na definição de um conjunto de objectivos que se referiam à formação da consciência do indivíduo. Segundo Catela & Vasconcelos (1979) tem-se mostrado extraordinariamente difícil a estruturação das capacidades afectivas, sobretudo, quando se quer transpô-las

para um esquema taxinómico, pela complexidade natural da personalidade de cada sujeito, pela inerente dificuldade da sua observação e avaliação. Estes objectivos compreendem comportamentos que implicam na sua consecução processos, não apenas dependentes da vontade individual, mas também da imposição da cultura e do seu meio. A interiorização das capacidades encerradas nestes objectivos dá-se de forma lenta e no decorrer da vida de cada pessoa. Por estas razões, os comportamentos observáveis emergem como processos e não como produtos. São desenvolvidos através de três domínios (cognitivo, afectivo e psico-motor) e todos eles se influenciam mutuamente.

Dos autores que se têm debruçado sobre o ensino da afectividade, salientamos a taxinomia de objectivos elaborada por Krathwohl e seus colaboradores *(in* Catela & Vasconcelos, 1979; Tavares & Alarcão, 1992, entre outros), na qual operacionalizaram objectivos traduzidos em comportamentos adaptados a situações educativas. Agruparam estes comportamentos em cinco categorias e sub-categorias: recepção (consciência, vontade de receber um estímulo e atenção dirigida), resposta (aprovação, vontade de responder e satisfação em responder), valorização (aceitação de um valor, preferência por um valor e compromisso), organização (conceptualização de um valor e organização de um sistema de valores) e caracterização por um valor ou sistema de valores (disposição generalizada). Pela análise destas categorias e sub-categorias podemos inferir as dificuldades prevalentes para conceber, operacionalizar, desenvolver e avaliar um programa de formação nesta domínio.

Zabalza (1994), numa análise realizada sobre os objectivos visados pela instituição escolar para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, conclui que se devem desenvolver em duas grandes áreas. A primeira, a do desenvolvimento da personalidade do sujeito, dotando-o de instrumentos e recursos necessários para assumirem um comportamento autónomo e responsável e serem capazes de enfrentar os problemas com flexibilidade e espírito inovador. A segunda área a desenvolver consiste no estabelecimento de parâmetros de relação entre o sujeito e os outros. Passa, portanto, pela aprendizagem dos valores, normas e regras de conduta relacionadas com a inserção dos alunos numa determinada cultura ou modos de agir e apropriação de capacidades expressivas e comunicativas inerentes aos processos que sustentam as relações sociais e interpessoais. Vistos nesta óptica, os objectivos educacionais englobam uma ampla dimensão que abrange o desenvolvimento da personalidade, aquisição e desenvolvimento das capacidades para se relacionar consigo próprio, com os objectos e

com o meio ambiente, capacidades de aprendizagem de regras ético-morais e aquisição de comportamentos de autonomia, resolução de problemas, flexibilidade e espírito inovador.

É antiga a ideia que a aprendizagem afectiva tem muito a ver com a estruturação da personalidade. Podemos dizer que este tipo de aprendizagem é praticamente uma aprendizagem de valores que estruturam a maneira de ver e de sentir de um indivíduo, valores que marcam a sua individualidade comportamental por todos os sectores da vida, uma vez que a individualidade comportamental é de um modo geral, ditada por opções comportamentais, opções essas que são influenciadas pelo que, para o indivíduo, vale mais (Nérici, 1985, p.129). Alguns factores socio-afectivos requerem mudanças de natureza fisiológica e, portanto, uma acentuada participação do sistema nervoso autónomo, vida vegetativa, vísceras, sistema endócrino e reacções musculares (Bartolomeis, 1981, p.102). Em sentido psicológico falar de afectividade pressupõe falar de afectos. Assim, quando falamos de afectividade referimo-nos a um contexto muito abrangente que vai do sentimento ao afecto, alarga-se à esfera psíquica e abrange as emoções.

Nos modelos clássicos de ensino, a aprendizagem afectiva tem-se revelado bastante complexa. As razões apontadas para esta complexidade, têm sido justificadas pela abrangência da esfera psíquica e nela as emoções. Trata-se de um aspecto em que participa uma componente afectivo-emocional implicada nos estados de aceitação, não aceitação ou de expectativas em relação a alguma coisa, embora não deixe de haver uma participação cognitiva e psicomotora, conforme as circunstâncias (Nérici, 1985). Este funcionamento coloca-nos perante algumas dificuldades de compreensão das conexões que se estabelecem entre os domínios cognitivo, afectivo e psicomotor, acentuando-se estas dificuldades na compreensão do que se passa entre os domínios cognitivo e afectivo. Segundo De Landsheere & De Landsheere (1977) a intima relação entre a emoção e a sua representação, compreende um contínuo vai e vem entre os acontecimentos afectivos e os sistemas de convicções (morais ou estéticas) racionalizados.

A afectividade na sua inevitável caracterização social, compreende, de acordo com Bartolomeis (1981) o campo das emoções, sentimentos e pulsões. A alegria, medo, ira, piedade, são sentimentos de aceitação ou de exclusão, segurança ou insegurança, estima

ou falta de amor por si mesmo, simpatia ou antipatia, identificação, ódio ou amor, timidez, tendência para a participação ou para o isolamento, inibição e recalcamento. Estes são alguns dos termos que indicam uma grande variedade de forças motivacionais, isto é, factores que determinam atitudes e comportamentos. Reside aqui uma função importante do cérebro e da mente em coordenar as representações neurais que, segundo Damásio (1995), se podem tornar nas imagens que são manipuladas no processo de pensamento, o qual acaba por influenciar o comportamento em virtude do auxílio que confere em termos de previsão do futuro, de planificação deste de acordo com essa previsão e da escolha da próxima acção (Damásio, 1995, p. 105).

Na concepção de Slepoj (1998) falamos de afectos a propósito dos vínculos que apresentam as relações que duram no tempo. É um estado emocional agradável ou doloroso, intenso ou difuso, sentido pelo sujeito, afectando, todavia, positiva ou negativamente os comportamentos na idade adulta. Chabot (2000) diz-nos de que modo e como é que estes estados influenciam a conduta humana. Explica que a emoção é um estado afectivo que inclui sensações agradáveis ou desagradáveis, ligado a uma situação explícita e de duração relativamente curta. É portanto, uma estado afectivo agudo, com início brusco e duração curta, mas que pode influenciar o humor que persiste durante mais tempo. Neste processo, os pensamentos desempenham um papel importante.

Ainda na óptica de Chabot, quando sustentamos uma série de pensamentos relativos a uma pessoa, situação, comportamento ou atitude, estamos atribuir um valor que influenciará consideravelmente a tonalidade ou mesmo a intensidade das emoções que exprimem os seus atributos. Os pensamentos e os valores, acompanham-se, muitas vezes de imagens mentais que podem tornar-se estímulos condicionados. As cognições associadas a imagens particulares, gravam-se na memória emocional e constituem-se como referências ou sentinelas. De igual modo, os pensamentos, crenças, valores e princípios, predispõem as reacções afectivas. Existem muitas razões vivenciais nas quais é preciso ajustar os sistemas de crenças e valores face aos acontecimentos de vida. Neste contexto, a inteligência emocional é, em grande parte, um trabalho em profundidade do sistema de crenças e valores. Um outro valor que este autor atribui ao pensamento situa-se ao nível da perpetuação de uma reacção emocional, mais precisamente as cognições face às situações da vida, porque têm um efeito directo sobre o humor.

Naturalmente que estas ideias têm consequências num mundo em que as pessoas têm necessidade de serem perfeitas, as primeiras ou as mais inteligentes. Como assinala Chabot a necessidade de ser perfeito, liga-se directamente à necessidade de ser amado. O desejo de ser perfeito, para não dizer a obsessão da perfeição, manifesta-se quando o indivíduo mantém a convicção de que para ser correcto, é essencial, não possuir qualquer defeito e não cometer erros. Paradoxalmente, sabemos que a perfeição não existe e que os erros são normais na evolução e na aprendizagem. Muito embora se saiba tudo isto, as pessoas agem de forma oposta. Logo que ouvem um reparo assinalando uma falta ou um erro, uma imperfeição ou um defeito, sentem-se mal e com a impressão de que têm pouco valor. No âmago deste mal estar está a equação segundo a qual "eu sou correcto e amável se toda a gente gostar daquilo que eu digo, faço, penso, pareço". Logo que percebe o menor indício de que os outros não o vêem como perfeito, a sua auto-estima é imediatamente afectada. No plano emocional, este mito de perfeição predispõe o sujeito a uma grande vulnerabilidade face a tudo o que os outros podem pensar ou dizer. Então, à mínima crítica negativa e ao menor erro realçado, iniciará um discurso interior de autocrítica e de autodesvalorização (Chabot, 2000, pp. 58-59).

Em suma, o percurso que segue a construção da aprendizagem afectiva, constitui um processo bastante complexo, mas imprescindível ao desenvolvimento da personalidade. Exige, além de uma adequada formação dos pais, a concepção de programas escolares capazes de continuarem a desenvolver eficazmente esta tarefa do desenvolvimento por forma a que no plano afectivo, a auto-estima não seja afectada. As implicações na vida adulta ao nível do trabalho e das relações que se estabelecem entre as pessoas, justificam o capital de investimento no seu conjunto. Trata-se do desenvolvimento de competências que influenciam a sociabilidade, as relações interpessoais, competências de comunicação e formação dos sistemas de valores, dimensões do saber-ser em contexto profissional.

2 – AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS AFECTIVAS

O afecto é uma disposição ou sentimento em determinado momento. Caracteriza-se pelas relações afectivas. Estas relações são conceptualizadas por Miermont (1996), como aquilo que une uma pessoa a outra, a si mesma e às coisas. Estas «coisas» podem ser os objectos materiais, imaginários ou simbólicos que caracterizam outrem ou o

próprio. Neste sentido, considera que a criança se encontra ligada aos pais, aos irmãos, avós, companheiros, brinquedos e à casa. Mas está igualmente ligada a si mesma, ao espírito da sua família e ao da sociedade. Encontra-se, assim, sob o domínio do sistema de emoções, de pensamentos e de crenças.

No desenvolvimento da afectividade, as emoções desempenham um papel fundamental. Constituem uma das mais significativas experiências do homem, acompanham-no ao longo da vida para lhe fornecerem um modelo de adaptação nas interacções com o organismo e com o meio ambiente. Bitti & Zani (1993) consideram a emoção como uma construção psicológica em que intervêm diversas componentes:

> 1. uma componente cognitiva, orientada para a apreciação da situação-estímulo que provoca a emoção;
> 2. uma componente de activação fisiológica, determinada pela intervenção do sistema neurovegetativo;
> 3. uma componente expressivo-motriz, uma componente motivacional, relativa às intenções e à tendência a agir/reagir;
> 4. uma componente subjectiva que consiste no sentimento experimentado pelo indivíduo. Todas estas componentes são interdependentes e todas elas participam na determinação da experiência emocional (p. 167).

Quando procuramos conhecer, quando estabelecemos relações com os objectos, concebemos qualquer coisa ou quando nos relacionamos com os outros a cognição e o afecto constituem aspectos inseparáveis porque estão sempre presentes em qualquer actividade humana. O afecto é, por um lado, um regulador da acção e por outro influencia a escolha dos objectos específicos e determina a valoração que cada um atribui a determinados elementos, acontecimentos ou situações (Davis & Oliveira, 1991).

De acordo com Bitti & Zani (1993) a linguagem é uma actividade central na interacção social, um meio de socialização e de estabelecimento de relações interpessoais. As competências sociais determinam a forma como lidamos com essas relações (Goleman, 2000). Este autor relaciona a empatia (consciência dos sentimentos, necessidades e preocupação com os outros), com as competências sociais (capacidade de induzir respostas favoráveis nos outros). Entende que as competências que as pessoas precisam para terem êxito podem mudar à medida que se desenvolvem na vida ou ascendem na carreira. Neste contexto, os afectos ou a afectividade, sociabilidade e comunicação interpessoal, são aspectos indissociáveis quer ao nível do desenvolvimento quer da sua manifestação no desempenho pessoal e profissional.

As emoções desempenham um papel igualmente relevante no desenvolvimento mental da criança. Contribuem para a auto-organização e para a interacção do indivíduo com o meio que o rodeia. Segundo Goleman as competências situam-se entre a cognição e a emoção. Umas são puramente cognitivas, como o raciocínio analítico ou o conhecimento técnico. Outras combinam os pensamentos e os sentimentos, a que chamou competências emocionais. Todas as competências emocionais envolvem alguma perícia na área do sentimento, a par dos elementos cognitivos em acção. Independentemente do mecanismo através do qual as emoções são induzidas, o corpo é o palco principal das emoções, quer directamente, quer através da sua representação nas estruturas somatognósias do cérebro (Damásio, 2000, p. 328). Daqui se pode concluir que existe uma íntima ligação entre o corpo e o sentimento e que as respostas emocionais e afectivas condicionam o comportamento, logo o desempenho.

As competências afectivas baseiam-se na capacidade da pessoa para estabelecer e manter esta relação afectiva com o seu ambiente, semelhantes e consigo mesma. Constitui a estratificação e o entrelaçamento com as múltiplas experiências que dão significado às dimensões das relações afectivas. Miermont (1996) entende que no homem, a relação afectiva assenta num fundamento biológico que se traduz num fluxo de hormonas, ao nível central e periférico, nas modificações das trocas sinápticas, dos circuitos de neurónios e dos osciladores cerebrais. E acrescenta:

> A relação afectiva é amor, ódio, amizade, sexualidade, altruísmo, agressão, depredação, rivalidade, jogo, ameaça, manipulação, poder. Estes diversos modos de comunicação criam acontecimentos e podemos defini-los como relações afectivas reais. A relação afectiva traduz-se, igualmente, pela encenação de representações e de afectos que informam sobre o estilo de relações afectivas entre si mesmo e o outro; esta encenação assenta sobre um equilíbrio subtil entre processos psíquicos, consciente e inconscientes, e distinções/transformações entre cenários oníricos, fantasmáticos e as representações dos acontecimentos reais (p. 19).

Estes diversos modos de comunicação criam acontecimentos e definem as relações afectivas reais. A relação afectiva constrói-se psiquicamente pela relação objectal e pelo acesso, através da linguagem, ao estatuto do sujeito do desejo. São geradoras de imaginário, potencialidades e idealidades que permitem formar os sistemas ligados às influências entre as pessoas que entram em interacção, definem os estilos de comportamentos e de discurso. A individualização pessoal acompanha as individuações familiares e colectivas, que se estruturam na dinâmica das interacções. Inscreve-se nas, e define-se pelas, unidades supra-pessoais, evoluem num contexto geofísico e geopolítico. Estas individuações estão, assim, ligadas aos grandes sistemas de

pensamento e de crenças, tal como se exprimem nas ciências. O tecido relacional forma as relações afectivas irracionais e as relações afectivas complexas (Miermont, 1996, p.19).

No domínio afectivo as respostas emocionais incluem as interacções e as competências de comunicação interpessoal. Por meio da afectividade e da inteligência estruturam-se as acções e os modos de agir. Através da inteligência e da afectividade desenvolvem-se os mecanismo de adaptação às situações de vida e contextos de trabalho. São as ferramentas que possibilitam a construção das noções sobre os objectos, as pessoas e as situações, conferindo-lhes atributos, qualidades e valores. O significado da inteligência engloba também a aptidão para conceber modelos da realidade e a capacidade de atribuir a cada um dos elementos constitutivos de uma realidade exterior ou interior o seu verdadeiro peso e de conceber as interacções complexas e dinâmicas no espaço e no tempo entre esses elementos (Israël, 1998). Assim sendo, é tudo o que traduz a palavra compreender e contribui para a construção do próprio sujeito, da sua identidade e visão peculiar do mundo.

Como o afecto é um regulador da acção, influencia a escolha de objectivos específicos e a valoração de determinados acontecimentos, são as emoções que conduzem o indivíduo a procurar ou a evitar certas pessoas ou experiências. Mas o afecto inclui também a expressividade e a comunicação. Manifestações, tais como o sorriso, gritos, lágrimas, olhar, rosto apático, boca fechada e sobrancelhas cerradas são indicadores de sentimentos de uma pessoa (Davis & Oliveira, 1991, p. 84). Para um determinado nível de inteligência o desempenho real é função, não apenas do talento mas também da capacidade para enfrentar a derrota. Subjacente a ambos os processos está uma maneira de ver que tem sido designada por auto-eficácia – convicção de uma pessoa que domina os acontecimentos da sua própria vida e é capaz de enfrentar os desafios à medida que eles surgem (Goleman, 1997). Desenvolver uma aptidão, seja de que tipo for, reforça por sua vez este sentimento. Esta atitude torna as pessoas mais capazes de usar da melhor maneira quaisquer capacidades que possam possuir ou de fazer o necessário para desenvolvê-las.

Os estudos sobre a auto-eficácia, resumem bem o que Bandura (*in* Goleman, 1997) pensa desta questão: aquilo que as pessoas pensam das suas capacidades tem um efeito profundo nessas mesmas capacidades. Diz que a capacidade não é um bem fixo e que há

uma variabilidade enorme na forma como se pode utilizar. As pessoas que possuem o sentimento da auto-eficácia recompõem-se facilmente dos desaires, abordam as coisas em termos de como lidar com elas e não se preocupam excessivamente com o que pode correr mal. Desenvolver uma aptidão, seja de que tipo for, reforça por sua vez o sentimento de auto-eficácia. Esta atitude torna as pessoas mais capazes de usarem da melhor maneira quaisquer capacidades que possuam ou de fazer o necessário para as desenvolver. A estas capacidades não são alheias as emoções. Elas influenciam a vida mental, nomeadamente a capacidade de concentração e esta por sua vez influencia aquilo que os cientistas cognitivistas têm designado por "memória do trabalho", ou seja, a capacidade para conservar na memória todas as informações pertinentes à execução da tarefa a realizar. Este tipo de memória, localizado no cortex pré-frontal, é na vida mental, uma função executiva por excelência que torna possível todos os esforços intelectuais, como as motivações, mobilização de sentimentos de entusiasmo, zelo e confiança na realização de objectivos, capacidade de dedicação ao trabalho, tenacidade e persistência face a contratempos (Goleman, 1997, p. 111).

A interacção com as pessoas exerce influência sobre os factores cognitivos e afectivos. Cada elemento procura o atendimento de algumas das suas necessidades, de protecção, partilha, cooperação e realização. É através da sua satisfação que se vão construindo as imagens do interlocutor e se lhes atribuem determinadas características, intenções e significados. Cria-se por este processo, uma rede de expectativas recíprocas entre cada um dos participantes, podendo ser ou não harmoniosas (Davis & Oliveira, 1991, p. 84). O impacte da competência emocional, da maneira como os pais lidam com a criança, começa precocemente. A diferença de filosofias de vida entre crianças confiantes e optimistas e aquelas que já esperam falhar, começa nos primeiros anos de vida. Os pais, diz Brazelton (*in* Goleman, 1997) precisam de compreender como as suas acções, podem contribuir para gerar a confiança, a curiosidade, o prazer em aprender e a compreensão dos limites que ajudam as crianças a serem bem sucedidas na vida e desta forma aprenderem a gerir a sua inteligência emocional.

Ainda para Goleman (1997) a primeira oportunidade para dar forma aos ingredientes da inteligência emocional surge nos primeiros anos, embora essas capacidades continuem a ser formadas nos seguintes. As aptidões que a criança adquire mais tarde na vida, têm por base as que adquiriram nos primeiros anos. Essas aptidões são o alicerce essencial de toda a aprendizagem. Referindo-se a alguns estudos, mostra como o êxito escolar

tem menos a ver com o capital de factos que a criança possui ou com a habilidade precoce para a leitura do que com medições de ordem social e emocional: ser autoconfiante e interessada; saber que espécie de comportamentos se espera dela e saber controlar o impulso para portar-se mal; saber esperar, seguir instruções e procurar ajuda junto dos professores, e expressar as suas necessidades dando-se bem com as outras crianças. Neste contexto, a preparação de uma criança para a escola depende do mais básico conhecimento - como aprender. Golman enuncia os ingredientes-chave desta aptidão relacionados com a inteligência emocional, conforme quadro 12:

Quadro 12 - Ingredientes-chave da aptidão para aprender segundo Goleman

Ingredientes-chave da aptidão para aprender	**Conceitos envolvidos**
1 – confiança	• Sensação de controlo e domínio do próprio corpo, comportamento e mundo. A sensação que a criança tem de que será bem sucedida naquilo que tenta fazer e que os adultos a ajudarão.
2 – curiosidade	• A sensação de descobrir coisas é positivo e conduz ao prazer.
3 – intencionalidade	• Desejo e capacidade de ter um impacte, e esforçar-se por isso com persistência. Isto relaciona-se com a sensação de competência, de ser eficaz.
4 – autocontrolo	• A capacidade de modular e controlar as próprias acções de maneira adequada à idade. Uma sensação de controlo interior.
5 – capacidade de relacionar-se	• Saber lidar com os outros com base numa sensação de ser compreendido e compreender.
6 – capacidade de comunicar	• O desejo e a habilidade de trocar verbalmente ideias, sentimentos e conceitos com outras pessoas. Isto relaciona-se com ter confiança nos outros e prazer em relacionar-se com eles, incluindo os adultos.
7 – cooperação	• A capacidade de equilibrar as próprias necessidades com os outros, em actividades de grupo.

Adaptado de: Goleman (1997, p. 216)

Estas dimensões das competências emocionais e as conexões que se estabelecem entre si, têm grande influência ao nível dos comportamentos, atitudes, formas de lidar com as

situações e desempenho profissional. Ao nível do desempenho, é importante lembrar que as respostas emocionais que recaem sobre determinadas tarefas específicas denotam o envolvimento ou a intensidade emocional necessária por parte do executante. No caso de uma actividade complexa, intelectualmente exigente e sujeita a enormes pressões, podem surgir níveis de ansiedade que conduzam a algumas falhas do desempenho, sejam académicas, sociais ou laborais. Na perspectiva de Goleman (1997) quando se pede a uma pessoa com tendência para a preocupação que desempenhe uma tarefa cognitiva, são os pensamentos negativos que mais directamente prejudicam a sua capacidade de decisão.

Podemos concluir que as competências afectivas assentam nas características e nas capacidades pessoais para estabelecer e manter relações afectivas que exprimam afectos. Permitem que o sujeito se relacione bem consigo próprio, com o meio ambiente e com os outros. Centram-se nas capacidades que lhe permite adaptar-se às situações, compreender, construir e valorar as noções sobre os objectos, as pessoas e sobre si próprio, criar modelos da realidade, dar-lhe sentido e conservar a memória do trabalho. Incluem a expressividade, sentimentos de entusiasmo, zelo e confiança na consecução dos objectivos, capacidade de dedicação ao trabalho, tenacidade e persistência, raciocínio analítico, capacidades relacionais e de comunicação, auto-organização, auto-confiança, auto-controlo, auto-eficácia, curiosidade, prazer em aprender, compreensão das emoções e dos sentimentos, capacidade de decisão, de partilha e cooperação.

3 - DESENVOLVIMENTO DA SOCIABILIDADE: CAPACIDADES E HABILIDADES PESSOAIS

Vem de Aristóteles e seus colaboradores a ideia de que o homem se distingue dos animais por ser social e realizador de cultura. Esta posição especial atribuída ao homem baseava-se ainda noutra característica não menos importante - ser dotado de linguagem e razão. Este, é de facto, um principio singular que conduz, através da abstracção, a ser capaz de apreender, sob a forma de conceitos, aquilo que é típico e duradouro numa infinidade de manifestações sensíveis. Também nas concepções mitológicas e teológicas da origem da linguagem se conservou a ideia de que a linguagem humana não tem similar (Bouton, 1977; Bower, 1983). Consideram os neurolinguistas que a

Programação Neurolinguística (PNL), constitui uma nova e diferente abordagem da arte da comunicação e do desenvolvimento da excelência pessoal (Vallés, 1997, p. 16).

Os seres humanos possuem capacidades próprias para obter os objectivos afectivos e os instrumentos necessários à vida social. São estas capacidades - as aptidões sociais - que constituem o meio para a satisfação desses objectivos. Reconhece-se hoje que as competências sociais assumem particular importância no desenvolvimento de cada pessoa. Este tipo de competências, têm sido de tal forma valorizado na actual reforma do sistema educativo, que o próprio Ministério da Educação, publicou em 1997 um manual de utilização do programa de promoção da competência social, da autoria de Silva et al. Nele, os autores definem o comportamento social como um conjunto de acções, atitudes e pensamentos que o indivíduo apresenta em relação à comunidade, aos indivíduos com que interage e a ele próprio. A qualidade desta interacção é resultante da conjugação de dados inatos com o processo de socialização (Silva, 1997, pp.16-17).

A sociabilidade apresenta-se como um sentimento que induz à convivência social, ou seja, a procura de proximidade e de partilha da existência com outros. Define-se como a capacidade psicológica de viver harmoniosamente com os outros. Resulta do processo de comunicação entre a sociedade, em todos os seus aspectos, e o indivíduo, adopta os valores, costumes e perspectivas do seu meio cultural. Assim se trasmitem a linguagem, os usos e as regras de conduta (De Landsheere, 1994). A educação para a sociabilidade inicia-se nos primeiros meses de vida e pouco a pouco aprendem-se os comportamentos que permitem participar na vida em grupo (Slepoj, 1998). Acrescenta esta autora que os elementos essenciais da aquisição da sociabilidade são a linguagem, as regras de comportamento e as atitudes inerentes ao papel psicossexual. No indivíduo este sentimento desenvolve-se antes de tudo na família, para se alargar de seguida ao grupo, às figuras significativas dos adultos no âmbito escolar, e pode manifestar-se na comunidade do trabalho e das várias actividades adultas. Assim, o desenvolvimento da sociabilidade constitui um complexo processo no qual um indivíduo aprende e interioriza as regras e as normas da sociedade. A educação neste sentimento inicia-se nos primeiros meses de vida. Ensinam-nos a aprender a aprender, pouco a pouco, os conhecimentos e os comportamentos que permitem participar na vida em grupo, específica da nossa cultura (Sprinthall & Sprinthall, 1994).

O recém-nascido vai desenvolver todo o seu potencial inato, ou seja, vai transformar as potencialidades em aptidões e as aptidões em capacidades e estabelecer interacções com os adultos (Vallés, 1997). As interacções adultos/criança iniciam-se de forma quase involuntária durante a gravidez e devem constituir uma corrente de socialização contínua ao longo de todas as fases do ciclo vital. A primeira manifestação da sociabilidade verifica-se na relação com a mãe, segundo o processo de vínculação. Associada à sociabilidade anda também a identificação que Slepoj (1998), define como a tendência para imitar os modelos de comportamento das pessoas significativas do meio ambiente.

Defende esta autora que existem outros estímulos que induzem a sociabilidade tais como a necessidade de aprovação, de filiação, de sucesso. O desejo de aprovação está presente na criança que, desde os primeiros anos de vida, depende substancialmente do reconhecimento e dos cuidados dos progenitores. A necessidade de filiação também se desenvolve precocemente: a criança pressente-o, entregando-se às figuras educativas parentais e escolares, para ser guiada e protegida por elas. No adulto, manifesta-se na necessidade de se associar aos grupos, a indivíduos e instituições que forneçam modelos válidos e ofereçam segurança na adaptação social. A motivação para o sucesso desenvolve-se no decurso da adolescência e depois dela. É incentivada através da educação no empenhamento, eficiência, determinação no prosseguimento de determinados objectivos e na aspiração bem sucedida (Slepoj, 1998, pp. 62-63).

Cada vez mais o comportamento social tende a ser perspectivado segundo a interligação de vários subsistemas. A tendência parece orientar-se no sentido de estudar a complexidade dos processos envolventes, tais como as dificuldades de relacionamento interpessoal e as suas conexões com problemas pessoais, escolares e sociais, como por exemplo as condições psicológicas, psicopatológicas, sucesso e insucesso escolar, consumo de aditivos e outros comportamentos sociais desviantes. Como chama atenção Matos (1998), estas dificuldades de relacionamento interpessoal, embora comportem uma diferenciação ao longo do desenvolvimento, podem ser identificáveis desde os primeiros anos de escolaridade, em função de critérios sociométricos.

A sociabilidade e a socialidade, são duas formas básicas da natureza humana que torna possível a abertura ao mundo externo. A sociabilidade vem da natureza humana de cada um. É uma necessidade da comunicação activa e passiva que se encontra no sujeito

desde o seu nascimento. A pessoa é mais ou menos sociável, de acordo com a facilidade ou a dificuldade que sente para comunicar. A socialidade depende das estruturas mais ou menos cómodas nas quais vive. A pessoa é social quando participa na comunidade. Ela é associal quando se marginaliza dos outros. São as circunstâncias positivas ou negativas que dão a tónica da sociabilidade (Fritzen, 1999, p. 46).

O processo de socialização é mediado pelo desenvolvimento da competência comunicativa. Esta inclui, além da aprendizagem dos sistemas de sons, da sintaxe e do vocabulário que constituem a linguagem, a aprendizagem das regras do uso da linguagem que se realiza no decurso da interacção entre a criança e o meio ambiente que a rodeia, nos primeiros anos de vida. De um modo progressivo, o desenvolvimento da competência educativa integrará de forma interdependente a comunicação verbal e não verbal de grande importância para o processo de aprendizagem (Bitti & Zani, 1993; Sprinthall & Sprinthall, 1994; Gispert et al, 1996). Aprender, e sobretudo aprender a aprender, é uma capacidade que pode mudar as nossas vidas de forma fundamental. É uma capacidade que afecta a nossa maneira de ser, ajuda-nos a colocar a questão sobre quem somos, quem temos sido e quem podemos ser (Vallés, 1997).

A socialização e o desenvolvimentos das habilidades sociais constituem o cerne e o interesse do desempenho social. Praticamente todas as teorias do desenvolvimento abordam a questão da socialização, importância das interacções e relações sociais enquanto factores de saúde mental e do desenvolvimento humano. Segundo Del Prette & Del Prette (1999) são muitos os autores que têm manifestado alguma preocupação com as consequências emergentes dos deficits de habilidades sociais em etapas formativas da vida do indivíduo, reconhecendo que eles podem comprometer fases posteriores do seu ciclo vital. Na concepção de McFall (1982) existem duas proposições subjacentes aos conceitos de habilidades sociais. Uma pressupõe um comportamento socialmente habilidoso como traço ou característica da personalidade, é entendida como um atributo inato. A outra assume-se como a característica do desempenho nas situações interpessoais. É aprendida a partir das diversas experiências e resulta nas competências sociais.

4 - DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS

O conceito de competência social aparece, algumas vezes como afirmação de si e outras como sinónimo de assertividade. Trata-se por isso, de um conceito difícil de definir, uma vez que uns autores sublinham tanto as componentes observáveis do comportamento e da comunicação não verbal (contacto visual, expressão facial, gestos, postura), como da comunicação verbal (começar e terminar uma conversa, dar e receber elogios, cumprimentar, recusar). Outros, consideram sobretudo, os aspectos cognitivos (crenças, expectativas, verbalizações) e aspectos situacionais (Matos, 1998). Em todo o caso começa a ser consensual que os factores ambienciais envolvidos no processo de socialização determinam as habilidades sociais e destacam o estudo da empatia e da timidez com forte impacto nas relações sociais.

Alguns estudos realçados por Goleman (1997), reconhecem a timidez como a característica comportamental herdada e como ela contribui para a inibição social se este comportamento não for modificado. A empatia (capacidade de reconhecer sentimentos e identificar-se com a perspectiva do outro, manifestando reacções que expressem essa compreensão e esse sentimento), é considerada um produto evolutivo do modo de organização da familia, aparecendo como comportamentos sociais "naturais" desde tenra idade (Del Prette & Del Prette, 1999). Referindo-se a vários estudos, dizem que têm sido apontados resultados que evidenciam que os comportamentos empáticos aparecem inicialmente associados a comportamentos motores de protecção e consolo e que, embora a empatia possa ser vista como uma capacidade natural, o seu desenvolvimento depende da forma como os pais disciplinam essa habilidade nas crianças.

Qualquer definição de competência social deverá ter em conta os comportamentos observáveis, aspectos cognitivos e as consequências de tais comportamentos sobre o envolvimento social. Foi de um modo idêntico que Hargie, Saunders & Dickson (1987) definiram a competência social, ou seja, como o conjunto das condutas sociais interrelacionadas, dirigidas para um objectivo, que podem aprender-se e que estão sob o controlo do sujeito. A competência social, traduz-se, assim, pela avaliação de um comportamento social adequado em função da cultura. Pode ser entendido de várias maneiras, uma vez que os padrões de relacionamento interpessoal variam de cultura

para cultura e dentro da mesma cultura em função da idade, sexo, estatuto socio-económico e educação (Matos, 1998). Nesta variabilidade conceptual podemos incluir o conceito de habilidades sociais, tal como o definem Del Prette & Del Prette (1999):

> As habilidades sociais correspondem a um universo mais abrangente das relações interpessoais e se estendem para além da assertividade, incluindo as habilidades de comunicação, de resolução de problemas, de cooperação e aquelas próprias dos rituais sociais estabelecidos pela subcultura grupal (p. 29).

Visto nesta óptica, o conceito de assertividade emerge, ora como sinónimo ora transcendendo o conceito de competência social. Caballo (1982) fez notar que o termo assertividade tende a substituir o de competência social. Incluiu no seu conceito as quatro dimensões propostas por Lazarus (1973): capacidade de dizer não, capacidade de pedir ou fazer favores, capacidade de expressar sentimentos positivos ou negativos e capacidade para iniciar, manter e terminar uma conversa geral. Treinar estas habilidades é considerado actualmente de suma importância. Existem programas de Ciências do Eu, nas quais a lista de matérias corresponde quase ponto por ponto aos ingredientes da inteligência emocional e às capacidades básicas recomendadas como prevenção primária (Goleman, 1997).

Os temas ensinados incluem a autoconsciência, no sentido de reconhecer os sentimentos e construir um vocabulário para eles, e ver e reconhecer as ligações entre pensamentos, sentimentos e reacções, saber se são os sentimentos ou pensamentos que estão a determinar uma decisão, analisar as consequências de opções alternativas e aplicar estes conhecimentos às decisões que se tomam a respeito de questões como as drogas, fumar e sexualidade. A autoconsciência reveste também a forma de reconhecer os pontos fortes e fracos, como o sujeito se vê a si próprio e estado da sua auto-estima (Goleman, 1997) e de treino das aptidões ou habilidades sociais que possibilitam a compreensão dos principais conceitos, alternativas terapêuticas e educacionais (Del Prette & Del Prette, 1999).

Uma das competências sociais-chave, é como já dissemos a empatia. Esta consiste segundo Goleman (1997) em compreender os sentimentos dos outros, ver as coisas da sua perspectiva e respeitar as diferenças do modo como as pessoas sentem. O relacionamento é um dos aspectos mais profundos, incluindo aprender a ser bom ouvinte e um bom perguntador, distinguir aquilo que alguém faz ou diz e as próprias reacções e juízos. Ser franco e aberto em vez de agressivo ou passivo e aprender as artes

de cooperação, resolução de conflitos e de negociar compromissos. Outra consiste na capacidade para identificar emoções e nomear sentimentos. As pessoas que adquiriram autoconsciência emocional são mais capazes de reconhecer e identificar as próprias emoções, melhorar a compreensão das causas dos sentimentos e reconhecer a diferença entre sentimentos e acção.

Goleman (1997) referindo-se às competências sociais diz que a empatia representa a aptidão social fundamental de todas as competências sociais importantes na vida laboral, porque inclui compreender e desenvolver os outros, orientá-los para o serviço, potenciar a diversidade e formar a consciência política. Na sua perspectiva, quem possui esta competência está atenta, mostra sensibilidade e é prestável. Relativamente à capacidade para desenvolver os outros salienta que quem possui esta competência é capaz de reconhecer os pontos fortes e fracos das pessoas, oferece opiniões úteis e identifica as necessidades de maior crescimento, criando e patrocinando oportunidades e situações que favoreçam ou promovam as capacidades pessoais. Uma pessoa que possua a capacidade de orientação para o serviço, compreende melhor as necessidades do utente/cliente, procura formas de aumentar a satisfação, oferece assistência apropriada e compreende a perspectiva do outro. As pessoas que possuem a competência para potenciar a diversidade respeitam e relacionam-se com as pessoas, compreendem as diversas perspectivas, olham a diversidade como uma oportunidade, desafiam os preconceitos e a intolerância. Por último, as pessoas que possuem a consciência política fazem a leitura exacta das relações-chave de poder, detectam redes sociais cruciais, compreendem as forças que modelam as ideias e os actos e fazem uma leitura adequada da organização e das realidades externas. Goleman estabelece a distinção entre competências emocionais e competências sociais. Define as competências emocionais pela forma como nos gerimos a nós próprios e as competências sociais como aquelas que determinam a forma como lidamos com as relações. No quadro 13 mostramos e definimos o seu ponto de vista.

Quadro 13 - Competências emocionais e sociais.

Competência emocional	**Dimensões**
Autoconsciência (conhecer os nossos estados internos, preferências, recursos e intuições)	• **Autoconsciência emocional**: Reconhece as suas próprias emoções e os seus efeitos. • **Auto-avaliação precisa**: Conhece as próprias forças e limitações. • **Autoconfiança**: Confiança nas capacidades e no valore próprios.
Autoregulação (gerir os próprios estados internos, impulsos e recursos)	• **Autodomínio**: Gere emoções e impulsos negativos. • **Inspirar confiança**: Conserva padrões de honestidade e integridade. • **Ser consciencioso**: Assume responsabilidade pelo desempenho pessoal. • **Adaptabilidade**: Flexibilidade em lidar com a mudança. • **Inovação**: Sente-se à vontade e aberto a novas ideias, abordagens e informações.
Motivação (tendências emocionais que orientam ou facilitam o cumprimento de objectivos)	• **Vontade de triunfar**: Luta para se aperfeiçoar ou atingir um padrão de excelência. • **Empenho**: Alinha com os objectivos do grupo ou da organização. • **Iniciativa**: Está preparado para aproveitar as oportunidades. • **Optimismo**: Persistência na prossecução dos objectivos apesar dos obstáculos e reveses.
Competência social	**Dimensões**
Empatia (consciência dos sentimentos, necessidades e preocupações dos outros)	• **Compreender os outros**: Tem a percepção dos sentimentos e das perspectivas dos outros e manifesta interesse activo nas suas preocupações. • **Desenvolver os outros**: Tem a percepção das necessidades de desenvolvimento dos outros e fortalece as suas capacidades. • **Orientação para o serviço**: Antecipa, reconhece e vai ao encontro das necessidades dos utentes/clientes. • **Potenciar a diversidade**: Cultiva oportunidades com diferentes tipos de pessoas. • **Consciência política**: Lê as correntes emocionais e as relações de poder de um grupo.
Competências sociais (capacidade de induzir respostas favoráveis nos outros)	• **Influencia**: Exerce tácticas eficazes de persuasão. • **Comunicação**: Ouve com abertura e envia mensagens convincentes. • **Gestão de conflitos**: Negocia e resolve desacordos. • **Liderança**: Inspira e guia grupos de pessoas. • **Catalisador da mudança**: Inicia e gere a mudança. • **Criar laços**: Alimenta relações instrumentais. • **Colaboração e cooperação**: Trabalha com outros para objectivos Comuns. • **Capacidades de equipa**: Cria sinergias de grupo na prossecução de objectivos colectivos.

Adaptado de: Goleman (2000, pp. 34-35)

Resumindo, ao longo deste subcapítulo tentámos equacionar as principais competências sociais do ponto de vista de diversos autores. Vimos que formam conexões com as competências afectivas e relacionais e que na prática são muito difíceis de separar. O entendimento e a sua conceptualização tem vindo a evoluir nos últimos anos. Parece denotar-se a tendência para se deixar de falar em quociente da inteligência e começar a falar-se de quociente emocional. Na verdade, as emoções condicionam as nossas vivências e influenciam os estados de humor e os estados afectivos.

As principais competências sociais, têm por base a empatia (traduzem-se pelas capacidades para compreender os sentimentos dos outros, ver as coisas do seu ponto de vista, respeitar as diferenças do modo como pensam, orientar para o serviço, potenciar a diversidade, formar a consciência política), estabelecer relações interpessoais (ser bom ouvinte, bom perguntador, aprender a cooperar, identificar e resolver conflitos e a negociar compromissos). No plano do treino das habilidades sociais, deve desenvolver-se a capacidade para dizer não, pedir ou fazer favores, expressar sentimentos positivos ou negativos, iniciar, manter e terminar uma conversa, ser franco, aberto e partilhar experências de vida.

5 – COMPETÊNCIAS RELACIONAIS E DE COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL

Pretendemos com este subcapítulo encontrar uma estrutura matricial para a análise e descrição das aptidões comunicativas e das capacidades interpessoais expressas na idade adulta em contexto de trabalho. A capacidade comunicativa é uma noção extremamente complexa e de difícil delimitação. A palavra comunicar provem do latim *comunicare* que significa por em comum, entrar na relação com (Fachada, 1998). Os vários conceitos de comunicação apresentam-na como a habilidade para conceber pensamentos complexos e em seguida, comunicá-los eficientemente aos outros. Segundo Keenan (1996) envolve uma série de actividades como conversar, persuadir, ensinar, negociar, entre outras.

A comunicação interpessoal pode ser descrita por um modelo teórico, em que um determinado receptor recebe, a partir de vários canais diferentes, mensagens verbais ou não verbais enviadas por um emissor. A cada uma dessas mensagens o receptor associa determinado significado, o qual poderá ou não corresponder à intenção do emissor.

Estes processos determinam os comportamentos de comunicação e de interacção, isto é, a forma como escolhemos um determinado acto comunicativo de entre o nosso repertório, em função da nossa experiência comunicacional, objectivos e necessidades sociais (Ferreira et al, 1996).

O desenvolvimento da comunicação tem sido estudado nos estágios de desenvolvimento da infância. No entanto, a preocupação com a competência comunicativa, tal como a pretendemos estudar, surge especialmente na idade adulta relacionada com os contextos de trabalho. Nesta fase, os comportamentos de comunicação são situacionais, ou seja, não podem ser dissociados do contexto em que ocorrem para que o seu significado possa ser interpretado, já que um determinado comportamento pode apresentar diferentes significados ou interpretações. Ferreira et al (1996) referem que o comportamento de comunicação está compreendido no contexto mais amplo da interacção social. Compreende a existência de uma história no relacionamento com o receptor, pode abranger o estado de desenvolvimento do relacionamento de um grupo e influencia a escolha de determinados comportamentos em detrimento de outros. Referindo-se a Burgoon (1994), conceptualizam estes comportamentos do seguinte modo:

> Os comportamentos de comunicação são a moeda de troca na qual os encontros interpessoais e os relacionamentos são transaccionados; eles são as mercadorias concretas que são trocadas e que formam a base para os resultados simbólicos e intangíveis (tal como o amor; amizade) que definem as relações interpessoais (p. 196).

Uma reflexão mais atenta sobre este conceito, permite-nos concluir que a análise das competências de comunicação interpessoal, constitui uma tarefa difícil e bastante imperfeita na sua forma, elementos e dimensões. Compreende a análise dos modos extremamente complexos pelos quais os seres humanos comunicam, tanto ao nível verbal como não-verbal. Exige também, uma profunda compreensão dos mecanismos da comunicação, estrutura da interacção humana nos seus elementos constitutivos, funcionamento e aspectos dinâmicos. O necessário ponto de partida para este tipo de análise é, sem dúvida, a noção de competência comunicativa. Alguns autores, entre os quais Zuanelli & Sonino (*in* Bitti & Zani, 1993) definem-na de uma forma simples, como um conjunto de pré-condições, conhecimentos e regras que fazem com que a qualquer indivíduo seja possível e realizável significar e comunicar. Não obstante, Bitti & Zani (1993) apresentam uma noção mais complexa:

> Competência comunicativa consiste na capacidade de produzir e entender mensagens que o põem em interacção comunicativa com outros interlocutores. Esta capacidade compreende não só a habilidade linguística e gramatical (de produzir e interpretar frases bem formadas) como também uma série de habilidades extralinguística com elas correlacionadas que são sociais (no sentido de saber adequar a mensagem a uma situação específica) ou semiótica (que significa saber utilizar outros códigos para além do linguístico, como por exemplo o cinésico, as expressões faciais, os movimentos do rosto e das mãos, etc.). Sem contar, além disso, que um indivíduo pode possuir diversas variedades de língua e saber realizar opções na passagem de umas para outras (pp. 19-20).

Consideram ainda estes autores, ser de extrema importância, quando se faz uma análise da comunicação, que se descreva a competência comunicativa na sua globalidade, embora não se tenha ainda conseguido formular uma teoria, até porque - acrescentam talvez se acabasse por chegar a uma complicadíssima "gramática", na qual houvesse que ter em consideração uma notável série de factores para além das relações mútuas entre as diversas componentes de uma série de competências: linguística, paralinguística, proxémica, executiva, pragmática, socio-cultural e outras.

Como o tempo gasto nesta actividade de comunicação ronda em média 75%, a inevitabilidade e a universalidade da comunicação, merecem que se realize uma profunda reflexão sobre o desenvolvimento destas competências e que os programas escolares lhes proporcionem tempo e metodologias para o seu desenvolvimento. O modo como se comunica resulta de um processo de aprendizagem, no qual cada ser humano o integra na sua própria individualidade e desenvolvimento, em função das suas características pessoais, necessidades e desejos. Todas as nossas comunicações traduzem de algum modo um passado de atitudes e valores, de princípios e de diversas experiências que constituem a marca do nosso comportamento presente (Fachada, 1998, p. 15).

A esta marca de comportamento não são indiferentes as emoções. Escreve Damásio (2000) que um comportamento adequado inclui tanto as emoções de fundo, como certas acções ou emoções específicas relacionados com os acontecimentos ou estímulos específicos que ocorrem em determinado acontecimento ou situação. Por seu lado, Goleman (1997), explica que no meio das características emocionais, se encontram as aptidões que nos motivam e preservam face às frustrações, ajudam a controlar as pulsões, a regular o humor e a controlar as fontes de stress que impedem a capacidade de pensar e a manter a esperança na vida. Por seu lado, Chabot (2000), referindo-se à inteligência emocional, baseia-se na International Society Emotional Intelligence, para apresentar dez características presentes na inteligência emocional, a saber:

ICBAS

1. Controlo emocional: compreender e controlar os seus sentimentos e gerir o seu humor.
2. A auto-estima: ter bons sentimentos a seu próprio respeito, independentemente das situações exteriores.
3. A gestão do stress: controlar o stress e criar mudanças.
4. As aptidões sociais: ser capaz de se relacionar com os outros e ser empático.
5. Controlo da impulsividade: controlar a sua impulsividade e aceitar adiar as suas gratificações.
6. Equilíbrio: manter um equilíbrio entre o trabalho e a casa, as obrigações e o prazer.
7. As aptidões de comunicação: comunicar eficazmente com os outros.
8. A gestão das suas metas e dos seus objectivos: fixar metas realistas em todas as esferas da vida.
9. A auto-motivação: motivar-se a si próprio na prossecução das metas.
10. A atitude positiva: manter uma atitude positiva realista mesmo nos momentos difíceis (Chabot, 2000, p. 71).

Os inúmeros estudos têm demonstrado que os indivíduos que possuem um elevado nível de inteligência emocional têm mais sucesso, são mais felizes e aproveitam mais a vida. Têm relações mais satisfatórias com o seu cônjuge, filhos e amigos. No plano profissional, eles beneficiam do respeito dos colegas de trabalho e dos superiores hierárquicos e são promovidos mais frequentemente (Chabot, 2000). Os componentes destas capacidades pessoais podem ser directamente observáveis através dos comportamentos e das interacções que se estabelecem entre as pessoas.

Quando se trata de avaliar o grau de eficácia da comunicação verificamos que varia com o estádio do desenvolvimento, conhecimentos, experiências, cultura e estado de saúde de cada um dos intervenientes no processo. Envolve processos complicados tais como a capacidade para descodificar as mensagens e ouvir de princípio ao fim o conteúdo da mensagem. Saber ouvir, a chave da empatia, é crucial para a competência na comunicação. Fazer perguntas inteligentes, ter espírito aberto e compreensivo, não interromper, procurar fazer sugestões, compreender ou interpretar o significado de uma mensagem, são igualmente competências de comunicação (Goleman, 2000, p.184),

A forma como interpretamos uma mensagem depende da percepção da nossa própria identidade, da percepção do interlocutor e da percepção do contexto da comunicação. Todos estes factos devem ser levados em consideração quando pretendemos estabelecer uma matriz de análise das competências de comunicação interpessoal (Ferreira et al 1996). As competências de comunicação interpessoal são aquelas que promovem a comunicação honesta e a aceitação positiva entre as pessoas. Os processos interpessoais ou de grupo ajudam os profissionais a lidarem com temas como: expectativas, liderança, atracção, normas, comunicação e coesão (Arends, 1995).

Goleman (2000) sintetiza as competências de comunicação do seguinte modo: ouvir abertamente e enviar mensagens convincentes. Diz que as pessoas que possuem estas competências são:

> Eficientes a dar e a receber, registando as pistas emocionais na sintonização das suas mensagens. Lidam com assuntos difíceis de forma directa. São bons ouvintes, procuram compreensão mútua e estimulam totalmente a troca de informação. Promovem a comunicação aberta e conservam-se receptivos tanto às boas como às más notícias (p.182).

A comunicação no seu processo e percurso não está isenta de barreiras. Existem diversos aspectos que dificultam o processo de mútua interpretação do conteúdo da mensagem. Entre elas destacam-se os aspectos relacionados com a própria transmissão da mensagem (barreiras físicas). Estas podem incluir a perda de informação ao longo da transmissão ou introdução de informação parasita (ou ruído) entre a emissão e a recepção, podendo originar desentendimentos. Os estados de saúde podem fazer oscilar os níveis de consciência e comprometer a capacidade de compreensão e descodificação de mensagens. Também as barreiras de significação ou barreiras psicológicas podem ser um obstáculo à comunicação eficaz. Relacionam-se com as variáveis intrapessoais do emissor/receptor e com a utilização de códigos não partilhados (Ferreira et al, 1996, p.197).

Dizem estes autores que para minimizar os riscos provenientes das barreiras à comunicação e a defensividade, é necessário procurar reduzir a incerteza e o desconhecimento em relação ao outro de uma forma activa. Isto é, estar atento ao processo de comunicação em si, observar o comportamento de comunicação e o comportamento do receptor, questionando-o acerca das normas e dos valores que regem o seu quadro de referências. É importante reconhecer que as causas de uma comunicação ineficaz (desentendimentos) resulta da forma como interpretamos o comportamento do outro e não do comportamento em si mesmo (Ferreira et al, 1996, p. 201). Estes desentendimentos têm repercussões ao nível da comunicação interpessoal, grupal e organizacional. Afecta as tarefas grupais como por exemplo a coesão que força os sujeitos a agir na consecução dos objectivos comuns, a cooperação, o respeito e as capacidades para trabalhar em grupo. Repercute-se na comunicação organizacional, prejudicando os saberes-fazer relacionais, na medida em que afecta o cumprimento da função, profissionalismo e as dinâmicas do cumprimento da missão profissional (Peretti, 1997).

Os saberes-fazer relacionais *(know-whom)* designam as capacidades úteis para se saber comportar ou conduzir em contexto profissional. A sua função consiste em saber trabalhar em grupo. Estes saberes descrevem-se em termos de "ser capaz de", realizar diversas actividades em contextos do percurso profissional (Le Boterf, 1998, p. 48). Este autor (1999) refere que os saberes-fazer relacionais podem ser apresentados na literatura com designações diversas: competências comportamentais, competências de terceira dimensão, saber-ser, entre outras. Não têm, portanto, uma definição precisa. Esta imprecisão aumenta, na sua opinião, quando em determinados contextos se lhes atribuem outros sentidos como: capacidades, atitudes, qualidades pessoais ou éticas, sentido da responsabilidade, imaginação, confiança em si, atitudes face à comunicação, sentido da qualidade, sangue frio, capacidade para trabalhar em grupo, iniciativa, abertura de espírito, ter personalidade. Neste contexto, interroga-se se o saber-ser é uma virtude ou uma competência.

Apesar destas interrogações atribuiu-lhe um estatuto, ou seja, categorizou-os como saberes-fazer relacionais, conceptualizando-os como o conjunto das capacidades que permitem uma cooperação eficaz com outros, capacidade de escuta, negociação, trabalho em grupo e comunicação. Diz que estas capacidades relacionais contribuem para a socialização profissional dos sujeitos, ajudam a saber comportar-se ou a conduzir-se numa diversidade de situações profissionais, a construir a sua biografia a partir da vida associativa, educação familiar e prática desportiva ou outras actividades socio-culturais, fortemente incorporadas na personalidade. Estas capacidades constituem, no seu conjunto, as disposições adquiridas, maneira de ser ou maneira de fazer (Le Boterf, 1999, p. 133) e no conjunto dos saberes formam o *"know-how"*, isto é, as aquisições validadas, reconhecidas e exercidas (Thierry & Sauret, 1994). Estes saberes geram segurança, autonomia e poder no interior das organizações (Lapra, 1997).

Os saberes-fazer relacionais, são classificados por Beaujolin (1999) na tipologia dos saberes profissionais mobilizados em situação de trabalho em conjunto com os saberes estratégicos, teóricos, metodológicos e saberes-fazer profissionais. Estes saberes carecem de permanente actualização porque são os pressupostos básicos da actividade profissional. Levy-Leboyer (1996) referiu que as competências individuais e as competências organizacionais estão estreitamente ligadas porque estas são constituídas pela integração, assimilação e coordenação das competências individuais. A uma escala organizacional, estas competências representam a coordenação da soma dos

conhecimentos, saber-fazer profissionais e qualidades individuais de cada um dos elementos do colectivo profissional.

Em suma, as competência relacionais e de comunicação interpessoal, incluem a aprendizagem dos sistemas de sons, sintaxe e vocabulário que constituem as regras do uso da linguagem que se realizam no decurso das interacções entre o sujeito e meio ambiente. De modo progressivo, o desenvolvimento das competências comunicativas integram de forma interdependente a comunicação verbal e não verbal, importantes para o modo de se relacionarem com as outras pessoas ao longo da vida.

O desenvolvimento das competências comunicativas é facilitado por um conjunto de características e das capacidades com que é "apetrechado" o ser humano e pelo meio ambiente favorável ao seu desenvolvimento. Inicialmente, o conjunto das competências cognitivas visam ensinar às crianças estratégias de pensamento para depois se estenderem às suas capacidades afectivas, sociais e ético-morais que visam a compreensão e valoração dos conceitos. Portanto, ao desenvolvimento destas competências não pode ser alheio ao contexto holístico do desenvolvimento cognitivo, perceptivo, afectivo e motor, implicado nos processos mentais complexos e estruturas biológicas intactas. Nestes processos, desempenham ainda um papel relevante os interesses e as motivações. É um processo onde tanto a hereditariedade como o meio são decisivos para as transformações das aptidões em capacidades a desenvolver desde o nascimento e ao longo de toda a vida e será marcado pela qualidade das interacções que o sujeito for capaz de estabelecer com os demais seres humanos. Sem nos darmos conta, o complexo processo de comunicação vai-se organizando e calibrando à medida que os processos neurofisiológicos, os valores e as experiências se vão sedimentando, influenciam os comportamentos e as atitudes e têm consequências ao nível do desempenho.

6 – DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS ÉTICO-MORAIS: PAPEL DOS VALORES E DAS ATITUDES

Ao longo da vida vamos interiorizando um conjunto de normas, valores, representações, expectativas e crenças que conjuntamente com os saberes profissionais (saber e saber-fazer) conduzem à competência profissional. Nas dimensões do desenvolvimento

humano, os valores e as atitudes desempenham um papel relevante ao nível do saber-ser. Os valores traduzem as convicções fundamentais a propósito da conduta ou acção, individual ou socialmente consideradas como desejáveis, adequadas ou boas (Ferreira et al, 1996, p. 147). Ética é o código de princípios e valores morais que regula o comportamento de uma pessoa ou grupo enquanto certo ou errado. Estabelece padrões do que é bom ou mau na tomada de decisões (Draft, 1999). A cidadania envolve a educação das atitudes e de uma sólida escala de valores, ambas ancoradas na construção da identidade (Beltrão & Nascimento, 2000).

Os valores, segundo Vallés (1997) são convicções particulares, pessoais e individuais que sustentamos em função daquilo que nos parece importante. São exemplos de valores o respeito, independência, liberdade, honestidade, igualdade, equidade, obediência, participação, amizade, segurança, fidelidade, confiança, entre outros. A materialização dos valores por intermédio do nosso comportamento provoca-nos uma sensação de congruência interior e deste modo, induz-nos a uma determinada escolha, seja para atingiremos algo, seja para nos afastarmos de qualquer coisa. Em suma, os valores são os filtros mais profundos que aceitam ou repelem qualquer programa que a nossa mente nos proponha (Vallés, 1997, p.134).

Para De Landsheere (1994) um valor, é para uma pessoa, o que acima de tudo lhe importa, o que dá sentido à sua existência. No plano educativo, dominam duas preocupações: incentivar o desenvolvimento de valores e ter em consideração os que existem (De Landsheere, 1994, p. 63). Ferreira et al (1996) dizem que a hierarquização e respectiva estruturação em sistema de valores, tem originado diversas tipologias, destacando a de Allport e colaboradores (1951) e a de Rokeach (1973). A primeira resulta dos esforços para classificar os valores. Foram encontrados seis tipos: teóricos, económicos, estéticos, sociais, políticos e religiosos. A segunda agrupa os valores em fundamentais (objectivos desejáveis de alcançar por cada um durante a sua existência como prosperidade, paz, harmonia, auto-estima, reconhecimento social) e em instrumentais (modos desejáveis de comportamento como ambição, competência, coragem, responsabilidade, independência). Referem ainda que apesar dos valores comuns a todos, a sua hierarquização varia consoante a condição pessoal, profissional, social e cultural de cada um.

Quanto às atitudes, a definição mais prática e mais utilizável, vê a atitude como a forma mental de ver o mundo à sua volta. É a sua forma de ver o que o rodeia e de encarar o futuro. É a sua maneira de ver a vida (Chapman, 1998, p.15). Na literatura tem-se considerado as atitudes como algo que está entre a forma de pensar e a forma de actuar de um indivíduo, face a um objecto, pessoa ou acontecimento, ou seja, uma predisposição para pensar ou agir de determinado modo. Tal disposição possui um carácter aprendido, algo que é fruto da história e experiência individuais que orientam e influenciam o comportamento face a um objecto, ideia, pessoa ou acontecimento específicos (Ferreira et al, 1996, p. 148). De Landsheere (1994) define atitude como o grau do sentimento positivo (gostar de, ser favorável a) ou negativo, associado a um objecto psicológico. Tantos os valores como as atitudes exercem influência ao nível do conceito de ética profissional, principalmente quando a competência reflexiva visa objectivos de decisão profissional (Palm, 1995).

O conceito de ética associada a uma profissão é uma questão que se coloca constantemente no agir profissional. Nas profissões ligadas à saúde, assume extraordinária importância, especialmente no inicio da carreira. Cifali (1998) referindo-se a este aspecto, entende que os jovens profissionais têm mais dificuldades no que diz respeito ao estabelecimento das regras relativas ao julgamento entre o bem e o mal, para adoptar os comportamentos assertivos, conjugando os saberes, saber-fazer e saber-ser nos contextos de trabalho. Nas profissões humanas, há actos que têm impacto imediato, por isso devem ser bem reflectidos e as consequências bem avaliadas. Há necessidade de definir bem as dimensões éticas nos modelos de formação de modo a que, desde cedo, os alunos comecem a associar os valores morais e os comportamentos éticos ligados ao agir profissional.

O desenvolvimento do comportamento baseado em regras, de acordo com a aplicação das ideias de Piaget (1973) sobre o desenvolvimento do raciocínio lógico e capacidade que a criança possui para fazer julgamentos morais, desenvolve-se em estádios paralelos aos do desenvolvimento cognitivo. No estádio pré-operatório, as crianças experienciam as regras como absolutas e existindo por si sós, e não em resposta a um princípio mais amplo. Elas não conseguem compreender com facilidade que possa haver mais que um ponto de vista numa questão moral. A intencionalidade não é tida em conta. Para uma criança operatória concreta, as regras envolvem interesses competitivos, portanto, elas derivam de acordo mútuo. Contudo, as regras tendem a tornar-se rígidas e inaplicáveis a

circunstâncias especiais. No estádio de operações formais, a cooperação é essencial e as regras ficam subordinados às necessidades do grupo, podendo, portanto, desenvolver-se e mudar de acordo com o grupo. Os motivos e as intenções tornam-se importantes (Lewis, 1995, p. 142).

De um modo geral, o desenvolvimento moral envolve uma perspectiva muito abrangente e com iniciação muito precoce. Piaget na década de 30 aplicou as suas ideias sobre o desenvolvimento do raciocínio lógico à capacidade de a criança fazer juízos morais e propôs estádios de raciocínio moral que fossem paralelos aos estágios do desenvolvimento cognitivo. A este propósito declara que toda a moral consiste num sistema de regras e a essência de toda a moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras (Piaget, 1973). Um dos resultados essenciais das relações afectivas entre a criança e os pais ou os adultos que lhes desempenham esse papel, consiste em lhe ajudar a organizar os sentimentos morais específicos de obrigação de consciência. Diz Piaget (1986) que a tomada de consciência, sob o ponto de vista psicológico, constitui um processo bem mais complexo do que uma simples percepção interior, devendo ainda ser analisadas as leis de conceituação que ele supõe em todos os casos.

Kohlberg (1981) concluiu que o desenvolvimento moral ocorre de acordo com sequências especificas de estádios independentes da cultura. Considera que os temas relacionados com a justiça, direitos e responsabilidades são assuntos morais e estão presentes tanto nas classes como na sociedade. Quando surgem na escola, Kohlberg, sugere que se discutam e se preste ajuda aos alunos para desenvolverem uma perspectiva moral mais adequada. Uma das estratégias pode ser o confronto dos alunos com os seus próprios sentimentos em situações concretas, ajudando-os a experimentar alguns papeis sociais, a adoptar pontos de vista de outra pessoa e a reflectir criticamente sobre a sua própria perspectiva. Esta actividade, força os alunos ao próprio confronto sobre a sua razão ética, um dos aspectos importantes do desenvolvimento moral. É importante que o professor demonstre uma consciência e habilidades para completar um tema ético e para animar uma discussão moral. O desenvolvimento do raciocínio moral requer que se questione o próprio pensamento de vários ângulos para promover o consequente desenvolvimento moral.

No estudo da moralidade, Lourenço (1992) considera que o aspecto mais importante a ter em consideração, consiste em saber quais são os factores que estão subjacentes ao desenvolvimento moral. Entende que as respostas variam conforme os paradigmas que as analisam, por isso, estão longe de serem consensuais. Situa a principal divergência na perspectiva psicanalítica, uma vez que considera o nível do desenvolvimento moral do sujeito, como dependente da maior ou menor identificação com os valores e padrões morais dos pais, fazendo variar o desenvolvimento da moral com a identificação aos progenitores. Assim, será mais ou menos desenvolvida conforme se encontrem mais ou menos interiorizados os padrões de vínculação. Quanto mais interiorizados mais reforçado se encontrará o **Eu**. No entanto, faz notar que Kohlberg, não comprovou esta teoria nos seus estudos, o que significa que o desenvolvimento moral não depende muito da identificação inicial com os valores parentais. Idêntica conclusão se pode retirar dos estudos que têm examinado a relação entre o nível de desenvolvimento moral dos pais e dos filhos.

O desenvolvimento psicológico do adulto pode ser avaliado nas dimensões: cognitiva, afectiva, motora, cultural, social e ético-moral. Assim sendo, as dimensões do desenvolvimento não se limitam a descrever um conjunto de comportamentos experimentados pelo sujeito a partir do nascimento, mas debruça-se também sobre o desenvolvimento: intelectual, afectivo e moral. Assim, falar de moralidade implica falar de normas e princípios. O desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento moral são uma construção do sujeito em interacção com o meio e não apenas produto de "doutrinação" ou de influências directas desse meio. Segundo Lourenço (1992) isto não significa que não se considerem, embora de forma menos aprofundada, outras perspectivas da aprendizagem social. Do seu ponto de vista, a perspectiva cognitivista sobre a moralidade é a que propõe critérios mais racionais de moralidade e de desenvolvimento moral, adequa-se melhor a uma perspectiva de desenvolvimento e permite visionar a transformação da sociedade. Neste sentido, os valores ético-morais, são um dos aspectos a ter em consideração no quadro de referências do desenvolvimento pessoal e social. Campos (1971, p. 7) define desenvolvimento pessoal e social como a capacidade para a resolução de problemas de vida, a promoção do desenvolvimento psicológico e a educação para os valores. Esta educação, pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos e teorias que devem possuir os sujeitos e que os ajudem a formar os valores face à tomada de decisão que conduz à acção (Andrade, 1992).

No mundo actual, os comportamentos éticos, morais e as condutas profissionais devem ser objecto de constante desenvolvimento, de modo que a ética e os saberes profissionais sejam singulares na intersubjectividade das situações vividas. Devem ser, mais que uma interrogação reflexiva, um guia para a prática ou caminhos traçados. Tem que ser tomada em atenção nas decisões da acção ou nas resposta à investigação (Cifali, 1998). Como sugere Bolander (1998) o conhecimento do étimo do termo "ética" pode ajudar a compreender o seu significado. Ética deriva da palavra grega *"ethos"* que se refere a costume, uso habitual, conduta e carácter. O termo moral deriva da palavra latina *"moralis"*, significa bom ou correcto na conduta ou no carácter. Permite distinguir entre o certo e o errado com base nos costumes (Thelan et al, 1992). Assim, a moral refere-se aos costumes éticos de uma sociedade ou hábitos éticos de uma pessoa. Ambos os termos implicam, também, bondade, dignidade/mérito ou anseio. Neste contexto, uma acção ou motivação descrita como boa, digna ou desejável é designada como moral ou ética, enquanto que uma acção ou motivação descrita como má, sem valor ou indesejável é considerada não ética ou imoral (Bolander, 1998, p. 54). Tendo por base estes pressupostos, podemos dizer que a ética constitui um código de valores necessários ao bom desempenho da profissão.

As competências ético-morais emergem como capacidades para se valorizar a si próprio e às pessoas. Estas capacidades começam a estruturar-se precocemente, organizam-se segundo diversas categorias e orientam o desenvolvimento da personalidade. Umas têm origem mais hereditária, outras têm origem ambiental, mas ambas condicionam fortemente os desempenhos pessoais e profissionais. Piaget (1973) distinguiu três grandes estádios do desenvolvimento moral, sendo que no primeiro emerge o realismo ou sentido da obediência a regras estabelecidas. No segundo, surge o sentido cooperativo da justiça (a aceitação do acordo estabelecido pelo grupo de parceiros). No terceiro, aparece a consciência do conceito de justiça (formação da vontade independente). Também Kohlberg (1981) descreve um conjunto de estádios segundo os quais se desenvolvem estas capacidades. Classificando estes estádios em pré-moral (uma acção é classificada em boa ou má conforme suscita recompensa ou punição e satisfaz ou não uma necessidade sentida), estádio convencional no qual se começa a construir o respeito pelas regras, estádio autónomo em que emerge a livre adopção de valores pessoais e por último a capacidade para formular juízos morais baseados em princípios universais de justiça. O bem é definido em consciência e tem em consideração as regras éticas que são livremente adoptadas.

Mais recentemente têm surgido preocupações que revelam o papel dos mecanismos conscientes e não conscientes de processamento da informação na actividade da mente humana. A estas questões os cientistas têm procurado responder analisando o funcionamento e a relação do cérebro com as manifestações do *self*. Israël (1998) refere que quando um comportamento moral passou pelo filtro do cérebro esquerdo, figura como valor deixando de ser uma resposta reflexa às situações que a vida nos proporciona. Grande (1999) sintetiza o pensamento de alguns investigadores sobre o desenvolvimento individual e a sucessão dos fenómenos que permitem o conhecimento e as expressões do *self* na identificação do corpo, intenções e pensamentos em cada momento e como se valorizam e apropriam estas categorias relacionais desde o período pós-natal. A apropriação do *self* traduz-se numa certa complexidade que encerra a identidade pessoal, auto-consciência, auto-estima e subjectividade. A unidade do **eu** resulta, assim, da consciência do que sinto e faço e do modo de encarar a vida.

Nesta maneira de ver a vida, Damásio (1995) mostra o papel das emoções na tomada de decisão. Os caminhos que percorreu nas suas investigações têm revelado o papel do neocortex (lugar cerebral das operações lógicas) e da amígdala onde se centram as emoções. A acção da amígdala ou a comunicação entre ela e os outros centros operacionais influencia as escolhas e a capacidade para estabelecer prioridades. Quando fazemos escolhas e estabelecemos prioridades, por muito "racionais" que pareçam, é pelas nossas memórias, projecções de futuro e pelas emoções, que somos capazes de analisar e encaminhar esse processo, mesmo sem disso nos darmos conta, conduz-nos ao sentimento de si (Damásio, 2000).

Este sentimento de si leva-nos a olhar para diversos ângulos de análise, nomeadamente para o que entendemos por consciência. Damásio (2000) distingue dois conceitos: consciência e consciência moral, porque na sua óptica a consciência refere-se ao conhecimento de qualquer objecto ou acção atribuído ao si ao passo que a consciência moral se refere ao bom e ao mau que estão presentes nas acções ou objectos. Passou, pois, a conhecer-se melhor o papel que as emoções têm na formação da consciência moral, nas escolhas que realizamos ou opções que tomamos, capacidade de decisão e no papel das atitudes que manifestamos.

As decisões que tomamos podem ser rápidas, senão instantâneas ou maduramente reflectidas. Diz Israël (1998) que a decisão por vezes é uma arte, principalmente nas

situações que não conhecemos por inteiro, como é precisamente o caso das profissões de saúde, onde se tem que optar, por vezes com urgência, entre diversas atitudes que comprometem o futuro, intervindo numa máquina cujos planos não foram comunicados nem, sobretudo o modo de funcionamento na sua complexidade. Neste jogo contra a incerteza, para lá da lógica da ciência, intervém a personalidade do decisor, o seu temperamento, prudência, preferências, apreciação da vida humana em geral, situação espiritual e psicológica em particular, optimismo e experiências passadas (Israël, 1998, p. 202).

Tendo por bases este quadro referencial, as competências ético-morais baseiam-se em certos princípios éticos. Estes derivam de teorias clássicas que são utilizadas na tomada de decisões nos cuidados de saúde. São linhas gerais que governam a conduta, organizam uma base de raciocínio e orientam as acções. Podem ser incluídos neste princípios a autonomia, o benefício, a veracidade, a fidelidade e a justiça (Thelan et al, 1992). A sua principal finalidade consiste em proporcionar as bases à reflexão e traduz-se pela competência reflexiva. Como faz notar Palm (1995) a competência profissional mostra-se pela responsabilidade na tomada de decisões profissionais. Atribui à competência reflexiva com três dimensões: capacidade para discernir sobre o que faz, capacidade para se interrogar com motivações e quais as normas que norteiam o comportamento profissional e capacidade para reflectir sobre o que vai fazer. Esta capacidade para reflectir ou competência reflexiva visa os objectivos da decisão profissional. Permite analisar a lógica do acto profissional, indispensável ao descernimento da decisão e objectivos da intervenção segundo uma hierarquia, capacidade para julgar as alternativas, estimar os riscos e analisar a relação entre objectivos e meios. Na sua óptica, o descernimento prepara a decisão da intervenção, estima a eficácia, calcula a relação entre os esforços e os efeitos da intervenção.

A competência reflexiva visa *o ethos* profissional e o *ethos* do *corpus* profissional que constitui a síntese das atitudes indivíduais no colectivo profissional, ou seja, na forma com olham a profissão dentro da própria profissão. O *ethos* institucional é regido pelo código deontológico, que contém as obrigações ligadas ao exercício da actividade profissional. Visa também, a ética de intervenção, ou seja, a sua finalidade, objectivos e critérios. A ética concerne à deliberação do decisor para intervir e exercer com autonomia a sua profissão (Palm, 1995).

Para Bolander (1998) a autonomia é o princípio ético que defende o exercício da escolha pessoal. Emana do respeito pelas pessoas e pelo valor incondicional colocado nessas mesmas pessoas. Dada a capacidade de escolha, as pessoas têm o direito de tomar as suas próprias decisões, livres de controle externo. As únicas restrições devem ser tomadas dentro dos limites da moralidade. Na sua opinião, pode perspectivar-se o conceito de verdade ou de veracidade como derivado da autonomia, porque as pessoas devem estar cientes dos factos para tomarem as melhores decisões. Os princípios de privacidade e confidencialidade emanam também do princípio de autonomia. A privacidade consiste no direito de não sofrer intromissão nos assuntos pessoais. A confidencialidade é o princípio ético que defende a salvaguarda da informação pessoal (Bolander, 1998, p. 57). É uma capacidade que permite manter as informações secretas no domínio do respeito pelos assuntos privados. No âmbito das profissões de saúde as informações transmitidas por um utente/cliente assumem grande importância e exigem o desenvolvimento desta capacidade, pois, todas as informações colhidas são privadas e devem ser mantidas como tal, dentro dos limites da acção e da responsabilidade profissionais. Como conceito-chave significa independência (Neeb, 2000, p. 49).

Em síntese, as competências ético-morais que orientam o exercício do saber-ser em contexto de trabalho, são traduzidas em termos de capacidades de autonomia para tomar as melhores decisões, liberdade de escolha e independência, respeito e aceitação pelo valor das pessoas, responsabilidade, solidariedade, confidencialidade, entre outros. Estas capacidades implicam a existência de outras, tais como: a capacidade para se valorizar a si e aos outros, realismo ou sentido de obediência e respeito às normas ou regras pré-estabelecidas, sentido cooperativo da justiça, livre adopção de valores pessoais e capacidades para formular juízos morais, fazer as melhores escolhas e estabelecer prioridades. Na base destas competências situa-se a capacidade de reflexão que permite pensar os objectivos das intervenções, a sua hierarquização, definição de prioridades, escolher as melhores alternativas profissionais, estimar os riscos que certas intervenções comportam e analisar a relação entre os objectivos e os meios. A capacidade de descernimento prepara e corresponde à avaliação dos actos. Permite estimar a eficácia, calcular a relação entre os esforços e os efeitos de uma intervenção.

CAPÍTULO IX - COMPETÊNCIAS DOS ENFERMEIROS RECÉM-FORMADOS

1 – DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO E DAS COMPETÊNCIAS NO ÂMBITO DA ENFERMAGEM

Ao longo da sua história, o ensino de enfermagem tem procurado encontrar modelos de formação que construam a competência. Com maior ou menor esforço, tem procurado gerir a complexidade emergente do interior do próprio sistema escolar, as crescentes exigências dos serviços de enfermagem e a evolução da carreira docente. Faltar-lhe-á, é verdade, o carisma de alguns dos seus congéneres, mormente do ensino universitário; contudo, esta lacuna tem sido compensada pela grande resistência, coerência, capacidade de trabalho e cooperação entre todos os actores. O principal objectivo da educação em enfermagem consiste em ajudar os estudantes a desenvolverem as competências necessárias a uma prática eficaz. O papel do enfermeiro na sociedade tem vindo a sofrer alterações significativas, sendo necessário perspectivar também a evolução desse papel e responsabilidades no futuro (Pereira, 1998). Os planos curriculares têm procurado acompanhar esta evolução e tem havido uma grande preocupação pela identificação dos principais problemas que se colocam à formação inicial e especializada.

A formação em enfermagem tem sido problematizada em três níveis: actores, contextos e práticas. Para os problemas identificados, têm sido desenvolvidos esforços para que não se repercutam ou sejam minimizados na formação dos alunos. Todavia, é sentido que alguns deles são tão complexos em algumas áreas que é difícil padronizá-los ou evitá-los. A actual complexidade e responsabilidade das práticas de enfermagem requerem um desenvolvimento longo e continuado da carreira dos enfermeiros. Isto, por sua vez, implica um entendimento das diferenças entre enfermeiro experiente e o principiante (Benner, 1996). A Organização Mundial de Saúde identificou como missão primordial do enfermeiro na sociedade, ajudar os indivíduos, famílias e grupos a determinarem e alcançarem o seu potencial no campo físico, mental e social, fazendo-o

dentro do contexto do ambiente onde vivem, trabalham e têm lazer (Pereira, 1998, p. 8). A amplitude do seu campo de acção abrange os cuidados numa perspectiva biológica, psicológica, social, cultural e ambiental.

Falar da formação e dos seus problemas no âmbito do debate em enfermagem, corre o risco de ser o lugar comum de todos os debates (Costa, 1997). A crescente evolução das carreiras de ensino e da profissão de enfermagem operou exigências de mudança ao nível das qualificações profissionais com reflexos quer no ensino quer nas práticas dos cuidados. As causas destas mudanças parecem assentar nas soluções encontradas para as crises emergentes, elas mesmas capazes de persuadirem docentes e enfermeiros desmotivados a aceitarem a necessidade de transformações e a adoptarem um firme fim cooperativo, no qual o seu sucesso aparece ligado ao trabalho em equipa. A uni-los, estarão provavelmente as teorias, modelos e métodos de trabalho. Os modelos de ensino têm procurado introduzir momentos de reflexão na e sobre a acção, conforme as prescrições de Schön (1991, 1992, 1994 e 1995). Estas ideias têm aconselhado novas conceptualizações entre os saberes, saberes-fazer e saber-ser em contexto de trabalho, qualificações e padrões de qualidade dos cuidados de enfermagem.

De acordo com Elhart et al (1983) as qualificações em enfermagem devem ter conteúdos amplos e aprofundados, incidir cada vez mais sobre a conservação da saúde e a prevenção das doenças, na produção de conhecimentos científicos, na determinação do âmbito das funções gerais e especializadas e contar com o papel interventivo do utente no planeamento, condução e avaliação dos sistemas de saúde. A natureza do trabalho em enfermagem centra-se na função a prestar aos pacientes. Estes são pessoas saudáveis ou doentes que recebem um serviço profissional relacionado com a saúde. A Ordem dos Enfermeiros (2001) definiu a saúde como uma representação mental sobre a condição individual, o controlo do sofrimento, o bem-estar físico e o conforto psicológico, emocional e espiritual e a pessoa como ser social e agente intencional de comportamentos baseados nos valores, nas crenças e nos desejos de natureza individual, o que torna cada pessoa num ser único.

A enfermagem é uma profissão que oferece serviços de promoção, manutenção da saúde, prevenção da doença, tratamento e reintegração social do utente/cliente. Orienta-se no sentido da prestação de cuidados que permitam promover uma boa saúde física e mental, identificar problemas de saúde, tratar as doenças e incapacidades e restaurar o

mais alto nível de saúde após a doença (Fuerst, Wolff & Weitzel, 1977). Têm sido apresentados muitos contributos para definir a enfermagem em termos específicos e precisos. Apesar disso, equacionar e julgar a natureza, âmbito de acção, dimensão e áreas de interesse, apresenta ainda algumas dificuldades. Elhart et al (1983) salientam o ponto de vista de Rogers para definir a ciência de enfermagem em termos específicos e precisos:

> A ciência de enfermagem é um produto emergente, é uma novidade. A inevitabilidade do seu desenvolvimento faz parte do imenso compromisso que a enfermagem tem para com a saúde e bem-estar. Como as transformações rápidas e sem precedentes nos nossos dias, uma nova urgência veio acrescentar-se à necessidade premente do corpo de conhecimentos específicos da enfermagem. A segurança pública não pode passar sem um serviço de enfermagem competente. Os valores humanitários representam mais um imperativo na tentativa de compreender o homem e o seu mundo. A ciência da enfermagem esforça-se por tornar inteligível o conhecimento do homem e do seu mundo, na parte que se reveste de significado especial para o seu campo de acção (pp. 30-31).

Uma análise atenta desta transcrição, permite salientar a importância do seu campo de acção na área da saúde, inevitabilidade do seu desenvolvimento e importância social. Como profissão encontra-se em rápida mutação, desafia valores tradicionais, aumenta e diversifica as áreas de competências, ganha autonomia e liberdade de acção, embora, aumentem também as suas responsabilidades profissionais. São grandes as transformações científicas, técnicas e tecnológicas, processadas a um ritmo acelerado, as quais se têm acompanhado pela crescente exigência dos utentes/clientes que adquiram progressivamente a consciência dos seus direitos e pelas medidas legislativas necessárias para alcançar bons resultados com base nos modernos conceitos de qualidade. Os progressos atingidos pela enfermagem têm sido acompanhados e sustentadas pelos saberes, saberes-fazer e pelo saber-ser em contexto de trabalho, factores que contribuem para melhorar a sua imagem social. A notabilidade de uma profissão assenta na sua capacidade para gerar conhecimento e saberes-fazer (Bück, 1999). Afirma este autor que o valor do saber e do saber-fazer, passa em parte, por um quadro de saberes colectivos que poderão ser confirmados, desenvolvidos através da investigação e registados em documentos escritos. Entende que as competências se desenvolvem com base numa ampla reflexão consensual, precedida de uma tomada de consciência colectiva, necessária para discutir, conservar e desenvolver os saberes-fazer de modo a torná-los perenes e transmissíveis.

Entre nós, o reconhecimento da evolução da enfermagem, pode confirmar-se pela leitura do artigo nº 1, do Decreto-Lei n.º 161/96, de 4 de Setembro que regista a forma como é sentida a evolução da enfermagem nos últimos anos:

> A enfermagem registou entre nós, no decurso dos últimos anos, uma evolução, quer a nível da respectiva formação de base, quer no que diz respeito à complexificação e dignificação do seu exercício profissional, que torna imperioso reconhecer como de significativo valor o papel do enfermeiro no âmbito da comunidade científica de saúde e, bem assim, no que concerne à qualidade e eficácia da prestação dos cuidados de saúde.

No mesmo Decreto-Lei, a enfermagem é considerada a profissão que, na área da saúde, tem como objectivo prestar cuidados de enfermagem ao ser humano, são ou doente, ao longo do ciclo vital, e aos grupos sociais em que está integrado, de forma que mantenham, melhorem e recuperem a saúde, ajudando-os a atingir a sua máxima capacidade funcional tão rapidamente quanto possível. Neste diploma, define-se o enfermeiro como o profissional habilitado com o curso de enfermagem legalmente reconhecido, a quem foi atribuído um título profissional que lhe reconhece competência científica, técnica e humana para a prestação dos cuidados de enfermagem gerais ao indivíduo, família, grupos e comunidade, aos níveis de prevenção primário, secundário e terciário. Os cuidados de enfermagem foram definidos pela Ordem dos Enfermeiros (2001) como o exercício profissional da enfermagem que se centra na relação interpessoal entre um enfermeiro e uma pessoa ou entre um enfermeiro e um grupo de pessoas (família ou comunidade).

Principalmente na década de 90, os diplomas que regulamentam o exercício da profissão e as qualificações exigidas para o exercício profissional, definem as áreas de intervenção e algumas competências específicas para responder aos desafios profissionais. Têm surgido algumas sínteses que procuram agrupar as competências e outras que podem inferir-se pela análise de conteúdo da legislação e de textos oficiais. Parece relativamente consensual que para o exercício da profissão são exigidos conjuntos de características pessoais, conhecimentos, aptidões, atitudes, capacidades e habilidades indispensáveis ao desempenho autónomo, aperfeiçoamento constante das práticas e capacidade para se adaptar a um ambiente em rápida mutação. Alguns documentos, entre os quais se destacam as orientações gerais relativas à elaboração dos planos curriculares do curso de licenciatura, emitidas pelo Departamento de Recursos Humanos da Saúde (1998), apontam alguns dos conteúdos que deverão ser transmitidos e algumas das competências que devem ser desenvolvidas.

A situação da educação e da prática de enfermagem encontram-se em diferentes estadios de desenvolvimento nos diversos países e regiões do mundo. Existem numerosas situações e problemas comuns, todavia, as soluções devem corresponder às necessidades e realidades particulares de cada país. Como sustenta Pereira (1998) existe a tendência universal para a inclusão da educação em enfermagem a nível superior e para o aumento de duração da formação de base. Nos Estados Unidos da América e América Latina, desde há um número considerável de anos que o ensino de enfermagem é de nível universitário, conferindo um grau académico igual aos dos restantes cursos.

Também na Europa, designadamente no seio da União Europeia existe esta tendência. O Comité Consultivo para a Formação no Domínio dos Cuidados de Enfermagem tem a seu cargo a tarefa de uniformizar a formação e os diplomas e proceder à revisão da estrutura e funcionamento das directivas sectoriais no que diz respeito aos médicos, enfermeiros responsáveis por cuidados gerais, dentistas, veterinários, parteiras, arquitectos e farmacêuticos. No âmbito do seu trabalho, o grupo escolheu a profissão de enfermeiro responsável por cuidados gerais para reflectir sobre a oportunidade de estabelecer critérios baseados nas competências profissionais. Na justificação da escolha destes critérios, o grupo sublinhou que uma abordagem sobre o perfil de competências evitaria a necessidade de uma actualização constante das directivas e proporcionaria aos Estados-Membros a flexibilidade necessária para adaptarem os requisitos de formação às suas necessidades específicas.

Do ponto de vista metodológico, o grupo iniciou os seus trabalhos por uma profunda reflexão sobre a oportunidade de estabelecer critérios de formação baseados nas competências profissionais e teve em consideração os requisitos de formação constantes nas Directivas 77/452/CEE, relativa ao reconhecimento mútuo dos diplomas e outros títulos de enfermeiro responsável por cuidados gerais e medidas destinadas a facilitar o exercício efectivo do direito de estabelecimento e da livre prestação de serviços, 77/453/CEE cujo objectivo era a coordenação das disposições legislativas, regulamentares e administrativas relativas às actividades de enfermeiro responsável por cuidados gerais, 89/595/CEE que alterou as duas anteriores e lhes deu nova redacção. Esta última, além de apresentar o programa de estudos para o ensino teórico e clínico, define este como sendo a parte da formação em cuidados de enfermagem pela qual o estudante aprende, integrado numa equipa, em contacto directo com um indivíduo são ou doente e/ou com uma colectividade, a planear, prestar e avaliar os cuidados globais

de enfermagem, exigidos, a partir dos conhecimentos e aptidões adquiridos. As conclusões preliminares constantes do relatório, vão ser apresentadas no subcapítulo seguinte.

2 – CONTEÚDO FUNCIONAL DA CARREIRA DE ENFERMAGEM

O Decreto-Lei n.º 437/91, de 5 de Novembro aprovou o regime legal da carreira de enfermagem. De acordo com o seu âmbito de acção, aplica-se aos enfermeiros providos em lugares de quadro ou mapas de pessoal dos estabelecimentos e serviços dependentes do Ministério da Saúde, sendo também aplicável aos enfermeiros dos organismos dependentes de outros ministérios, ou por eles tutelados. Na estruturação da carreira foi considerado, no artigo 3º, aplicar-se a três áreas de actuação correspondentes, respectivamente, à prestação de cuidados, gestão e assessoria técnica. A área da docência é regulamentada pela carreira do ensino superior politécnico.

Estabelece o mesmo diploma, no artigo 4º, os níveis e as categorias da carreira de enfermagem. No nível 1, integram-se as categorias de enfermeiro (ingresso) e de enfermeiro graduado. No nível 2, integram-se as categorias de enfermeiro especialista e de enfermeiro-chefe. No nível 3, integram-se as categorias de enfermeiro supervisor e de assessor técnico regional de enfermagem e no nível 4, integra-se a categoria de assessor técnico de enfermagem.

Na secção I, artigo 7º, vem descrito o conteúdo funcional das categorias de enfermeiro, enfermeiro graduado e enfermeiro especialista. Apenas nos referiremos ao conteúdo funcional da categoria de enfermeiro por corresponder à categoria de ingresso dos enfermeiros recém-formados. O conteúdo funcional é o seguinte:

1. Colher dados para identificação das necessidades em cuidados de enfermagem, com base num modelo teórico de enfermagem;
2. Elaborar o plano de cuidados de enfermagem em função dos problemas identificados e estabelecer prioridades, tendo em conta os recursos disponíveis;
3. Executar os cuidados de enfermagem planeados, favorecendo um clima de confiança que suscite a implicação do utente (indivíduo, família, grupos e comunidade) nos cuidados de enfermagem e integrando um processo educativo que promova o auto-cuidado;
4. Integrar no planeamento e execução dos cuidados de enfermagem ao indivíduo e à família a preparação para a alta ou internamento hospitalar;
5. Responsabilizar-se por prestar cuidados de enfermagem à família, como unidade de cuidados no âmbito dos cuidados de saúde primários;

6. Participar nas acções que visem a articulação entre os cuidados de saúde primários e os cuidados de saúde diferenciados;
7. Avaliar os cuidados de enfermagem prestados, efectuando os respectivos registos e analisando os factores que contribuem para os resultados obtidos;
8. Reavaliar as necessidades do utente em cuidados de enfermagem;
9. Realizar ou colaborar em estudos sobre problemas de enfermagem, visando a melhoria dos cuidados de enfermagem;
10. Utilizar os resultados de estudos e de trabalhos de investigação para a melhoria dos cuidados de enfermagem
11. Colaborar na formação realizada na unidade de cuidados.

Pela análise de conteúdo da expressão escrita podemos concluir que o conteúdo funcional da carreira prevê que a actuação dos enfermeiros se desenvolva em três áreas que correspondem a outras tantas categorias: prestação directa de cuidados, ensino e investigação. A interpretação deste diploma, relativamente às competências que os generalistas devem desenvolver pode traduzir-se em termos do desenvolvimento de capacidades. No quadro 14 agrupamos estas capacidades do seguinte modo:

Quadro 14 - Categorias em função do conteúdo funcional da carreira dos enfermeiros recém-formados

Categorias de competências	**Manifestação de Capacidades para:**
Prestação de cuidados de enfermagem	• Realizar colheitas de dados • Formular diagnósticos de enfermagem segundo um modelo teórico • Planear os cuidados em função dos problemas identificados • Estabelecer prioridades • Executar os cuidados de enfermagem planeados • Criar um clima de confiança • Promover a mudança de comportamentos e estilos de vida • Promover o auto-cuidado • Preparar o internamento • Preparar a alta • Articular os cuidados de saúde primários e diferenciados • Avaliar os cuidados prestados • Reavaliar as necessidades do utente
Investigação	• Analisar os factores que contribuíram para os resultados obtidos • Realizar ou colaborar na realização de estudos que visem a melhoria dos cuidados • Utilizar os resultados para a melhoria da qualidade dos • cuidados
Ensino	• Colaborar na formação na unidade de cuidados

O Decreto-Lei n.º 161/96, de 4 de Setembro, regulamenta o exercício profissional da enfermagem e apresenta alguns conceitos. Define a enfermagem como a profissão que, na área da saúde, tem como objectivo prestar cuidados de enfermagem ao ser humano, são ou doente, ao longo do ciclo vital, e aos grupos sociais em que ele está integrado, de forma que mantenham, melhorem e recuperem a saúde, ajudando-os a atingir a sua máxima capacidade funcional tão rapidamente quanto possível. No mesmo diploma o enfermeiro é definido como o profissional com o curso de enfermagem legalmente reconhecido, a quem foi atribuído um título profissional que lhe reconhece competência científica, técnica e humana para a prestação de cuidados de enfermagem gerais ao indivíduo, família, grupos e comunidade, aos níveis da prevenção primária, secundária e terciária. Além destes conceitos, no mesmo diploma vem incluída a definição de cuidados de enfermagem como as intervenções autónomas ou interdependentes a realizar pelo enfermeiro no âmbito das qualificações profissionais.

No artigo 5º, o referido Decreto-Lei caracteriza os cuidados de enfermagem do seguinte modo:

1. Terem por fundamento uma interacção entre enfermeiro e utente, indivíduo, família, grupos e comunidade;
2. Estabelecerem uma relação de ajuda com o utente;
3. Utilizarem a metodologia científica, que inclui:
4. A identificação dos problemas de saúde em geral e de enfermagem em especial, no indivíduo, família, grupos e comunidade;
5. A recolha e apreciação de dados sobre cada situação que se apresenta;
6. A formulação do diagnóstico de enfermagem;
7. A elaboração e realização de planos para a prestação de cuidados de enfermagem;
8. A execução correcta e adequada dos cuidados de enfermagem necessários;
9. A avaliação dos cuidados de enfermagem prestados e a reformulação das intervenções.

Decorrente da interpretação deste artigo, podemos inferir outras competências, nomeadamente do domínio relacional e da utilização do método científico. Assim sendo, podemos formular mais duas categorias que se traduzem pelas capacidades de estabelecer relações interpessoais e para utilizar o método científico (método em ciências de enfermagem). No quadro 15 apresentamos estas competências que se deverão traduzir nas capacidades a manifestar nos locais de trabalho e devem ser desenvolvidas ao nível da formação.

Quadro 15 - Outras competências dos enfermeiros recém-formados

Outras Competências	Manifestação de Capacidades para:
Relações interpessoais	• Estabelecer a interacção enfermeiro/utente/cliente • Estabelecer uma relação de ajuda
Metodologia em Ciências de Enfermagem	• Identificar problemas de saúde em geral e de enfermagem em especial, no indivíduo, família, grupo e comunidade • Recolher e apreciar dados sobre a situação • Formular diagnósticos de enfermagem • Executar adequadamente os cuidados de enfermagem • Avaliar os cuidados de enfermagem prestados • Reformular as intervenções

Tendo em consideração a definição de cuidados, objectivos, objecto de trabalho, conteúdo funcional da carreira e qualificações profissionais, facilmente se conclui tratar-se de uma profissão autónoma, com responsabilidades próprias e com uma finalidade social. Uma profissão, que tem por objecto de trabalho o Homem são ou doente. O seu cumprimento exige um perfil de competências adequado às exigências sociais e ao bom desempenho da missão profissional.

O Comité Consultivo para a Formação no Domínio dos Cuidados de Enfermagem (1997) atribui ao termo competência vários significados e reconhece que é utilizado de diferentes modos em função do contexto laboral, empresarial, legislativo, educativo e formativo. Não obstante, no que diz respeito aos cuidados de enfermagem, entende por competência as qualificações específicas necessárias ao exercício da profissão. Neste domínio, as competências são definidas como as características individuais (conhecimentos, aptidões e atitudes) que permitem a um indivíduo exercer a sua actividade autonomamente, aperfeiçoar constantemente a sua prática e adaptar-se a um ambiente em rápida mutação. Nesta perspectiva, a aquisição de conhecimentos, aptidões e atitudes necessárias processa-se no âmbito da formação com uma duração mínima de 4.600 horas e com conteúdos específicos para a profissão. Na óptica dos elementos deste Comité, a aquisição das competências não se circunscreve à formação, pois o seu

exercício exige por parte do enfermeiro uma preocupação contínua de desenvolvimento, actualização, um bom desenvolvimento sócio-moral e consciencialização antes da tomada de decisão ou mesmo de proceder a alterações no âmbito da profissão. Como reconhece Bück (1999) a valorização formal dos conhecimentos e das experiências adquiridas constitui um capital intelectual accionável e propício ao contínuo desenvolvimento das competências individuais e colectivas.

Neste contexto, para o Comité, a questão das competências coloca alguns problemas que devem ser abordados ao nível dos órgãos de decisão de cada país. O programa de estudos deve subsquentemente ser concebido no respeito por essa decisões. Recomenda que, na admissão de candidatos se tenham em atenção as aptidões e formação prévia, necessárias a esse programa, pois os requisitos da admissão e o nível de formação constituem factores relevantes para a competência profissional. Considera que a definição das competências não deve ser limitativa, deve dar garantias de segurança, profissionalismo e constituir uma primeira fase da concepção de um programa de formação com a seguinte estrutura:

1. Seleccionar o conteúdo da formação teórica e clínica necessária à obtenção de resultados ou à aquisição de um programa de formação;
2. Estabelecer a duração mínima da formação em causa com vista à aquisição de comportamentos, conhecimentos, aptidões e atitudes nas quais assentam as competências;
3. Elaborar e implementar estratégias adaptadas em matéria de formação e de aprendizagem;
4. Desenvolver métodos de avaliação que permitam verificar a aquisição das competências (p. 6).

Tendo por base estes pressupostos, o Comité entende que a actividade do enfermeiro responsável pelos cuidados de enfermagem abrange:

1. Os cuidados a prestar a crianças, adolescentes, adultos e idosos, em meio hospitalar ou extra-hospitalar, relativamente a problemas de saúde agudos ou crónicos, de natureza somática ou psíquica.
2. Um enfermeiro responsável por cuidados gerais deve ser capaz de proteger, manter, restabelecer e promover a saúde dos indivíduos/grupo ou a autonomia das suas funções vitais, físicas ou mentais, tendo em conta a personalidade do indivíduo e as suas características psicológicas, sociais, económicas e culturais (p. 6).

Pela análise dos elementos-chave que definem a actividade do enfermeiro, a profissão de enfermagem reveste-se de certa complexidade. A sua finalidade social exige o domínio de um conjunto de conhecimentos gerais e especializados que se devem auto-alimentar, desenvolver e assegurar no progresso técnico e tecnológico que a profissão

requer. Como todas as formas do saber são efémeras e temporárias, é importante desenvolver competências transversais, isto é, as competências que envolvam a capacidade de aprender a aprender e de pensamento critico (Rey, 1996), reflexão na e sobre a acção (Schön, 1991; 1992; 1994; 1995) e saberes-fazer em contexto de trabalho (Bellier, 1998). Esta autora, analisando as competências pessoais ou genéricas, concluiu que umas são transversais ao saber-ser e saber-fazer e as outras são transversais às dimensões cognitivas do saber. Bück (1999); Marbach (1999) convergem na descrição que fazem dos saberes profissionais afirmando que representam o somatório do conhecimento e são o elemento identitário da competência. As capacidades dos profissionais no decurso da actividade, evidenciam manifestações comportamentais fundamentadas assentes em critérios cognitivos componentes da actividade mental tais como pensamentos, saberes de referência, relação com o tempo e interacção relacional (Michel & Ledru, 1991).

A complexidade destes saberes profissionais em enfermagem, manifestam-se pelas capacidades de cada enfermeiro pôr à prova os seus talentos diversos, agir e interagir com os restantes elementos da equipa de saúde, com criatividade e autonomia em situações complexas e que comportam grande ambiguidade nas zonas de indefinição. As funções enumeradas pelo Comité para o enfermeiro responsável por cuidados gerais, inclui a aplicação de um método na prestação de cuidados composto pelas etapas que se adaptam e reproduzem no quadro 16.

Quadro 16 – Etapas de aplicação do método de prestação de cuidados

Etapas de aplicação do método	Funções do enfermeiro
Processo saúde-doença: Perturbações de ordem funcional e a sua situação em geral O enfermeiro documenta cada fase do processo de prestação de cuidados de enfermagem.	• Ouve e fala com o doente com vista a estabelecer uma relação de confiança na perspectiva de o associar e implicar nos cuidados que lhe vão ser prestados; • Identifica e avalia as necessidades que o doente lhe tenha ou não comunicado em matéria de cuidados e de apoio, tendo em conta o seu contexto cultural e mental; • Estabelece um plano de cuidados a prestar ao doente, individualmente ou em colaboração com este último, respeitando a sua vontade e dignidade; • Executa o plano de cuidados a prestar e assegura a realização das intervenções previstas; • Avalia a execução e os resultados das intervenções
Autonomia: Promoção da saúde e prevenção da Doença O enfermeiro toma em consideração o indivíduo, família e comunidade a seu cargo de um ponto de vista global, tendo em conta o respectivo ambiente e modo de vida.	• Identifica as necessidades de saúde e os riscos de doença nível físico, mental e sócio-cultural; • Identifica e avalia os recursos (humanos e outros) disponíveis para fazer face às necessidades e riscos; • Define as medidas de promoção ou de prevenção que o próprio indivíduo, família e comunidade podem efectua individualmente ou com o auxílio de outros indivíduos; • Informa o indivíduo, a família e a comunidade sobre a forma de influenciarem o seu ambiente ou modo de vida e, se necessário, encaminhando-o para outra instância de auxilio; • Incentiva, motiva e auxilia o indivíduo, a família e a comunidade a terem os seus modos de vida se isso for possível; • Participa/assegura a avaliação dos resultados das intervenções.
Informação e ensino	• Identifica as necessidades do indivíduo, da família e da comunidade, com vista à sua autonomia e avalia a forma de satisfazer essas mesmas necessidades; • Educa o indivíduo, a família e a comunidade e/ou os seus próximos de modo adequado no que respeita ao conteúdo e à forma. Certifica-se de que as informações foram compreendidas e avalia os seus resultados • Organiza e participa em campanhas de promoção da saúde e de prevenção e avalia os resultados destes programas; • Contribui para a educação do pessoal que presta cuidados de saúde e dos profissionais de saúde em geral.
Acompanhamento do indivíduo em situação de crise: Detecta o sofrimento, avalia o grau de urgência da situação, acompanhando o doente, inclusivamente até ao final da sua vida.	• Desempenha as suas funções enquanto membro de uma equipa multidisciplinar e pluriprofissional, • Participa numa abordagem comum dos cuidados de saúde; • Efectua os exames e tratamentos de acordo com as prescrições médicas; • Reconhece os limites das suas funções e competências e, se necessário, recorre ao profissional que possui as competências adequadas para o caso em questão,

Fonte: Comissão Europeia – Comité Consultivo para a Formação no Domínio dos Cuidados de Enfermagem (1997)

Este Comité, também atribui ao enfermeiro responsabilidades no domínio da investigação (desenvolvimento dos cuidados de enfermagem e do planeamento), coordenação e gestão. Recomenda que o conjunto destas funções deve ser exercido no cumprimento das obrigações legislativas, regulamentares, deontológicas e éticas aplicáveis aos enfermeiros no exercício da profissão, de acordo com a categoria profissional.

3 – COMPETÊNCIAS CIENTÍFICAS E DE PENSAMENTO CRÍTICO

O pensamento é um processo que envolve operações mentais como a indução, a dedução, a classificação e o raciocínio. Enquanto processo, ajuda a lidar com as abstracções e a descobrir os princípios essenciais das coisas, em contraste com o limitar-se ao nível concreto dos factos e a casos específicos. Enquanto capacidade preside à análise crítica que orienta as conclusões baseadas em inferências ou julgamentos bem feitos. Muitos dos autores que na actualidade tecem considerações acerca do pensamento reconhecem que as competências nele envolvidas não são as mesmas que as associadas a comportamentos mais concretos ou actividades físicas; consideram ainda que os processos de pensamento, ao contrário de comportamentos mais concretos são complexos (Arends, 1995, p. 397).

As orientações gerais relativas à elaboração dos planos curriculares do curso de licenciatura em enfermagem, emitidas pelo Departamento de Recursos Humanos da Saúde (1998) esclarecem que o processo formativo deve permitir o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante, facilitar a responsabilização pela sua formação ao longo da vida e desenvolver e estimular a criatividade e a inovação. Neste contexto, propõem que a formação privilegie a aquisição de qualificações transferíveis, tais como:

1. Pensamento crítico na análise e resolução de problemas;
2. Capacidade para agir de forma autónoma;
3. Capacidade para agir em equipa multiprofissional;
4. Perícia de segurança em diversos tipos de situações;
5. Capacidade para interagir com pessoas e grupos de modo a oferecer uma ajuda apropriada em situações de cuidados em diferentes contextos;
6. Capacidade de liderança (1998, pp. 1-2).

Na aquisição do pensamento crítico, o modo como se ajudam os alunos a aprender a pensar, ou seja, o ensino e a aprendizagem pela descoberta, são extremamente importantes para o desenvolvimento das competências cognitivas e de pensamento reflexivo. Consiste, segundo Arends (1995, p. 396), em ajudar os alunos a adquirirem competências e processos de pensamento produtivos. Nesta perspectiva, o ensino crítico tem como objectivos ajudar os formandos a aprender, a colocar questões, a procurar respostas e soluções que satisfaçam a sua curiosidade, a construir as suas ideias e teorias acerca do mundo.

Várias escolas de pensamento na Psicologia atribuíam aos pensamentos a causa primordial das reacções emocionais. Estudos mais recentes como os de Chabot (2000, p. 55) revelam que as emoções surgem antes dos pensamentos. Contudo, os pensamentos estão longe de poderem ser ignorados no processo emocional. Se não têm por si só o poder de produzir reacção emocional espontânea, vão colaborar no processo emocional ao predisporem a pessoa a reagir de determinada maneira. Poderão também contribuir para perpetuar, e/ou mesmo acentuar, o estado afectivo. São muitas e variadas as emoções que compõem um sentimento, porém, para além das emoções é também determinado por uma orientação cognitiva precisa sobre os valores que se atribuem ao objecto, à pessoa e à situação, pelos quais se sente um determinado sentimento. São estes estados que conduzem aos comportamentos humanos que, por sua vez, induzem à convivência social e à procura da proximidade com as outras pessoas (Slepoj, 1998).

Vistas nesta perspectiva, as competências científicas e os processos de pensamento crítico envolvidos na profissão de enfermagem são extremamente complexos. São tanto mais complexos quanto mais influenciam a expressão dos comportamentos, atitudes e desempenho profissional não obstante terem que preparar para a mestria. Na perspectiva de Goleman (2000, pp. 29-30) qualquer que seja o potencial intelectual, é a nossa mestria, ou seja, o nosso corpo total de informação especializada e capacidades práticas que nos torna particularmente bons num determinado trabalho. Acrescenta ainda que em grande parte, o domínio de uma matéria, resulta de uma combinação de senso comum associado a conhecimento especializado e perícia, que se adquirem no decurso de qualquer trabalho. Esta mestria ganha-se por meio da aprendizagem. Vem ao de cima como um sentimento interno dos truques de um ofício – o conhecimento real de como se faz um trabalho que só a experiência proporciona. Visto nesta óptica, o domínio de

uma matéria é uma competência básica, mas é preciso possuí-la para realizar o trabalho e atingir a mestria.

Os ensinos clínicos em enfermagem ajudam os estudantes a adquirir as habilidades e as capacidades para aplicarem os conhecimentos teóricos, isto é, a desenvolverem os saberes-fazer que caracterizam a profissão, mas não os tornam peritos. Segundo Benner (1996) a aquisição da perícia no desempenho baseia-se na experiência e na formação. Baseando-se no modelo de Dreyfus afirma que o desenvolvimento de perícia dos enfermeiros se desenvolve em cinco níveis de proficiência: principiante, principiante avançado, competente, proficiente e perito. Na sua perspectiva os níveis reflectem mudanças em dois aspectos gerais do desempenho. Um é o movimento de confiança em princípios abstractos para a utilização de experiências concretas. O outro é uma mudança na percepção e entendimento da exigência de uma situação, de modo a que seja encarada menos como uma compilação de bocados igualmente relevantes e mais como um todo completo, no qual só as partes são relevantes. Os principiantes não possuem experiência das situações, são ensinados sobre elas em termos de atributos objectivos. Esses atributos são aspectos da tarefa que podem ser reconhecidos sem experiência situacional.

3.1 - COMPETÊNCIAS CIENTÍFICAS NO ÂMBITO DA PROFISSÃO

Nesta categoria analisa-se a capacidade para adquirir os conhecimentos gerais e especializados do domínio das ciências de enfermagem e ciências afins. Na construção do conhecimento importa saber como se forma uma ideia, uma noção e a apropriação pelo sujeito pensante dos objectos do pensamento. Sobre a construção geral do conhecimento, Damásio (2000) explica que o aturado estudo da percepção, da aprendizagem, da memória e da linguagem, nos deu uma ideia considerável do modo como o cérebro processa um objecto, em termos sensoriais e motores e de como o conhecimento de um objecto pode ser guardado na memória, classificado em termos conceptuais ou linguísticos e pode ser recuperado na recordação ou no conhecimento.

No âmbito da profissão, o domínio das matérias é uma competência básica. O grande problema consiste em saber quais são as fronteiras entre os conhecimentos gerais e os especializados que deve dominar. Contudo, é preciso possuí-los para obter o diploma e trabalho. Para resolver este dilema, podemos pensar como Goleman (2000) ao referir que os trabalhadores técnicos e profissionais precisam de algum grau de conhecimentos

especializados na sua área. Refere que seria praticamente impossível gerir um trabalho complexo sem um conhecimento razoável daquilo que as pessoas fazem. Mas esse conhecimento constitui um requisito limiar entre as diversas áreas. Porém, como faz notar Goleman, para se ser competente não bastam os conhecimentos ou um quociente de inteligência elevado, é preciso considerar as capacidades da inteligência emocional em sinergia com as cognitivas, pois os profissionais de excepção possuem ambas. A questão está em como desenvolvê-las adequada e simultaneamente.

Bloom (1981) descreveu os processos de pensamento e de raciocínio. Para o desenvolvimento é preciso que a estrutura de conhecimentos esteja organizada segundo determinadas matérias ou disciplinas que clarifiquem ideias, factos, conceitos (modos de organizar o conhecimento e as experiências, em categorias cujos elementos têm atributos comuns) e os integrem através do estabelecimento de relações que definem um campo particular. Na óptica de Arends (1995, p. 554) as estratégias de pensamento complexo permitem em associação, receber, armazenar e recuperar a informação, às quais, em circunstâncias normais se podem associar estratégias metacognitivas com a finalidade de reconhecerem os seus próprios processos cognitivos e formas de pensamento acerca da maneira como a informação está a ser processada.

Na perspectiva construtivista o conhecimento é visto como uma construção pessoal que os seres humanos organizam através dos significados das suas experiências. São estas experiências que lhe permitem intervir num número significativo de casos. No documento que estabelece as orientações gerais relativas à elaboração dos planos curriculares do curso de licenciatura em enfermagem (1998), apontam-se várias destas situações. Deste modo, a formação deve preparar o estudante para intervir nas seguintes dimensões:

1. Como prestador directo de cuidados de enfermagem
2. Como membro de uma profissão
3. Como membro de uma equipa
4. Como membro de uma organização
5. Como membro de uma sociedade (p. 2)

A preparação para estas intervenções requer o desenvolvimento da inteligência prática, combinação de conhecimentos, conhecimentos técnicos que caracterizam a profissão e experiência. Para além do quociente de inteligência (QI), as nossas capacidades práticas, a par das capacidades técnicas que aprendemos determinam o nível do nosso

desempenho. Qualquer que seja o nosso potencial intelectual, é a mestria que nos torna particularmente bons num determinado trabalho. Os profissionais mais competentes são aqueles que continuam a expandir a sua base de conhecimentos, mantendo-se a par das descobertas mais recentes e que possuem um vasto reservatório de experiência prática. Em grande parte, o domínio de uma matéria, resulta de uma combinação de senso comum associado ao conhecimento especializado e perícia que se adquirem no decurso de qualquer trabalho (Goleman (2000).

Num trabalho desenvolvido no âmbito do mestrado em Ciências de Enfermagem, Fernandes (1999) refere-se ao saber teórico, definindo-o como um saber adquirido na escola e na formação contínua, que compreende a memória de longo prazo. Engloba os conceitos, esquemas de assimilação e os conhecimentos disciplinares. Diz que é um saber relativamente estável e de evolução lenta, no entanto é heurístico porque é orientador da acção, facilitador da construção de representações operatórias e formulação de hipóteses numa relação de intervenção. Parece implícito na organização do seu trabalho que inclui outros saberes, tais como: o saber ambiental (saber que permite à enfermeira ajustar-se à prática de cuidados tendo em conta o contexto onde desenvolve o seu quadro de referências e integra o saber sobre os materiais e os produtos, instalações e utilitários), o saber organizacional (relacionado com a dotação de pessoal, aspectos legais e conhecimento do conteúdo funcional), saber processual (saber incluído nos guias práticos, manuais e instruções, coordenação e colaboração com a equipa de saúde).

Estes saberes profissionais encontram fundamentos teóricos no pensamento de Le Boterf (1995; 1997; 1998; 1999) ao sustentar que o conjunto dos saberes específicos de uma profissão, visam, não só os conhecimentos, mas também como se faz, porque se faz e como se aprende. Diferem dos conhecimentos gerais que se exprimem de forma independente das acções que se podem realizar, descrevem a acção a realizar, os métodos e os modos operatórios. São conjuntos de instruções a realizar numa ordem preestabelecida (1998, p. 44) e estão implícitos ao método de resolução de problemas (1999, p. 117). Os conhecimentos que descrevem as competências profissionais, referem-se ao conjunto estabilizado de saberes, de saberes-fazer, condutas-tipo e processos estandardizados de tipos de comportamentos que o profissional coloca na acção. Todos os modelos de descrição do conteúdo das competências são unânimes em considerar uma trilogia representada pelos saberes, saberes-fazer e saber-estar em

contexto profissional. Todavia, podem ser acrescentadas outras categorias, tais como a de saber-aprender, saberes profissionais e saberes-metodológicos (Minet, 1995). Este autor, a propósito dos saberes que caracterizam uma profissão, define-os como uma construção teórica ou uma representação do funcionamento mental que permite organizar as informações recolhidas e explicar como elas operam em função da realidade. Esta organização constitui o núcleo de competências próprio de cada actividade e representa uma espécie de identidade dessa profissão.

Como fazem notar Martory & Crozet (1998) a definição de uma profissão assenta numa base de quatro parâmetros: saberes (conjuntos de conhecimentos gerais e especializados), saberes-fazer (matrizes de ferramentas e métodos que são utilizados e transferíveis para contextos de trabalho bastante diversificados), saber-ser (dizem respeito às atitudes, comportamentos pessoais face ao trabalho e modos desejáveis de agir e de interagir) e saber-evoluir (possibilidades de progredir na profissão, outros tipos de actividades que desenvolvam o potencial individual, flexibilidade, adaptabilidade e mobilidade). No contexto do desenvolvimento de uma profissão, estes parâmetros estão a tornar-se cada vez mais importantes devido à necessidade de desenvolver e integrar vários papeis dentro de uma organização, continuar a desenvolver a formação e a atitude de auto-formação.

Podemos referir em jeito de síntese que o conteúdo ou núcleo de competências em enfermagem não é redutível aos saberes disciplinares e aos conteúdos da formação teórica, devido à forma como são desenvolvidos, às dinâmicas da formação, criatividade e autonomia que exigem do próprio sujeito aprendente, para concretizar em obra bem feita aquilo que aprendeu na formação teórica, teórico-prática e prática. O ensino de enfermagem socorre-se cada vez mais do estudo de caso e do método de resolução de problemas. Estas metodologias permitem reflectir, seleccionar e produzir conhecimentos novos.

4 – COMPETÊNCIAS TÉCNICAS: HABILIDADES, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS QUE CARACTERIZAM A PROFISSÃO

Existe um certo consenso na literatura sobre a complexidade da estrutura da competência profissional porque nela intervêm muitos processos para chegar à

performance profissional. Como faz notar Palm (1995) as exigências da técnica comportam a articulação de diversas sub-dimensões, como por exemplo o conhecimento, no qual o profissional deve dispor de um saber científico, especializado, por natureza complexo, mas susceptível de ser aplicado à prática. Comporta também habilidades para diagnosticar, identificar problemas, utilizar instrumentos de análise e solução de casos concretos, capacidade de intervenção, organização, comunicação e reflexão. Também à semelhança da questão de como desenvolver os conhecimentos, nos interrogamos sobre o modo com desenvolver estas capacidades e habilidades de grande complexidade.

No domínio psicomotor, Bloom classifica os objectos relativos aos movimentos físicos e coordenação motora. As competências de domínio psicomotor, mais relevantes, segundo Arends (1995) são a utilização de equipamentos, comunicação das próprias intenções através de expressões faciais e de gestos. Nos objectivos a estabelecer para o desenvolvimento destas capacidades, Arends (com base no pensamento de Bloom), aponta seis categorias que vão das simples reacções reflexas até às acções complexas que comunicam aos outros ideias e emoções. Os movimento reflexos, incluem as acções e podem ocorrer involuntariamente como resposta a algum estímulo. Os movimentos básicos fundamentais são sustentados em padrões de movimentos inatos que se vão formando a partir de uma combinação de movimentos reflexos.

Numa análise da bibliografia realizada por Parkes (1994, p. 25) ele encontrou algumas definições sobre competência profissional. Destas, reproduzimos as seguintes:

- A capacidade individual para executar actividades que requerem um planeamento, uma implementação e um auto-acompanhamento independentes;
- Capacidade para utilizar conhecimentos, produtos e técnicas processuais e, como resultado, agir de forma eficiente de modo atingir um objectivo;
- A aplicação de qualificações, conhecimentos e atitudes a tarefas ou conjuntos de tarefas, de acordo com níveis estabelecidos em condições operacionais.

Como foi dito, os conceitos de competência profissional e de profissionalismo mostram possuir uma base comum e parecem designar uma ocupação da qual se podem retirar os meios de subsistência. No entanto, como salienta Palm (1995), os dois conceitos distinguem-se pelo saber-fazer, pelo carácter intelectual, pela orientação social e responsabilidade a que estão ligados. O carácter intelectual da profissão de enfermagem avalia-se pelo resultado da formação e formação especializada de longa duração realizada dentro do sistema de conhecimentos abstractos. Nela, os enfermeiros adquirem

um conhecimento geral e especializado, uma atitude orientada para o bem da comunidade, autonomia e independência profissional, capacidade para tomar decisões, de julgamento e de controlo das *performances*. O conceito de profissionalização visa estabelecer as regras e assegurar um domínio monopolizado e uma autonomia reportada também a outras profissões. Pressupõe um discurso institucional que poderá torná-lo apto às reivindicações corporativistas no seio da profissão.

De acordo com Palm, a estrutura da competência profissional dos trabalhadores sociais é complexa e comporta três dimensões: técnica, comunicativa e reflexiva. A competência técnica inclui os saberes científicos e os saberes-fazer profissionais. A competência comunicativa encerra a relação do sujeito consigo próprio e com os utentes/clientes. A competência reflexiva orienta-se no sentido da aceitação das responsabilidades e põe à prova as decisões profissionais quando se trata de avaliar o que fazer, porque fazer e para que fazer. Inclui ainda nestas dimensões a motivação, decisão e ética profissional.

Aplicando estes conceitos à profissão de enfermagem, eles definem a forma como os enfermeiros aplicam os conhecimentos, técnicas e procedimentos de maneira complexa e lógica na execução do acto profissional. A capacidade de reflexão reenvia para um campo de intervenção específica e de actuação particular na profissão e permite que os profissionais afirmem a sua identidade profissional. Os saberes-fazer englobam um conjunto muito significativo de técnicas e procedimentos, baseados em experiências e práticas que demoram algum tempo a adquirir. Mobilizam e utilizam equipamentos simples e de certa complexidade de funcionamento. Requerem controlo na sua utilização e assentam na lógica de cada cuidado específico. Deste modo, torna-se cada vez mais importante, não só inventariar as competências técnicas, como também reflectir sobre o modo como se desenvolvem em cada contexto situacional.

Os saberes-fazer formalizados nos contextos de trabalho podem produzir-se, segundo as conclusões da investigação qualitativa realizada por Fernandes (1999), a partir de processos de operacionalização do saber teórico. Este saber, é considerado por Marbach (1999) um saber interpretar e aplicar de forma exequível os saberes teóricos. Considera Fernandes que estes saberes permitem observar, informar, registar, utilizar terminais informáticos, ler e compreender um plano, redigir um procedimento e conduzir uma reunião. Nos contextos de acção o processo de socialização em enfermagem é muito

complexo. Num estudo realizado no âmbito da sua tese de doutoramento, Abreu (1998) concluiu que a socialização dos alunos e dos enfermeiros consiste na construção, pelos actores, de uma identidade social e profissional, através de transacções biográficas e relacionais.

Segundo este autor, as formas identitárias surgem como configurações socialmente pertinentes que transcendem as ideologias e a necessidade de categorização social, pois permitem que os sujeitos se definam a si próprios através de mecanismos de comparação social. Refere que os estudos realizados na área da sociologia das profissões se têm debruçado sobre as configurações identitárias, tentando identificar no percurso biográfico e na área relacional os factores que contribuem para a definição das identidades sociais e profissionais. Ainda relativamente às questões identitárias, na sua tese de doutoramento, Freitas (2000), realça que a enfermagem se encontra actualmente, num processo de mudança identitária e que a mudança do sentido da profissionalidade é concomitante à mudança social global. Acrescenta que as representações construídas no interior e no exterior sobre as dinâmicas profissionais radicam em constelações de ideias cuja inteligibilidade pode ser avaliada de forma apriorística, uma vez que é condicionada pelas experiências, pelos afectos e pelas estruturas sociocognitivas dos contextos sociais. Reportando-se ao modelo de Kolb (1984), situa as competências dos enfermeiros numa dialéctica entre o pensamento e a acção, defendendo que as mesmas envolvem a motivação, capacidade intelectual e transformação do meio.

Também na sua tese de mestrado, Pires (1995) estudou o desenvolvimento pessoal e profissional dos enfermeiros, os contextos e a formação de novas competências profissionais. Nos contextos identificou situações de instabilidade, incerteza, imprevisibilidade ou mesmo mudanças na natureza do trabalho. Para resolver estas problemáticas, aponta como orientações fundamentais as atitudes e as estratégias que permitem o desenvolvimento das competências genéricas de autonomia, adaptabilidade, aprender a aprender, flexibilidade, inovação, cidadania e criatividade. Na sua óptica, a formação deve ser desenvolvida no sentido de facilitar o desenvolvimento pessoal e profissional face à necessidade de desenvolver estas novas competências profissionais que os contextos requerem.

Fernandes (1999) conclui que na estrutura da competência incorporada, esta parece mobilizar e transferir o saber, saber-fazer e as aptidões/qualidades, integrando e

combinando os múltiplos e heterogéneos saberes, aprendendo na acção, permitindo-lhe saber agir em contexto profissional. Diz que na relação entre o contexto da profissão e as estruturas da competência em enfermagem parece existir uma mobilização muito provável do saber-fazer cognitivo na construção da imagem da profissão pela enfermeira, enquanto que o saber-fazer relacional e o saber ambiental têm apenas uma mobilização provável nessa construção. Abreu (1998) estudou as competências dos enfermeiros, utilizando um modelo de colheita de dados, já anteriormente estudado e desenvolvido por Kolb (1984) em várias populações de enfermeiros, modelo também referido por Freitas (2000) e que pela sua importância reproduzimos no quadro 17.

Quadro 17 - Competências identificadas por Kolb (1984)

Competências
1. Ser sensível aos sentimentos dos utentes
2. Ser sensível aos valores do utente
3. Saber ouvir
4. Saber colher informação
5. Prevenir implicações de situações ambíguas
6. Organizar as informações colhidas
7. Construir modelos conceptuais
8. Testar ideias e teorias
9. Planear pesquisas
10. Analisar dados quantitativos
11. Criar novas formas de pensar e agir
12. Realizar novas experiências
13. Escolher as melhores soluções
14. Definir objectivos/resultados esperados
15. Tomar decisões
16. Concretizar os objectivos traçados
17. Criar e explorar novas oportunidades
18. Influenciar e liderar colegas
19. Envolver-se pessoalmente nas situações
20. Relacionar-se com os colegas

Este modelo foi designado por ACP (Adaptive Competency Profile) e teve como objectivo identificar as competências que os enfermeiros desenvolviam mais facilmente nos seus estilos de aprendizagem. Abreu (1998) utilizou este modelo sob a forma de questionário em entrevista semi-estruturada para possibilitar a compreensão da informação através dos questionários e da observação participante. Trata-se de uma

investigação qualitativa. No quadro 18, apresentamos a tipologia e a descrição das competências incluídos no modelo de Kolb e avaliadas nas dimensões das competências de relação, conceptualização, experimentação e de acção.

Quadro 18 - Modelo de competências de Kolb utilizado por Abreu (1998)

Modelo de competências	Descrição da competência
Competências de relação	1. Ser sensível aos sentimentos do utente 2. Ser sensível aos valores do utente 3. Saber ouvir 4. Saber colher informações **5.** Prever implicações de situações ambíguas
Competências de conceptualização	1. Organizar as informações colhidas 2. Construir modelo conceptuais 3. Testar ideias e teorias 4. Planear pesquisas 5. Analisar dados quantitativos
Competências de experimentação	1. Criar novas formas de pensar e agir 2. Realizar novas experiências 3. Escolher as melhores soluções 4. Definir objectivos/resultados esperados 5. Tomar decisões
Competências de acção	1. Concretizar os objectivos traçados 2. Criar e explorar novas oportunidades 3. Influenciar e liderar colegas 4. Envolver-se pessoalmente nas situações 5. Relacionar-se com os colegas

Este modelo de Kolb sobre o desenvolvimento de competências, foi estudado por Abreu (1998, pp. 413-414) num grupo de enfermeiros e num grupo de alunos do curso de bacharelato em enfermagem. Os resultados obtidos no grupo de alunos revelaram que o grupo de competências que surgiu com cotações mais elevadas é o grupo das competências de acção e o grupo de competências que os enfermeiros desenvolveram com maior predominância foi o das competências de relação. O mesmo autor (1994), no âmbito do trabalho de mestrado desenvolvido no serviço de Neurocirurgia do Hospital de S. José, verificou que o grupo de competências com cotação mais elevada, foi o das competências de acção, o que denota, segundo a sua opinião, uma valorização da vertente instrumental da assistência. Relativamente aos estilos de aprendizagem nos três contextos estudados, o grupo de competências com menor cotação média é o das

competências de conceptualização. Como estas competências de conceptualização se constituem como o suporte fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e de análise, fundamentais para a compreensão da recursividade entre a teoria e a prática ou, como as situou Kolb na dialéctica entre o pensamento e a acção, defendendo que as mesmas envolvem a motivação, capacidade intelectual e transformação do meio, é preciso ter em consideração estes resultados nos modelos de formação em enfermagem.

5 – SABER-SER EM CONTEXTO PROFISSIONAL

O saber-ser em contexto profissional, abrange como já vimos, um conjunto muito amplo de competências que atravessam todo o desenvolvimento, formação da personalidade, processo formativo geral e especializado, desenvolvimento das habilidades manuais, competências sociais, afectivas, relacionais, comunicação e desenvolvimento ético-moral dos enfermeiros.

Os fundamentos teóricos da formação baseada em competências, resulta, na opinião de Estrela et al (1991) de uma convergência de correntes pedagógicas, de teorias de aprendizagem e de correntes sistémicas. O seu elemento aglutinador é porém, a concepção optimista do ensino e da aprendizagem subjacente ao modelo de «mastery learning» iniciado por Bloom e desenvolvido posteriormente pelos seus discípulos. Assiste-se nas duas últimas décadas a um acréscimo de preocupações com o desenvolvimento de competências e retomam-se alguns modelos de ensino que seguem estas orientações (Parkes, 1994).

Entre nós, este modelo foi consubstanciado na Lei nº. 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo que, entre outros assuntos, cria o ensino técnico-profissional, abre novas perspectivas às políticas de ensino/formação profissional procurando explicitar o campo de intervenção da administração da educação nestes domínios e introduz princípios gerais orientadores. De acordo com Marques (1993), esta lei de Bases aponta para que a organização da formação profissional se adapte às necessidades conjunturais nacionais e regionais de emprego. Decorrente desta Lei, é criado o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional - Decreto-Lei nº 397/88, de 8 de Novembro. Este Gabinete, teve a seu cargo a concepção, coordenação, organização e avaliação da políticas de ensino/formação tecnológica, artística e

profissional, onde o ensino/formação profissional passa a ser um campo prioritário das políticas educativas (Marques, 1993, p. 22).

Emerge assim, em Portugal, como de resto por toda a Europa um interesse crescente pela criação de modelos de ensino e de formação técnico-profissional. Estes modelos pretendem romper definitivamente com as anteriores abordagens curriculares, perseguindo linhas orientadoras que se aproximam de padrões profissionais. Parkes (1994) ao comentar estes modelos, tendo por base o pensamento de Monsfild (1989), afirma que eles constituem declarações claras e precisas, que descrevem o significado de uma actuação eficaz em áreas profissionais distintas predizendo a *performance* profissional. Cada vez mais se procuram modelos que ajudem os profissionais a mobilizarem, integrarem e transferirem conhecimentos de uma situação para outra (Guittet, 1994). As escolas enquanto sistemas de ensino encontram-se confrontadas com a necessidade de desenvolverem estes modelos (Perrenoud, 1997). Os referenciais ou repertórios são frequentemente constituídos por uma descrição dos saberes-fazer ou associados à lista dos saberes. Ao lado dos *corpus* de competências, constituídas pela justaposição de elementos do comportamento, associa-se também a esfera relacional e psicológica (Bellier, 1998).

Os sistemas de formação têm procurado incorporar as abordagens baseadas nas competências nas principais tendências do ensino e da formação profissional. A experiência adquirida, principalmente na última década veio pôr em evidência alguns problemas teóricos e operacionais, relacionados com a sua abordagem (Wolf, 1994). Segundo esta autora, pensar em termos de competências pode constituir uma abordagem útil para a concepção de programas de formação e para o desenvolvimento dos recursos humanos. Todavia, a evolução verificada demonstra que a substituição de uma linguagem de qualificações mais tradicionais por esta nova linguagem, por si própria, não significa nada, em termos de ajudar a criar mecanismos de reconhecimento mútuo da aprendizagem e das qualificações dos indivíduos. Por estas razões, especialistas como Damásio (1995; 2000); Chabot (2000); Goleman (1997; 2000; 2001); Segal (2001); Slepoj (1998) chamam a nossa atenção para o desenvolvimento da sociabilidade e da afectividade como condição para o desenvolvimento das competências pessoais e profissionais.

Ensinam-nos estes autores que, as novas teorias apontam para a ideia de que a emoção e o intelecto são duas partes de um todo. Segundo Slepoj (1998) falamos de afecto a propósito dos vínculos que sustentam as relações estabelecidas no tempo e de sociabilidade como da aptidão para viver, apetência para o convívio social, para desenvolver características como a afabilidade, simpatia e amabilidade como traços importantes para o relacionamento interpessoal e para mais tarde trabalhar em grupo. Considera Goleman (2000) que esta é uma das capacidades importantes para criar sinergias no trabalho, criar laços e alimentar as relações interpessoais. A questão pode colocar-se é nas formas do seu desenvolvimento nas profissões ligadas à saúde e educação. A propósito do desenvolvimento da competência social nestas áreas, Dutrénit (1997) realça a importância da relação de ajuda, fundamentada nos métodos Rogerianos, por favorecerem o desenvolvimento da pessoa.

As novas teorias sobre o desenvolvimento da sociabilidade e da afectividade não excluem qualquer sujeito ou a socialização de qualquer profissional ou profissão, por isso, os enfermeiros não constituem excepção. Antes de mais são pessoas, depois são profissionais com uma missão social importante. As pessoas estão a tornar-se cada vez mais conscientes de que a capacidade de sentir é tão importante e vital para o seu bem-estar como a sua capacidade de pensar. De tal modo assim é que as teorias mais recentes colocam o quociente de inteligência (QI) em contraponto com o quociente emocional (QE). Segundo Segal (2001) o que é deliberadamente reminescente da medida padrão do poder cerebral é o QI, contudo, considera o QE e o QI como recursos sinérgicos na medida em que um sem o outro tornam-se incompletos e ineficazes. Situa os domínios do QE no relacionamento interpessoal, na medida em que é ele o responsável pelo amor-próprio, autoconsciência, sensibilidade e adaptabilidade social. Na sua opinião, uma pessoa com elevado QE experimenta sentimentos na totalidade e desta forma mantém as linhas de comunicação entre a amigdala e o neocortex bem aberta e é desta forma que somos dotados de sentimentos de compaixão, empatia, capacidade de adaptação e autodomínio. O QE fornece uma fronteira essencial nos ambientes de trabalho, familiar, afectivo e espiritual. Coloca a consciência emocional no centro da atenção e fornece as condições para a realização de boas escolhas e alcançar um equilíbrio saudável entre as nossas necessidades e as dos outros.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo procuramos situar teoricamente as qualificações profissionais em enfermagem. São aquelas que habilitam o enfermeiro para o desempenho da missão profissional na sua área de intervenção. Analisamos as competências como conjuntos de conhecimentos, potencialidades, capacidades, comportamentos, atitudes e destrezas que revelam na realização das tarefas profissionais. Algumas destas competências podem ser adquiridas durante toda a vida, mas as que habilitam especificamente para o exercício profissional, são desenvolvidas e/ou aperfeiçoadas pela formação inicial, cursos de pós licenciatura de especialização, mestrados, doutoramentos e formação contínua. Incluem além dos conhecimentos gerais e específicos, os conjuntos de técnicas e procedimentos, o saber-ser em contexto de trabalho e as capacidades para aprender a aprender, isto é, as capacidades para transformarem, renovarem e reflectirem permanentemente sobre os conceitos que devem ser adaptados a novas situações e sobre as melhores práticas para resolver cada situação.

As competências identificadas para os enfermeiros responsáveis pelos cuidados gerais, seguem uma tipologia de competências que contempla as características pessoais ou genéricas, o domínio dos conhecimentos (competências científicas), dos saberes-fazer (competências técnicas) e competências de saber-ser que caracterizam a profissão e o exercício profissional. Qualquer que seja o nível, dentro o qual se situem as competências de saber, saber-fazer e saber-ser em contexto de trabalho, a experiência, é sem dúvida, um recurso incontornável de valorização e assimilação dos conhecimentos, desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade de auto-aprendizagem. Porém, tratando-se de uma profissão em que o objecto dos cuidados são as pessoas, um bom nível de desenvolvimento pessoal, social e moral, torna-se imprescindível.

A formação e a avaliação baseada nas competências poderá indicar um conjunto de resultados que demonstrem claramente a qualidade do desempenho ao nível da prestação dos cuidados gerais e especializados, sobre os quais professores, alunos e outras partes interessadas podem fazer julgamentos objectivos face aos resultados obtidos. Como podem ser desenvolvidas, é o assunto que vamos procurar desenvolver no capítulo seguinte, através de uma revisão teórica sobre os modelos de formação para a competência.

CAPÍTULO X – MODELOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL VERSUS MODELOS DE FORMAÇÃO PARA A COMPETÊNCIA

1 - ENSINO E FORMAÇÃO PARA A COMPETÊNCIA

Toda a formação deve estar orientada no sentido do desenvolvimento das competências pessoais e profissionais. Desde sempre, o Homem, dotado de um espírito curioso, foi capaz de reflectir sobre a construção do próprio conhecimentos e sobre as formas como transformá-lo num instrumento do desenvolvimento. Muitos pedagogos, quer no passado quer no presente, têm analisado este processo e têm procurado as metodologias mais eficazes para o desenvolver. Uma análise da literatura mostrou-nos como as metodologias de ensino podem ser um poderoso instrumento auxiliar na formação para a competência e como podem ajudar a (re)pensar a lógica da aprendizagem e a transformar o acto e a acção educativa numa noção de saber-fazer perene, noção que é o corolário da inter-relação entre os saberes teóricos e a sua aplicação prática nos contextos de trabalho.

O ensino para a competência visa um sistema cujo objectivo fundamental consiste em consciencializar o professor e os alunos para três características essenciais: objectivos educacionais precisos, responsabilidade no ensino, na aprendizagem e na avaliação e sempre que possível, um ensino individualizado que tenha em consideração as características individuais e os ritmos de aprendizagem dos alunos. Se, como propõe Mialaret (*in* Estrela et al, 1991, p. 11), toda a formação deve procurar o que designa por «isomorfismo entre o tipo de formação recebida pelo futuro educador e o tipo de educação que será em seguida levada à prática, ou seja, a dar aos seus alunos», então, esse isomorfismo não deverá limitar-se aos processos mas deverá tomar em consideração os aspectos que descrevem a relação educativa e põem em relação as variáveis educador-aluno com outras variáveis como o saber em geral, a matéria de ensino, os recursos utilizados, os outros educadores, os pais, a escola paralela, a sociedade e as condições de vida.

O pensamento actual sobre o estado da educação e da formação de professores tem conduzido a algumas reflexões sobre o que é um bom professor, sobre a qualidade do ensino e as finalidades da educação. Têm-se levantado algumas vozes e defendido várias posições que, embora reunam alguma aproximação, estão muito longe de atingir um consenso total. No entanto, começa a fazer sentido a afirmação de Nóvoa (1988) de que educar é preparar no presente para agir no futuro. Pensa este autor que, apesar das importantes mudanças pedagógicas ocorridas no último século, o modelo escolar ainda precisa de continuar a desenvolver-se. Sá-Chaves (1989) especifica ainda mais e afirma que a escola é por excelência um lugar de futuro. Justifica a sua posição dizendo porquê - nela, hoje, se prepara o homem de amanhã para que a tarefa de hoje tenha sentido.

Estrela et al (1991) entendem que a análise dos sistemas de formação põe em evidência um número considerável de diferenças compreensíveis, se considerarmos que o terreno da formação é atravessado por clivagens ideológicas e por opções filosóficas que instrumentalizam o conhecimento científico disponível. Consideram também, tal como se verifica no campo da educação, que as posições assumidas face à dualidade natureza-cultura, indivíduo-sociedade, passado-futuro, essência-existência, condicionam e determinam os pressupostos e as práticas de formação. Pressupostos e práticas que em última análise relevam das pedagogias da essência ou das pedagogias da existência, gerando a oposição entre racionalização/espontaneidade, entre o modelo e projecto, entre conteúdos e processos (Estrela et al, 1991, p. 12).

A este propósito Alarcão (1996) refere que na arena educativa emergem, de vez em quando, ideias novas ou renovadas que catalisam, contagiam e quase se transformam em *slogans* alienados. Para evitar esta alienação, podemos subentender uma plena comunhão sobre o enquadramento teórico das ideias propostas por Schön sobre as necessidades de formação de cariz reflexivo. É sabido, como faz notar Alarcão (1991; 1996) que Schön critica o actual paradigma da educação profissionalizante baseada num racionalismo técnico, traduzido num modelo de aplicação da ciência aos problemas concretos da prática através da ciência aplicada.

Num estudo realizado por Gobler & Porter (1977), as competências educativas incluem a capacidade de diagnóstico (capacidade de avaliar entre o que o aluno pode e deve fazer em função das dificuldades próprias ou condições contextuais), capacidade de resposta (satisfazer as necessidades identificadas), capacidade de avaliação, capacidade

para estabelecer a relação professor aluno (motivar e compreender o aluno, ganhar a sua confiança, respeitá-lo e desenvolver a sua capacidade de auto-avaliação, valorizá-lo e valorizar as suas aprendizagens), capacidade para desenvolver o currículo (concretizando o conjunto de experiências escolares) e responsabilidade social (Gobler & Porter, 1977, pp. 63-69). Acrescentam Sprinthall & Sprinthall (1994) que um professor pode tirar partido das motivações para a competência em sala de aulas. Referem que os alunos vão estar mais interessados por aquilo em que são bons, por isso, os professores devem tentar ajustar as novas entradas de estímulos ao nível de competência dos alunos. Neste caso, a técnica mais eficaz é a de manter a nova matéria ligeiramente acima do nível a que o aluno opera no momento; assim, um pouco de desafio ajuda a iniciar e a manter a motivação para a competência do aluno.

Os problemas emergentes das práticas educativas têm conduzido a numerosos estudos sobre a eficácia pedagógica, para identificar e agir sobre alguns dos aspectos a ela associados e para ajudarem a traçar o perfil da escola, do projecto educativo e do bom professor. Destes, referiremos os resultados de um trabalho publicado por Costa (1996), no qual analisa a interacção entre os professores e os alunos. Estuda as características do bom professor, procura melhores métodos de ensino e descreve os comportamentos do professor e do aluno. O objectivo primordial deste estudo consistiu na realização de uma análise da evolução da investigação sobre a eficácia pedagógica e dos problemas a ela associados. No contexto do nosso trabalho ajuda-mos a identificar as condições que favorecem o sucesso da aprendizagem e a compreender alguns dos aspectos subjacentes aos modelos de ensino para a competência, tendo o perfil de bom professor como referência.

Referindo-se às orientações que influenciam a investigação do ensino, Costa aponta em primeiro lugar o estudo das características do «bom» professor». Diz que a investigação sobre a eficácia pedagógica começou por operacionalizar, a partir de uma base científica, o perfil do professor ideal, como aquele que é capaz de gerar nos alunos, os maiores efeitos educativos traduzidos em sucesso nos exames e em medidas sobre sentimentos, sentido de responsabilidade, interesse pela matéria de ensino e comportamento social. Todavia, os responsáveis pelo processo formativo, estavam convencidos que o alcance dos efeitos educativos desejados, estavam estreitamente dependentes de características e traços da personalidade do professor, tais como as

atitudes, interesses, aptidões intelectuais, formação profissional, idade e origem sócio-económica.

Da revisão da literatura, Costa (1996) salienta dois estudos. Num deles, os alunos definiram os melhores professores como aqueles que possuíam quatro características: exigiam bastante dos alunos, dominavam mais destrezas de ensino, tinham um maior conhecimento da matéria de ensino e conseguiam mais disciplina nas aulas. Um outro estudo, resume-o do seguinte modo: as características que melhor definiam o professor eficaz, na opinião dos administradores escolares, eram: a cooperação, lealdade, o fascínio pessoal, a apresentação, a dimensão e intensidade do interesse, a consideração pelos outros e capacidade de liderança.

Estas características não definem, na globalidade, nem um perfil de bom professor, nem a eficácia pedagógica; no entanto, os dados ajudam a perspectivar um conjunto de características essenciais ao desempenho do professor. Um perfil do professor adequado à contemporaneidade, não tem sido de fácil definição. Sofre, segundo Machado (1995) dos efeitos e dilemas que envolvem as várias perspectivas pedagógicas actuais, das pressões dos interesses muito diferenciados que se cruzam na instituição escolar e do próprio perfil do tempo em que vivemos. Não obstante, dele se pede qualidade nos resultados relativamente a funções polivalentes, algumas das quais, próprias de formações especializadas longas. Tem que ser exímio educador, bom instrutor, investigador, programador, pedagogo, psicólogo, sociólogo, tutor, pai e mãe, conselheiro, confessor, sexólogo, enfermeiro, terapeuta, contabilista, animador cultural e de tempos livres, além de executivo das mais variadas tarefas que as circunstâncias determinam e a necessidade e urgência não deixam alternativa à obrigatoriedade de realização (Machado, 1995, p. 135).

Alguns estudos têm procurado analisar a competência educativa e outros as competências do professor. A competência educativa tem sido definida, por um lado, como a capacidade potencial que se estrutura durante a formação do educador e por outro tem sido perspectivada segundo um modelo multidimensional, do qual Simões (1991) destaca a dimensão pessoal, por ser uma dimensão fundamental, uma vez que diz respeito à intervenção do sujeito no contexto educativo, enquanto pessoa auto-realizada que utiliza um estilo próprio e que serve de principal instrumento ao desenvolvimento dos alunos. A caracterização desta dimensão liga-se com a problemática do auto-

conhecimento, uma vez que dele decorre a compreensão dos outros, das relações interpessoais e a capacidade de reflexão. A reflexão, segundo Alarcão (1996) baseia-se na vontade, no pensamento, e atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. É um processo altamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante, une a cognição e afectividade num acto específico, próprio do ser humano (Alarcão, 1996, p. 175).

O desenvolvimento das competências passa pela formação, mas também pela via informal, ou seja, pelas aprendizagens realizadas nos contextos de vida e nos contextos profissionais. Umas e outras são importantes, desde que devidamente estruturadas e avaliadas. Note-se que os balanços e portfólios reflexivos de competências permitem, além do reconhecimento profissional e da gestão da carreira, o conhecimento pessoal, facilitando a tomada de consciência das capacidades e saberes, ajudam a valorizar as actividades desenvolvidas, facilitam a auto-avaliação, os processos de orientação pessoal, a elaboração de projectos de acção e de formação (Sá-Chaves, 2000). Compreende-se que os professores no limiar da carreira devem ser acompanhados por forma a cumprirem os requisitos relacionados com o desenvolvimento dos *curricula* escolares e também num conjunto de requisitos pessoais associados à preparação pedagógica. Este acompanhamento pode constituir um importante contributo para a formação e segurança que oferece ao desempenho. A supervisão deverá ser entendida como um processo de auto-formação. O supervisor e orientador de estágios tem o papel de promotor de estratégias que irão desenvolver nos futuros professores o desejo de reflectirem e, através da reflexão, a vontade de se desenvolverem em *continuum* (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

Os modelos actuais de formação profissional dos professores reclamam a profissionalização na qual se produza uma transformação substancial, não só dos programas e dos conteúdos, mas também dos próprios fundamentos da formação no ensino. Tardif, Lessard & Gauthier (s.d.) dizem que a profissionalização dos professores conduz à concepção do ensino como actividade de alto nível, a exemplo das profissões liberais. Estas assentam sobre uma base de conhecimentos, ela mesma fortemente articulada e integrada nas práticas profissionais, que simultaneamente a alimentam e enriquecem graças à contribuição de praticantes, experientes e investigadores que com eles colaboram. Acrescentam que, enquanto profissionais, os docentes devem ser aqui

considerados como profissionais reflectidos ou "reflexivos", capazes de deliberar sobre as suas práticas, de as objectivar e partilhar, melhorá-las e introduzir inovações susceptíveis de acrescentar mais valias à sua eficácia.

A prática profissional docente não deve ser vista como um simples domínio de aplicação de teorias elaboradas fora dela. Deve constituir um espaço original e relativamente autónomo de aprendizagem e de formação para os praticantes. Para isso, necessita de um reajustamento da formação profissional em relação à prática e, por consequência, em relação à escola enquanto lugar de trabalho dos praticantes. Os saberes (conhecimentos, capacidades e habilidades) transmitidos pelas instituições de formação, devem ser concebidos e adquiridos em relação estreita com a prática profissional dos docentes nas escolas. Concretamente, isto requer a definição de novos dispositivos de formação que favoreçam uma articulação constante entre a formação teórica e as práticas, entre a experiência profissional e a investigação, entre os docentes e os formadores dos locais da prática (Tardif, Lessard & Gauthier, s.d.).

Em síntese, a formação de professores requer uma sólida formação de base científica e técnica, estruturada num currículo formal, complementada por uma adequada formação pedagógica, princípios de investigação, elevado nível científico e cultural, conjuntamente com algumas características pessoais: habilidades manuais, capacidades relacionais e competências de comunicação. Como a formação de formadores não é um campo homogéneo, as diferentes concepções de ensino, no que concerne aos objectivos, conteúdos, métodos e estratégias, podem traduzir-se em diferentes modelos, todos eles importantes para a formação e desenvolvimento pessoal.

As novas concepções de modelos de formação profissional de professores, orientam um pensamento de que é preciso transformar substancialmente o ensino e os fundamentos da formação no ensino. Estas transformações, exigem, no entanto, uma concepção de ensino como uma actividade profissional de alto nível, com pessoas autónomas, independentes, capazes de conceber e aplicar modelos de ensino adequados à realidade. A formação visa uma finalidade prática: construir e desenvolver as competências profissionais necessárias ao exercício de uma profissão.

2 - MODELOS DE ENSINO PARA A COMPETÊNCIA PROFISSIONAL

Tradicionalmente, o ensino nas universidades dispensava formação profissional aos formandos a quem se exigia que soubessem pensar, falar e escrever correcta e habilmente. Na Idade Média, ministravam uma formação assente em objectivos profissionais fortemente estruturados, mas as autoridades restringiam a liberdade de ensino. A formação profissional de outro tipo consistia na aprendizagem prática, ministrada quer pela família, quer por enquadramento formal - as corporações (Sorge, 1997). Neste contexto, as universidades transmitem conhecimentos e conferem aptidões. Como defende Sorge:

> Não há língua europeia que não faça a distinção entre estas as duas modalidades: transferir conhecimentos e conferir aptidões assentes em objectivos específicos e bem assimilados, ou desenvolver qualificações com objectivos inicialmente desconhecidos, mutáveis ou ocultos. A primeira modalidade é chamada formação, a segunda educação. Consideramos que a educação é ministrada sobretudo nas universidades e a formação sobretudo no âmbito da prática, da aprendizagem ou em estabelecimentos de ensino profissional (p. 2).

Esta perspectiva sobre educação e formação remete-nos para a distinção entre educação e formação. A palavra formação apresenta algumas dificuldades de natureza semântica. Designa tanto a actividade no seu desenvolvimento temporal, como o respectivo resultado das aprendizagens (Josso, 1988). A educação de qualidade representa um problema muito complexo e frequentemente controverso. São muitos os especialistas que consideram qualquer definição fiável de "educação de qualidade" não só incompleta, como também susceptível de mudar em função das circunstâncias sócio-económicas, dos conteúdos de educação e características do processo ensino-aprendizagem (Frederick, 1987).

Assim, não é surpreendente que muitos universitários e outros actores que participaram numa experiência patrocinada pela União Europeia, tenham considerado que a cooperação com vista à qualidade da educação deveria basear-se em metodologias práticas, que lhe competiria ao mesmo tempo testar e que poderiam servir de ponto de partida para a exploração e avaliação das suas inúmeras facetas. Esta acção, visou ajudar os Estados-Membros a abordar de maneira prática a questão da qualidade no ensino superior e da formação, de modo transparente, mas com possibilidade de se

adaptar a um vasto leque de contextos e objectivos ao nível da educação (Mitchell, 1997)

Uma análise complementar do processo educativo mostra dois factores intimamente ligados com a qualidade do conteúdo e do processo educacional: a idoneidade do professor (habilidades básicas, competências de comunicação e interacção, autoconceito, criatividade, domínio dos conhecimentos, bem estar emocional e profissional) e a eficiência da organização das disciplinas que constituem o currículo escolar, controlo do processo educativo, orientação, coordenação, organização de actividades escolares por forma a constituírem um todo coerente e harmonioso (Beltrão & Nascimento, 2000; Machado, 1995). Somente um paradigma educacional que promova o desenvolvimento dos seres humanos na sua globalidade, permitirá apetrechá-los com os conhecimentos e as competências necessárias à inteligibilidade da natureza e da sociedade, aumentando a eficácia do seu exercício de cidadania. Estas competências centram-se na capacidade de pensar/sentir de forma complexa, articulando o local com o universal, o particular e o global (Fernandes, 2000, p. 24). O modelo de formação profissional de ensino tem as suas raízes numa nova epistemologia da prática profissional, defendida por Schön. Esta epistemologia baseia-se no princípio de que a prática profissional constitui em si mesma um lugar autónomo e original da formação, porque ela implica determinações e constrangimentos específicos, que não se encontram em nenhum outro lado e que também não se podem reproduzir "artificialmente", por exemplo num contexto teórico na universidade ou num laboratório de investigação (Tardif, Lessard & Gauthier, s.d.).

Deste modo, os modelos de formação para a competência caracterizam-se pelos seus aspectos inovadores e pelos contributos positivos que dispensam ao processo ensino-aprendizagem. O seu aspecto formal materializado através do currículo compreende os planos, a programação, as metodologias de ensino e a avaliação, conforme os modelos utilizados. A avaliação deve projectar-se sobre os métodos e instrumentos de ensino utilizados pelo professor, participação activa e resultados da aprendizagem conseguidos pelos alunos. São muitas as variáveis e produtos que influenciam o ensino e os resultados da aprendizagem, razão pela qual se devem procurar modelos de ensino que desenvolvam global e harmoniosamente os seres humanos, visem o bem-estar e contribuam para um modelo civilizacional justo.

Segundo a perspectiva que temos vindo a desenvolver, a prática profissional vê-se investida de uma realidade muito própria e independente nas construções teóricas dos professores, investigadores e dos procedimentos aplicados à acção. Assim sendo, é um lugar de aprendizagem autónoma e incontornável, onde se mobilizam os saberes e as competências específicas que os formandos devem desenvolver através das práticas. Os modelos que vamos analisar de seguida, ajudam-nos a reflectir sobre a formação, modos de transmissão dos saberes (conhecimentos científicos) e forma como integrar a formação prática (competências técnicas), com a produção dos saberes (investigação) e com o saber-ser em contexto profissional. Estes modelos, importantes na formação inicial, visam exercitar os estudantes para a prática profissional e fazer deles profissionais reflexivos e autónomos, embora integrados no colectivo profissional.

2.1 - SÍNTESE DO MODELO DE NAGEL & RICHMAN

O ensino para a competência corresponde ao título do livro de Nagel & Richman (1973). Segundo os próprios autores serve para designar um sistema de ensino que possui três características bem definidas: objectivos educacionais precisos, responsabilidade na avaliação e ensino individualizado. O elemento aglutinador consiste no desenvolvimento das capacidades e aptidões dos alunos. Vê aptidão em termos de tempo suficiente de aprendizagem de uma tarefa, realizada em condições satisfatórias. O grau de aprendizagem é função da quantidade de tempo que o aluno necessita para realizar essa aprendizagem ou desenvolver a competência.

Quase toda a gente reconhece que os alunos apresentam diferentes ritmos de aprendizagem. Este facto combinado coma noção de que qualquer aluno se pode tornar competente em quase tudo o que faz, constituem os indicadores da "capacidade de aprender" num programa de ensino. Uma das consequências, e porventura a mais importante deste modelo de ensino, consiste no desvio da ênfase, protagonismo do professor e do processo de ensino, para se centrar no protagonismo do aluno e no sucesso da aprendizagem. O foco de avaliação coloca-se nos objectivos a serem atingidos pelos alunos e nos resultados da aprendizagem. Neste modelo, os resultados da aprendizagem atingidos não podem ser comparados com os resultados atingidos pelos alunos sujeitos a modelos clássicos de ensino, mas sim com os objectivos e critérios previamente definidos, eliminando-se o sistema tradicional de "dar notas".

A qualidade do ensino em qualquer das suas dimensões, deve constituir um processo segundo o qual os formandos fiquem aptos para enfrentar os desafios do dia-a-dia de forma adequada, mesmo nas zonas de indefinição ou de tomada de decisão ética. Este modelo assume-se como uma metodologia, onde tanto os professores como os alunos estão conscientes das expectativas e dos critérios que determinarão os esforços e a aquisição das aprendizagens. As competências e os procedimentos para as atingir, são claramente especificados, seleccionando-se as actividades de ensino mais adequadas a este fim. Os formandos não só se envolvem como aceitam este sistema de ensino, considerando-se também responsáveis pelo alcance de um elevado padrão de desempenho. Um outro traço considerado característico neste tipo de ensino, é a ênfase colocada no ritmo de aprendizagem do aluno, respeitando a consequente variação no tempo de aprendizagem.

A individualização do ensino para a competência, a sua orientação para atingir os objectivos e o tempo que cada aluno necessita para adquirir as competências, permitem ministrar o ensino de forma modular, como instrumento destinado a assegurar ao sistema de ensino/aprendizagem um processo sistemático, lógico e harmonioso do desenvolvimento humano. Possibilita ao aluno uma quase autonomia na assimilação dos conteúdos previamente especificados. Os componentes básicos dos módulos, segundo Nagel & Richman, são os objectivos, pré-requisitos, pré-avaliação, actividades de ensino, pós-avaliação e actividades para colmatar lacunas da formação. Por este processo, além das aprendizagens realizadas, o aluno, em conjunto com o professor, pode proceder a constantes reformulações dos planos e das actividades de ensino que melhor respondam ao seu envolvimento e às necessidades de aprendizagem.

2.2 - SÍNTESE DO MODELO DE SAYLOR, ALEXANDER & LEWIS

Saylor, Alexander & Lewis (1981) caracterizaram um modelo baseado nas necessidades e interesses dos educandos. Para os seus proponentes, um modelo curricular com estas características deve ser baseado no conhecimento das necessidades, interesses dos educandos e por uma certa flexibilidade. Fazem-se previsões para a possibilidade de fazer modificações de modo a que as actividades pedagógicas correspondam mais eficazmente a essas necessidades e interesses. De facto, o estudante pode desenvolver o seu próprio plano curricular, embora tendo como guia as orientações do professor e o planeamento do ensino. Neste modelo, a determinação das competências a adquirir, apoia-se nos resultados sobre a eficácia pedagógica e na análise do papel determinante

atribuído ao professor, como especialista na concepção dos planos de ensino, definição de objectivos, métodos e estratégias pedagógicas e no conhecimento dos alunos.

Conforme este modelo, o aluno é consultado e pode ser instruído individualmente quando for necessário durante o processo curricular. No que respeita à importância deste modelo, Saylor, Alexander & Lewis, apresentam três argumentos para justificarem a sua utilização no processo ensino-aprendizagem:

1. As oportunidades de aprendizagem baseadas nas necessidades e interesses dos alunos são mais significativas para eles.
2. A consideração dos interesses e necessidades motivam o aluno e facilitam o sucesso na aprendizagem.
3. Este modelo facilita também a realização do potencial do indivíduo.

A aplicabilidade e a importância destes princípios, segundo os seus preponentes, tem implicações pedagógicas profundas ao nível da aprendizagem. Dizem que todas as necessidades e interesses específicos dos alunos podem ser incluídos nos planos curriculares e têm a vantagem de realçar as diferenças individuais, podendo, deste modo, o professor ajudar a resolver problemas específicos da aprendizagem cognitiva, afectiva e psicomotora de cada aluno individualmente. O professor é considerado um especialista do comportamento.

2.3 - SÍNTESE DO MODELO DE CARKHUFF ET AL: HABILIDADES INTERPESSOAIS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Em qualquer situação para um bom modelo de ensino é importante a qualidade da relação-professor aluno, independentemente dos conteúdos a ensinar. Certamente, estas preocupações conduziram a que Carkhuff (1969) definisse um modelo baseado nas relações interpessoais que segundo a sua concepção humanista, permitiria aos alunos ensinados desta forma apresentam um rendimento escolar superior ao dos alunos formados por outros modelos. Justifica a sua posição dizendo que a utilização de habilidades interpessoais permite que os alunos melhorem o rendimento cognitivo. Defende também que os alunos devem participar na escolha dos conteúdos a incluir no processo de formação.

Posteriormente, Carkhuff, Berenson & Pierce (1979) reafirmam que o conhecimento dos conteúdos, baseados nos interesses dos alunos, são potenciados quando ensinados por professores treinados nas habilidades interpessoais. Deste modo, o recurso às habilidades interpessoais propostas por estes autores, implica alguns princípios

educacionais, baseados no facto de que toda a aprendizagem se inicia tendo o potencial do aluno como ponto de referência, é desenvolvida por etapas, culmina com a aplicação de habilidades e é transferível para a vida.

Este modelo educacional teve origem nos estudos e pesquisas no campo da psicoterapia e aconselhamento sobre as dimensões da interacção terapeuta/cliente levado a cabo na década de sessenta por Carl Rogers. Fundamenta-se em duas asserções ou proposições essenciais:

1°. há evidências para indicar que os encontros humanos significativos podem ter consequências construtivas ou negativas;
2°. os resultados construtivos ou negativos podem ser causados pelo nível das dimensões facilitadoras e de acção orientada, oferecida pelas pessoas mais conhecedoras, como por exemplo: pais, professores, terapeutas.

Assim sendo, as condições oferecidas por essas pessoas vão determinar se haverá mudança de comportamentos de outras menos conhecedoras, tais como os filhos, alunos e clientes. Neste contexto, se o sujeito for verdadeiramente ajudado, aprenderá a funcionar de modo mais consentâneo com as situações de vida, usando como recursos o conhecimento e a experiência. Por este motivo, Carkhuff, Pierce & Cannon (1977), *in The Art of Helping III* - entendem que a aprendizagem efectiva envolve três fases: a exploração, a compreensão e a acção.

Este modelo educacional baseia-se no uso de *skills,* termo que Tavares e Alarcão (1989), traduziram pelos termos habilidades, destreza e técnica, por lhes parecerem serem estas as palavras que melhor correspondiam, na nossa língua, ao espectro semântico de *skills*, embora lhes fiquem muito aquém. No contexto deste modelo, devem entender-se como competências específicas do professor, as capacidades expressas do seguinte modo:

1. Habilidades interpessoais ou de ajuda (acção de relacionar-se com as experiências de aprendizagem do aluno);
2. Ensino de conteúdo;
3. Avaliação da aprendizagem.

Na fase de ajuda, o professor deve relacionar-se com as experiências de aprendizagem do aluno e, para isto, deve possuir as seguintes capacidades: atender, responder, personalizar e iniciar. Além de usar as habilidades interpessoais, o professor deve possuir habilidades de ensino para o desenvolvimento do conteúdo, diagnóstico,

estabelecimento de objectivos e ensino em sala de aulas. A avaliação deve traduzir, efectivamente, as aprendizagens realizadas.

Neste contexto, os alunos aprenderão a aprender, dominando as habilidades vinculadas às fases da aprendizagem, que são a exploração, compreensão e acção. Nesta fase, o professor, atendendo, dá a sua total atenção aos alunos, observando, ouvindo, conhecendo as suas representações sobre os conteúdos ou as aprendizagens que estão a realizar. Atendendo e respondendo aos alunos, o professor diagnostica os níveis individuais de competência de cada um dos alunos em relação ao assunto. Em conjunto, a resposta e o diagnóstico, servem para facilitar a exploração do aluno e para o situar nos programas de aprendizagem.

Com esta metodologia, o professor personaliza a experiência do aluno, ajuda-o a definir os objectivos individuais, baseados no diagnóstico do nível de competência deste, na área do conteúdo. Este processo vai facilitar a compreensão do aluno e ajuda-o a estabelecer as metas de aprendizagem. A partir do momento em que o aluno compreende onde se encontra, o professor inicia o ensino em sala de aula, escolhe os métodos e as estratégias que ajudem o aluno a desenvolver um programa particular de acção que conduzirá à consecução dos objectivos individualizados. No quadro 19, procuramos sintetizar este modelo de competências interpessoais do professor e os seus efeitos nos alunos:

Quadro 19 - As competências interpessoais do professor (*skills*) e efeitos nos alunos

PROFESSORES	ALUNOS
- ***Ser aberto à comunicação*** • Os professores observam os alunos	– Envolvem-se nas experiências de aprendizagem
- ***Capacidade de resposta*** • A comunicabilidade e experiência do professor em transmitir os conhecimentos e os saberes	– Exploram a sua posição em relação à aprendizagem
- ***Experiência em lidar com cada aluno individualmente*** • Os professores comunicam a compreensão sobre problemas e projectos individuais dos alunos	– Entendem a sua posição em relação ao que querem ser (entendem o que são em relação ao que querem ser)
- ***Competências de iniciação*** • O professor trabalha com os alunos para desenvolver os programas com vista à consecução dos objectivos	– Os alunos entram em acção para irem do que são para o que querem ser.

Fonte: Carkhuff, Berenson & Pierce (1979)

As características e as dinâmicas da formatividade, neste modelo, privilegiam as relações interpessoais, insistem na importância do saber-ensinar e no desenvolvimento de atitudes e comportamentos entre as pessoas. Reconhece a especificidade da missão do professor, como um trabalho interactivo e contextualizado em situação pedagógica e enfatiza o desenvolvimento integral de cada aluno.

2.4 - APRENDIZAGEM DE MESTRIA - *MASTERY LEARNING*

Da análise dos modelos apresentados, ressalta que na sua utilização entram aspectos da personalidade tanto do professor como do aluno. Estes aspectos não variam significativamente, como podemos inferir pela análise comparativa com outros modelos retomados e desenvolvidos recentemente. Como exemplo, podemos referir o caso da *mastery learning* (aprendizagem de mestria e resolução de problemas), desenvolvido entre nós por Peixoto (1995), tendo por base os estudos de Airasian (1971); Block & Anderson (1975); Block & Burns (1977); Bloom (1968, 1974); Carrol (1963); Ryan & Schmidth (1979); entre outros.

Segundo Carrol (*in* Estrela et al, 1991) é possível conceber um modelo de aprendizagem em que sejam definidos os graus de mestria da tarefa que se espera dos alunos e se tenham em consideração as variáveis de qualidade de instrução e as características dos alunos. A tradição americana de ensino individualizado inspira as estratégias que Bloom organiza à volta de certos princípios orientadores (divisão de tarefas de aprendizagem em unidades sequenciais, controlo de cada unidade, «feedback» correctivo, explicitação dos objectivos de modo a que o aluno tome consciência da natureza da tarefa e do processo que ela envolve). Este modelo enfatiza o papel do aluno como fulcro da acção pedagógica, visto ser o agente controlador da sua aprendizagem (Estrela et al, 1991, p. 15).

A *mastery learning*, é segundo Peixoto (1995) uma teoria e, ao mesmo tempo, um método pedagógico de cuja aplicação resultam, em regra, índices elevados de realização escolar. Baseia-se na certeza epistemológica de que a maioria dos alunos atingirá níveis de proficiência na aprendizagem, dadas as boas contingências de reforço e de *feed-back* existentes.

Segundo os proponentes da *mastery learning*, como salienta Peixoto, 90% dos alunos sujeitos ao ensino expositivo podem alcançar níveis de realização escolar equiparáveis

aos dos alunos situados entre os 20% melhores das turmas a que pertencem, bastando para tanto que as diferenças individuais não se reconheçam nos índices de desempenho conseguidos, mas antes no tempo de que cada aluno necessita para a atingir, num contexto de individualização das experiências de aprendizagem e de um critério de desempenho determinado, estabelecido preliminarmente à aprendizagem. Subjacente à *mastery learning*, está, pois, uma filosofia de ensino e de aprendizagem. Esta filosofia, segundo Block & Anderson (*in* Peixoto, 1995), sustenta que em condições determinadas, a maior parte dos alunos submetidos ao ensino por turma, aprenderá os conteúdos curriculares relevantes de forma eficiente.

A *mastery learning*, numa análise feita por Peixoto (1995) constitui um sistema integrado de instrução que visa facilitar a aprendizagem escolar, referenciando-a a padrões de desempenho aduzidos à priori, tal como as metodologias de ensino assentes na programação directa de contingências de reforço e de correcção. A elevada eficiência deve-se, em boa parte, à graduação e hierarquização das tarefas de aprendizagem, segundo o grau de complexidade. Deste modo, a organização do ensino, segundo estes princípios, determina que aprendizagem de maior inclusividade e abstracção se alicerce nos respectivos constituintes, ordenadas em sequências óptimas ou cadeias de comportamentos, assumindo os elos dessas cadeias, a forma de unidades lectivas. São objecto de aquisição por domínio, na medida, pelo menos, do critério de proficiência aduzido.

Neste contexto, a aquisição das competências consideradas indispensáveis à realização bem sucedida da primeira de uma série de tarefas hierarquizadas constitui o pré-requisito substantivo para a realização das tarefas subsequentes com ela relacionadas. A aquisição das referidas competências é regulada por mecanismos de *feed-back*/remediação (Peixoto, 1995).

Os defensores do ensino através da aprendizagem para a mestria (*mastery learning*), acreditam, segundo Sutherlander (1996), que é possível alunos da mesma idade, atingirem um rendimento uniformizado nos objectivos de determinada área. A aprendizagem para a mestria significa que todos (ou a maioria) os alunos de um grupo anual de capacidades-mistas pode atingir uma meta razoável, desde que se lhes proporcione tempo e ensino apropriado (Sutherlander, 1996, p. 197).

Em suma, este modelo assenta em vários pressupostos que determinam as aprendizagens e as realizações escolares para a competência. Resulta da convergência de várias teorias pedagógicas e de modelos de ensino para a competência. Coloca o aluno no centro da acção pedagógica, visto ser o elemento controlador das aprendizagens realizadas e dos níveis de proficiência atingidos.

2.5 – MODELO DE SCHÖN: UMA EPISTEMOLOGIA PARA PRÁTICA

Pela análise das obras deste autor, facilmente nos apercebemos que os temas desenvolvidos se situam em torno de três eixos: por um lado o conceito de profissional que tem que ser eficiente e a quem se pedem contas, por outro lado, a relação entre a teoria e a prática e por último emerge a temática da reflexão e da educação para a reflexão. Na obra *The Reflective Practitioner*, Schön critica o actual paradigma da educação profissionalizante que, baseando-se num racionalismo técnico, traduz-se num modelo de aplicação da ciência aos problemas concretos da prática através da ciência aplicada. Como alternativa, propõe uma epistemologia da prática que tenha como ponto de referência as competências subjacentes às práticas dos bons profissionais. No livro *Educating the Reflective Practitioner*, sintetiza o seu pensamento pedagógico ao defender que a formação do futuro profissional deva incluir uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais. Considera Schön que esta é a única via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações, sempre novas e diferentes, com que se vai deparar na vida real e tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que a caracterizam (Alarcão, 1991, pp. 5-6).

Schön (1992) entende que a variação da topografia das práticas profissionais existentes coloca problemas muito diversificados à formação profissional. Por isso, é necessário procurar formas de fácil aplicação para encontrar soluções por meio de aplicação da teoria e da técnica, tendo por base a investigação. Os problemas emergentes das situações profissionais são por vezes pouco claros. O paradoxo desta situação é o de que os problemas da prática tendem a ser de relativa importância para os indivíduos e para a sociedade no seu conjunto. Neste contexto, entende que o agir profissional tem que ser considerado com profissionalismo e orientado pela eficiência, no qual, o profissional deve possuir um saber-fazer intrínseco que se aproxime da sensibilidade artística. É esta competência que, na sua óptica, lhe permite agir nas situações de maior complexidade e fazer face ao imprevisto. Subjacentes a este saber-fazer devem estar os conhecimentos provenientes das ciências e das técnicas que também devem dominar. Schön, cuja obra

se tem centrado na importância da prática para a construção dos saberes, sustenta que frequentemente, ao falar-se de formação, se negligenciam os saberes oriundos da prática, em detrimento de outros, considerados científicos, que não raro se constituem apenas em informação com uma relevância marginal para a prática profissional (Abreu, 1998, p. 157).

Schön defende a ideia de que os profissionais da prática solucionam os problemas instrumentais, mediante a selecção dos meios técnicos mais adequados à solução de um determinado problema. Acrescenta que os profissionais que são rigorosos resolvem os problemas instrumentais bem fundamentados na aplicação da teoria e da técnica que deriva do conhecimento sistemático, preferencialmente científico. Na realidade, os problemas com que se deparam os profissionais nem sempre se apresentam estruturados e organizados. Para os identificar e resolver é preciso recorrer aos conhecimentos. Na hora de identificar, decidir, construir soluções e de resolver um problema não é fácil a não ser mediante a aplicação do conhecimento e da técnica. Quando um profissional define um problema, elege e denomina aquilo que o espera e está consciente das dificuldades com que se vai confrontar. Mediante acções complementares de denominação e estruturação, selecciona os seus pontos de atenção e organiza-os, guiados pelo sentido da situação que facilita a coerência e marca a direcção para a acção. Com frequência as situações problemáticas variam, devido ao modo como são vistas pelos diferentes técnicos.

No campo profissional, é frequente que uma situação problemática apareça como se se tratasse de um caso único, que sendo único, encerra fortes categorias de saberes necessários à sua resolução. O técnico pode tratá-lo como se fora um problema instrumental que se resolve mediante a aplicação de algumas regras, reguladas pelo manancial de conhecimentos profissionais. As zonas indeterminadas da prática, tal é o caso das zonas de incerteza, organizam-se em função da sua singularidade e dos conflitos de valores, que escapam aos cânones da racionalidade técnica. São precisamente as zonas indeterminadas e indefinidas da prática, as que os profissionais e os observadores críticos das profissões procuram entender com crescente clareza ao longo das últimas décadas, como centrais na prática profissional. A progressiva preocupação pelo seu melhor conhecimento tem desencadeado alguns debates sobre o exercício das profissões, sobre o lugar que ocupam na sociedade e sobre a formação dos profissionais.

Quando um profissional é incapaz de reconhecer e de dar resposta a um conflito de valores, quando viola os *standards* da sua própria ética, quando é incapaz de satisfazer todas as expectativas ou quando parece não ver aqueles problemas, coloca em causa a sua actuação competente. A solução, segundo Schön está no conhecimento da acção, daí a importância de se prepararem os futuros profissionais em modelos que os ensinem a reflectir na e sobre a acção. É por estes motivos que Schön defende que a formação dos futuros profissionais deve incluir uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais. Esta metodologia de ensino, prepara os estudantes para uma actuação profissional dominante e rigorosa, a qual, além da racionalidade técnica, ajuda na tomada de consciência daquelas zonas da prática pouco definidas, mas que carecem de soluções. As práticas reflexivas no campo da formação profissional exigem que se preste atenção aos problemas emergentes dos contextos e que se procurem as melhores soluções. A investigação e a experimentação na acção centram-se nas dificuldades e nas soluções mais eficazes. Estes processos ajudam a clarificar situações confusas e a desenvolver o conhecimento, capacidades, habilidades e destrezas que vão habilitando progressivamente para o desempenho profissional.

O termo conhecimento na acção utilizado por Schön (1992), refere-se aos tipos de conhecimento que revelamos nas nossas acções inteligentes e observáveis do exterior, injunções físicas, análise instantânea, capacidade de decisão, habilidades e capacidade de explicitação verbal, não obstante algumas vezes ser difícil, mediante a observação e a reflexão sobre as acções, realizar uma descrição do conhecimento tácito que a elas está implícito. As descrições do conhecimento podem apresentar classes distintas em função dos propósitos e dos sistemas linguísticos de descrição ao nosso alcance. Podemos fazer referência, por exemplo, às sequências das operações e aos procedimentos que executamos; aos indícios que observamos e às regras que seguimos, aos valores, estratégias e pressupostos que constituem as teorias de acção, independentemente da linguagem que utilizamos para as descrições do conhecimento na acção, porque são sempre construções mais ou menos complexas. São tentativas para poder tornar mais explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea. As descrições são conjecturas que precisam ser postas à prova ante a observação das suas origens, as quais ao menos em alguns aspectos, vão evitar ser distorcidas. Os conhecimentos da acção são dinâmicos, os conceitos, os procedimentos, as regras e as teorias são estáticas, mas é precisamente aqui que o papel do formador e da formação

têm grande relevo, porque ajudam, pouco a pouco, os futuros profissionais a compreenderem a relação entre a teoria e a prática.

Na óptica de Schön, o desenvolvimento das competências processa-se a partir das situações da prática que resultam singulares, incertas e conflituosas. Resolvê-las implica fazer recurso ao corpo total de conhecimentos, capacidades e habilidades. Pouco a pouco, o formando começa a reconhecer a sensação, aprende a distingui-la das sensações associadas, a compreendê-las e a ser capaz de detectar e corrigir os próprios erros. No caso do ensino em enfermagem, esta metodologia pode ser importante na socialização dos alunos porque aprendem a ser capazes de reconhecer as situações características do campo de acção e de intervenção, as características de determinadas doenças e ao mesmo tempo a procurarem as melhores formas de as resolverem mediante a aplicação das técnicas aprendidas ou na descoberta de outras mais eficazes.

Resumindo, esta epistemologia da acção, baseia-se no princípio de que a prática profissional é ela mesma um local onde se aprende a reflectir e a resolver os problemas emergentes de forma autónoma e original de formação. O aluno é confrontado com as determinações e com os constrangimentos específicos de cada situação. Aprende a pensar sobre eles e tomar as decisões profissionais e éticas mais adequadas para a sua resolução.

2.6 - SÍNTESE DO MODELO DE PERRENOUD: MÉTODO DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

No modelo de ensino escolar de construção das competências, Perrenoud (1997) sustenta que para formar para as verdadeiras competências durante a formação, é necessária, desde logo, uma transposição correcta dos saberes dos professores e das suas competências profissionais. Na sua perspectiva, o ensino tem que ter em conta a exigência das novas competências profissionais e as metodologias devem centrar-se nas aprendizagens. Nelas, os professores devem considerar:

1. Os saberes como recursos a mobilizar;
2. Trabalhar regularmente por problemas:
3. Criar e utilizar outros meios de ensino:
4. Negociar e conduzir projectos com os alunos:
5. Adoptar uma planificação flexível, indicativa, improvisar;
6. Operacionalizar e explicitar novos contractos didácticos;
7. Praticar uma avaliação formativa, em situação de trabalho.

Considera Perrenoud que se deve valorizar menos o número de disciplinas curriculares e dar-se mais ênfase aos conteúdos necessários ao desempenho profissional. Justifica a sua posição afirmando que o importante é saber mobilizar os conhecimentos para resolver uma situação complexa que exija uma solução rápida. Se conseguir resolver uma situação complexa as aprendizagens realizadas preparam para as seguintes. Uma abordagem pelas competências, precisa o lugar dos saberes determinantes para identificar e resolver um problema, prepara para a reflexão e para a tomada de decisões éticas. Considera que só têm validade os saberes disponibilizados e utilizados no momento certo. Assim sendo, o importante é saber decidir nas condições efectivas da acção, utilizando os saberes e a técnica como fontes de recurso e de mestria.

Durante a formação, os professores devem orientar os seus ensinamentos para o desenvolvimento das competências de forma organizada e metódica tanto das vivências como dos saberes. O aluno deve ser capaz de mobilizar as suas aquisições, dentro e fora da escola, em situações diversificadas, complexas e imprevistas. Esta preocupação exprime-se e faz apelo à problemática do transfer de conhecimentos de umas situações para outras e para a construção das competências. As duas expressões fazem parte do mesmo problema, porquanto, os saberes escolares devem ser transferíveis, mas este transfer exige que a matriz dos conhecimentos, passe pela integração das competências de reflexão, decisão e acção para se manter perene e fazer face às situações novas e complexas com que o indivíduo se confronta no dia-a-dia.

Neste contexto, para Perrenoud, a formação das competências exige que se passe de uma lógica tradicional para uma lógica de treino, na base de um postulado simples: as competências constróem-se exercendo-se ou resolvendo situações de complexidade progressiva. Deste modo, está indicada a aprendizagem através do desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas. Nelas, os estudantes são confrontados com os seus saberes e identificam os que lhes falta adquirir. Aprendem a procurar autonomamente as fontes e os recursos que lhes permitem adquiri-los. A aprendizagem com base na resolução de problemas possibilita a reflexão e favorece uma progressão na assimilação dos conhecimentos e na construção das competências.

Analisar e resolver situações-problema é uma tarefa que tem sido levada a cabo por pedagogos construtivistas. Exige que o professor saiba exactamente onde quer ir, o que quer trabalhar, que obstáculos cognitivos quer ajudar a vencer a todos os alunos. Obriga

a que todos os alunos treinem e decidam sobre uma série de situações, para atingirem um objectivo que ele próprio definiu ou propôs. A resolução da situação-problema é ao mesmo tempo mobilizadora e orientadora para as aprendizagens específicas, porque permite em simultâneo realizar o balanço e o portfólio de competências.

Neste modelo, o papel dos professores consiste na regulação do processo e na construção dos problemas de complexidade crescente. O investimento é progressivamente maior e reenvia para uma outra epistemologia e para uma outra representação da construção dos saberes - diferente dos tradicionais modelos de transmissão de conhecimentos. Isto pressupõe, do lado do professor, que oriente a sua formação e investigação da prática pedagógica para uma aproximação dos saberes mobilizáveis, com características inerentes à lógica da acção e à capacidade para trabalhar em zonas mal definidas e fazer face aos imprevistos. Trabalhar para a construção das competências, é aceitar um mínimo de requisitos, sabendo que a organização dos conhecimentos virá com a experiência. No ensino orientado para o desenvolvimento das competências é o problema que organiza os conhecimentos e estes concretizam-se na acção. Uma pedagogia das competências apela para uma transposição didáctica a partir das práticas sociais.

Como faz notar Perrenoud, um professor treinador de competências, não dá muitas aulas, antes coloca o aluno em presença de situações que o obriguem a resolver um problema, isto é, a tomar decisões quando confrontado com dificuldades específicas num número significativo de problemas complexos. Porém, estruturar deliberadamente obstáculos, antecipá-los ou repará-los, exige uma grande capacidade de análise das situações, das tarefas e dos processos mentais dos alunos. Supõe, ainda, elevada capacidade de gestão da aula, num ambiente complexo: os alunos trabalham em grupos, a duração das actividades é difícil de prever e de *standardizar* e os imprevistos epistemológicos podem juntar-se às dinâmicas incertas do grupo na aula. Requer ainda, grande autonomia do professor para negociar e conduzir os projectos de ensino.

Em síntese, os modelos de ensino para a competência mostram como a integração dos interesses e o envolvimento dos alunos na preparação do currículo e dos programas de ensino se reflectem positivamente nos resultados da aprendizagem. Realçam que os formandos, quando se envolvem nas actividades de programação se sentem mais responsáveis pela sua aprendizagem e pela qualidade do desempenho. Nos modelos de

cariz humano, baseados nas relações interpessoais, os alunos envolvem-se igualmente nas experiências de aprendizagem, reflectem sobre o que são e estabelecem metas para atingirem o que querem ser.

Os modelos de racionalidade técnica discutidos por Schön, mostram como a componente de reflexão a partir de situações práticas reais, podem ajudar os profissionais a resolver os problemas emergentes do campo da prática, mesmo nas zonas de indefinição ou a fazer face ao imprevisto.

Por último, o modelo de Perrenoud, realça que o método de resolução de problemas, é de grande importância para o desenvolvimento das competências. Salienta que resolver situações complexas ajuda a estruturar e a organizar os conhecimentos através da identificação e resolução de problemas. Esta metodologia de ensino, ajuda a desenvolver a capacidade de reflexão e de tomada de decisão. Considera que o importante é saber decidir nas condições efectivas da acção, utilizando os conhecimentos e as técnicas como fontes e recurso e mestria.

PARTE II – OPÇÕES METODOLÓGICAS

CAPÍTULO XI - MATERIAIS E MÉTODOS: PLANO DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

1 - FASES DE DESENVOLVIMENTO E TIPO DE ESTUDO

Este estudo orienta-se no sentido de identificar algumas competências do enfermeiro com o grau de licenciado e de as agrupar segundo uma tipologia que permita o seu desenvolvimento durante a formação teórica, teórico-prática e prática. O trabalho desenvolveu-se em cinco fases. Cada uma delas, embora corresponda a uma fase de construção e validação do instrumento de colheita de dados, pode corresponder a um tipo de investigação de acordo com as suas características, objectivos, descrição e justificação:

1ª - Definição do problema e da área específica a investigar. Nesta fase, a pesquisa bibliográfica desempenhou um papel importante dado tratar-se, fundamentalmente, de uma pesquisa aplicada. Este tipo de investigação caracteriza-se pelo seu interesse prático, isto é, os seus resultados poderão ser aplicados imediatamente na solução de um problema que ocorre na realidade (Marconi & Lakatos, 1986). Na perspectiva de Gil (1988; 1991) esta pesquisa pode classificar-se como explicativa uma vez que tem como preocupação central identificar factores que determinam ou concorrem para a ocorrência de um fenómeno.

Este tipo de pesquisa, como salienta Gil, é o que mais aprofunda o conhecimento da realidade, sendo por isso mais complexa e delicada, pois o risco de se cometerem erros aumenta. Na opinião deste autor, o conhecimento científico assenta nos resultados oferecidos por estes estudos, embora, nas ciências sociais, a aplicação deste método enfrente grandes dificuldades porque exige elevado grau de controlo.

É nosso objectivo descrever novos factos respeitantes ao desenvolvimento de competências. Neste contexto, pensamos construir e validar um inventário, contribuindo deste modo para a definição de um perfil de competências do enfermeiro com o grau de licenciado.

2ª - Realizou-se um estudo exploratório (também designado na literatura por estudo piloto), com recurso a metodologias qualitativas, cuja principal finalidade consistiu na obtenção de informações para o aperfeiçoamento do projecto de investigação (Polit & Hungler, 1995). Neste contexto, para a realização deste estudo, definimos como principais objectivos: 1) compreender o significado que os formandos atribuem aos temas que promovem ou potenciam o desenvolvimento de competências, particularmente as de carácter relacional, 2) identificar as características, capacidades, habilidades ou saberes que deve possuir um profissional competente no exercício da profissão, 3) definir o modo como equacionar e hierarquizar as competências segundo uma tipologia a fim de se elaborar um inventário de competências sustentado pelo estudo e pela revisão da literatura.

3ª - Após a construção do inventário, o seu conteúdo foi validado por um painel de peritos. Os procedimentos de validação e descrição do conteúdo, envolveram uma análise sistemática do conteúdo do inventário com a finalidade de determinar, se ele abrangia uma amostra representativa no universo dos itens apropriados que se pretendiam medir. A validade de conteúdo de um instrumento está baseado, necessariamente em critérios. Como não há métodos objectivos que garantam a cobertura adequada do conteúdo do instrumento, convidámos quatro especialistas para analisarem a adequação do conjunto dos itens na representação do universo hipotético dos conteúdos e nas proporções correctas (Polit & Hungler, 1995). No capítulo sobre a validação de conteúdo vão ser descritos os dados referentes à identificação e qualificações de cada um dos especialistas e serão apresentados detalhadamente, os assuntos discutidos e as instruções recebidas.

4ª - Nesta fase realizou-se o teste-reteste, isto é, o mesmo instrumento foi aplicado à mesma amostra com o intervalo de três a quatro semanas e correlacionaram-se os resultados obtidos nas duas aplicações. Esperava-se, no caso da fidelidade, obter nas duas aplicações os mesmos resultados (Almeida & Freire, 1997). Neste sentido é também um estudo descritivo-correlacional.

5ª - Nesta fase procedeu-se à aferição dos resultados. Constituiu um momento decisivo tendo em vista a futura utilização do inventário e o perfil de competências implícito. Na aferição foi incluída toda a informação técnica que importava tomar na análise e apreciação dos resultados, bem como as normas para a interpretação dos resultados

brutos, sensibilidade, fidelidade ou fidedignidade e validade dos resultados (Almeida & Freire, 1997, p. 142). Esta apreciação e interpretação dos resultados baseou-se em testes estatísticos para a avaliação das qualidades metrológicas dos dados.

2 - PROBLEMA E JUSTIFICAÇÃO

As dificuldades sentidas relativamente à concepção do plano curricular do curso que coordenámos e os resultados de um trabalho de grupo em que participámos como animadora e que reuniu docentes com alguns dos formadores que nos locais de estágio colaboram na orientação dos alunos, mostraram-nos que "os modelos utilizados na prática não reflectem a humanização na organização dos cuidados, notando-se ainda uma desarticulação entre a teoria e a prática. Por outro lado, o desenvolvimento curricular centra-se nos conteúdos com protagonismo no professor e com ênfase na componente técnica-científica e menos ênfase na componente relacional" (Relatório dos Workshops, 1994/95). Estas conclusões evidenciam três problemas distintos. O primeiro, diz respeito aos modelos oferecidos na prática, o segundo à desarticulação entre a teoria e a prática e o terceiro à acção educativa do professor mais direccionada para o desenvolvimento de competências científicas e técnicas do que para o desenvolvimento de competências relacionais.

A emergência do problema, défice de competências, especialmente as de carácter relacional, surge marcado e consubstancia-se numa dupla polaridade, ou seja, teve origem nas dificuldades sentidas na concepção dos planos, programas de ensino, selecção de actividades e dinâmicas da formação e nas conclusões do relatório sobre o ensino de enfermagem: processos e percursos de formação. A motivação para a realização do estudo, surge das necessidades sentidas para analisar algumas ideias, reflexões e debates actuais sobre a cultura, o currículo e as práticas escolares e sobre os modelos de formação para a competência. Esta análise destinou-se a procurar algumas metodologias de ensino que nos ajudassem a (re)pensar formas de desenvolvimento global e harmonioso de uma tipologia de competências, também ela inferida a partir da análise da literatura e do discurso quotidiano dos actores sociais envolvidos no processo de formação em enfermagem.

Tendo em consideração a ideias atrás expostas, definimos o problema em estudo - **défice de competências relacionais dos enfermeiros recém-formados.** O trabalho consiste em descrever, analisar e interpretar uma investigação empírica (estudo que envolve a colheita, a preparação dos dados para análise e interpretação dos resultados) cujo objectivo consiste em identificar um perfil de competências do enfermeiro com o grau de licenciado que, integre de forma global e harmoniosa, o desenvolvimento das competências relacionais.

3 – QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E HIPÓTESES

Tendo por base o problema e o tipo de estudo, as metodologias a seguir, a falta de bibliografia específica e o desconhecimento sobre a definição de um perfil de competências do enfermeiro, o presente estudo orientou-se fundamentalmente no sentido de responder a duas questões de investigação e a testar algumas hipóteses. Conforme Fortin (1999, pp. 174-175) nos estudos correlacionais, na etapa do exame entre variáveis, são formuladas questões de investigação e não hipóteses, não se aplicando no contexto deste tipo de trabalhos o uso dos termos variável dependente e independente. Assim, tendo em atenção as conclusões do já referido Relatório, o estudo tem como preocupação central reflectir sobre as questões: se os formando não desenvolvem global e harmoniosamente uma tipologia de competências essencial aos padrões de desempenho exigidos ao cumprimento da missão profissional, como podem ser competentes no seu desempenho? Que perfil de competências deve ser desenvolvido pelo professor, quer ao nível da sala de aulas, quer nos estágios durante a prática clínica, por forma a seleccionar os temas e/ou conteúdos das disciplinas e as experiências indutoras de competências?

Para o estudo exploratório e validação de conteúdo as metodologias basearam-se na definição de objectivos e de critério, embora, como referem Lessard-Hérbert, Goyette & Boutinon (1994), as respostas às questões e as explicações prestadas constituem as principais variáveis independentes e a hipótese subjacente a estes estudos consista na correspondência entre os dados obtidos e as referências encontradas na literatura (Bardin, 1979). Na aplicação do teste-reteste, o inventário de competências foi aplicado como variável dependente, incidindo o estudo sobre cada um dos itens. Esperava-se obter os mesmos resultados em ambas as aplicações, através dos coeficientes de

correlação Na última fase de aplicação do inventário (estudo de campo), as hipóteses consideradas são:

H1 - As competências pessoais ou genéricas predizem o desenvolvimento de constelações de competências específicas indispensáveis ao cumprimento da missão profissional de enfermagem

H2 – A estrutura dimensional que na literatura e no estudo exploratório se apresenta como independente, instrumentalizada na validação de conteúdo e no teste-reteste, está presente e comprova-se no estudo de campo.

H3 - A matriz de correlação das características comuns ao perfil de competências, comprovadas como suficientemente invariáveis, persistem nas várias fases do estudo, apesar das diversas metodologias utilizadas.

As questões de investigação incidem sobre duas grandes preocupações subjectivas, resultantes de reflexões já referidas, e fundamentam-se numa profunda convicção de que para se ser competente no exercício profissional é necessário desenvolver harmoniosamente as potencialidades, as capacidades e as habilidades pessoais. Pretende-se investigar se existe suporte teórico para uma multidimensionalidade das competências, tendo-se construído, com essa finalidade, um instrumento de avaliação dessas competências, na tentativa de operacionalizar o construto – perfil de competências do enfermeiro licenciado.

As hipóteses, por seu lado, expressam uma organização multidimensional. Tal significa que um perfil de competências têm em comum determinadas dimensões, com uma organização interdependente e interacções múltiplas em todos os domínios da sua construção. Estas hipóteses serão estudadas a partir de uma série de provas de aferição do instrumento de colheita de dados. Os itens e as suas afinidades factoriais comprovarão ou não o enunciado das hipóteses e ajudar-nos-ão a responder às questões que motivaram este estudo.

4 – DEFINIÇÃO DAS VARIÁVEIS EM ESTUDO

Atendendo ao tipo de pesquisa seleccionámos um conjunto de variáveis de atributo que têm como finalidade a caracterização sócio-demográfica das amostras e da população. Além do nome (o inventário pode ser identificado), incluímos a data de preenchimento, idade, sexo, estado civil, naturalidade por distrito, nacionalidade, tempo de curso, escola frequentada, tempo de exercício e categoria profissional. A identificação e a data de preenchimento, podem ainda, ser importantes para realizar balanços e portfólios de competências durante a escolaridade e vida activa.

Como método utilizou-se um princípio multidimensional, que teve por base uma categorização de competências, dando origem a uma listagem – o inventário, cujo conjunto de itens formam as categorias ou dimensões descritas no estudo exploratório.

Utilizando este processo, o inventário será utilizado como variável dependente nas várias fases do estudo, nomeadamente na validação de conteúdo, teste-reteste e estudo de campo. Contudo, a utilização de alguns testes estatísticos têm implícitas as hipóteses e a definição de variáveis, como pressupostos para a sua utilização. Deste modo, a sua descrição emerge conjuntamente com as descrição do teste estatístico em cada passo da investigação.

5 – INSTRUMENTO DE COLHEITA DE DADOS: CARACTERÍSTICAS DO INVENTÁRIO DE COMPETÊNCIAS

A construção do esboço do inventário foi precedida de uma revisão da literatura sobre a temática das competências em sentido genérico e, posteriormente, foi realizada uma análise de documentos e relatórios de estudos realizados no âmbito da União Europeia e outros. Com base na pesquisa bibliográfica, elaborámos um guião que serviu de base ao estudo exploratório e os formandos responderam por escrito. A técnica utilizado foi a análise da expressão escrita e utilizou-se um critério semântico na categorização dos resultados, isto é, utilizou-se uma definição prévia aduzida da literatura que classifica as competências segundo uma tipologia de saberes, saberes-fazer e saber-ser em contexto de trabalho. Nos saberes incluem-se as competências pessoais e os conhecimentos específicos das ciências de enfermagem. Nos saberes-fazer, estão incluídas as técnicas e

os procedimentos que caracterizam a profissão e no saber-ser em contexto de trabalho, as competências sócio-afectivas, relacionais e ético-morais.

Como as informações a serem utilizadas na colheita de dados são uma componente essencial do plano de pesquisa (Creswell, 1994), foi prestada a maior atenção à elaboração do inventário em virtude de constituir uma tarefa que requer muito equilíbrio entre a inclusão de perguntas abertas e fechadas, grau de clareza, compreensão e pertinência.

Por estes motivos, trabalhámos com o esboço do instrumento de colheita de dados nas primeiras duas etapas atrás descritas (estudo exploratório e validação de conteúdo), para o seu sucessivo aperfeiçoamento. O enunciado de cada uma das perguntas foi cuidadosamente analisado, adaptado ao estado psicológico dos respondentes e procurou-se evitar a tendenciosidade. A ordem de colocação das questões foi por categorias de competências a desenvolver segundo uma ordem lógica e por forma a estimular a colaboração e a franqueza (Polit & Hungler, 1995). Assim, o primeiro grupo de perguntas diz respeito às competências pessoais ou genéricas por se entender que, muitas vezes, são tratadas como competências colocadas ao mesmo nível dos saberes e dos saberes-fazer como competências transversais, uma vez que despoletam ou potenciam as outras competências (Bellier, 1997). No segundo grupo hierarquizámos um conjunto de itens que dizem respeito à aquisição das aprendizagens de conteúdos específicos (os saberes) e no terceiro, agrupámos um conjunto de itens respeitantes aos saberes-fazer (habilidades, capacidades, destrezas e técnicas) que caracterizam a profissão. Finalmente, no quarto grupo introduzimos conjuntos de itens que caracterizam o desenvolvimento afectivo, social, relacional e competências de comunicação e no quinto grupo procuramos avaliar o desenvolvimento ético-moral. No seu conjunto, caracterizam o saber-ser em contexto de trabalho.

Elaborado o esboço com 120 itens, o inventário foi submetido à analise de um grupo de quatro juizes (peritos ou especialistas na matéria) que conheciam a área a investigar. Foi depois submetido à primeira aplicação, ou seja, o teste-reteste (o mesmo teste aplicado em dois momentos diferentes a uma amostra da população). Estas componentes da investigação empírica serão descritas detalhadamente nos capítulos seguintes. Finalmente aplicámos a versão final com 116 itens à população em estudo e de âmbito nacional.

Embora reconhecendo que nenhum instrumento é infalível, procurámos que os valores e resultados obtidos apresentassem a menor margem de erro possível. Para que isso se verificasse, aplicámos os critérios científicos utilizados na investigação experimental: objectividade, validade e fidelidade (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994).

A selecção das questões que incluímos no inventário foi feita segundo os critérios anteriormente expostos. Redigimos 120 questões iniciais capazes de traduzirem os aspectos relacionados com as capacidades pessoais (competências genéricas); os conhecimentos (competências científicas); as habilidades manuais (competências técnicas); sociabilidade, afectividade e relações interpessoais (competências sócio-afectivas e relacionais) e aspectos ético-morais (competências ético-morais),

O inventário tem a forma de uma escala de tipo Likert. A sua organização foi feita por categorias, domínios ou dimensões, hierarquizadas segundo o grau de complexidade dos assuntos e de acordo com as tipologias de competências identificadas na literatura e no estudo exploratório. É composto por um conjunto de variáveis de caracterização e por um conjunto de 120 itens ou frases que descrevem as competências que um profissional deve possuir para o exercício da profissão.

Cada item podia ser respondido em cinco classes de respostas ordenadas de 1 (um) a 5 (cinco): "Discordo totalmente"; "Discordo parcialmente"; "Não concordo nem discordo"; "Concordo parcialmente" e "Concordo totalmente". Como os itens a avaliar eram independentes, por cada um corresponder a uma competência, pontuámos sempre do mesmo modo: 1; 2; 3; 4; e 5, da esquerda para a direita (sentido crescente). Antes do indivíduo começar a responder era solicitado para ler as instruções incluídas no inventário.

A construção do inventário obedeceu a rigorosos cuidados descritos na literatura. Neles considerámos os critérios de formulação objectiva, simplicidade, obtenção de itens relevantes, amplitude ou abrangência do assunto em estudo e clareza. A versão inicial com 120 itens, foi submetida a uma avaliação face a face ou de conteúdo por um painel de especialistas. Embora mantendo o mesmo número de itens, alguns foram modificados, retirados e incluídos. No final manteve o mesmo número para ser sujeito a teste-reteste.

A aferição dos resultados em estudo de campo, procurou avaliar a sensibilidade, fidelidade e validade externa dos resultados. Ponderou-se a facilidade de aplicação, o tempo requerido para a sua aplicação, facilidades de estandardização dos resultados, custos, existência de formas equivalentes e suporte informático para o tratamento das respostas.

Em síntese, o instrumento de colheita de dados (inventário de competências), inclui:

1. Um pequeno conjunto de questões sobre dados pessoais e profissionais que permitem caracterizar do ponto de vista demográfico a população em estudo. Dadas as características do estudo, os resultados das respostas não obrigam ao anonimato. Pretende-se que constitua um documento que sirva de guia, balanço e portfólio das competências adquiridas durante a vida, formação em salas de aulas e prática clínica.

2. Um conjunto de itens ou afirmações formuladas na primeira pessoa do singular, cuja resposta pressupõe cinco alternativas com pesos de 1 a 5 e que no seu conjunto caracterizam uma tipologia de competências com cinco categorias, dimensões ou domínios.

3. A primeira categoria, dimensão ou domínio agrupa os itens de 1 a 26, designados por competências pessoais, genéricas, competências-chave, terceira dimensão e *soft-skills*. São ainda tratadas na literatura como competências transversais.

4. A segunda categoria, inclui os itens de 27 a 48, designados por competências científicas ou saberes que caracterizam a profissão.

5. A terceira categoria, agrupa os itens de 49 a 65, designados por competências técnicas ou saberes-fazer profissionais (técnicas e procedimentos).

6. A quarta, os itens de 66 a 98, designados por competências sócio-afectivas e relacionais.

7. A quinta categoria, agrupa os itens de 99 a 120, designados por competências ético-morais.

Para facilitar a utilização da designação do Inventário de Competências do Enfermeiro com o Grau de Licenciado, utilizaremos a sigla ICEGL.

6 – AMOSTRAS, HORIZONTES TEMPORAIS E POPULAÇÃO

Para efectivar a pesquisa tornou-se necessário seleccionar os sujeitos e as fases de desenvolvimento do estudo. Esta tarefa assumiu grande importância, visto que tem como objectivo generalizar os resultados obtidos. A previsão das fases em que se realizou o estudo e constituição das amostras e da população, desenvolveu-se de acordo com o seguinte horizonte temporal:

1 - A fase preliminar - estudo exploratório - ocorreu de Outubro a Dezembro de 1997, utilizando uma amostra constituída por 23 formandos. Este estudo contribuiu para a elaboração do esboço do inventário de competências que foi sustentado na revisão da literatura e sujeito a validação facial ou de conteúdo, por um painel de peritos. A validade de conteúdo, também designada por validade lógica, tem a ver com o grau de adequação dos itens em relação às dimensões avaliadas num instrumento ou numa prova. Procura-se apreciar em que medida o conteúdo cobre os itens mais relevantes do construto (Almeida & Freire, 1997).

2 - O ensaio da primeira versão do inventário, ou seja o teste-reteste, foi realizado com uma amostra de 160 formandos, durante o mês de Março e Abril de 1998, com um intervalo médio de 22 dias. Baseámos esta etapa no método descrito por Almeida & Freire (1997). Segundo estes autores, o instrumento é passado duas vezes aos mesmos sujeitos e correlacionam-se os resultados obtidos nas duas aplicações. Espera-se, no caso da fidelidade, que se obtenham nas duas aplicações os mesmos resultados.

3 - A aferição do inventário (versão final) foi realizada nos meses de Junho e Julho de 1998. Numa população estimada em 1340 sujeitos, participaram no estudo 952 indivíduos. Decidiu-se recolher os dados numa população desta dimensão, porque o estudo da fiabilidade de qualquer escala requer, segundo Nunally (1967); Nunally (*1978*), um mínimo de 300 casos. Moroney (1969, p. 118) refere que quanto maior é a amostra mais a média se aproxima da média geral do grupo. Nesta perspectiva, na aferição dos resultados, tivemos em consideração para além das normas, o estudo das

características metrológicas dos itens e dos resultados através de vários procedimentos estatísticos, conforme os capítulos seguintes.

7 – PLANEAMENTO E REALIZAÇÃO DA COLHEITA DE DADOS

Conforme o planeamento da recolha de dados, a metodologia utilizada processou-se do seguinte modo: solicitação da necessária autorização para a recolha em sala de aulas, marcação do dia e hora para aplicação e preenchimento do inventário, esclarecimento de dúvidas, recolha e agradecimento pessoal. A sua aplicação ocorreu durante os meses de Junho e Julho de 1998. Nas Escolas Superiores de Enfermagem de Castelo Branco, Guarda, Portalegre, Vila Real e Viseu, a colheita de dados foi realizada por colegas que amavelmente quiseram evitar a nossa deslocação. Nestes casos, os envelopes com os inventários foram enviados pelo correio e foram acompanhados por uma carta dirigida ao docente onde se davam algumas explicações úteis e se agradecia toda a colaboração prestada no estudo.

No estudo foram incluídos todos os formandos que frequentavam as 20 escolas superiores de enfermagem que leccionaram os cursos de estudos superiores especializados. Ao todo são 22 escolas. As escolas Superiores de Enfermagem de Faro e Bragança não leccionaram nenhum destes Cursos. No quadro 20 apresentamos a estimativa fornecida pelos Directores das respectivas escolas, numa reunião de directores realizada em Coimbra, no dia 22 de Janeiro de 1998, na Escola Superior de Enfermagem de Bissaya Barreto:

Quadro 20 – Escolas Superiores de Enfermagem, localidades e número de alunos

ESCOLAS	LOCALIDADE	Nº ALUNOS
E.S.E Ana Guedes	Porto	51
E.S.E Artur Ravara	Lisboa	35
E.S.E de Beja	Beja	60
E.S.E de Bissaya Barreto	Coimbra	164
E.S.E de Bragança	Bragança	—
E.S.E Calouste Gulbenkian de Braga	Braga	44
E.S.E Calouste Gulbenkian de Lisboa	Lisboa	30
E.S.E Cidade do Porto	Porto	128
E.S.E DR. Ângelo da Fonseca	Coimbra	205
E.S.E DR. Lopes Dias	Castelo Branco	28
E.S.E de Faro	Faro	—
E.S.E Francisco Gentil	Lisboa	45
E.S.E da Guarda	Guarda	23
E.S.E de Leiria	Leiria	15
E.S.E M.ª Fernanda Resende	Lisboa	160
E.S.E de Portalegre	Portalegre	30
E.S.E de Santarém	Santarém	54
E.S.E São João	Porto	123
E.S.E S. João de Deus	Évora	37
E.S.E de Viana do Castelo	Viana do Castelo	30
E.S.E de Vila Real	Vila Real	42
E.S.E de Viseu	Viseu	36
Total	**22 (Escolas)**	**1340**

Informações obtidas através do questionamento pessoal dos Directores das Escolas

8 – TRATAMENTO ESTATÍSTICO DOS DADOS

No tratamento dos dados colhidos no estudo exploratório foi utilizada a análise de conteúdo (Bardin, 1979; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994; Lessard-Hébert, 1996). Na validação de conteúdo, apreciação do grau em que os itens do inventário representam o universo do conteúdo (Polit & Hungler, 1995), utilizou-se a discussão através da constituição de um painel de peritos, obtendo-se consensos. No tratamento dos dados obtidos no teste-reteste para avaliar a estabilidade dos itens utilizou-se o coeficiente de correlação de Pearson e a consistência interna foi avaliada através do coeficiente alpha (α) de Cronbach. O cálculo das correlações item a item, foi feito através do coeficiente de correlação de Spearman. Para a caracterização sócio-demográfica da amostra utilizou-se a estatística descritiva e para a aferição do inventário de competências utilizaram-se os testes que se revelaram mais adequados: coeficiente alpha (α) de Cronbach, o coeficiente de correlação de Pearson, análise factorial e a regressão linear.

Para o processamento estatístico do dados colhidos, utilizou-se o Programa SPSS (Statistical Packge for Social Sciences) em ambiente Windows, nas versões 7.5 e 10.0. Este programa além de ter uma forte componente de cálculo na área da estatística, quer descritiva quer indutiva, combina potencialidades gráficas com a gestão de dados do tipo folha de cálculo. É um instrumento matemático necessário para, organizar, apresentar, analisar e interpretar os dados. Como explicam Pestana & Gageiro (1998) é um programa informático poderoso de apoio à estatística. No contexto do nosso trabalho vai servir de apoio às aplicações descritas no teste-reteste e no tratamento dos dados resultantes da aplicação do inventário à população em estudo.

CAPÍTULO XII - ESTUDO EXPLORATÓRIO

1 – MÉTODO

A técnica escolhida para o tratamento dos dados obtidos neste estudo, foi a análise de conteúdo da expressão escrita. De acordo com Bardin (1979); Ghiglione & Matalon (1992); Lassard-Hébert, Goyette & Boutinon (1994), é um método bastante utilizado e assume-se como um procedimento importante na procura de semelhanças e diferenças, sobretudo em análise de expressão oral e escrita, aspectos que procurámos identificar nas respostas às questões formuladas aos vinte e dois elementos que constituem a nossa amostra.

2 - QUADRO DE REFERÊNCIA CONCEPTUAL

Elaborou-se um referencial teórico que visa unificar e clarificar os conceitos que servem de suporte ao tratamento dos dados colhidos e facilitam a compreensão e a interpretação dos resultados. Assim, de forma sumária, a análise de conteúdo, tanto no plano teórico como no metodológico, socorre-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações (Bardin, 1979, p. 31). Nelas, o investigador verifica que surgem certos temas importantes - *leit motiv* ou factores-chave (como os designaram Lessard-Hérbert, Goyette & Boutinon, 1994, p. 103), que surgem com frequência nas respostas às questões e nas explicações prestadas pelos actores. São estas as principais variáveis independentes - as que antecipam e mediatizam os efeitos observados.

Do ponto de vista conceptual, a análise de conteúdo constitui uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas ciências humanas e sociais. Vala (1986) definiu-a como uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto. A hipótese implícita a este procedimento, na opinião de Bardin (1979) consiste na correspondência entre os dados observados e as referências encontradas na literatura.

A análise de conteúdo parte de um quadro empírico ou teórico de análise de certos estados psicológicos, psicossociológicos ou outros com o propósito de os particularizar. A metodologia geral da análise de conteúdo responde essencialmente a dois tipos de questões: como codificar e como assegurar a fiabilidade e a validade do procedimento (Ghiglione & Matalon, 1992, p.188).

De acordo com estes autores, como primeira definição deve referir-se que o objectivo da investigação é transformável em categorias de análise. Deste modo, está em questão saber se nos interessamos por analisar os valores, origem e destinos da mensagem. Neste caso, em conformidade com os postulados ontológicos, esta investigação qualitativa, dá relevo ao contexto da descoberta antes e durante a recolha dos dados: as questões, as hipóteses, as variáveis ou as categorias de observação não estão totalmente formuladas ou pré-determinadas no inicio da pesquisa (Lessard-Hérbert, Goyette & Boutinon, 1994, p. 102).

De um modo geral, como refere Bardin (1979), pode afirmar-se que a subtileza dos métodos de análise de conteúdo corresponde aos seguintes objectivos:

> - ***a ultrapassagem de incertezas***: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efectivamente contido, podendo esta «visão» muito pessoal, ser partilhada por outros? Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?
> - ***e o enriquecimento da leitura***: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não detínhamos a compreensão (p. 29).

Segundo Vala (1986) quando se procede à análise de conteúdo de um texto, o investigador formula uma série de questões que se podem sistematizar do seguinte modo:

> - Com que frequência ocorrem determinados objectos (o que acontece e o que é importante);
> - Quais as características ou atributos que são associados aos diferentes objectos (o que é avaliado e como);
> - Qual a associação ou dissociação entre os objectos (a estrutura de relações entre os objectos) (p. 108).

A primeira questão, segundo este autor, pressupõe o recurso a uma quantificação simples e a análise de frequência permite inventariar as palavras ou símbolos-chave. A

segunda, liga-se ao estudo avaliativo referido pela fonte e a terceira, sugere uma mudança de nível em relação às práticas dominantes em análise de conteúdo: o material a analisar não é pensado como um conjunto informe mas como uma estrutura; o investigador procura passar do inventário dos referentes da fonte para a análise do sistema de pensamento da fonte. Referindo-se a Osgood (1959) acrescenta: reencontramos, assim, as três direcções apontadas para a análise de conteúdo: análise de ocorrência, análise avaliativa e análise associativa. Deste modo, compete ao investigador determinar para qual ou quais destas direcções vai orientar a sua pesquisa.

Nesta perspectiva, como salientam Ghiglione & Matalon (1992), o investigador tem um problema a resolver que é o de detectar os elementos comuns na expressão escrita. Relativamente às hipóteses Bardin (1979) salienta que numa primeira leitura, quer seja «flutuante» - leitura intuitiva, muito aberta a todas as ideias, reflexões, hipóteses, numa espécie de «brainstorming» individual - quer seja parcialmente organizada, sistematizada, com o auxílio de procedimentos de descoberta, permite situar um certo número de observações formuláveis. Neste contexto, depois de ter efectuado este primeiro passo, deve proceder à definição de categorias, unidades de registo, contexto e numeração (Ghiglione & Matalon, 1992). Bardin (1979) também se referiu à categorização do seguinte modo:

> a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamentos segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorizações, são rúbricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (p. 117).

Relativamente ao critério de categorização, este autor refere que pode ser semântico (categorias temáticas). Neste caso, comporta duas etapas: o inventário (isolar os elementos) e a classificação (repartir os elementos, e portanto procurar ou impor uma certa organização às mensagens). Têm-se levantado, no entanto, algumas questões sobre a credibilidade do instrumento. Estas questões remetem para três tipos de problemas comuns às ciências sociais: a amostragem dos dados, a fidelidade e a validade (Ghiglione & Matalon, 1992).

A validade, segundo Lessard-Hérbert, Goyette & Boutinon (1994), levanta o problema de saber se o investigador «observa realmente aquilo que pensa estar a observar», ou

seja, se os dados ou medidas obtidas possuem valor de representação e se os fenómenos estão correctamente denominados. A fidelidade baseia-se essencialmente nos procedimentos de investigação. Ela não incide directamente sobre os dados, mas sim sobre as técnicas e os instrumentos de medida ou de observação. Para ultrapassarmos estas questões inquirimos, por escrito, um grupo turma. Na codificação utilizámos todo o rigor possível, ou seja, utilizámos de forma combinada algumas expressões muito utilizadas no discurso social dos actores e também emergente na expressão escrita dos respondentes, procurando a melhor adequação possível entre os objectivos e os fins, sem distorção dos factos.

3 - INSTRUMENTO DE COLHEITA DE DADOS

O instrumento que esteve na base da recolha dos dados continha na primeira parte, um conjunto de variáveis atributo para a caracterização da amostra.

1. Nome (o inventário pode ser identificado para permitir actualizações)
2. Data do preenchimento
3. Idade
4. Sexo
5. Estado civil
6. Procedência: distrito
7. Ano em que terminou o curso
8. Escola que frequentou
9. Instituição onde trabalha
10. Tempo de exercício
11. Categoria
12. Tempo na categoria
13. Frequência de outros cursos superiores

Na segunda parte, incluímos um conjunto de quatro questões abertas nas quais procuramos conhecer a opinião dos formandos sobre:

1. Os temas que promovem e/ou potenciam o desenvolvimento de competências relacionais;

2. Características, capacidades, habilidades ou saberes que deverá possuir um profissional competente no exercício da profissão;
3. Hierarquização das características enumeradas, segundo uma tipologia proposta ou outra, caso não concordasse com aquela;
4. Aspectos mais valorizados na prática profissional.

Estas questões, constituem, segundo Lessard-Hérbert, Goyette & Boutinon (1994, p. 120), uma meta-matriz descritiva, útil para reduzir a matriz de primeiro plano onde se recortam os dados comuns a diversos locais.

4 – PROCEDIMENTOS

Após a construção escrita do instrumento, com o título inventário de competências e sub-título, levantamento de interesses gerais, este foi discutido e aceite pelo nosso orientador, Professor Doutor Varela de Freitas. O passo seguinte consistiu no pedido de autorização dirigido à Directora da Escola Superior de Enfermagem de Bissaya Barreto que autorizou a recolha dos dados.

A aplicação do instrumento de colheita de dados foi dividida em dois momentos diferentes correspondentes a dois tempos lectivos de 50 minutos cada um. O primeiro ocorreu no dia 19/11/97 e a segundo no dia 26/11/97. Nesta aplicação foi distribuída a parte anterior para sequencializarem as respostas. Esta prática não constituiu nenhuma dificuldade uma vez que a primeira parte estava identificada. Como se pode verificar pela análise do documento que se apresenta em anexo (2), a primeira questão permitia conhecer os temas que na opinião de cada formando permitiam promover ou potenciar o desenvolvimento de competências relacionais.

No tratamento dos resultados utilizámos uma cópia para recortar os aspectos comuns que originaram a categorização, ou seja, as unidades de registo. Procedeu-se de seguida à organização da informação por subcategorias (unidades de contexto) e quantificação dos indicadores (unidades de numeração). A apresentação dos resultados diz respeito a frequências relativas e absolutas das ocorrências verificadas (Bardin, 1979; Ghiglione & Matalon, 1992).

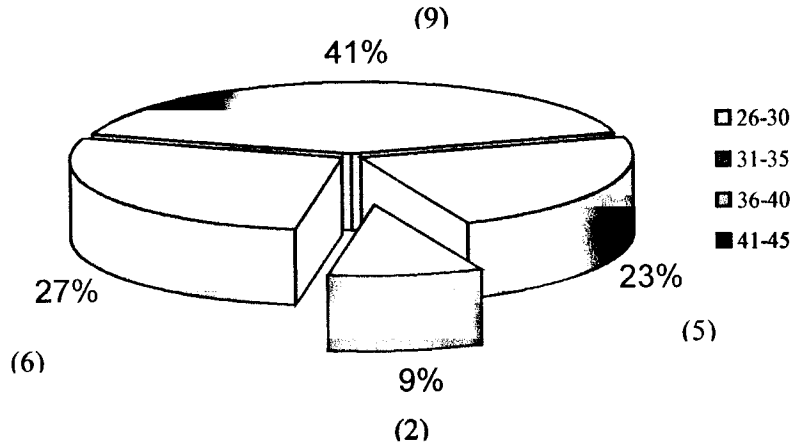
5 – DESCRIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra deste estudo foi constituída pelos 22 alunos que frequentaram o Curso de Estudos Superiores Especializados em Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiátrica (CESEESMP), da Escola Superior de Enfermagem de Bissaya Barreto (ESEBB), admitidos à frequência do curso, com inicio a 1 de Outubro de 1997 e termo em Julho de 1999.

Todos os formandos foram inicialmente contactados, tendo-lhes sido explicados os objectivos do estudo e os motivos porque o instrumento é identificado. Foi-lhes solicitada a participação. Todos concordaram e aderiram sem reservas a este estudo. O facto de o instrumento de colheita de dados ser identificado não constituiu nenhum problema, pelo tipo de estudo em causa.

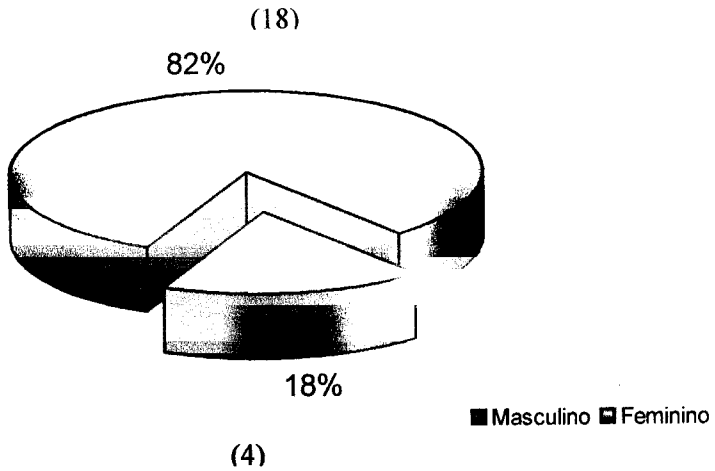
Assim, pela análise do gráfico 1, verificamos que o maior número de elementos se situa no grupo etário dos 31-35 anos, com uma frequência de 9 (41%), seguido pelo grupo 26-30 com 6 elementos (27%). As menores percentagens vão para os grupos 36-40 com 5 (23%) e 41-45 com 2 (9%). As idades dos inquiridos variam entre os 26 e os 45 anos (sendo a amplitude de variação de 19 anos). A média de idades é de 32,59 anos e a mediana de 33,95 anos.

Gráfico 1 - Distribuição dos inquiridos segundo a idade por grupos etários.



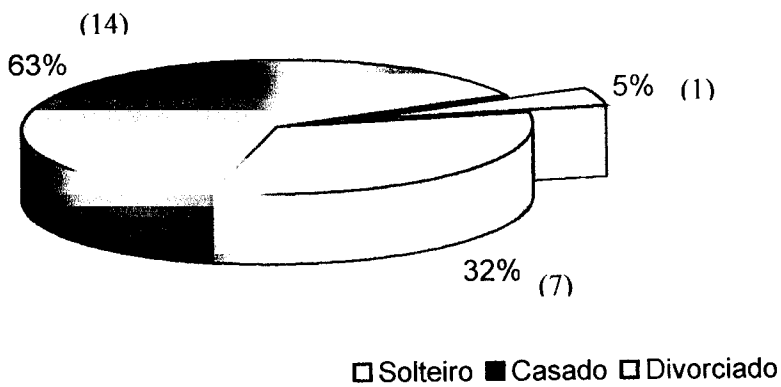
A leitura da gráfico 2 mostra-nos que 18 (82%) pertencem ao sexo feminino e 4 (18%) dos formandos ao sexo masculino. Estatisticamente temos uma amostra predominantemente feminina.

Gráfico 2 - Distribuição dos inquiridos por sexo.



Pela análise da gráfico 3 podemos concluir que a maioria dos elementos da amostra são casados, 14 (63%), 7 (32%) são solteiros e 1 (5%) é divorciado.

Gráfico 3 - Distribuição dos inquiridos segundo o estado civil.



Relativamente à proveniência os elementos da amostra foram agrupados por distrito. Assim, Coimbra é aquele que apresenta maior número de formandos, 14 (63,68%), dos restantes: Aveiro, Beja, Covilhã, Faro, Funchal, Leiria, Lisboa e Santarém registam-se 1 (4,54%) formando de cada um dos distritos, conforme dados apresentados na tabela 1.

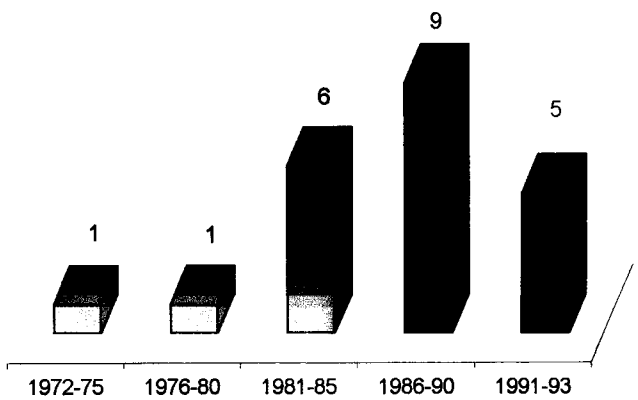
Tabela 1 - Proveniência: distribuição dos inquiridos por distrito.

Distrito	*F*	*%*
Aveiro	1	4. 54
Beja	1	4. 54
Coimbra	14	63. 68 *
Covilhã	1	4. 54
Faro	1	4. 54
Funchal	1	4. 54
Leiria	1	4. 54
Lisboa	1	4. 54
Santarém	1	4. 54
Total	22	100. 00

* Acertado em 0,05

O ano em que cada um dos elementos da amostra terminou o curso, varia entre o ano de 1972 e o de 1993 (sendo a amplitude de variação de 21 anos). Destes, 9 terminaram o curso entre 1986 e 1990, 6 terminaram entre 1981 e 1985 e 5 terminaram entre 1991 e 1993, como se pode verificar pela análise do gráfico 4. Portanto, todos os elementos da amostra possuem uma experiência profissional considerável.

Gráfico 4 - Distribuição dos inquiridos segundo o ano em que terminaram o curso.



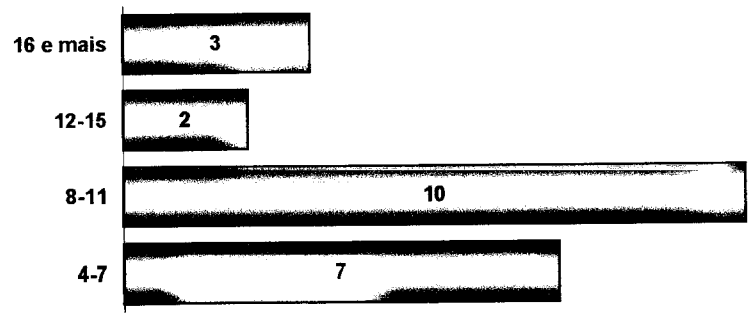
Relativamente à distribuição dos elementos da amostra pelas escolas frequentadas a maior percentagem terminou o curso na Escola Superior de Enfermagem de Bissaya Barreto em Coimbra 7 (31,83%) e 5 (22,75%) na Escola Superior de Enfermagem Dr.º Angelo da Fonseca, também em Coimbra. Dois (9,10%) dos elementos terminaram o cursos em Angra do Heroísmo. Os restantes elementos 1 (4,54%) terminaram o curso nas Escolas de Beja, Faro, Guarda, Leiria, Portalegre, S. João e S. José de Cluny, conforme se pode observar pela análise da tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição dos inquiridos segundo a Escola de Enfermagem em que terminaram o curso de enfermagem geral ou curso de bacharelato em enfermagem.

Escola Superior de Enf.	***F***	***%***
Angra do Heroísmo	2	9, 10
Artur Ravara	1	4,54
Beja	1	4,54
Bissaya Barreto	7	31, 83
Dr. Angelo da Fonseca	5	22, 75
Faro	1	4,54
Guarda	1	4,54
Leiria	1	4,54
Portalegre	1	4,54
S. João	1	4,54
S. José de Cluny	1	4,54
Total	22	100, 00

No que respeita ao tempo de serviço dos inquiridos (experiência profissional), varia entre os 4 e os 25 anos. o maior número situa-se entre os 8 e os 11 anos, logo seguido pelos 4-7. Porém, dois elementos detêm uma experiência entre os 12 e os 15 anos e 3 elementos apresentam uma experiência acumulada de mais de 16 anos, conforme dados constantes no gráfico 5.

Gráfico 5 - Distribuição dos inquiridos segundo o tempo de serviço (anos).



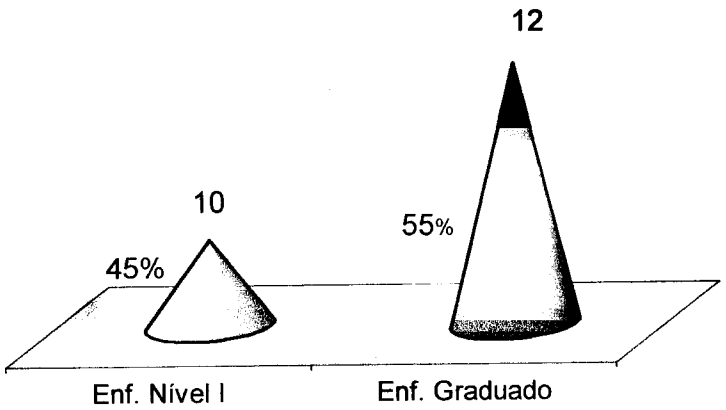
A distribuição dos inquiridos por instituições onde trabalham surge neste estudo bastante diversificada, embora, no contexto da amostra, um número significativo trabalhe no Hospital Psiquiátrico Sobral Cid (6). Outros 6 elementos trabalham igualmente em instituições de Coimbra: 2 no Centro Regional de Alcoologia; 2 no Centro Hospitalar de Coimbra; 2 nos Hospitais da Universidade de Coimbra. Os restantes trabalham em outras instituições do País, conforme se pode inferir pela leitura da tabela 3.

Tabela 3 - Distribuição segundo as instituições onde trabalham.

Instituição	***F***
Centro de Regional de Alcoologia/Coimbra	2
Centro Hospitalar de Coimbra	2
Clínica de Santa Isabel/Condeixa	2
Hospital Central Caldas da Rainha	1
Hospital da Universidade de Coimbra	2
Hospital de Santo André/Leiria	1
Hospital Distrital de Beja	1
Hospital Distrital da Covilhã	1
Hospital Distrital de Águeda	1
Hospital Distrital de Faro	1
Hospital Distrital de Santarém	1
Hospital S. António dos Capuchos/Lisboa	1
Hospital Sobral Cid/Coimbra	6
Total	22

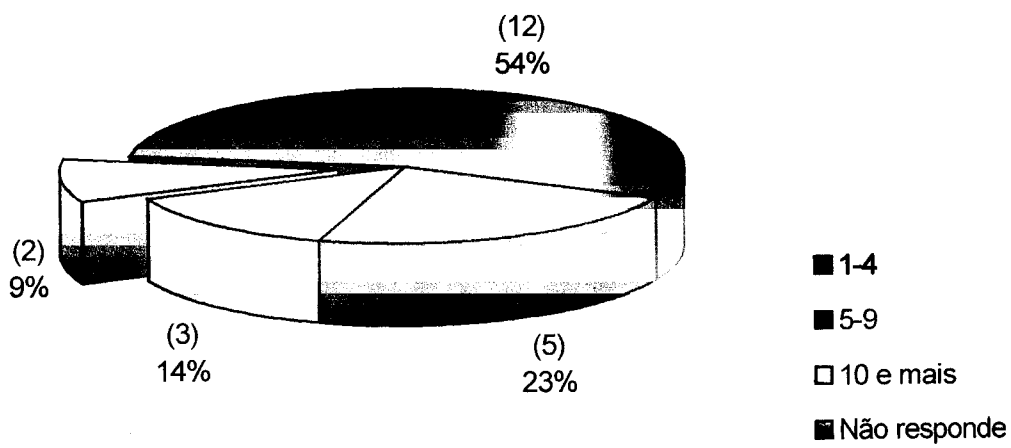
Quanto à distribuição dos inquiridos segundo a categoria profissional, 12 (55%) são enfermeiros graduados e 10 (45%) ainda se encontram no primeiro nível da carreira, conforme leitura do gráfico 6.

Gráfico 6 - Distribuição dos inquiridos segundo a categoria profissional.



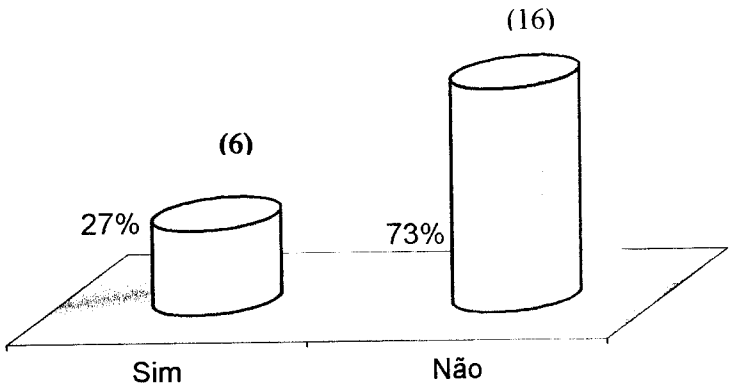
A leitura do gráfico 7 mostra-nos o tempo de serviço na categoria. Assim, a maior parte dos elementos da amostra 12 (54%) detêm de 1 a 4 anos na categoria; 5 (23%) de 5 a 9 anos e com mais de 10 anos 3 (14%) e 2 (9%) elementos não responderam.

Gráfico 7 - Distribuição dos inquiridos segundo o tempo na categoria (anos).



À questão frequentou outros estabelecimentos de ensino superior, 6 (27%) responderam que frequentaram ou frequentam outros estabelecimentos e 16 (73%) responderam não, conforme se pode verificar pela análise do gráfico 8.

Gráfico 8 - Resposta à questão "frequentou ou frequenta outros estabelecimentos de ensino superior"?



A situação actual apresentada por estes seis elementos é a seguinte: terminaram as licenciaturas em Psicologia um elemento e em Direito dois elementos. Um deles fez também uma Pós-Graduação em Direito da Medicina. Frequenta o 5º ano de Sociologia um elemento, o curso de Psicologia - Ramo Cognitivo-Comportamental um outro e um terceiro frequenta o 2º ano de Línguas e Literatura Moderna.

6 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Na primeira questão formulada questionaram-se os formandos sobre as suas opiniões acerca dos temas e/ou rúbricas programáticas que promovem ou potenciam o desenvolvimento de competências relacionais. Cada formando pôde elaborar um "mini programa". No quadro 21 sintetizamos os temas e a frequência com que eles emergem nas respostas dos 22 formandos que participaram neste estudo.

Quadro 21 - Temas que os formandos consideraram promotores de competências relacionais.

Temas	Frequências absolutas
Técnicas de comunicação e intervenção	19
Relação de ajuda	17
Relações humanas/interpessoais	15
Psicologia do desenvolvimento	8
Psicoterapias/técnicas de intervenção	6
Desenvolvimento familiar/ciclo vital da família	6
Psicopatologia/psiquiatria	4
Temas de Sociologia	3
Modelos e técnicas de intervenção psicoterapêutica	3
Entrevista, teoria e prática	3
Psicologia da saúde	3
Teorias e intervenção na crise	3
Terapias complementares	2
Discussão de situações/problema em sala de aulas	2
Psicologia de grupos	2
Psicolinguística/neurolinguística	2
Ética, deontologia profissional e valores morais	2
Técnicas de relaxamento	2
Enfermagem de saúde mental e psiquiatria	2
Metodologias de investigação	2
Epistemologia	2
Metodologias de intervenção comunitária	2
Teorias da personalidade	1

Nas respostas à segunda questão, os formandos descrevem quais as características, capacidades e habilidades ou saberes que deverá possuir um profissional competente no exercício da profissão. Destas, consideram particularmente importantes a capacidade para estabelecer boas relações interpessoais com uma frequência de 19 (86,36%), seguida pelo domínio dos conhecimentos aprofundados na área de especialização, com uma frequência de 11 (50%). Seguem-se por ordem de grandeza alguns itens relacionadas com a comunicação. São a capacidade de escuta, empatia e perícias de comunicação com uma frequência de 10 (45,45%). Emerge de seguida, um conjunto de capacidades consideradas importantes pela frequência com que surgem: capacidade de crítica construtiva, autocontrolo, simpatia, congruência, reconhecer erros e limitações, capacidade de improvisar e para se autoformar, 9 (40,9%). Os restantes itens e respectivas frequências absolutas e relativas podem ser observados através da leitura do quadro 22.

Quadro 22 - Características, capacidades habilidades ou saberes que deverá possuir um profissional competente no exercício da profissão.

Capacidades	F	%
Estabelecer boas relações interpessoais	19	86,36
Conhecimentos profundados da área de especialização	11	50,00
Escuta/saber ouvir	10	45,45
Empatia	10	45,45
Perícias de comunicação	10	45,45
Crítica construtiva	9	40,90
Autocontrolo	9	40,90
Simpatia	9	40,90
Congruência	9	40,90
Reconhecer erros e limitações	9	40,90
Capacidade de improvisar	9	40,90
Autoformação	9	40,90
Responsabilidade	9	40,90
Compreensão	8	36,36
Capacidade de organização do trabalho	8	36,36
Capacidade de resolução de problemas	8	36,36
Criatividade	8	36,36
Interesse	8	36,36
Iniciativa	8	36,36
Capacidade de adaptação a novas situações	7	31,81
Ajuda/solicitude	7	31,81
Estabelecer um clima de confiança	7	31,81
Trabalho em equipa	7	31,81
Autoconhecimento	7	31,81
Autocontrolo	7	31,81
Segurança	7	31,81
Persuasão	7	31,81
Crítica construtiva	6	27,27
Humildade	6	27,27
Tolerância	6	27,27
Observação	6	27,27
Avaliação das situações	5	27,27
Aberto à mudança	5	27,27
Disponibilidade	5	27,27
Partilha	5	27,27
Autorrealização	5	27,27
Flexibilidade	5	27,27
Firmeza	5	27,27
Pontualidade	5	27,27
Liderança/dinamização de grupos	4	18,18
Cooperação	4	18,18
Formação ao longo da vida	4	18,18
Aprender a aprender	4	18,18
Autonomia	4	18,18
Perseverança	3	13,63
Respeito	3	13,63
Intervenção	2	9,09
Honestidade	2	9,09
Autoconfiança	1	4,54

TIPOLOGIA DE COMPETÊNCIAS

Na categorização classificámos os elementos presentes na expressão escrita e a partir de um referencial teórico, cuja terminologia aparece consensualmente na literatura e/ou no discurso social dos actores como competências pessoais, saberes (competências científicas), saberes-fazer (competências técnicas) e saber-ser em contexto de trabalho (competências sócio-afectivas e relacionais). Utilizámos, portanto, um critério semântico (categorias temáticas), realizando-se a sua inventariação (isolamento dos elementos) e a classificação. As categorias (unidades de registo) identificadas foram: as capacidades pessoais, os saberes, saberes-fazer e saber-ser, as quais tanto aparecem referenciadas na bibliografia como no discurso dos respondentes.

Assim, a primeira categoria (unidade de registo) identificada foi a relacionada com as características do indivíduo que acentuam o seu funcionamento eficaz ao longo da vida e determinam o seu comportamento – competências pessoais, com uma subcategoria – unidade de contexto – competências genéricas, conforme (Bellier, 1998; Jordão, 1997; Mitrani, Dalziel & Bernard, 1994; Pires, 1994), conforme quadro 23.

Quadro 23 – Competências pessoais ou genéricas e frequência dos indicadores

CATEGORIAS *(Unidades de registo)*	SUBCATEGORIAS *(Unidades de contexto)*	INDICADORES *(Unidades de numeração)*	FREQUÊNCIA DOS INDICADORES	
			N.º	%
Competências pessoais	• Genéricas	• Autocontrolo	4	18,18
		• Flexibilidade	4	18,18
		• Autoconfiança	3	13,63
		• Segurança	3	13,63
		• Dinamismo/entusiasmo	2	9,09
		• Simpatia	2	9,09
		• Autoconhecimento	2	9,09
		• Pontualidade	2	9,09
		• Perseverança	2	9,09
		• Humanidade	1	4,54
		• Firmeza	1	4,54
		• Modelo para outros	1	4,54
		• Maturidade cognitiva	1	4,54
		• Comportamento assertivo	1	4,54
		• Tolerância	1	4,54
		• Disponibilidade	1	4,54
		• Persuasão	1	4,54

A segunda categoria (unidade de registo) - saberes (competências científicas) - apresenta 6 subcategorias (unidades de contexto): domínio cognitivo; pensamento crítico; acesso e aplicação de conhecimentos especializados e transdisciplinares; estratégias cognitivas; compreensão do trabalho em grupo dentro de uma cultura organizacional e sentido de organização. Pela análise do quadro 24 podemos concluir que alguns dos indicadores podem ser sobreponíveis a outras categorias e subcategorias designadamente das competências pessoais e técnicas.

Quadro 24 – Categorias, subcategorias e frequência dos indicadores relativos aos saberes

CATEGORIAS *(Unidades de registo)*	SUBCATEGORIAS *(Unidades de contexto)*	INDICADORES *(Unidades de numeração)*	FREQUÊNCIA DOS INDICADORES	
			N.º	%
Saberes	• Domínio cognitivo	• Compreensão	6	27,27
		• Auto formação	5	22,72
		• Auto conhecimento	2	9,09
		• Aprender a aprender	2	9,09
	• Pensamento crítico	• Crítica construtiva	4	18,18
		• Capacidade de improvisar	3	13,63
		• Reconhecer os erros e limitações	2	9,09
	• Acesso e aplicação de conhecimentos especializados e transdisciplinares	• Conhecimento aprofundado da área de especialização	11	50,00
		• Capacidade de resolução de problemas	4	18,18
		• Capacidade de decisão	4	18,18
		• Capacidade de mobilização dos conhecimentos	3	13,63
	• Estratégias cognitivas	• Criatividade	3	13,63
		• Iniciativa	3	13,63
		• Abertura à mudança	2	9,09
		• Adaptação a novas situações	2	9,09
		• Auto-reflexão	2	9,09
		• Interesse	1	4,54
	• Compreensão do trabalho dum grupo, dentro de uma cultura organizacional	• Capacidade para trabalhar em grupo	6	27,27
		• Integração	4	18,18
		• Cooperação	4	18,18
		• Dinamização de grupos	3	13,63
		• Liderança de grupos	3	13,63
	• Sentido de organização	• Organização do trabalho	2	9,09
		• Adaptação a novas situações	1	4,54

A terceira categoria (unidade de registo) - saberes-fazer (competências técnicas) - apresenta três subcategorias (unidades de contexto): assumir as tarefas e executá-las com outros; planificação e avaliação, conforme quadro 25.

Quadro 25 – Categorias, subcategorias e frequência dos indicadores relativos aos saberes-fazer

CATEGORIAS *(Unidades de registo)*	SUBCATEGORIAS *(Unidades de contexto)*	INDICADORES *(Unidades de numeração)*	FREQUÊNCIA DOS INDICADORES	
			N.º	*%*
Saberes-fazer (Competências técnicas)	• Assumir as tarefas e executá-las com os outros	• Adaptar-se e sincronizar-se com os interesses do grupo	4	18,18
		• Estabelecer prioridades	3	13,63
		• Definir objectivos	2	9,09
		• Intervenção	2	9,09
		• Partilha	2	9,09
	• Planificação	• Capacidade de planeamento do trabalho	5	22,72
		• Gerir o tempo	4	18,18
		• Gerir os recursos	4	18,18
		• Autonomia	3	13,63
		• Iniciativa	2	9,09
	• **Avaliação**	• Análise das situações	3	13,63
		• Identificação dos problemas	3	13,63
		• Tomada de decisões	3	13,63
		• Resolução dos problemas	2	9,09
		• Organização das experiências de aprendizagem	2	9,09

A terceira categoria (unidade de registo) - saber-ser em contexto de trabalho (competências afectivas, sociais, relacionais e ético-morais) - apresenta quatro subcategorias (unidades de contexto): sociabilidade, relações interpessoais, capacidades de comunicação e competências ético-morais, conforme quadro 26.

Quadro 26 – Categorias, subcategorias e frequência dos indicadores relativos ao saber-ser em contexto de trabalho.

CATEGORIAS *(Unidades de registo)*	SUBCATEGORIAS *(Unidades de contexto)*	INDICADORES *(Unidades de numeração)*	FREQUÊNCIA DOS INDICADORES	
			N.º	*%*
Saber-ser em contexto de trabalho. (Competências sócio-afectivas/ relacionais e ético morais)	• Sociabilidade/afectividade	• Motivação intrínseca e persistência para a realização precisa do trabalho	8	36,36
		• Auto-realização	7	31.81
		• Elevada auto-estima	6	27.27
		• Entusiasmo	5	22.72
	• **Relações interpessoais**	• Demonstrar interesse **pela pessoa**	10	45.45
		• Compreensão	8	36.36
		• Expressão	7	31.81
		• Relacionar-se adequadamente	7	31.81
		• Estabelecer clima de confiança	7	31.81
		• Ajuda / solicitude	6	27.27
	• **Comunicação**	• Perícias de comunicação	8	36.36
		• Saber ouvir / escuta activa	8	36.36
		• Empatia	7	31.81
		• Congruência	7	31.81
		• Aceitação	7	31.81
		• Autenticidade	7	31.81
	• **Ético – morais**	• Tolerância	6	27.27
		• Responsabilidade	6	27.26
		• Respeito pela vida **humana**	5	22.72
		• Maturidade	5	22.72
		• Honestidade	5	22.72
		• Observância da **ética profissional**	4	18.18
		• Autocontrolo	4	18.18
		• Flexibilidade	3	13.63
		• Espírito de inter-ajuda	3	13.63
		• Generosidade	3	13.63

No quadro 27, apresentamos uma matriz transdisciplinar onde se incluem as competências a partir de uma síntese dos resultados. Nesta matriz ensaiamos um esquema que situa as competências genéricas como características pessoais que precedem, despoletam ou potenciam as competências científicas, técnicas, relacionais e ético-morais.

Quadro 27 – Síntese: matriz transdisciplinar para uma tipologia de competência

Competências				
Competências pessoais ou genéricas	**Saber**	**Saber – fazer**	**Saber-ser em contexto de trabalho**	
	Competências de domínio cognitivo	Competências de domínio psicomotor	Sócio – afectivas e relacionais	Ético - morais
– Autocontrolo – Autoconhecimento – Autoconfiança – Pontualidade – Entusiasmo – Simpatia – Humildade – Flexibilidade – Firmeza – Capacidade de adaptação – Segurança – Tolerância – Disponibilidade – Perseverança – Persuasão – Descentração de si próprio – Sensibilidade – Preocupação e solicitude com os outros – Calma/autodomínio – Sentido de humor – Iniciativa – Apresentação pessoal – Talentos diversos	– Pensamento crítico: • Capacidade de compreensão e de resolução de problemas – Acesso e aplicação de conhecimentos especializados – Estratégias cognitivas para aprender ao longo da vida e aprender a aprender – Compreender e trabalhar em grupo dentro de uma cultura organizacional – Sentido de organização – Conhecimentos transdisciplinares – Metacompetências.	– Assumir as tarefas e executá-las individualmente ou em parceria com os outros. – Capacidade de adaptação e de sincronização com os interesses do grupo. – Compreensão e trabalho numa cultura de grupo. – Estabelecimento de prioridades e definição de objectivos. – Planificação e gestão de tempo e recursos. – Avaliação das acções realizadas. – Transferibilidade dos resultados para outras situações.	– Capacidade de: • Comunicação • Estabelecer relações interpessoais positivas • Compreensão • Expressão • Aceitação • Empatia • Escuta • Congruência • Autenticidade – Elevados níveis de: • Auto-estima • Auto-confiança • Auto-reflexão • Auto-controlo – Atitude positiva face à mudança/abertura a novas aprendizagens – Espírito de iniciativa e cooperação/partilha	– Crenças – Representações – Ética profissional – Reconhecimento e respeito pelas diferenças individuais – Valores pessoais e profissionais: • Responsabilidade • Honestidade • Integridade • Respeito • Generosidade • Independência/interdependência • Tolerância • Compromisso • Segurança • Flexibilidade • Originalidade • Reconhecimento • Sentido crítico • Carácter/maturidade • Cidadania

Na questão número 4, procurámos conhecer que aspectos os formandos valorizavam mais nas suas práticas clínicas. Estes aspectos emergentes das respostas traduzem-se de novo em termos de capacidades que uma vez manifestadas e avaliadas em situações de desempenho se traduzem em competências, conforme se pode concluir pela leitura do quadro 28.

Quadro 28 - Aspectos mais valorizados pelos formandos.

Aspectos mais valorizados	Frequências absolutas
Relação terapêutica/relação de ajuda	8
Ser perito na área de especialização	7
Abertura a novos saberes	8
Empatia	5
Trabalho em grupo	4
Capacidade de comunicação	4
Qualidade do desempenho	4
Actualização	4
Aceitação do outro	2
Cuidados de qualidade	2
Deter conhecimentos e saber relacioná-los	2
Capacidade de compreensão	2
Capacidade de decisão	2
Respeito	2
Preocupação e solicitude em relação aos outros	2
Honestidade	2
Humanização/vertente humana	1
Partilha	1
Colaboração com o grupo/equipa	1
Autonomia	1

7 – CONCLUSÕES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este estudo permitiu-nos compreender o significado geral atribuído pelos formandos aos temas que promovem e/ou potenciam o desenvolvimento de competências relacionais e outras, identificar algumas das capacidades, habilidades e saberes que deve possuir um profissional competente e hierarquizar uma matriz de competências.

Nesta primeira fase do estudo, tratou-se de uma amostra de conveniência pela acessibilidade e importância face às metodologias de ensino ensaiadas. Os alunos puderam elaborar um currículo pessoal, complementar ao proposto pela Escola para ser desenvolvido ao longo do curso. Todos os temas foram desenvolvidos ou através de ensino individualizado ou em grupo, conforme modelos de ensino para a competência apresentados por Nagel & Richman (1973); Saylor, Alexender & Lewis (1981); Carkhuff, Pierce & Cannon (1977, Carkhuff; Berenson & Pierce 1979), Peixoto (1995); Perrenoud (1997); Schön (1994; 1995). Conforme as prescrições destes modelos as oportunidades de aprendizagem baseadas nos interesses dos alunos são mais significativas para eles, facilitam o sucesso na aprendizagem e a realização do seu potencial (Saylor, Alexander & Lewis, 1981).

O critério semântico utilizado na categorização dos dados (categorias temáticas) facilitou os passos seguintes: isolamento dos elementos e a classificação, dando uma certa ordem às mensagens (Bardin, 1979; Ghiglione & Matalon, 1992; Goetz & LeCompte, 1988). Como o problema em estudo consiste no défice de competências relacionais, o seu desenvolvimento está incluído em dimensões muito mais abrangentes. Desde logo, procurámos saber quais os temas que os formandos entendem como promotores e/ou potenciadores do seu desenvolvimento (Peixoto, 1995; Saylor, Alexender & Lewis, 1981). Os temas considerados pelos inquiridos que melhor respondem a estes objectivos foram inseridos no desenvolvimento dos conteúdos relacionados com a teoria e técnicas de comunicação, relações humanas/interpessoais, relação de ajuda, psicologia do desenvolvimento, psicoterapias/técnicas de intervenção, desenvolvimento familiar/ciclo vital da família.

Além dos temas apontados como os mais importantes, foram também, referidos outros como facilitadores do desenvolvimento de competências. Estes temas estão relacionados

com a psicopatologia e psiquiatria, temas de sociologia, técnicas e modelos de intervenção terapêutica, técnicas de entrevista, psicologia da saúde, teoria e técnicas de intervenção em crise, terapias complementares, psicologia de grupos, psicolinguística, ética e deontologia, técnicas de ralaxamento, enfermagem de saúde mental e psiquiátrica, metodologias de investigação, epistemologia, metodologias de intervenção comunitária e teorias da personalidade.

A hipótese implícita a este tipo de técnica confirma-se. De acordo com Bardin (1979) consiste na correspondência entre os dados observados e as referências encontradas na literatura. Neste estudo, a hipótese confirma-se, dado que existe correspondência entre os dados referidos pelos inquiridos e os dados apontados na literatura consultada. Ou seja, a tipologia e as competências encontradas através da análise de conteúdo, podem fundamentar-se teoricamente. É constituída pelas competências pessoais ou genéricas, científicas, técnicas, sócio-afectivas/relacionais e ético-morais. As características, capacidades, habilidades ou saberes que deverá possuir um profissional competente no exercício da profissão constituem um grupo de itens que, conjuntamente com os itens extraídos das respostas à questão sobre quais os aspectos mais valorizados na prática clínica e dados da literatura, foram incluídos no esboço do inventário de competências. Estes itens foram agrupado em categorias ou dimensões para serem validados (validade de conteúdo – grau em que os itens representam o universo do conteúdo) por um painel de especialistas, conforme descrição no capitulo seguinte.

CAPÍTULO XIII - VALIDAÇÃO DE CONTEÚDO: TÉCNICAS E PROCEDIEMENTOS

1 - ANÁLISE PSICOMÉTRICA: QUALIDADES METROLÓGICAS DO INVENTÁRIO

A construção e aferição dos resultados num teste ou num instrumento de colheita de dados constitui um momento decisivo tendo em vista a sua futura utilização (Almeida & Freire, 1997). As verificações técnicas somam-se às verificações fundamentais como complementos necessários à condução de uma pesquisa científica (Deshaies, 1997). Na verificação das provas e/ou instrumentos de colheita de dados, Almeida & Freire (1997) incluem toda a informação técnica que importa tomar em consideração na análise e apreciação dos resultados, ou seja, as normas ou padrões para a interpretação dos resultados brutos - a sensibilidade, a fiabilidade e a validade dos resultados.

Relativamente a esta problemática, Almeida & Freire entendem que é necessário ter duas preocupações:

> Em primeiro lugar, a aferição não se deve circunscrever à fixação das normas de interpretação de uma prova. Ainda que essa prova tenha sido apenas traduzida para uma nova população, ou nem sequer isso tenha ocorrido em face do seu material não-verbal, importa conhecer a sensibilidade, fidelidade e validade dos resultados na nova amostra e na população a que se destina. Daí que estas análises não devam apenas ser realizadas quando está em causa a construção de um novo teste. Em segundo lugar, estas análises não são específicas dos testes centrados em normas, nem técnicas de avaliação formal. Veremos que foi sobretudo no contexto dessas provas que esta metodologia de análise se desenvolveu, contudo não pode ser exclusiva da construção dessas provas a questão do rigor, da precisão ou do valor da informação recolhida (p. 42).

A análise psicométrica, tal como foi definida por Almeida & Freire (1997); Deshaies (1997); Ferreira & Marques (1998); Polit & Hungler (1995), compreende a avaliação da qualidade de um instrumento de medida baseado nas provas de validade e fidelidade. O termo validade, segundo Almeida & Freire (1997) significa, em primeiro lugar, saber em que medida os resultados num teste estão a medir aquilo que se pretende medir. Em segundo lugar, o termo significa o conhecimento que possuímos daquilo que o teste está a medir. Consideram estes autores que a opção na psicometria clássica pelo primeiro

ICBAS

significado decorre da ênfase colocada no poder preditivo dos resultados de um teste, quer em termos de futuro (prognóstico) quer em relação a situações simultâneas no tempo. Deste modo, a validade dos resultados não significa só o grau em que avaliam o que pretendem medir, mas também em que grau predizem um comportamento relacionado com a variável psicológica avaliada (Almeida & Freire, 1997, p. 154).

Considera Deshaies (1997) que o investigador não deseja apenas apoiar-se em dados ou informações autênticas, precisas ou bem medidas, mas também pretende obter toda a informação possível, pertinente e necessária ao objectivo que persegue ou àquilo que procura. Isso significa que os procedimentos de pesquisa ou os instrumentos de medida que utiliza devem realmente atingir aquilo para que foram criados.

De acordo com Almeida & Freire (1997); Polit & Hungler (1995); Ferreira & Marques (1998), os indicadores utilizados em psicometria (o campo dos testes e das medições) são: a validade que avalia o grau em que os itens de um instrumento de medição representam o universo do conteúdo, podendo ser analisados, entre outros tipos de validade. Compreendem a validade de conteúdo, validade por referência a um critério e validade de construto ou conceito. De acordo com Anastasi (1977); Cottraux, Bouvard & Légeron (1985) a validade de um teste refere-se ao que o teste mede e até que ponto o faz. A questão da validade pode colocar-se para o "score" global obtido sobre uma escala e para o score de cada item (cada questão) da escala. Neste último caso, a pesquisa de correlação dos itens entre eles por análise factorial revela-se necessária (Cottraux, Bouvard & Légeron, 1985, p. 23).

A validade de conteúdo (tipo de validade que nos interessa estudar neste capítulo), preocupa-se com a adequação da amostragem da área do conteúdo a ser medida (Polit & Hungler, 1995), ou seja, tem a ver com o grau de adequação dos itens em relação à dimensão do comportamento avaliado pela prova (Almeida & Freire, 1997). Deste modo, a validade de um instrumento é definida como a propriedade de medir aquilo que se pretende que meça. Para analisar a validade de um instrumento, é necessário em primeiro lugar, procurar saber o que está a ser medido e através de que variáveis, depois definir os diferentes meios de análise que conduzem a diferentes tipos de validade, para que a colheita de dados não condicione os resultados (Ferreira & Marques, 1998).

Na opinião de Polit & Hungler (1995) a validade de conteúdo de um instrumento, baseia-se necessariamente em critérios. Como não existem métodos objectivos que garantam a cobertura adequada do conteúdo de um instrumento, é comum chamarem-se especialistas na área para analisarem a adequação e representatividade dos itens no universo hipotético e nas proporções correctas. Neste contexto, Ferreira & Marques (1998) chamam à atenção para a construção de um instrumento de medição, sugerindo que ele deve responder às seguintes questões:

> - Será que as componentes da escala ou item cobrem todos os aspectos do atributo a ser medido?
> - Será que o conteúdo da variável corresponde à designação que se lhe atribuiu? (p. 12).

Cada item deve incidir em, pelo menos, uma das áreas de conteúdo. Se isso não acontecer, como fazem notar Ferreira & Marques (1998), é porque não é relevante para os objectivos da escala ou estes não são suficientemente exaustivos. Consideram ainda que para proceder e este tipo de validação é necessário observar os seguintes passos interrelacionados:

> 1. Especificar o domínio completo de conteúdo;
> 2. Especificar os procedimentos de amostragem usados na construção do instrumento de medição;
> 3. Proceder à análise da apresentação do instrumento de medição (p. 12).

A validade de conteúdo pode ser considerado um juízo lógico sobre a correspondência que existe na abrangência do conteúdo que se inclui no instrumento de medição. É muito apropriada para a sua elaboração, sobretudo, porque se pode recorrer a uma série de sujeitos considerados "experts" na matéria e podem valorar a adequação de cada item a avaliar (Serrano, 1994).

Em síntese, a validação de conteúdo levanta algumas dificuldades uma vez que não existem métodos estatísticos apropriados, requer alguns cuidados quer na definição de critérios, quer na construção do instrumento de medição, clareza da linguagem, abordagem (relevância e pertinência) de todos os conceitos que se querem medir.

2 - VALIDADE DE CONTEÚDO, VALIDADE LÓGICA OU VALIDADE FACIAL

Alguns autores utilizam indistintamente estes termos para se referirem à validade de conteúdo ou ao grau de adequação dos itens relativamente à dimensão do comportamento que se deseja avaliar. Trata-se de um elemento de importância especial, uma vez que se pretende conhecer a relevância e pertinência dos itens (Polit & Hungler, 1995). Colocam algumas limitações quando se pretende aplicar a validação de conteúdo de uma medição na área das ciências sociais. Estas limitações são, de acordo com Ferreira & Marques (1998):

> Por um lado, o facto dos conceitos teóricos usados nesta área científica serem muito abstractos, o que leva em muitos casos à existência de domínio de conteúdo de aceitação generalizada para esses conceitos, e por outro lado, a quase impossibilidade de proceder à amostragem aleatória do conteúdo na medição da maioria dos conceitos, o que torna impossível garantir a representatividade dos diferentes itens (p. 13).

Estas dificuldades parecem ser também partilhadas por Almeida & Freire (1997); Deshaies (1997); Polit & Hungler (1995). Referem estes autores que, como o próprio nome o deixa antever, através da validação de conteúdo procuramos apreciar em que medida o conteúdo da prova (itens) cobre os aspectos mais relevantes do construto (definição operacional da dimensão psicológica avaliada). Almeida & Freire (1997) socorrendo-se do pensamento de Messick (1980), salientam que esta análise de adequação de conteúdo toma a dupla orientação: a sua relevância e a sua representatividade. Também nesta perspectiva, Deshaies (1997) entende que as problemáticas respeitantes à validade levantam a questão da prova, sendo por este motivo que se procura saber se a representação que se pode ter da realidade é a mais conforme possível com essa realidade. Deste modo, para reduzir os riscos de construto, salvaguardar a abrangência da representatividade dos conceitos e avaliar o grau de clareza dos itens incluídos no inventário, procurámos seguir os passos metodológicos prescritos na bibliografia utilizada.

3 - METODOLOGIA UTILIZADA NA VALIDAÇÃO DE CONTEÚDO: AS TÉCNICAS E OS PROCEDIMENTOS

Como vimos, perante a problemática que levanta a validação de conteúdo dos instrumentos de medição em ciências humanas, os investigadores necessitam ter alguns cuidados para aperfeiçoarem a redacção (grau de clareza), a cobertura, pertinência e a relevância de todos os conceitos e itens introduzidos. Neste sentido, a adopção de um plano de investigação adequado é de capital importância, para colocar de modo mais objectivo possível as questões e elaborar um protocolo, cuja realização permita responder de modo adequado às questões levantadas e seleccionar as medidas fiáveis e adaptadas a cada questão (Cottraux, Bouvard & Légeron, 1985, p. 17).

Para minimizar as dificuldades desse plano, começámos por realizar um estudo exploratório e uma análise da literatura. Os dados foram tratados através de análise de conteúdo de expressão escrita. Na categorização utilizamos critérios semânticos baseados na análise de expressão oral e da literatura. Os indicadores foram transformados em itens constantes do que convencionámos por esboço do inventário. Com estes dados vamos procurar a validade de construção ou de construto. Este tipo de validade demonstra que se segue uma interpretação proposta para valores do instrumento de medição baseada em implicações teóricas associadas às construções, isto é, que o paradigma teórico corresponde verdadeiramente às observações (Ferreira & Marques, 1998, p. 13).

Na validação de construto tivemos em consideração a proposta de Almeida & Freire (1997) dado tratar-se de:

> Um processo contínuo e nunca acabado de buscar informações que nos ajudem a melhor entender o que o teste (inventário) está a medir, decorrendo daqui melhores conhecimentos teóricos sobre os próprios construtos, melhores provas para a sua avaliação e, logicamente, também melhorias na prática quando se trabalham com tais construtos em face da sua melhor avaliação. Basicamente o que está em causa neste tipo de validade é o grau de consonância entre os resultados no teste, a teoria e a prática a propósito das dimensões da avaliação (daí a pertinência da expressão também usada de validade hipotético-dedutiva) (p. 159).

A validação de construto, na opinião de Ferreira & Marques (1998) deve ser investigada sempre que não exista critério ou universo de conteúdo aceite como sendo inteiramente

adequado à definição do conceito que se pretende medir. Acrescentam, ainda estes autores:

> Os métodos normalmente usados para demonstrar a validade de conteúdo incluem uma análise das relações lógicas que devem existir com outras medidas e/ou padrões de valores em grupos de indivíduos. A análise factorial é a técnica mais usada para a avaliação do número de dimensões que estão subjacentes a um conjunto de variáveis. Este tipo de validade é geralmente dividida em validade convergente e validade discriminante. Enquanto a validade convergente requer correlação entre variáveis relacionadas, a validade discriminante requer que não haja correlação com variáveis não relacionadas (pp. 13-14).

Construída a primeira versão ou esboço do inventário e para termos a certeza que com este instrumento de colheita de dados mediamos o que é suposto medir-se e não outra coisa (Cottraux, Bouvard & Légeron, 1985), foi posteriormente (no dia 16 do mês de Março de 1998) submetida a discussão por um painel de especialistas/peritos com o objectivo de validar o seu conteúdo, conforme preconizam Ferreira & Marques (1998); Polit & Hungler (1995). Consideram Ferreira & Marques que os métodos normalmente usados para demonstrar a validade de conteúdo incluem a utilização de juízes ou peritos para se pronunciarem sobre a clareza, inclusão de todos os conceitos, redundância de itens e dimensões de um instrumento. Por vezes, estes procedimentos aparecem também descrito como um teste da validade facial (Ferreira & Marques, 1998, p. 13).

De Ketele et al (1994) definem o painel como a técnica de comunicação, através da qual um núcleo de 3 a 6 pessoas discutem um determinado tema, com vista à definição de uma questão. Com base nestes pressupostos, constituímos, através de convite, um painel formado por 4 peritos. Autores como Ferreira & Marques (1998); Polit & Hungler (1995) referem que o painel de peritos se deve pronunciar sobre as questões a mensurar. Para tal, com uma semana de antecedência entregámos o esboço do inventário e uma carta com as seguintes questões - base para a discussão:

1 - Os itens encontram-se claramente redigidos (clareza)?

2 - Nos itens estão incluídos todos os conceitos (relevância e representatividade), ou seja, em que medida a amostra dos itens incluídos poderá garantir uma avaliação das dimensões no seu todo?

3 - Existe redundância dos itens?

4 - As dimensões consideradas no inventário (competências pessoais ou genéricas, científicas «de domínio cognitivo», técnicas «de domínio psicomotor», sócio-afectivas e relacionais «de domínio afectivo» e ético-morais), correspondem adequadamente a uma tipologia de competências no âmbito das ciências de enfermagem?

Com as respostas a estas questões e com as medidas estatísticas utilizadas no teste-reteste, consideramos ter respondido eficazmente à questão da validade de conteúdo.

3.1 - CONSTITUIÇÃO DO PAINEL DE PERITOS

A escolha do número de peritos chamados a intervir na validação de conteúdo (itens inseridos no esboço do inventário), teve em conta a definição de De Ketele et al (1994) que consideram um número ideal um núcleo de 3 a 6 pessoas-recurso. Procurámos uma solução intermédia de 4 especialistas, sendo três deles especializados na área e um outro proveniente dos cursos de letras (professor da Faculdade de Letras), com o objectivo de moderar o debate e questionar os especialistas da área sobre propostas com as quais não concordassem ou não considerassem pertinentes. Tinha também como missão verificar em que medida as alterações propostas ou os itens introduzidos de novo correspondiam ou garantiam uma avaliação dos conceitos ou das dimensões ou domínios no seu todo.

O painel foi constituído pelos seguintes professores:

1. José Maria Amado Mendes - Professor Catedrático da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Doutorado e com Agregação em História;
2. Delmina dos Anjos Moreira - Directora da Escola Superior de Enfermagem de Bissaya Barreto, Coimbra;
3. Aníbal Custódio dos Santos - Director da Escola Superior de Enfermagem Dr. Ângelo da Fonseca, Coimbra;
4. Manuel Alves Rodrigues - Doutorado em Ciências da Educação, docente da Escola Superior de Enfermagem Dr.º Angelo da Fonseca, Coimbra;

A reunião foi secretariada pelos professores-coordenadores: João Rogério Valença Vieira e por mim Maria de Fátima Pereira Batista Dias.

3.2 – PERFIL DE COMPETÊNCIAS: O PONTO DE PARTIDA

Nas fases preliminares de construção do inventário foram integradas as competências de acordo com uma tipologia, inferida a partir da literatura e do estudo exploratório. Esta fase exigiu um cuidadoso planeamento para evitar erros posteriores. Desde logo, emergiu uma dificuldade relativa à redacção e apresentação dos itens. Polit & Hungler (1995) definem item como um termo usado como referência a uma única pergunta num teste, ou um único enunciado sobre uma determinada questão numa escala. Instrumento é um elemento ou técnica que um pesquisador utiliza para colher dados. A mensuração consiste em regras para a conferência de números a objectos, de modo a representar quantidades de atributos (Nunnally, 1967; 1978, p. 2). De acordo com esta definição a quantificação liga-se com a mensuração. Tudo o que existe apresenta uma determinada quantidade e pode ser mensurada, Subjaz a esta ideia a de que os atributos dos objectos não são constantes. Eles variam de situação para situação, de um objecto para outro. Tal variabilidade é capaz de uma expressão numérica que significa o quanto de um atributo se encontra presente no objecto (Polit & Hungler, 1995, p. 201).

Estas ideias sugerem-nos de acordo com estas autoras, a elaboração de regras que o pesquisador precisa no sentido de ligar os valores numéricos à realidade. Um instrumento de mensuração só pode ter utilidade científica se as medidas dele resultantes apresentam certa correspondência com o mundo real, devendo por isso evitar tais erros. Assim sendo, colocam-se alguns problemas que devem ser convenientemente analisados para evitar erros posteriores. Mas Polit & Hungler (1995) referem que os instrumentos não são infalíveis, pois, os valores e scores obtidos, apresentam determinadas margens de erro. Cada score ou porção de dados quantitativos obtidos pode apresentar duas componentes: uma componente de erro padrão e uma componente de verdade. Estas avaliam-se segundo a equação: score obtido = score real + erro padrão.

Com estas prescrições e para evitar erros posteriores procurámos respostas para algumas questões. A primeira prendeu-se com a redacção dos itens, isto é, interrogámo-nos se deveríamos introduzir algumas questões de controlo ou de orientação da redacção pela negativa. Da discussão dos peritos, ficou claro que tratando-se de um inventário desta natureza, os itens deveriam ser redigidos com a mesma orientação, ou seja, sempre no sentido afirmativo. As tentativas para introduzir questões de controlo, como por

exemplo as questões 103, 104 e 105, foram suspensas. Os itens foram redigidos de novo e passaram a corresponder a competências. Na figura 4 apresentamos o perfil de competências a avaliar como ponto de partida através do esboço do inventário.

Fig. 4 - Perfil de Competências (Esboço do Inventário).

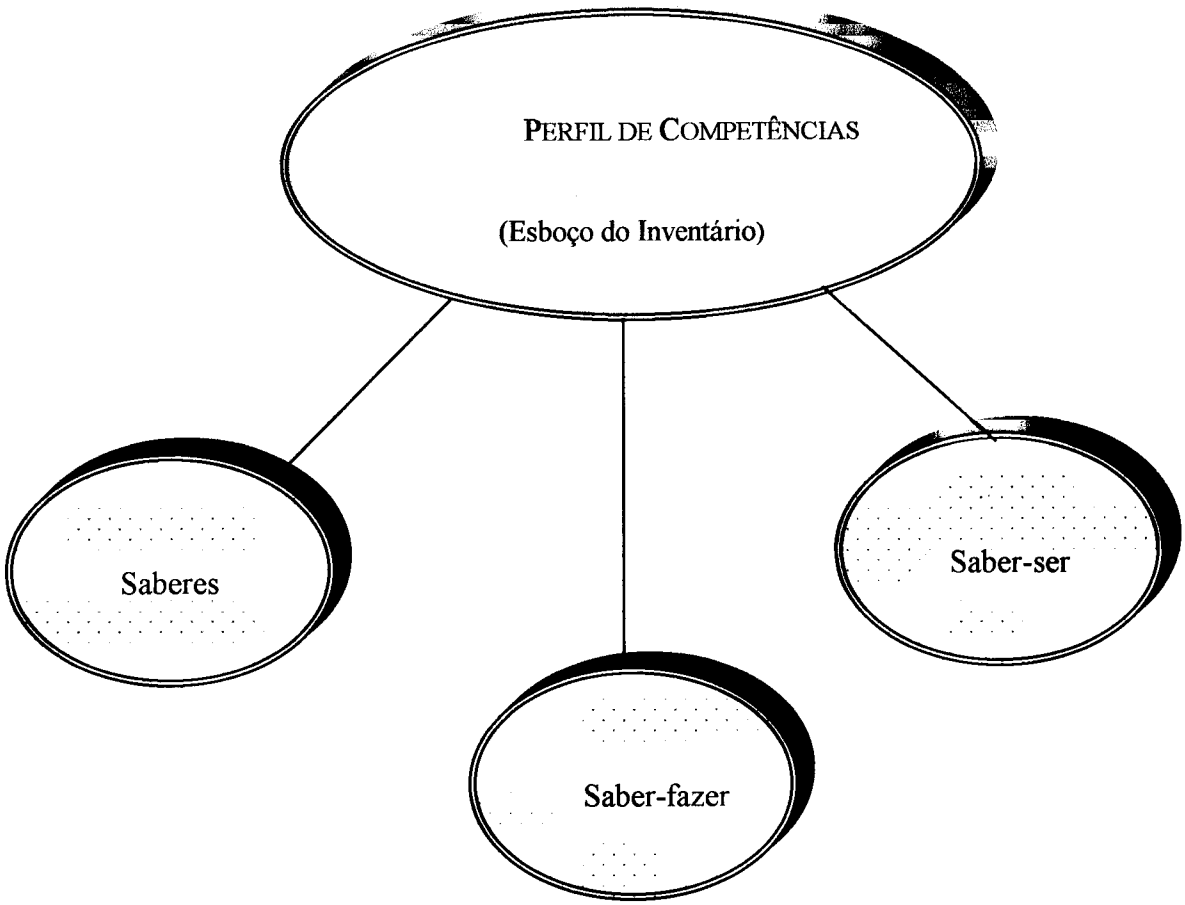
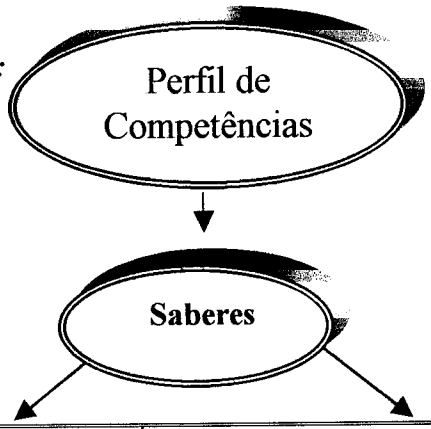


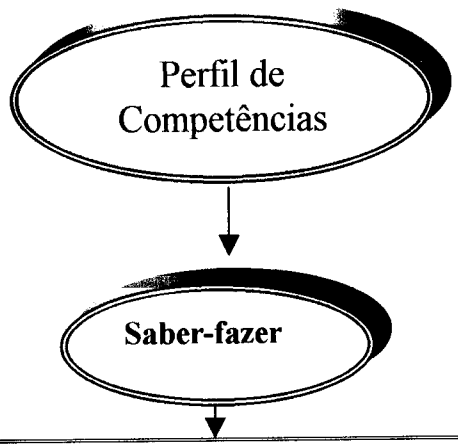
Fig. 5 - *Perfil de Competências:*
Saberes



COMPETÊNCIAS GENÉRICAS	COMPETÊNCIAS CIENTÍFICAS
• Autoconhecimento • Autocontrolo • Autoconfiança • Pontualidade • Dinamismo/entusiasmo • Simpatia • Humildade • Flexibilidade • Firmeza • Adaptação a novas situações • Segurança no desempenho • Tolerância • Disponibilidade • Perseverança • Persuasão • Descentração de si • Sensibilidade • Liderança • Capacidade para interagir com as pessoas e grupos • Calma/autodomínio • Sentido de humor • Sentido de organização • Criatividade • Iniciativa • Apresentação pessoal • Capacidades/talentos diversos	• Manter actualizados os conhecimentos • Reconhecer erros e limitações • Identificar as causas dos problemas • Pensamento crítico, análise e resolução de problemas identificados • Domínio dos conhecimentos da área de especialização/actuação • Resolver os problemas da área de Especialização/actuação • Integrar todos os conhecimentos • Mobilizar todos os conhecimentos • Tomar as decisões adequadas • Aprender ao longo da vida • Tomar decisões reflectidas • Demonstrar abertura a outras opiniões • Interessar-se pelas funções a desempenhar • Tomar iniciativa autónoma no desempenho • Utilizar criatividade no desempenho • Trabalhar em grupo, partilhar saberes e experiências com outros • Integrar-se na equipa multidisciplinar • Responder prontamente a qualquer solicitação • Liderar grupos de investigação e de reflexão sobre aspectos profissionais • Planeamento metódico do trabalho diário • Aplicar os conhecimentos científicos • Revelar interesses pessoais e profissionais diversos

Fig. 6 – *Perfil de Competências:*

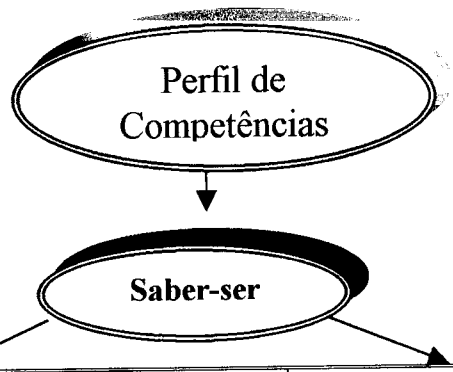
Saberes-fazer.



COMPETÊNCIAS TÉCNICAS

- Adaptar-se sincronizar-se com os interesses do grupo
- Estabelecer prioridades
- Definir os objectivos das intervenções
- Realizar planos de intervenção
- Partilhar saberes com outros profissionais
- Mobilizar os conhecimentos e reflectir antes de tomar as decisões
- Gerir o tempo para a realização das tarefas em tempo útil
- Gerir os recursos na prestação de cuidados de qualidade sem desperdícios de material
- Planear autonomamente o trabalho
- Executar o trabalho autonomamente em tempo útil
- Avaliar correctamente as situações antes de intervir
- Identificar os problemas e planear as acções antes de intervir
- Resolver metodicamente os problemas emergentes dos contextos da prática
- Aprender e aperfeiçoar os saberes-fazer com cada situação
- Experimentar os novos equipamentos antes de os utilizar na prestação de cuidados
- Atender à pertinência da investigação
- Utilizar os materiais mais adequados a cada situação

Fig. 7 - *Perfil de Competências*: *Saber-ser.*



COMPETÊNCIAS SÓCIO-AFECTIVAS E RELACIONAIS	COMPETÊNCIAS ÉTICO-MORAIS
• Sentir auto-motivação para a realização persistente do trabalho • Sentir realização pessoal e profissional • Sentir satisfação pessoal e profissional • Compreender os problemas emergentes do contexto profissional • Transmitir entusiasmo na realização do trabalho • Valorar a dimensão comunicativa nas relações interpessoais • Demonstrar interesse e aceitação pela pessoa • Compreender a natureza dos problemas da pessoa • Exprimir-se de forma simples e compreensível • Utilizar os termos adequados ao nível de desenvolvimento do utente/cliente • Escutar com atenção a pessoa • Estabelecer um clima de confiança com o utente/cliente • Responder prontamente a qualquer solicitação do utente/cliente • Considerar a idade e o nível cultural das pessoas • Usar as técnicas de comunicação para resolver problemas • Estabelecer interacções positivas com as pessoas • Aprofundar os conhecimentos sobre os problemas do utente/cliente • Encontrar soluções terapêutica para resolver os problemas do utente/cliente • Ser coerente • Encontrar meios de comunicação alternativos de acordo com as necessidades do utente/cliente • Centrar as estratégias de comunicação em torno das necessidades do utente/cliente • Adoptar uma atitude reveladora de interesse e escuta activa • Preocupar-se em transmitir as melhores informações • Utilizar técnicas de comunicação para mudar comportamentos problemáticos • Utilizar a comunicação terapêutica (relação de ajuda) • Desenvolver a empatia como técnica terapêutica • Identificar os estados emocionais do doente veiculados pela comunicação • Estar atento às barreiras da comunicação e descontrolo • Compreender os factores de adaptação à doença • Desenvolver uma atitude de autenticidade e congruência • Promover o diálogo e consensos	• A formação deve centrar-se no desenvolvimento dos valores • A formação deve desenvolver o carácter e a cidadania • A formação deve desenvolver as virtudes e o carácter • A formação deve moldar o carácter • Respeitar e defender a vida humana • Desenvolver o sentido da honestidade pessoal e profissional • Saber lidar com as confidências dos doentes e dados pessoais do doente • Manter o auto-controlo e ser altruísta • Decidir conscientemente sobre a escolha das soluções terapêuticas mais adequadas à solução de cada problema • Envolver o paciente na procura de soluções mais adequadas para os seus problemas • Ponderar sobre as técnicas utilizadas nas intervenções • Considerar nas estratégias de intervenção o indivíduo, o seu projecto vivencial, sistema de valores, motivações, cognições sentimentos e conteúdos culturais • Considerar e compreender as influências culturais nas atitudes face à doença • Aceitar as crenças, expectativas, atribuições e formas de sentir e de verbalizar o sofrimento na doença • Prestar atenção às estratégias que o doente adopta para enfrentar o sofrimento proveniente da doença • Confiar nos colegas e superiores hierárquicos • Capacidade/flexibilidade para aceitar os pontos de vista dos outros • Apresentar-se a colaborar em situação de catástrofe • Reconhecer e manifestar apreço por alguém que faça algo bem feito • Estar atento às dificuldades dos mais jovens e ajudá-los a superar essas dificuldades

4 - DISCUSSÃO DOS ITENS E DIMENSÕES DO INVENTÁRIO

Dos aspectos mais relevantes emergentes da discussão dos especialistas que constituíram o painel, destacamos em primeiro lugar, a discussão sobre a expressão: doente, utente, cliente que utilizámos indiferentemente para evitar as repetições. Entenderam por consenso os especialistas, que deveria ser usada uniformemente a expressão utente/cliente por lhes parecer mais abrangente e adequada ao fim perseguido. As questões alteradas por via desta expressão, foram as: 1, 15, 75, 77, 79, 83, 87, 103, 114 e 115.

Pelos mesmos motivos, foi sugerido para utilizar o/a - Homem como sentido universal. Exemplo: dinâmico/a. As questões melhoradas, foram as: 2, 5, 20, 41, 53, 66, 67, 68, 94 e 120.

Como a palavra stress, não tem equivalente na língua portuguesa, dever ser usada entre aspas. Exemplo: "stress". A questões alteradas, foram: 12 e 20. (No decurso da elaboração deste trabalho, devido á publicação do Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (Academia das Ciências de Lisboa), adoptamos a palavra stresse). Foi proposta a simplificação da redacção de alguns itens: 1, 2, 11, 17, 21, 25, 37, 38, 46, 47, 48, 91 e 98.

As questões que se seguem passam a ter a redacção recomendada pelo painel:

27 - Procuro manter actualizados os meus conhecimentos;

36 - Estou consciente da necessidade de aprender ao longo da vida devido à rápida transformação dos conhecimentos;

37 - Em geral, antes de tomar decisões importantes, procuro reflectir sobre elas;

38 - Apesar de julgar que sei muito sobre determinado assunto, estou aberto a outras opiniões.

Os itens da 5ª categoria ou dimensão foram profundamente alterados. Os especialistas não concordaram, nem com os itens nem com a redacção. Na sua nova versão passam a ter a seguinte redacção:

99 - Os meus comportamentos profissionais orientam-se pelo dever de oferecer ajuda apropriada ao utente/cliente em cada situação específica;

100 - O carácter e a cidadania devem ser atitudes a desenvolver nos diferentes contextos;

101 - Utilizo os recursos que permitam que o utente/cliente seja tratado com equidade;

102 - Quando assumo compromissos mantenho-me fiel à palavra dada;

103 - Habitualmente defendo e respeito a privacidade do utente/cliente;

104 - Sempre que posso tenho em consideração a confidencialidade do que me é dito;

105 - O respeito pela vida humana é um dos valores essenciais que procuro cultivar;

107 - Nas tomadas de decisão éticas analiso as opções para realizar as melhores escolhas;

109 - A escolha das técnicas a utilizar na prática clínica deve basear-se em critérios úteis e estéticos;

110 - Utilizo perícias e segurança em diversos tipos de situações;

117 - Nas discussões, quando não estou certo, mudo face a argumentos convincentes.

Por último, os peritos consideram que os itens: 11 e 29 são competências técnicas. O item 40, pode ser competência técnica ou pessoal, o item 44, competência pessoal e o 83, competência científica. O item 17 levantou muitas questões sobre a que categoria deveria pertencer, por isso foi sugerido que avaliasse a sensibilidade (competência pessoal ou genérica) e passasse a ter a seguinte redacção: "Em geral sou sensível aos problemas das pessoas que me rodeiam".

Tendo em consideração os resultados da discussão e as sugestões apresentadas pelo painel de peritos, os itens do instrumento passaram a ter a redacção proposta. Encontraram-se, assim, as respostas para as questões um – "os itens encontram-se claramente redigidos (clareza)? Dois – "nos itens estão incluídos todos os conceitos (relevância e representatividade) e três – existe redundância dos itens? Depois de simplificada a redacção e tornar a linguagem mais fluente e simples, os termos foram uniformizados.

Quanto à questão número quatro houve consensos, relativamente à organização do inventário segundo uma listagem de afirmações numeradas, hierarquizadas e agrupadas por categorias, domínios ou dimensões, segundo uma ordem lógica e sem necessidade de recorrer a perguntas de controlo, uma vez que cada iten se referia a uma competência própria de cada domínio. Consideraram os especialistas que as questões assim redigidas possibilitam uma interpretação, inequívoca e imediata. Entenderam que por este processo se elimina o factor ambiguidade e se obtem um grau adequado de precisão necessário à compreensão e interpretação.

A quantidade dos itens listados foi considerada adequada para traduzir as potencialidades, características, capacidades e habilidades do enfermeiro com o grau de licenciado. Foi considerado que um excesso de itens poderia desencorajar a adesão ao estudo devido à fadiga e bem assim, a separação das competências pessoais ou genéricas num instrumento de colheita de dados individualizado. Sobre esta matéria, concluiram os especialistas que as dimensões consideradas estão adequadas ao fim em vista, a apresentação do esboço é agradável e portanto facilita a adesão dos respondentes e que o tratamento estatísco nas fases subsequentes determinará ou não esta estrutura multidimensional.

De qualquer modo, não obstante todos estes cuidados a redacção, ordem e outros factores não estão livres de contaminação; contudo, procuraremos reduzi-la ao mínimo. O formato foi preparado de forma a produzir impacto positivo através da apresentação cuidada. O inventário resultante desta discussão apresenta-se em anexo. Traduz um perfil, organizado numa tipologia de competências preparado para as restantes etapas do estudo, conforme dados que se apresentam na figura 8.

Fig. 8 – Perfil de Competências (validado pelo painel de peritos)

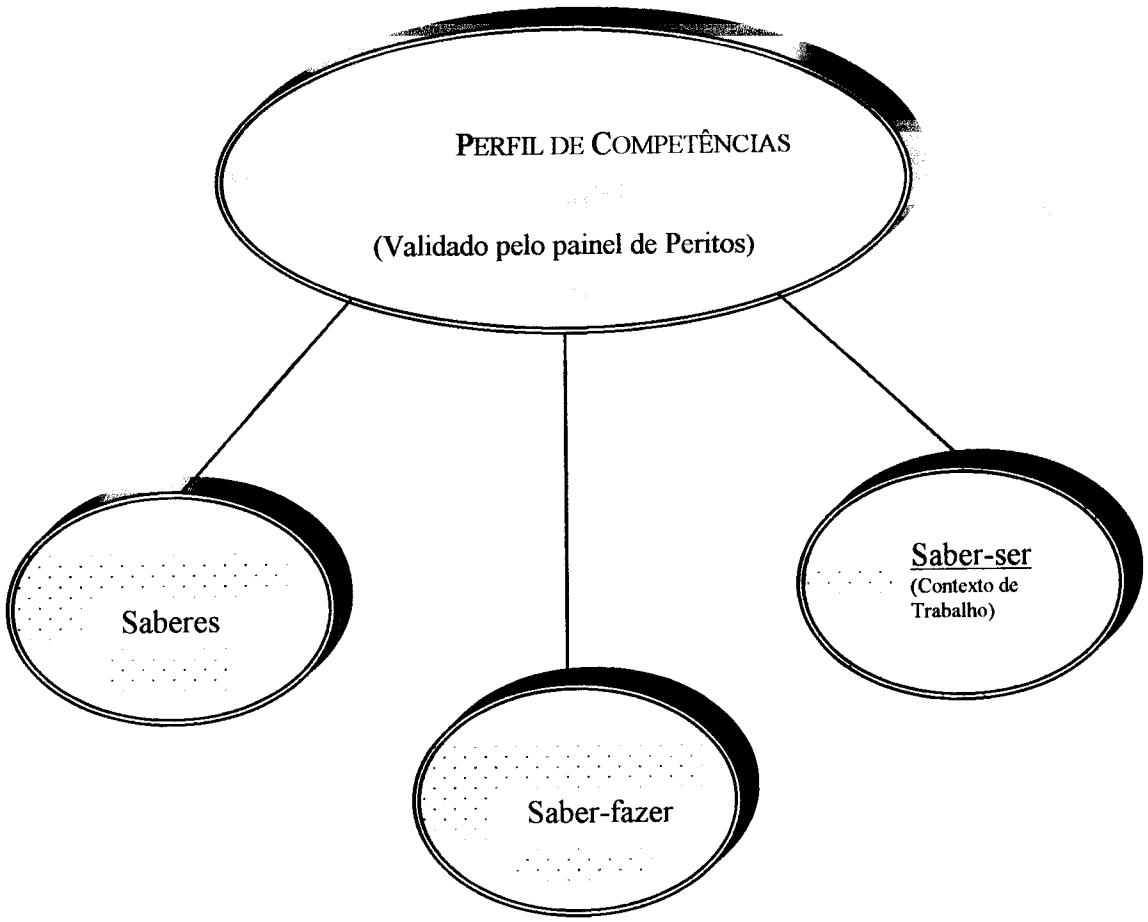
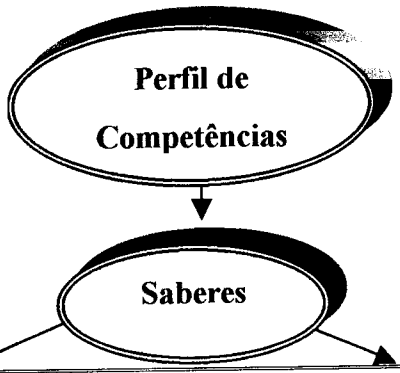


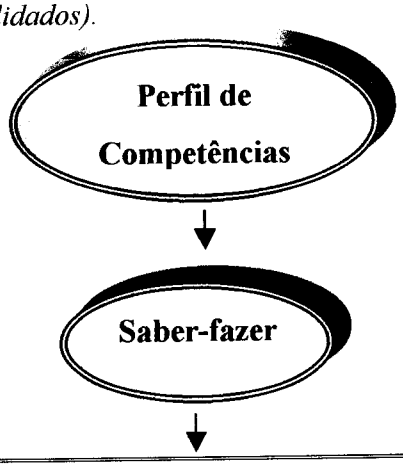
Fig. 9 - *Perfil de Competências*: *Saberes (validados).*



COMPETÊNCIAS PESSOAIS OU GENÉRICAS	COMPETÊNCIAS CIENTÍFICAS
Características pessoais:	***Capacidades para:***
• Autoconhecimento • Autocontrolo • Autoconfiança • Pontualidade • Dinamismo • Simpatia • Humildade • Flexibilidade • Firmeza • Adaptação a novas situações • Segurança • Tolerância • Disponibilidade • Perseverança • Persuasão • Descentração de si próprio • Sensibilidade • Liderança • Calma/autodomínio • Sentido de humor • Sentido de organização • Criatividade • Iniciativa • Apresentação pessoal • Capacidades/talentos diversos	• Compreender o doente e os seus problemas • Reconhecer erros e limitações • Improvisar na utilização de materiais e solucionar problemas • Pensamento crítico na análise e procura de soluções para os problemas identificados • Dominar os conhecimentos da área de actuação • Resolver facilmente os problemas da área de actuação • Integrar todos os conhecimentos nas decisões profissionais • Mobilizar todos os conhecimentos • Tomar decisões rápidas e com recurso à experiência • Aprender ao longo da vida e manter-se actualizado • Reflectir antes de tomar as decisões importantes • Estratégias cognitivas para aprender e atender aos pontos de vista dos outros • Sentir interesse/gosto/satisfação pelo trabalho • Ser autónomo no desempenho • Ser criativo no desempenho, evitando a execução rotineira • Partilhar saberes e experiências com outros • Integrar-se na equipa multidisciplinar • Ajudar prontamente em qualquer solicitação • Liderar grupos de investigação e de reflexão sobre aspectos os profissionais • Planear metodicamente o dia de trabalho • Aplicar os conhecimentos científicos na resolução dos problemas profissionais • Manifestar interesses pessoais e profissionais diversificados

Fig. 10 – *Perfil de Competências:*

Saberes-fazer (validados).



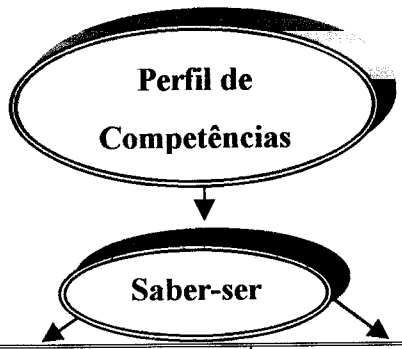
COMPETÊNCIAS TÉCNICAS

Capacidades para:

- Se adaptar e sincronizar com os interesses do grupo
- Estabelecer prioridades
- Definir os objectivos das intervenções
- Realizar planos de intervenção
- Partilhar saberes com outros profissionais
- Tomar decisões reflectidas, baseadas no conhecimento e na experiência
- Gerir o tempo para a realização das tarefas em tempo útil
- Gerir os recursos na prestação de cuidados de qualidade sem desperdícios de material
- Planear autonomamente o trabalho, sem necessitar de interferências de outros
- Executar o trabalho de forma autónoma e em tempo real
- Avaliar correctamente as situações antes de intervir
- Identificar os problemas e planear as acções antes de intervir
- Resolver metodicamente os problemas emergentes dos contextos da prática
- Aprender e aperfeiçoar os saberes-fazer com cada situação
- Experimentar os novos equipamentos antes de os utilizar na prestação de cuidados
- Atender aos aspectos ético-morais das situações e da investigação
- Utilizar os materiais mais adequados a cada situação

Fig. 11 - *Perfil de Competências :*

Saber-ser (validado)



COMPETÊNCIAS SÓCIO-AFECTIVAS E RELACIONAIS	COMPETÊNCIAS ÉTICO-MORAIS
Capacidades para:	***Capacidades para:***
• Desenvolver a auto-motivação na realização persistente do trabalho • Realizar-se pessoal e profissionalmente • Sentir satisfação pessoal e profissional • Compreender o que se passa no "seting" terapêutico • Revelar entusiasmo na realização do trabalho • Valorar a dimensão comunicativa nas relações interpessoais • Demonstrar interesse e aceitação pela pessoa e pela sua cultura • Compreender a pessoa e a natureza dos seus problemas • Exprimir-se de forma simples e compreensível • Utilizar termos adequados ao estádio de desenvolvimento do utente/cliente • Escutar atentamente as pessoas • Estabelecer uma relação de confiança com o utente/cliente/família • Responder prontamente a qualquer solicitação do doente • Tratar o utente/cliente segundo a sua preferência • Considerar a idade e nível cultural do utente/cliente • Utilizar as técnicas terapêuticas mediadas pela comunicação • Estabelecer relações positivas com as pessoas • Aprofundar o conhecimento sobre os problemas do utente/cliente • Preocupar-se em encontrar soluções terapêuticas para os problemas do utente/cliente • Desenvolver a congruência • Encontrar meios alternativos de comunicação sempre que o estado do utente/cliente o exiga • Centrar as estratégias de comunicação em torno das necessidades do utente/cliente • Adoptar uma atitude reveladora de interesse e de escuta activa • Transmitir as informações necessárias ao utente/cliente • Utilizar as técnicas de comunicação para mudar comportamentos problemáticos • Comunicar eficazmente no contexto do cuidar • Usar as técnicas de comunicação terapêutica permitem avaliar, interpretar e transmitir mensagens relevantes na relação de ajuda • Desenvolver a empatia como técnica terapêutica • Identificar estados emocionais veiculados pela comunicação • Impedir que certos tipos de comunicação constituam barreiras à comunicação eficaz • Compreender a idade, maturidade, desenvolvimento cognitivo e organização perceptiva (maturidade do ego) • Desenvolver uma atitude de autenticidade e congruência • Promover o diálogo e obter consensos	• Orientar os comportamentos profissionais para oferecer ajuda apropriada ao utente/cliente • Desenvolver o carácter e a cidadania • Utilizar os recursos que permitam a equidade • Assumir os compromissos e executá-los • Respeitar a privacidade do utente/cliente • Assegurar a confidencialidade da informação • Respeitar a vida humana • Desenvolver o sentido da honestidade • Decidir conscientemente sobre a escolha das soluções terapêuticas mais adequadas à solução de cada problema • Desenvolver os valores do altruísmo e auto-controlo • Utilizar critérios pragmáticos e estéticos na escolha das técnicas • Utilizar perícias de segurança nos diversos tipos de situações • Ponderar sobre as técnicas a utilizar nas intervenções • Considerar nas estratégias de intervenção o indivíduo, o seu projecto vivencial, sistema de valores, motivações, cognições sentimentos e conteúdos culturais • Considerar e compreender as influências culturais nas atitudes face à doença • Identificar as estratégias que o utente/cliente adopta para enfrentar o sofrimento na doença • Confiar nos colegas e superiores hierárquicos • Capacidade/flexibilidade para aceitar os pontos de vista dos outros • Apresentar-se a colaborar em caso de catástrofe • Reconhecer e manifestar apreço por alguém que faça algo bem feito • Estar atento às dificuldades dos mais jovens e ajudá-los a superá-las

5 - CONCLUSÕES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A primeira versão ou esboço do inventário foi analisado e avaliado pelos especialistas e alterado de acordo com as sugestões, conforme a descrição pormenorizada de cada item alterado. Para que cada elemento do painel pudesse reflectir sobre o perfil de competências (apresentadas em categorias ou dimensões), o inventário foi distribuído com uma semana de antecedência da data marcado para o encontro. No próprio dia a discussão centrou-se nas respostas a uma pequeno questionário. Este procedimento teve como objectivos verificar se o número de itens avaliavam cada área do conteúdo, especificavam o domínio, relevância, representatividade, clareza e grau de compreensão, conforme as indicações de autores como Ferreira & Marques (1998); Polit & Hungler (1995).

Com este procedimento pretendíamos que a validade de conteúdo fosse considerada um juízo lógico sobre a correspondência e abrangência do conteúdo incluído no inventário. Neste fase, as preocupações centraram-se na verificação sobre se os itens do inventário mediam directamente a competência que lhe estava subjacente. Consideremo-la uma metodologia apropriada para o presente estudo devido à falta de bibliografia especifica nesta área. O recurso a sujeitos considerados "*experts*", peritos ou especialistas na matéria, permitiu-nos valorar a adequação de cada item a avaliar dentro de cada dimensão considerada no inventário, conforme indicação de Serrano (1994). Esta verificação técnica foi considerada fundamental, para validar o conteúdo indispensável para a condução da pesquisa de forma segura e adequada (Deshaies, 1997). Desta discussão resultou um inventário com a mesma estrutura (120 itens e cinco dimensões) e com a redacção que pareceu mais adequada aos especialistas, questões que respeitamos na condução da pesquisa em todas as fases do estudo.

Esta validação foi de suma importância visto que, como salientam Almeida & Freire (1997) é precisa para saber em que medida os resultados estão a medir exactamente aquilo que se pretende medir. Neste contexto, partimos do esboço do inventário baseado na literatura e no estudo exploratório, para definir um perfil de competências. Do inventário validado pelo painel de peritos, resultaram algumas alterações dos itens do inventário e consequentemente do perfil de competências. Com estas medidas,

procuramos evitar erros posteriores, redundâncias e, ainda certificar-mo-nos da adequação da categorização e das competências incluídas em cada domínio ou dimensão (Polit & Hungler, 1995). Esta fase, ajuda-nos ainda a prepor as seguintes. Desde logo, porque foi prestada bastante atenção ao *«layout»* do inventário tornando-o claro e atraente. Estes aspectos, segundo os especialistas, aumentam as probabilidades de obter a cooperação dos respondentes e preparam o inventário para se submeter ao teste-reteste, conforme Almeida & Freire (1997).

Em síntese, a validação do conteúdo permitiu estabelecer algum equilibrio entre a apresentação e o conteúdo a avaliar. Procurámos, por um lado que a extensão dos itens não fosse muito longa e por outro que a apresentação e clareza não colocasse em causa a boa vontade dos respondentes.

CAPÍTULO XIV - TESTE-RETESTE: TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS

1 – CONSTRUÇÃO E MENSURAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE COLHEITA DE DADOS: O PAPEL E O LUGAR DO TESTE-RETESTE

Uma pesquisa científica deve ser cuidadosamente controlada. Para isso, é necessário tomar algumas medidas para minimizar os efeitos dos agentes contaminadores situacionais, ou seja, é preciso assegurar a constância das condições da colheita de dados o mais semelhantes possível no que diz respeito ao ambiente, tempo e informações a cada participante no estudo, de modo a controlar os factores externos (Polit & Hungler, 1995).

Os métodos de colheita de dados variam de autor para autor em conformidade com o tipo de estudo que dado investigador se propõe realizar. Neste caso, os métodos escolhidos têm como objectivo avaliar o conteúdo do inventário, a fiabilidade (grau de coerência com o qual o instrumento mede o atributo) e a estabilidade (estabilidade de uma medida refere-se a quanto os mesmos scores são obtidos quando o mesmo instrumento é usado duas vezes com os mesmos sujeitos). A literatura revela um certo consenso de que a mensuração consiste em regras para a conferência de números a objectos, de modo a representar quantidades dos atributos (Polit & Hungler, 1995).

Como a formação de categorias depende basicamente do investigador, a codificação é fundamental para estimar a fiabilidade (característica básica dos instrumentos de recolha de dados), análise que assegura que os resultados representam algo real e inequívoco. A fiabilidade e a validade são qualidades essenciais que devem ser tidas em conta na construção de provas ou de instrumentos de carácter científico para a recolha de dados. Se o instrumento reúne estes requisitos dará a garantia dos resultados obtidos, em determinados estudos e, portanto, as conclusões podem ser credíveis e merecedoras da maior confiança (Serrano, 1994).

Em suma, tendo em consideração estas ideias, a construção do inventário de competências tem seguido uma série de etapas, a fim de se evitarem e/ou minimizarem

erros na sua construção. Assim, após a realização do estudo exploratório e análise de bibliografia actualizada e pertinente, foi elaborado o esboço do inventário que foi submetido à validação de conteúdo por um conjunto de especialistas. Trata-se agora, neste passo seguinte, de avaliar as suas características metrológicas através do teste-reteste.

2 – CARACTERÍSTICAS METROLÓGICAS: SENSIBILIDADE E FIDELIDADE DO INVENTÁRIO

As verificações técnicas são fundamentais como complemento necessário à condução da pesquisa científica (Deshaies, 1997). Assim, a aferição dos resultados, numa prova, constitui um momento decisivo tendo em vista a sua utilização futura quer na investigação quer na prática educacional. De acordo com Almeida & Freire (1997), a aferição dos resultados numa prova constitui o momento decisivo tendo em vista a sua futura utilização quer ao nível da investigação quer da prática psicológica e educacional. Na aferição, incluem toda a informação técnica que importa considerar na análise e na apreciação dos resultados, ou seja, consideram as normas e padrões para a interpretação dos resultados brutos, ou seja, a sensibilidade, fidelidade e validade dos resultados.

Relativamente ao conceito de aferição, Almeida & Freire (1997) consideram-no muito lato por implicar, para além das normas, o estudo das características metrológicas dos itens e dos resultados no sentido das análises face à sensibilidade, fidelidade e validade. A validade de conteúdo e de construto, foi realizada através de um painel de peritos, como foi já descrito no capítulo anterior. A fidelidade, também designada por alguns autores por fiabilidade de um teste ou de outro processo de recolha de dados, tem sido traduzida pela capacidade de fornecer resultados semelhantes sob condições constantes em qualquer ocasião (Bell, 1997, p. 87). Neste sentido, tomámos alguns cuidados factuais na construção, validação e avaliação da fidelidade dos resultados. Como faz notar Bell, seja qual for o procedimento de recolha de dados que se adopte convém, sempre, examiná-lo criticamente e verificar até que ponto ele será fiável e válido.

Neste contexto, para garantir o processo de observação é necessário aperfeiçoarem-se os métodos. Em caso de recurso à estatística, a fidelidade tem um sentido bem preciso. Subjaz à observação quantitativa a necessidade de saber se o instrumento de medida

utilizado, permite realmente obter todas as informações numa base comparável e de uma maneira constante. As questões respeitantes à fidelidade visam eliminar o mais possível as fontes de distorção (Deshaies, 1997, p. 371).

Almeida & Freire (1997) consideram que a fidelidade dos resultados numa prova, diz algo sobre o grau de confiança ou de exactidão que podemos ter na informação obtida. Para estes autores, o conceito avalia duas verificações:

> O teste avalia o mesmo quando aplicado em dois momentos diferentes aos mesmos sujeitos (conceito de estabilidade ou constância dos resultados) e os itens que compõem o teste apresentam-se como um todo homogéneo (consistência interna ou homogeneidade dos itens). No quadro da teoria psicométrica o primeiro conceito foi predominante. Claro está que temos algumas dificuldades em pensar o conceito de estabilidade em sentido absoluto, por exemplo no sentido de que os resultados dos indivíduos permanecem uniformes ao longo do tempo. O conceito deve, antes, assumir-se em sentido relativo, ou seja, os sujeitos tendem a manter as respectivas posições ao longo do tempo e para além de mudanças operadas nas reais características avaliadas (p.145).

Existem diversas formas e procedimentos para assegurar que um trabalho seja válido e fiável. Segundo Serrano (1994) um instrumento é fiável quando é estável (equivalente da consistência interna). Esta qualidade está referenciada ao que o instrumento mede com exactidão em diferentes momentos. Neste sentido, Serrano, entende a fiabilidade como estabilidade. A fiabilidade de um teste indica até que ponto podem atribuir-se a erros de medida e às diferenças individuais, ou às pontuações do teste e até que ponto compete atribui-las a diferenças verdadeiras da característica que estamos a submeter a uma avaliação. Para o expressar em termos técnicos, toda a medida de fiabilidade de um teste denota em que proporção a variância total das pontuações é a variância de erro.

Sobre este assunto, consideram Ferreira & Marques (1998) que se existirem razões para esperar que as estimações de fiabilidade da medição, sejam diferentes para populações com diferentes tipos de patologias ou de culturas, devemos apresentar os dados relativos a cada um destes grupos. Como o conceito de fiabilidade está associado à homogeneidade do conteúdo e coerência interna e à reprodutibilidade ou estabilidade inter-temporal de um instrumento (reprodutibilidade teste-reteste), impõe-se a utilização de testes estatísticos na sua avaliação. Para testarmos a consistência interna de um instrumento utilizámos o coeficiente alfa de Cronbach que é baseado nas correlações possíveis entre os dois conjuntos de itens dentro de um teste (Almeida & Freire, 1997; Ferreira & Marques, 1998; Serrano, 1994).

Bell (1997) referindo-se à fiabilidade diz que existem muitas formas de verificar a fiabilidade recorrendo a escalas e testes, como testar-retestar (aplicar o mesmo teste decorrido algum tempo após o primeiro), o método de formas alternadas (onde são dadas versões equivalentes, ou alternadas, dos mesmos temas e os resultados correlacionados ou o método da divisão em metades. Nestas, os assuntos no teste são divididos em duas metades também elas equivalentes, sendo a pontuação depois correlacionada (Almeida & Freire 1997; Bell 1997; Serrano, 1994).

Relativamente à reprodutibilidade teste-reteste (grau com que um instrumento de medição fornece resultados estáveis no tempo), é medido através do chamado método do teste repetido. Pela aplicação deste método, segundo Ferreira & Marques (1998) obtém-se uma estimativa da fiabilidade de qualquer medição empírica, procedendo-se a nova medição com o mesmo instrumento e com as mesmas pessoas, após um determinado período de tempo. Há apenas a necessidade de garantir que estas pessoas não foram sujeitas a condições que possam ter alterado os domínios a ser medidos, sendo por isso importante descrever a lógica que esteve subjacente à escolha do intervalo de tempo, entre a primeira e a segunda medição.

Serrano (1994) também considera importante a repetição da prova do teste-reteste, justificando que esta técnica é essencial para a determinação da fiabilidade. O procedimento consiste na repetição da prova depois de um período de tempo. O principal problema que se coloca é que, por um lado, o lapso de tempo deve ser suficientemente longo para que os sujeitos se distanciem das respostas dadas anteriormente e, por outro lado, não tão longo que se produzam mudanças importantes ao nível da maturação e aprendizagem que afecte a natureza da medida de uma outra aplicação do instrumento.

Polit & Hungler (1995) referem-se à fiabilidade de um instrumento de mensuração que forneça dados quantitativos, como o primeiro critério para a avaliação da sua qualidade. Entendem que a fiabilidade de um instrumento é o grau de coerência com o qual o instrumento mede os atributos. Para estas autoras um instrumento é confiável no caso das suas medidas reflectirem, de maneira precisa, as medidas reais dos atributos investigados e acrescentam que os três aspectos da confiabilidade que interessam ao investigador na colheita de dados quantitativos, são a estabilidade, consistência interna e equivalência.

A estabilidade de uma medida, segundo Polit & Hungler (1995) refere-se a quanto os mesmos scores são obtidos quando o instrumento é usado duas vezes com os mesmos sujeitos. As avaliações da estabilidade de um instrumento de mensuração derivam de procedimentos do tipo confiabilidade teste-reteste, ou seja, o investigador aplica o mesmo instrumento a uma amostra em dois momentos diferentes e compara os resultados. Pode dizer-se que um instrumento possui consistência interna ou homogeneidade, na medida em que todas as sub-partes estejam a medir as mesmas características. Quanto ao método de equivalência para a estimativa da confiabilidade de um medida, utiliza-se quando dois observadores diferentes estão a utilizar o mesmo instrumento para medir o mesmo fenómeno. Através deste método procuram determinar a consistência ou equivalência do instrumento, quanto à sua capacidade para produzir mensurações dos traços, nos mesmos sujeitos (Polit & Hungler, 1995, pp. 205-206).

Almeida & Freire (1997) entendem por sensibilidade dos resultados numa prova, o grau em que os resultados nela obtidos aparecem distribuídos, diferenciando os sujeitos entre si nos seus níveis de realização. Para estes autores os procedimentos de análise da sensibilidade dos resultados são diversos, embora ligados à questão da normalidade ou não-normalidade da distribuição dos resultados em análise.

Sintetizando, neste estudo, procuramos fazer uma avaliação sumária dos métodos de cálculo da fidelidade. Através da realização do teste-reteste aprecia-se a estabilidade, calcula-se a variância de erro, isto é, avalia-se a flutuação temporal, estabilidade dos itens calculando o coeficiente de correlação de Pearson e avalia-se a consistência interna (especificidade e heterogeneidade dos itens), através do coeficiente Alpha de Cronbach.

3 – APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLHEITA DE DADOS - TESTE-RETESTE: TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS

A construção do inventário de competências resultou, como temos vindo a descrever, do estudo exploratório, análise da literatura e validação de conteúdo ou validação facial (discussão do conteúdo do inventário por um painel de peritos). Deste modo, engloba um conjunto de itens agrupados em categorias ou dimensões que originaram uma versão inicial com 120 e uma final com 116 itens. A sua construção, resultou de uma série de

passos monitorizados com cuidado. Tivémos como preocupação central a clareza, a adequação da redacção ao estado psicológico dos respondentes e procurámos evitar a tendenciosidade. Os itens foram redigidos de modo a dar-lhes uma ordem psicologicamente significativa e de forma a estimular a colaboração e a franqueza (Polit & Hungler, 1995, p. 168). Deste modo, após a elaboração do esboço, o inventário foi revisto de forma crítica, por um conjunto de peritos e pelo nosso orientador em avaliações independentes. Foi depois, submetido ao teste-reteste, aplicando o mesmo teste (inventário) a 160 sujeitos extraídos da população em dois momentos e com um intervalo de três a quatro semanas de acordo com a estruturação das actividades lectivas em sala de aulas ou estágios.

De acordo com esta descrição, o mesmo inventário foi passado duas vezes a n = 160 formandos e foram correlacionados os resultados obtidos nas duas aplicações, conforme (Almeida & Freire, 1997, p. 146). O inventário foi utilizado como variável dependente. De acordo com a hipótese estabelecida para este tipo de estudo, conclui-se que as inter-relações entre as características comuns das competências permanecem estáveis no tempo. Os vários procedimentos analítico-dimensionais confirmaram de novo a hipótese, embora tenham sido eliminados alguns itens, por não apresentarem resultados estatisticamente significativos, por não se encontrarem claramente redigidos ou revelarem dificuldades na sua interpretação.

Com aquelas dimensões estabeleceu-se uma definição prévia, como se segue:

1. Competências pessoais ou genéricas
2. Competências científicas
3. Competências técnicas
4. Competências sócio-afectivas e relacionais
5. Competências ético-morais

Estes domínios ou dimensões do inventário e os resultados obtidos serão detalhadamente descritas mais adiante, neste capítulo.

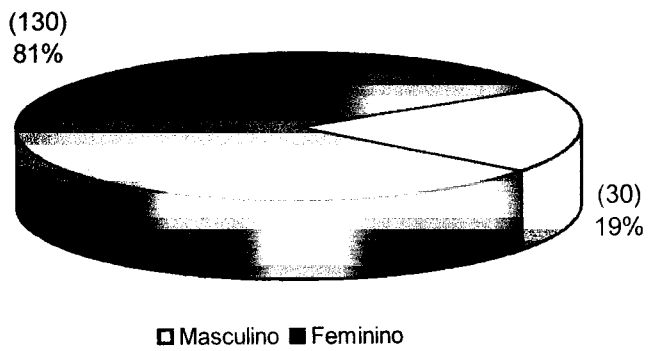
4 – OBJECTIVOS DO TESTE-RETESTE

Os principais objectivos do teste-reteste inserem-se numa fase importante da construção e validação do inventário de competências, ou seja, avaliar o instrumento de colheita de dados do ponto de vista da sua fidelidade, estabilidade e consistência interna. Prepará-lo para ser validado em campo – validade externa e determinar o grau de consistência intercultural.

5 - DESCRIÇÃO DA AMOSTRA

Participaram no estudo 160 formandos, 30 (19%) do sexo masculino e 130 (81%) do sexo feminino, conforme se pode concluir pela leitura do gráfico 9.

Gráfico 9 - Distribuição dos inquiridos segundo o sexo



As idades dos inquiridos situam-se entre aos 24 e os 48 anos, sendo a amplitude de variação de 24 anos. A moda situa-se nos 35 anos. A média de idades é de 35,30 e o desvio padrão de 4,15 anos, conforme dados apresentados no quadro 29.

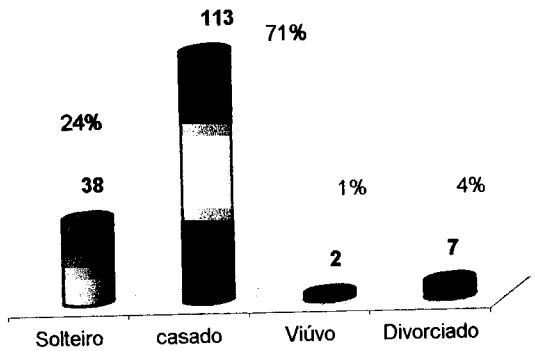
Quadro 29 - Distribuição dos inquiridos segundo a idade.

Idade	F	%
24	1	0,60
26	1	0,60
29	7	4,40
30	10	6,30
31	12	7,50
32	9	5,60
33	16	10,00
34	14	8,80
35	19	11,90
36	16	10,00
37	11	6,90
38	10	6,30
39	10	6,30
40	7	4,40
41	6	3,80
42	3	1,90
43	2	1,30
44	2	1,30
45	1	0,60
46	1	0,60
48	2	1,30
Total	160	100,00

Moda = 35; $\bar{x}$ = 35,30 anos; s = 4,15

Relativamente ao estado civil dos respondentes, 38 (24%) são solteiros, 113 (71%) são casados, 7 (4%) são divorciados e 2 (1%) são viúvos, conforme dados constantes no gráfico 10.

Gráfico 10 - Distribuição dos inquiridos segundo o estado civil.



Quanto à naturalidade dos inquiridos por distrito, aquele que registou maior número foi o de Coimbra com 41 (25,60%), segue-se o distrito de Leiria com 20 (12,50%). Outras

naturalidades registam um total de 32 (20,10%), onde se englobam os inquiridos provenientes das regiões autónomas dos Açores e Madeira, nascidos nas ex-colónias e dois estrangeiros (um Dinamarquês e um Espanhol). Os restantes Distritos contribuem com menores frequências relativas e absolutas, conforme se pode concluir pela leitura do quadro 30.

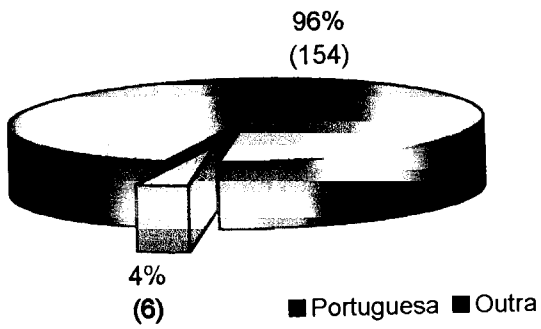
Quadro 30 - Distribuição dos inquiridos segundo a proveniência por Distrito.

Naturalidade/Distrito	F	%
Aveiro	12	7,50
Beja	2	1,30
Braga	2	1,30
Bragança	2	1,30
Castelo Branco	6	3,80
Coimbra	41	25,60
Évora	4	2,50
Faro	2	1,30
Guarda	8	5,00
Leiria	20	12,50
Lisboa	9	5,60
Portalegre	2	1,30
Porto	3	1,90
Santarém	4	2,50
Vila Real	3	1,90
Viseu	8	5,00
Outros	32	20,00
Total	160	100,00

Moda: Coimbra

Como mostra o gráfico 11, a nacionalidade da maior parte dos respondentes é a portuguesa com 154 (96%). Com outras nacionalidades a frequentar as Escolas, temos 6 (4%) dos sujeitos.

Gráfico 11 - Distribuição dos inquiridos segundo a nacionalidade.



Todos os inquiridos possuem o curso de bacharelato há pelo menos três anos. A data de fim de curso situa-se entre o ano de 1971 e o de 1995. A moda situa-se no ano de 1984, com 20 (12,50%). Os anos de 1986 e 1990 registam frequências de 14 (8,80%) respectivamente. No ano de 1985 terminaram o curso 13 (8,10%). Nos anos de 1982, 1983 e 1988, terminaram em cada um dos anos 12 formandos o que corresponde a (7,50% respectivamente). No ano de 1987, terminam o curso 11 (6,90%) e 1991 terminaram 10 (6,30%). Em 1989 terminaram 8 (5%), em 1980 terminaram 6 (3,80%) e nos restantes anos terminam o curso um número que varia entre 5 (3,10%), 4 (2,50%), 3 (1,90%), 2 (1,30%) e 1 (0,60%), conforme se pode concluir pela análise do quadro 31.

Quadro 31 - Distribuição dos inquiridos pelos anos em que terminaram o curso.

Ano em que terminou o curso	**F**	**%**
1971	2	1,30
1972	1	0,60
1974	2	1,30
1975	2	1,30
1976	2	1,30
1977	2	1,30
1978	5	3,10
1980	6	3,80
1981	4	2,50
1982	12	7,50
1983	12	7,50
1984	20	12,50
1985	13	8,10
1986	14	8,80
1987	11	6,90
1988	12	7,50
1989	8	5,00
1990	14	8,80
1991	10	6,30
1992	3	1,90
1993	3	1,90
1994	1	0,60
1995	1	0,60
Total	160	100,00

Moda: 1984

Pela leitura do quadro 32 podemos concluir que 42 (26,30%) dos respondentes frequentaram a Escola Superior de Enfermagem Dr. Ângelo da Fonseca, a Escola Superior de Enfermagem de Bissaya Barreto foi frequentada por 39 (26,30%) e a Escola Superior de Enfermagem de Leiria por 16 (10%). Os restantes frequentaram outras escolas com as frequências absolutas e relativas indicadas.

Quadro 32 - Distribuição dos inquiridos segundo a escola frequentada.

Escola Superior de Enfermagem	F	%
Ana Guedes	3	1,90
Artur Ravara	2	1,30
Beja	2	1,30
Bissaya Barreto	39	24,40
Bragança	2	1,30
Dr.º Angelo da Fonseca	42	26,30
Lopes Dias	2	1,30
Faro	2	1,30
Francisco Gentil	1	0,60
Guarda	6	3,80
Leiria	16	10,00
Portalegre	3	1,90
S. João (Porto)	4	2,50
S. João de Deus (Évora)	5	3,10
Viana do Castelo	1	0,60
Vila Real	1	0,60
Viseu	6	3,80
Ponta Delgada	4	2,50
Angra do Heroísmo (Açores)	2	1,30
S. José de Cluny	7	4,40
Imaculada Conceição	2	1,30
S. Vicente de Paulo	2	1,30
Franciscanas Missionárias de Maria	3	1,90
Escola da Armada	1	0,60
Ringkjobing Amts Sygeplejeskole (Dinamarca)	1	0,60
Universidade da Estremadura (Espanha)*	1	0,60
TOTAL	160	100,00

* Professor titular de Anatomia Humana;
Moda = Escola de Enfermagem Dr.º Ângelo da Fonseca

O tempo de exercício profissional (amplitude de variação – 23 anos) varia entre os 4 e os 27 anos, localizando-se a moda nos 14 anos, com uma frequência de 19 (11,90%). A

média é de 12,28 e o desvio padrão de 4,70 anos. Os restantes dados, com menor expressão, registam-se no quadro 33.

Quadro 33 - Distribuição dos inquiridos segundo o tempo de exercício profissional.

Tempo de Exercício	F	%
4	2	1,30
5	4	2,50
6	6	3,80
7	16	10,00
8	8	5,00
9	11	6,90
10	12	7,50
11	16	10,00
12	14	8,80
13	12	7,50
14	19	11,90
15	10	6,30
16	7	4,40
17	4	2,50
18	3	1,90
19	3	1,90
20	3	1,90
21	2	1,30
22	1	0,60
23	1	0,60
24	2	1,30
25	2	1,30
27	2	1,30
TOTAL	160	100,00

Moda = 14 anos, $\bar{x}$ = 12,28 e s = 4,70

A categoria profissional dos inquiridos varia entre a de enfermeiro (inicio da carreira) com uma frequência de 46 (28,80%), graduado com um número de 99 (61,90%), especialista com uma frequência de 11 (6,90%), enfermeiro-chefe 1 (0,60%), supervisor 1 (0,60%), 1 (0,60%) não responde e 1 (0,60%) é docente na Universidade da Estremadura (Espanha), conforme dados constantes na tabela 4.

Tabela 4 - Distribuição dos inquiridos por categorias

Categoria Profissional	F	%
Enfermeiro	46	28,80
Enfermeiro graduado	99	61,90
Especialista	11	6,90
Chefe	1	0,60
Supervisor	1	0,60
Professor (Espanha)	1	0,60
Não responde	1	0,60
Total	160	100,00

Moda = Enfermeiro graduado

6 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS NA PRIMEIRA E SEGUNDA APLICAÇÃO DO INVENTÁRIO

De acordo com os critérios psicométricos seguidos para o teste-reteste, aplicámos o mesmo inventário de competências aos mesmos sujeitos em dois momentos diferentes, com um intervalo de três semanas a um mês. A média do intervalo foi de 22 dias. O objectivo destas aplicações, consistiu na avaliação da fidelidade dos resultados e nos cálculos da fidelidade avaliou-se a estabilidade, variância de erro e a consistência interna (especificidade e heterogeneidade dos itens).

Tendo em conta a nossa pretensão de construir uma escala de tipo Likert, a pontuação total obteve-se adicionando as pontuações de cada item. Nesta primeira fase foram tratados os dados item a item e correlacionados os resultados. Como os itens estão cotados segundo uma escala ordinal, aplicou-se o coeficiente de correlação de Spearman. Os itens com características psicométricas deficientes foram eliminados. Numa segunda fase, voltou a aplicar-se o inventário para finalizar o seu refinamento.

Ainda nos procedimentos relacionados com a validade os scores mínimos esperados por cada item seria de 1 e o máximo de 5. Neste contexto os scores mínimo por respondente obtêm-se do seguinte modo: 120 (1X120) se os inquiridos respondessem a todos os itens e o máximo de 600 (5X120). A variância de erro (erro padrão de mensuração)

corresponde às flutuações aleatórias de desempenho de uma aplicação para a outra. Os resultados obtidos pelas somas 1 e 2 (primeira e segunda aplicação), apresentam valores médios muito próximos dos scores máximos esperados. O desvio padrão de cada soma é de 30,91 e 30,09 respectivamente e a variância de erro de 2,44 e 2,38, conforme se pode ler no quadro 34.

Quadro 34 - Valores médios obtidos nas somas da primeira e segunda aplicação do inventário.

	N	*Médias*	*Desvio Padrão*	*Erro Padrão*
Soma 1	160	534,08	30,91	2,44
Soma 2	160	545,47	30,09	2,38

Os métodos de cálculo da fidelidade utilizados no teste-reteste para avaliação da estabilidade, flutuação temporal e consistência basearam-se em procedimentos correlacionais. Neste contexto, como preconizam Almeida & Freire (1997) para o tipo de fidelidade e flutuação temporal, para o procedimento - 1 teste (um grupo) e duas aplicações em momentos diferentes, utilizámos o r de Pearson (Produto-Momento de Pearson). O coeficiente de correlação de Pearson é uma medida de associação linear entre variáveis quantitativas e varia entre – 1 e 1. Quanto mais próximo estiver dos valores extremos tanto mais a associação é linear. A associação pode ser negativa se a variação entre as variáveis for em sentido contrário, isto é, se os aumentos de uma variável estão associados a diminuições da outra; ou pode ser positiva, se a variação entre as variáveis for no mesmo sentido (Pestana & Gageiro, 1998, p. 141).

Como o inventário se apresenta numa forma ordinal de 1 a 5, os itens foram quantificados para se aplicar o r de Pearson (Produto-Momento de Pearson), segundo a fórmula (soma, menos score mínimo esperado, a dividir pelo score máximo, menos o score mínimo a multiplicar por 100):

$$\frac{Soma - Min}{Max - Min} \times 100$$

A sua aplicação revelou uma boa estabilidade temporal, com uma correlação teste-reteste de r = .775, conforme quadro 35.

Quadro 35 - Quantificação intervalar dos itens.

		Soma1 (intervalar)	Soma2 (intervalar)
Correlação de Pearson	Soma 1 (intervalar)	.775	.775
	Soma 2 (intervalar)	1,000	1,000
Sig.	Soma 1 (intervalar)	.000	.000
	Soma 2 (intervalar		
N	Soma 1 (intervalar)	160	160
	Soma 2 (intervalar)	160	160

Para avaliar a consistência interna utilizámos o coeficiente Alpha de Cronbach. Como em termos de procedimento, segundo Almeida & Freire (1997), este método requer apenas uma única aplicação da prova, foi possível determinar o seu valor nas duas aplicações e comparar os resultados. Assim, para a primeira aplicação, o valor de Alpha encontrado foi de .944 e para a segunda aplicação, foi de .954. Estes valores são muito semelhantes o que os permite concluir que o inventário apresenta uma boa consistência interna.

Como o principal objectivo do nosso trabalho consiste na construção e validação de um inventário definidor de um perfil de competências do enfermeiro com o grau de licenciado, tem sido nossa preocupação a de seguir todos os passos que os cientistas indicam para este fim. Assim, relativamente à validação de conteúdo e da consistência interna, segue-se o cálculo de correlação item a item, por categorias ou dimensões do inventário. Através da leitura do quadro 36, verificamos que os itens **105** e **106** não revelaram valores estatisticamente significativos.

Os itens **23** e **95**, embora com valores estatísticos positivos, apresentaram muitas dúvidas ao nível da compreensão e redacção, durante a aplicação do inventário em sala de aulas. Os resultados positivos poderão dever-se aos esclarecimentos dados no momento. O item **36,** com valores sem significado estatístico foi incluído na avaliação de campo pela importância que o painel de especialistas e os cientistas atribuem à competência relacionada com capacidade para aprender a aprender ao longo da vida.

No quadro 36, apresentam-se os cálculos do coeficiente de correlação de Spearman item a item, resultantes da primeira e segunda aplicação do instrumento da colheita de dados.

Quadro 36 - Cálculo do coeficiente de correlação item a item - rhô de Spearman

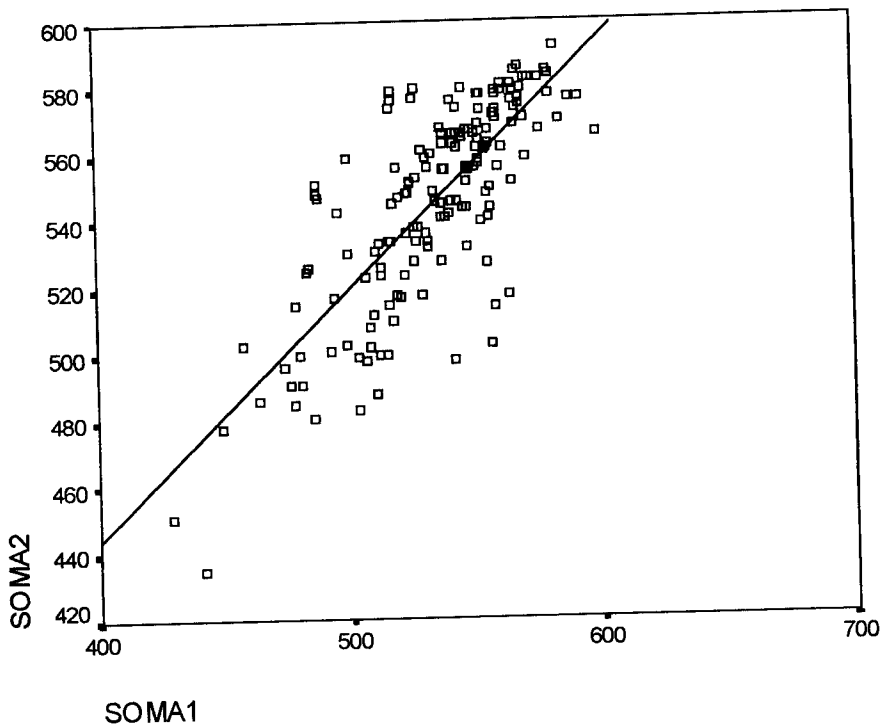
Competências Genéricas			Competências Científicas			Competências Técnicas			Competências Sócio-afectivas e Relacionais			Competências Ético-Morais		
item	rhô	p	item	rhô	p	item	rhô	p	item	rhô	p	item	rhô	p
1	.44	.000	27	.55	.000	49	.31	.000	66	.45	.000	99	.40	.000
2	.20	.010	28	.41	.000	50	.32	.000	67	.65	.000	100	.26	.001
3	.26	.001	29	.33	.000	51	.31	.000	68	.56	.000	101	.42	.000
4	.68	.000	30	.30	.000	52	.35	.000	69	.37	.000	102	.38	.000
5	.30	.000	31	.43	.000	53	.37	.000	70	.46	.000	103	.41	.000
6	.53	.000	32	.41	.000	54	.37	.000	71	.46	.000	104	.40	.000
7	.44	.000	33	.36	.000	55	.47	.000	72	.46	.000	**105**	**.14***	**.074**
8	.30	.000	34	.30	.000	56	.43	.000	73	.36	.000	**106**	**.04***	**.585**
9	.46	.000	35	.40	.000	57	.48	.000	74	.40	.000	107	.44	.000
10	.41	.000	**36**	**.12***	**.111**	58	.33	.000	75	.48	.000	108	.49	.000
11	.33	.000	37	.31	.000	59	.42	.000	76	.33	.000	109	.35	.000
12	.33	.000	38	.27	.000	60	.33	.000	77	.23	.003	110	.22	.005
13	.34	.000	39	.33	.000	61	.34	.000	78	.32	.000	111	.35	.000
14	.36	.000	40	.44	.000	62	.24	.002	79	.39	.000	112	.35	.000
15	.43	.000	41	.40	.000	63	.46	.000	80	.25	.001	113	.34	.000
16	.36	.000	42	.44	.000	64	.45	.000	81	.38	.000	114	.26	.000
17	.34	.000	43	.59	.000	65	.34	.000	82	.30	.000	115	.42	.000
18	.42	.000	44	.28	.000				83	.32	.000	116	.33	.000
19	.43	.000	45	.54	.000				84	.36	.000	117	.45	.000
20	.38	.000	46	.36	.000				85	.35	.000	118	.56	.000
21	.66	.000	47	.40	.000				86	.59	.000	119	.29	.000
22	.46	.000	48	.39	.000				87	.47	.000	120	.34	.000
23	**.46***	**.000**							88	.35	.000			
24	.24	.000							89	.32	.000			
25	.43	.000							90	.38	.000			
26	.56	.000							91	.49	.000			
									92	.33	.000			
									93	.30	.003			
									94	.23	.002			
									95*	**.24**	**.000**			
									96	.35	.000			
									97	.31	.000			
									98	.28	.000			

Aplicaram-se ainda outras medidas estatísticas, nomeadamente o teste t para amostras emparelhadas para avaliar a similitude de médias da pontuação obtida nas duas aplicações do inventário. Consultada a tabela verificámos que t (n = 160-1=159 graus de liberdade e para um nível de significância igual ou inferior a 0,05), apresenta um valor de 1,645. Aceitamos a hipótese nula de que não há flutuação temporal na aplicação do inventário. Os resultados obtidos podem ser observados pela leitura do quadro 37.

Quadro 37 - Valores obtidos pela aplicação do teste t para amostras emparelhadas.

	Média	**Desvio padrão**	**Erro padrão**	**Intervalo de confiança**	**t**	**GL**	**Sig.**
Soma 1 Soma 2	-11,40	20,49	1,62	Mínimo = - 14,60 Máximo = - 8,20	-7,038	159	.000

O histograma mostra-nos o valor médio das somas dos scores obtidos nas somas 1 e 2.



7 - CONCLUSÕES/DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O estudo correlacional que constitui a base deste trabalho visa dar um contributo para a construção e aferição de um instrumento de colheita de dados que defina e valide cientificamente um perfil de competências do enfermeiro com o grau de licenciado. Como método, utilizou-se um princípio multidimensional que teve por base uma categorização de competências extraída do estudo exploratório e da revisão da literatura. Com os resultados, elaborámos um inventário de competências que foi sujeito a uma avaliação por um painel de peritos. Com este procedimento respondemos aos requisitos exigidos para a validação do conteúdo.

Partimos do pressuposto que os itens se encontravam claramente redigidos, englobavam um número suficiente de conceitos, não continham redundâncias e as suas dimensões estavam adequadas ao fim em vista. Deste modo, em relação ao conteúdo, este baseou-se nas suposições anteriormente expressas de que o número de itens e as cinco dimensões do inventário têm em comum um perfil de competências, independentemente da escola frequentada. Quanto ao tempo pareceu-nos adequado um intervalo de três semanas a um mês, entre cada aplicação do inventário por analogia com outras situações educativas, para comparar os atributos que queríamos avaliar.

Com base nestas indicações formulámos a hipótese de que as características associadas ao perfil de competências formam uma estrutura, na qual existe uma analogia mútua entre estas características que permanecem inalteradas independentemente do tempo e da escola frequentada. A um nível dimensional significa que as competências têm em comum determinadas dimensões, independentemente da sua origem e intensidade. Esta hipótese foi estudada a partir de uma série de provas de aferição do instrumento de colheita de dados, conforme a metodologia descrita.

Utilizámos o método teste-reteste com a mesma forma de teste (inventário). O método consistiu na aplicação do mesmo inventário duas vezes (em dois momentos diferentes) aos mesmos sujeitos. A amostra foi constituída por n = 160 que corresponde a 12% da população estimada em 1340 sujeitos. A média de idades dos inquiridos é de 35,30 anos. Destes, 81% são do sexo feminino e 19% do sexo masculino. A maior parte, 71% são casados, 24% solteiros, 4% divorciados e 1% viúvos. Quanto à sua proveniência por

distrito, embora tenham respondido nativos de todos os distritos, o que regista maior número é o distrito de Coimbra, com 25,60%, seguido do de Leiria com 12,50%. Estes resultados justificam-se pela proximidade das escolas. Quanto à nacionalidade 96% têm a nacionalidade portuguesa, contudo, 4% têm nacionalidade estrangeira, provenientes das ex-colónias, Dinamarca e Espanha. A maior parte terminou o curso de bacharelato ou equivalente legal há mais de 10 anos o que significa que todos os inquiridos possuem bastante experiência profissional.

A formação inicial dos inquiridos foi obtida em escolas públicas e privadas dos país, embora o maior número 42 (26,30%) a tenha adquirido na escola Superior de Enfermagem Dr. Ângelo da Fonseca e 39 (24,40%) na Escola Superior de Enfermagem de Bissaya Barreto, ambas de Coimbra. O tempo de exercício apresenta uma amplitude de variação de 23 anos (situada entre 4 e 27 anos). A moda é de 14 anos, a média de tempo de exercício é de 12,28 anos, e o desvio padrão de 4,70 anos. De salientar que a amostra contém elementos de todas as categorias sócio-profissionais com excepção da de director, embora o maior número possua a categoria de enfermeiro graduado, representada por 99 (61,90%) elementos, seguida pela categoria de ingresso na profissão com 46 (28,80%), 11 (6,90%) de especialistas e com menor expressão a de enfermeiro chefe e supervisor com 1 (0,60%) respectivamente. Esta situação deve-se ao Curso de Estudos Superiores Especializados em Administração e Gestão de Serviços de Enfermagem ao qual concorreram e foram admitidos enfermeiros com estas categorias.

O método de teste-reteste utilizado para estimar a fiabilidade, conforme Almeida & Freire (1997) apresenta um valor de .77 e p = 0,000. Autores como Polit & Hungler (1995) consideram que um coeficiente de fiabilidade acima de .70 é satisfatório. Podemos concluir que a fiabilidade teste-reteste propicia as estimativas da estabilidade dos itens, através do tempo, ou seja, os índices de estabilidade são adequados para as características relativamente persistentes dos itens.

O procedimento utilizado para avaliar a consistência interna consistiu na avaliação do coeficiente alpha de Cronbach. Proporciona uma estimativa da correlação da divisão em metades para todas as formas possíveis de se dividir a medida em duas metades e não somente elementos ímpares versus elementos pares. Neste caso, os valores de alpha obtidos na primeira aplicação situam-se em .94 e na segunda aplicação em .95. O conjunto total dos itens apresenta um valor de .97. Estes resultados demonstram que o

instrumento utilizado na pesquisa é confiável e portanto, seguindo as prescrições de Almeida & Freire (1997); Bell (1997); Ferreira & Marques (1998); Polit & Hungler (1995); Serrano (1994), avalia o mesmo quando aplicado nos dois momentos diferentes aos mesmos sujeitos, ou seja, existe estabilidade e constância dos resultados, o que significa que os itens que compõem o teste se apresentam como um todo homogéneo.

Os testes estatísticos utilizados para correlacionar os itens, revelaram características psicométricas deficientes nos itens **105** e **106**. Os itens **23** e **95** revelaram muitas dificuldades ao nível da compreensão e redacção, pelo que foram eliminados. Os resultados conseguidos, deveram-se, provavelmente à clarificação durante o preenchimento do inventário.

O item **36** não apresenta valores estatisticamente significativos, no entanto, optou-se por fazer a sua reavaliação em campo, devido à importância que assume a capacidade para aprender ao longo da vida, no contexto da profissão. Segundo Vallés (1997) esta capacidade pode mudar as nossas vidas e afecta toda a nossa maneira de ser: quem somos, quem temos sido e quem podemos ser. É portanto, um das actividades mais importantes que podemos realizar na nossa vida. É uma competência interna do formando e consiste em saber utilizar cada oportunidade de aprendizagem para realmente aprender (Nyhan, 1991, p. 27). Esta competência para aprender a aprender é importante para integrar os saberes teóricos, necessários para descrever ou compreender a acção e para criar novos procedimentos face a uma situação-problema. Pela aprendizagem vão-se capitalizando conhecimentos e conduzindo pesquisas que acompanham os repertórios teóricos e metodológicos individualizados que serão invocados para resolver os problemas e que vão permitir solucionar os imprevistos emergentes nos contextos de trabalho (Ernoult-Dubois, 1999).

Com estas alterações, o inventário passa a conter 116 itens, para ser aplicado no estudo de campo. No apuramento e refinamento dos itens, ter-se-á em consideração o comportamento específico deste item, no conjunto com os demais.

Concluímos que através do método do teste repetido avaliámos o grau com que o inventário fornece resultados estáveis no tempo. Obteve-se uma estimativa da fiabilidade (coeficiente de correlação teste-reteste) e consistência interna (alpha de Cronbach), pelo que está apto a proceder a nova medição, agora na população. As medidas estatísticas reflectiram de maneira precisa, os atributos que se pretendem investigar.

CAPÍTULO XV – CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-DEMOGRÁFICA DA POPULAÇÃO

1 – CONSIDERAÇÕES GERAIS

Em 1998, altura em que se iniciou o trabalho de campo, funcionavam nas Escolas Superiores de Enfermagem, cursos de estudos superiores especializados em enfermagem que conferiam o grau de licenciado. Não existia ainda um curso de licenciatura de um só ciclo de formação, de acordo com a legislação vigente para o ensino Politécnico. Daí que a escolha da população para a realização deste trabalho incidisse sobre os alunos dos referidos cursos. A nossa opção metodológica orientou-se para a inclusão de todos os alunos que frequentavam os diversos cursos, ou seja, escolhemos uma população de acesso.

Polit & Hungler (1995) definem uma população como toda a agregação de casos que atendem a um conjunto eleito de critérios. Consideram estas autoras que é útil distinguir uma população-alvo de uma população de acesso. População-alvo é toda a população em que o pesquisador está interessado. A população de acesso refere-se aqueles casos que estão de acordo com os critérios de elegibilidade e que estão acessíveis ao estudo.

2 – DESCRIÇÃO GERAL DA POPULAÇÃO

A população em estudo foi constituída pelos formandos dos cursos de estudos superiores especializados em enfermagem que conferem o grau de licenciado. No momento da colheita de dados frequentavam as Escolas Superiores de Enfermagem Públicas do País.

Esta população foi estimada em 1340 sujeitos, distribuídos por 20 escolas. Os formandos dos cursos foram contactados no sentido de aderirem ao estudo, tendo sido explicitados os objectivos e as razões do inventário poder ser identificado. Os procedimentos éticos foram, salvaguardados e os resultados desta adesão ao estudo foi

significativa, como podemos verificar pelas frequências absolutas e relativas a seguir indicadas.

Aderiram aos estudo 992 (74,02%) sujeitos. Destes, apuraram-se 952 (71,05%), ou seja, aqueles cujo inventário estava correctamente preenchido. 40 (2,98%), não o preencheram correctamente, pelo que as suas respostas não puderam ser incluídas no estudo e 348 (25,97%) não aderiram ao estudo. A opção por um grande número teve em atenção as indicações de autores como Moroney (1969) que diz que quanto maior é uma amostra mais a média respectiva se aproxima da média geral do grupo. Também Nunally (1967), aconselha uma amostra mínima de 300 elementos para o estudo da fiabilidade de escalas. No momento do estudo incluímos todos os elementos que frequentavam os cursos conferentes do grau de licenciado. Se tomarmos como referência os 29.240 enfermeiros generalistas inscritos na Ordem do Enfermeiros (dados publicados na Revista n.º 1 de 2000), podemos verificar que estudámos 3,26% desta população.

A não adesão de 348 (25,97%) sujeitos foi motivada pela falta de comparência no dia e hora marcada e em alguns casos, foi justificada por considerarem a altura do ano muito cansativa devido à sobrecarga de trabalho. Note-se que a colheita de dados ocorreu nos meses de Junho e Julho de 1998, tendo coincidido com o final do ano lectivo e/ou com o final de curso, com o excesso de calor e com o stresse próprio, emergente do acréscimo de actividades lectivas, trabalho final de curso, exames e outras responsabilidades. Portanto, os dados que vamos apresentar referem-se a 952 sujeitos. Na apresentação dos resultados, nos quadros, tabelas e gráficos omitimos as fontes e a data de colheita de dados por corresponderem aos dados colhidos e ao período já descrito.

O planeamento da recolha de dados foi muito cuidadoso. Consistiu, sempre que possível, na marcação prévia em sala de aulas, embora esta condição nem sempre se tenha verificado por razões que se prendem com a programação e organização dos cursos. Nos casos em que a marcação do dia e hora em sala de aulas não foi possível, os docentes que acompanhavam os alunos nos ensinos clínicos, responsabilizaram-se pela entrega e recolha dos inventários. Estes cuidados no planeamento visavam evitar perdas excessivas, com o consequente desperdício de tempo e despesa. Apesar disso, verificou-se uma perda de 25,97%, que não é considerada demasiado grande, se compararmos com uma igual ou superior a 50%, referida por alguns autores. No quadro 38

apresentam-se os dados referentes ao número e percentagem de adesão, não adesão e inventários inutilizados por escola. Na ultima linha apresentam-se os totais a nível nacional.

Quadro 38 - Distribuição da população por escola, localidade, número de alunos, adesão ao estudo por escola, inventários inutilizados e não adesão ao estudo

ESCOLAS	Localidade	N.º de alunos	Adesão		Inventários inutilizados		Não adesão	
			Nº	%	Nº	%	Nº	%
E.S.E. Ana Guedes	Porto	51	50	98,04	1	1,96	0	0,00
E.S.E. Artur Ravara	Lisboa	35	26	74,29	0	0,00	9	25,71
E.S.E. de Beja	Beja	60	15	25,00	5	8,33	40	66,67
E.S.E. de Bissaya Barreto	Coimbra	164	163	99,39	1	0,61	0	0,00
E.S.E. de Bragança	Bragança	-	-	-	-	-	-	-
E.S.E. Calouste Gulb. de Braga	Braga	44	24	54,55	1	2,27	19	43,18
E.S.E. Calouste Gulb. de Lisboa	Lisboa	30	26	86,67	0	0,00	4	13,33
E.S.E Cidade do Porto	Porto	128	45	35,15	5	3,90	79	61,71*
E.S.E Dr. Angelo da Fonseca	Coimbra	205	166	80,98	6	2,92	33	16,10
E.S.E Dr. Lopes Dias	Castelo Branco	28	23	82,15	3	10,71	2	7,14
E.S.E de Faro	Faro	-	-	-	-	-	-	-
E.S.E Francisco Gentil	Lisboa	45	27	60,00	0	0,00	18	40,00
E.S.E da Guarda	Guarda	23	20	86,96	0	0,00	3	13,04
E.S.E de Leiria	Leiria	15	10	66,67	2	13,33	3	20,00
E.S.E M.ª Fernanda Resende	Lisboa	160	90	56,25	0	0,00	70	43,75
E.S.E de Portalegre	Portalegre	30	24	80,00	1	3,33	5	16,67
E.S.E de Santarém	Santarém	54	41	75,93	2	3,70	11	20,37
E.S.E São João	Porto	123	85	69,11	2	1,62	36	29,27
E.S.E São João de Deus	Évora	37	23	62,17	8	21,62	6	16,21
E.S.E de Viana do Castelo	Viana do Castelo	30	29	96,67	0	0,00	1	3,33
E.S.E de Vila Real	Vila Real	42	31	73,82	4	9,52	7	16,66
E.S.E de Viseu	Viseu	36	34	94,45	0	0,00	2	5,55
Total		1340	952	71,05	40	2,98	348	25,97

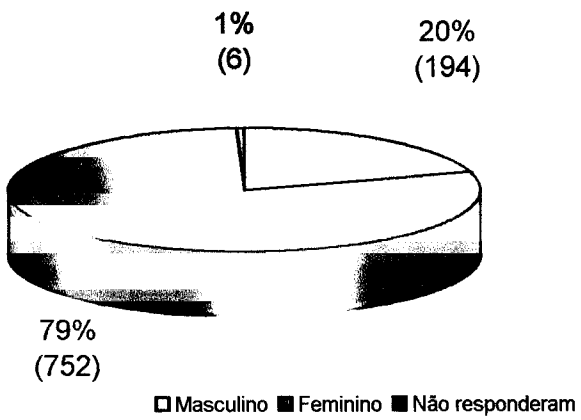
* Dificuldades de acerto

3 - CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-DEMOGRÁFICA DA POPULAÇÃO

IDENTIDADE DE GÉNERO (SEXO)

Do grupo constituído por 952 sujeitos respondentes, 194 (20%) são do sexo masculino e 752 (79%) são do sexo feminino, 6 (1%) não responderam, conforme leitura do gráfico 12.

Gráfico 12 - Distribuição da população segundo o género.



Estes resultados parecem estar de acordo com o padrão habitual na profissão, onde se regista, por razões sociológicas, uma maior procura por parte das mulheres. Na sua tese de mestrado, Soares (1997) faz referência a esta questão, dizendo que a ideia de que a enfermagem devia ser exercida por mulheres se foi acentuando devido a influências chegadas de países da Europa e Estados Unidos. Pessoas que ali se deslocavam para fazer ou complementar a sua formação veiculavam a ideia da superioridade da enfermagem feminina. Afirmava-se a superioridade da enfermagem feminina, por ser mais facilmente educável, paciente, disciplinada, ordeira e económica. Esta ideia viria a consubstanciar-se na publicação do Decreto-Lei n.º 36219, de 10/4/1947 que determinava a preferência pela enfermagem feminina excepto em determinadas especialidades como a de psiquiatria e urologia.

IDADE

A idade dos inquiridos varia entre os 24 e os 53 anos. A moda situa-se nos 33 anos, com 105 (11%) dos respondentes, logo seguida pelos 35 anos com 87 (9,1%), pelos 34 anos com 85 (8,90%) e pelos 32 anos com 80 (8,40%) dos sujeitos. São ainda significativas as idade dos 36 anos com 71 (7,50%); a dos 31 com 69 (7,20%) e a dos 30 com 62 (6,50%). O número e percentagem são menores no início da carreira e à medida que aumenta a idade. A média é de 34,37, sendo o desvio padrão de 4,60 anos conforme leitura do quadro 39.

Quadro 39 - Distribuição dos inquiridos segundo a idade.

Idade	**F**	**%**
24	4	0,40
25	8	0,80
26	17	1,80
27	8	0,80
28	37	3,90
29	51	5,40
30	62	6,50
31	69	7,20
32	80	8,40
33	105	11,00
34	85	8,90
35	87	9,10
36	71	7,50
37	55	5,80
38	29	3,00
39	46	4,80
40	35	3,70
41	29	3,00
42	15	1,60
43	19	2,00
44	8	0,80
45	3	0,30
46	7	0,70
47	4	0,40
48	1	0,10
49	7	0,70
51	1	0,10
53	1	0,10
Não responde	8	0,80
Total	952	100,00

Moda = 33 anos

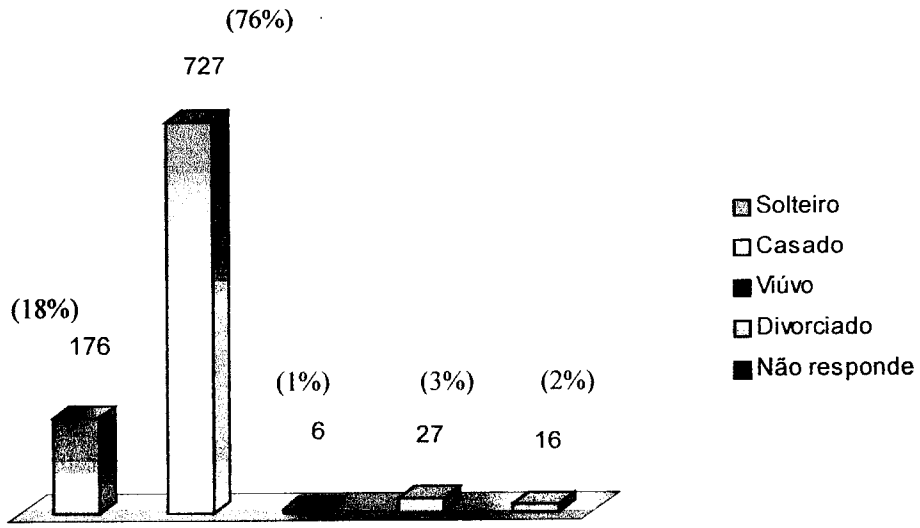
$\overline{x}$ = 34,37 anos

S = 4,60 anos

ESTADO CIVIL

Relativamente ao estado civil dos inquiridos, 176 (18%), são solteiros, 727 (76%) são casados, 6 (1%) são viúvos, 27 (3%) são divorciados e 16 (2%) não responderam, conforme podemos concluir pela observação do gráfico 13.

Gráfico 13 - Distribuição dos inquiridos segundo o estado civil.



NATURALIDADE

Como a colheita de dados foi realizada em todas as escolas superiores de enfermagem do país que ministram os cursos de estudos superiores especializados, conferentes do grau de licenciado, considerámos a naturalidade por distrito – o que coincide com a implantação das escolas, excepto no distrito de Aveiro e Setúbal. Assim, o distrito com maior número de inquiridos (moda), é o distrito de Lisboa, com 119 (12,50%), seguido do distrito de Coimbra com 101 (10,60%) e do Porto com 95 (10%). Os restantes distritos concorrem com menores percentagens, embora na cauda se situem os distritos de Beja com 1,10%, Faro com 1,30%, Évora com 2,80% e de Setúbal com 1,40%. Relativamente aos outros dados, com 150 casos (15,8%), considerámos todos os sujeitos provenientes das ex-colónias, filhos de emigrantes que nasceram noutros países, espanhóis e outros a frequentarem escolas portuguesas, conforme dados apresentados no quadro 40.

Quadro 40 - Distribuição dos inquiridos segundo a naturalidade por distrito.

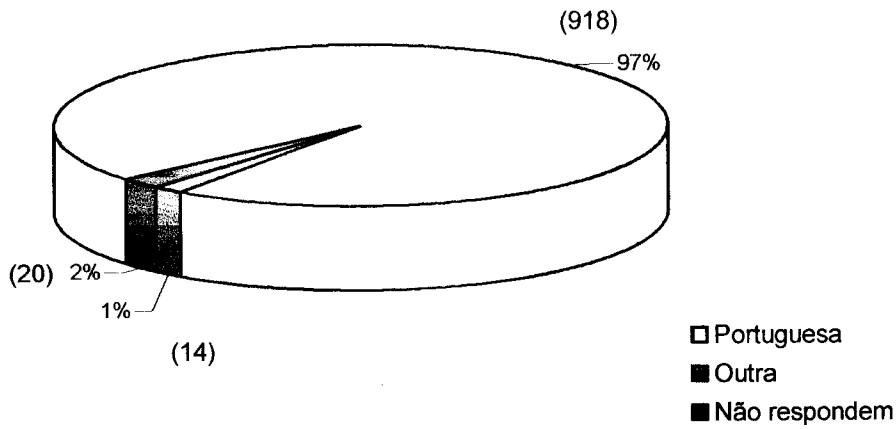
Naturalidade	F	%
Aveiro	36	3,80
Beja	10	1,10
Braga	32	3,40
Bragança	38	4,00
Castelo Branco	47	4,90
Coimbra	101	10,60
Évora	27	2,80
Faro	12	1,30
Guarda	38	4,00
Leiria	42	4,40
Lisboa	119	12,50
Portalegre	38	4,00
Porto	95	10,00
Santarém	35	3,70
Setúbal	13	1,40
Viana do Castelo	27	2,80
Vila Real	27	2,80
Viseu	58	6,10
Outros	150	15,80
Não responde	7	0,70
Total	952	100,00

Moda: distrito de Lisboa

NACIONALIDADE

A nacionalidade dos inquiridos, como seria de esperar é maioritariamente portuguesa 918 (97%), com outras nacionalidades respondem 14 (1%) e não responderam a esta questão 20 (2%), conforme leitura do gráfico 14.

Gráfico 14 - Distribuição dos inquiridos segundo a nacionalidade.



FIM DE CURSO DE BACHARELATO OU EQUIVALENTE LEGAL

Para determinarmos o tempo de exercício profissional, perguntámos aos inquiridos qual a data de términus do curso e o tempo de exercício em anos. Assim, podemos concluir que 1 (0,10%) formando, terminou o seu curso em 1965, tendo à data do preenchimento do inventário 33 anos de serviço. No seu oposto, temos 1 (0,10%) que terminou o curso em 1997. Contudo, o maior número – 95 (10%) dos sujeitos terminaram o curso em 1989, seguidos dos anos de 1987 com 92 (9,70%). Nos restantes anos terminou o curso um menor número, conforme podemos concluir pela análise do quadro 41.

Quadro 41 - Distribuição dos inquiridos segundo o ano em que terminaram o curso.

Fim de Curso	F	%
1965	1	0,10
1967	1	0,10
1970	2	0,20
1971	3	0,30
1972	6	0,60
1973	1	0,10
1974	2	0,20
1975	13	1,40
1976	7	0,70
1977	9	0,90
1978	18	1,90
1979	13	1,40
1980	23	2,40
1981	24	2,50
1982	48	5,00
1983	50	5,30
1984	70	7,40
1985	68	7,10
1986	70	7,40
1987	92	9,70
1988	90	9,50
1989	95	10,00
1990	64	6,70
1991	68	7,10
1992	40	4,20
1993	38	4,00
1994	25	2,60
1995	4	0,40
1996	1	0,10
1997	1	0,10
Não respondem	5	0,50
Total	952	100,00

Moda: 1989

TEMPO DE EXERCÍCIO (EM ANOS)

Constatamos que exercem a profissão há 10 (dez anos) 115 (12,10%) dos respondentes, seguidos pelos que exercem há 7 e 8 em número de 83 (8,70%); há 12 anos 79 (8,30%); exercem há 11 anos 74 (7,80%); 9 anos 72 (7,60%); 13 anos 68 (7,10%); 14 anos 63 (6,60%); 6 anos 51 (5,40%); 15 anos 48 (5%); 5 anos 35 (3,70%); 16 anos 34 (3,60%). Os dados restantes apresentam menor expressão conforme leitura do quadro 42.

A amplitude variação é de 30, variando o exercício e a experiência profissional entre os 2 e os 32, a média é de 11,20 e o desvio padrão de 4,54 anos.

Quadro 42 - Distribuição dos inquiridos segundo o tempo de exercício.

Tempo de exercício	F	%
2	2	0,20
3	8	0,80
4	25	2,60
5	35	3,70
6	51	5,40
7	83	8,70
8	83	8,70
9	72	7,60
10	115	12,10
11	74	7,80
12	79	8,30
13	68	7,10
14	63	6,60
15	48	5,00
16	34	3,60
17	21	2.20
18	23	2,40
19	5	0,50
20	22	2,30
21	8	0,80
22	5	0,50
23	10	1,10
24	2	0,20
25	2	0,20
26	5	0,50
28	2	0,20
31	1	0,10
32	1	0,10
Não responde	5	0,50
Total	952	100,00

Amplitude de variação: 30 anos

moda: 10 anos

$\bar{x}$ **= 11,20 anos**

s**= 4,54 anos**

ESCOLA FREQUENTADA PELOS INQUIRIDOS

Verificamos que os componentes da população têm uma proveniência muito diversificada, ou seja, adquiriram a sua formação de acesso aos cursos de estudos superiores especializados (curso de bacharelato ou equivalente legal), em escolas muitas diversificadas: Continente, Ilhas e outras. Todavia, o maior número – 105 (11%), terminou a formação inicial da Escola Superior de Enfermagem Dr.º Ângelo da Fonseca; 101(10,60%) na Escola Superior de Enfermagem de Bissaya Barreto. Com menor número, terminou um grupo de 53 (5,60%) na Escola Superior de Enfermagem de S. João e 38 (4%), na Escola Superior de Enfermagem Ana Guedes, ambas do Porto. A Escola de Lisboa que regista maior número, 50 (5,30%) é a Escola Superior de Enfermagem Artur Ravarra, à qual se segue a Escola Superior de Enfermagem Calouste Gulbenkian com 40 (4,20%). Os restantes dados podem observar-se pela leitura do quadro 43.

Quadro 43 – Distribuição dos inquiridos segundo a escola frequentada.

Escola Frequentada	F	%
Ana Guedes	38	4,00
Artur Ravara	50	5,30
Beja	11	1,20
Bissaya Barreto	101	10,60
Bragança	28	2,90
Braga	31	3,30
Calouste Gulbenkian (Lisboa)	40	4,20
Cidade do Porto	2	0,20
Angelo da Fonseca (Coimbra)	105	11,00
Lopes Dias (Cast. Branco)	35	3,70
Faro	7	0,70
Francisco Gentil (Lisboa)	26	2,70
Guarda	23	2,40
Leiria	35	3,70
Portalegre	36	3,80
Santarém	19	2,00
S. João (Porto)	53	5,60
S. João de Deus (Évora)	34	3,60
Viana do Castelo	28	2,90
Vila Real	21	2,20
Viseu	38	4,00
Ponta Delgada	7	0,70
Escola de Saúde da Armada	7	0,70
Imaculada Conceição (Porto)	19	2,00
S. José de Cluny	31	3,30
Angra do Heroísmo	13	1,40
S. Vicente de Paulo	31	3,30
Franciscanas Missionárias de Maria	32	3,40
Univers. Estremadura (Espanha)	2	0,20
Instituto Jean Piaget	2	0,20
Cruz Vermelha Portuguesa	8	0,80
Universidade Paulista	2	0,20
S. Francisco das Misericórdias	5	0,50
Santa Maria	17	1,80
Universidade Gama Filho (Brasil)	1	0,10
Escola do Bié (Angola)	1	0,10
Não respondem	13	1,40
Total	952	100,00

CATEGORIA PROFISSIONAL

A categoria profissional dos inquiridos varia entre a de Enfermeiro, com uma representação de 383 sujeitos (40,20%), Enfermeiro Graduado 524 (55%), Enfermeiro Especialistas 21 (2,20%), os restantes dados têm menor expressão, conforme tabela 5.

Tabela 5 - Distribuição dos inquiridos segundo a categoria.

Categoria	F	%
Enfermeiro	383	40,20
Enfermeiro-Graduado	524	55,00
Enfermeiro-Especialista	21	2,20
Enfermeiro-chefe	17	1,80
Enfermeiro-Supervisor	1	0,10
Docente	1	0,10
Não respondem	5	0,50
Total	952	100,00

Moda: enfermeiro graduado

PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

CAPÍTULO XVI - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

1 – ANÁLISE DO INVENTÁRIO

A metodologia utilizada neste capítulo consiste na apresentação e na descrição objectiva dos dados, deixando a sua análise e interpretação para o capítulo da discussão dos resultados. Na estrutura dimensional do inventário e na descrição dos conteúdos das competências, procurámos manter sempre a mesma lógica inicial, isto é, em cada fase ordenar os itens de modo a que o inventário definitivo se apresente pela ordem com que foi validado pelo painel de especialistas, não obstante a eliminação de itens sem significado estatístico. Os procedimentos consistem em retirar esses itens, procedendo-se à reordenação numérica dos restantes.

De acordo com a nossa proposta inicial e a concordância do painel de especialistas, optou-se por uma estrutura multidimensional. A pergunta número quatro, inserida no questionário distribuído a cada um dos especialistas convidados a integrar o painel (assunto amplamente desenvolvido no capítulo referente à validação de conteúdo), questionava-se se as dimensões consideradas no inventário competências pessoais ou genéricas, científicas (de domínio cognitivo), técnicas (de domínio psicomotor), sócio-afectivas e relacionais (de domínio afectivo) e ético-morais, correspondiam adequadamente a uma tipologia de competências, no âmbito das ciências de enfermagem. Esta tipologia reuniu o consenso geral. No decurso da sessão, foi levantada a questão sobre a forma como deveriam ser avaliados os itens da dimensão das competências pessoais ou genéricas, isto é, se deviam ou não ser avaliados em conjunto com as outras dimensões ou se deveriam ser apresentados e avaliados num instrumento de colheita de dados independente. Depois de devidamente ponderada a questão, concluiu-se que o instrumento de colheita de dados deveria ser único.

Consideraram os especialistas que a estrutura apresentada no esboço parecia a mais adequada para o fim em vista e permitia a adesão dos respondentes. Foi referido que, em última análise, o tratamento estatístico diferenciado nas fases subsequentes,

confirmaria ou não esta questão. Por outro lado, reafirmaram a importância de estudar esta dimensão, uma vez que a literatura lhe dá um lugar de destaque no desenvolvimento das outras competências. Esta importância, no contexto deste estudo, consiste em saber em que medida as competências pessoais ou genéricas podem predizer e/ou indicar o modo como se processa o desenvolvimento das competências, em qualquer das dimensões específicas, propostas no instrumento de colheita de dados.

Em suma, foi consensual que o instrumento de colheita de dados devia ser único e multidimensional, apresentado de forma simples e atractiva para promover a adesão dos respondentes. Como foi considerado que a ordenação, organização, hierarquização, clareza e quantidade dos itens seleccionados para cada dimensão garantia a colheita de dados, passou-se às fases seguintes de apuramento dos itens. Pelos motivos apontados, dicidimos manter a ordem e a lógica relativa à apresentação dos resultados, em função da definição multidimensional previamente encontrada, pela ordem seguinte: competências pessoais ou genéricas, científicas, técnicas, sócio-afectivas e relacionais e ético-morais.

2 – TESTES EXPLORATÓRIOS: O ESTUDO DA VALIDADE DO INVENTÁRIO

Para determinar se a análise factorial apresenta algum fundamento no presente estudo, realizámos o teste de KMO e teste de esfericidade de Bartlett para testar a hipótese da matriz das correlações, ou seja, a matriz de identidade com determinante igual a 1. Este teste requer que os dados provenham de uma população normal multivariada. Pestana & Gageiro (1998) explicam que o teste de Bartlett tem associado um nível de significância de $p = 0,000$, valor inferior a 0,05, o que leva à rejeição da hipótese da matriz das correlações na população ser a identidade, mostrando que existe correlação entre as variáveis. Caso isso não se verifique, deve-se reconsiderar a utilização da análise factorial. O teste de KMO compara as correlações simples com as parciais observadas entre as variáveis. Neste contexto, dizem estes autores, que um valor entre 0,6 e 0,7 (razoável), permite a prossecução da análise factorial. Sugerem a seguinte leitura para os valores constantes no quadro 44.

Quadro 44 - Teste de KMO

KMO	Análise Factorial
1 – 0,9	Muito boa
0,8 – 0,9	Boa
0,7 – 0,8	Média
0,6 – 0,7	Razoável
0,5 – 0,6	Má
< 0,5	Inaceitável

Aplicado este teste, o valor obtido é de .951, com um nível de significância de p = .000. Concluímos que a análise factorial é muito boa, conforme os resultados que se apresentam no quadro 45.

Quadro 45 - Teste de KMO & Bartlett

Teste de esfericidade de Bartlett	.951
Qui-quadrado	3822,04
Gl	6670
Sig	.000

Ainda no mesmo sentido, realizou-se o teste da normalidade de Kolmogorov-Smirnov, usando um nível de significância de p = .000. Este teste avalia a distribuição de uma variável ordinal. Pestana & Gageiro (1998) apontam a necessidade de definir a hipótese para a aplicação deste teste, questão que vem ao encontro da necessidade de sabermos se, na estrutura multidimensional do inventário as dimensões não são independentes, isto é, não se distinguem umas das outras. Como os valores obtidos pela aplicação do teste são de p = .000 em todas as dimensões, rejeitamos a hipótese nula e aceitamos que estas são independentes umas das outras, porque apresentam valores próprios. Como consequência, não se torna necessária qualquer transformação dos dados para proceder ao estudo estatístico, conforme leitura do quadro 46.

Quadro 46 - Exploração dos dados através do teste de Kolmogorov-Smirnov

	Kolmogorov- Smirnov		
	Statistic	*Gl*	*Sig.*
DIMENSÃO 1	.057	952	.000
DIMENSÃO 2	.072	952	.000
DIMENSÃO 3	.095	952	.000
DIMENSÃO 4	.098	952	.000
DIMENSÃO 5	.060	952	.000

Os testes realizados previamente indicam que podemos utilizar, para prosseguir a validação de construto, os testes estatísticos da forma como se segue no subcapítulo seguinte.

3 – ANÁLISE FACTORIAL EXPLORATÓRIA: O PONTO DE PARTIDA

Este procedimento estatístico utilizado na validação de construto é um método conhecido por análise de factor. Segundo Polit & Hungler (1995) utiliza-se para identificar os agrupamentos/conglomerados de variáveis ou elementos relacionados numa escala. Cada agrupamento é denominado factor e representa um atributo relativamente unitário. Algumas variáveis podem ser medidas indirectamente através de grupos de variáveis que se relacionam entre si, explicando a correlação entre elas. Na óptica de Pestana & Gageiro (1998) a análise de componentes principais é um método estatístico multivariado que permite transformar um conjunto de variáveis iniciais correlacionadas entre si. Os coeficientes (*loadings* ou pesos) definem cada uma das novas variáveis escolhidas, de modo a que as variáveis derivadas (componentes principais) expliquem a variação máxima nos dados originais e estejam correlacionadas entre si. As componentes principais são calculadas por ordem decrescente de importância. A variância das componentes designa-se por valores próprios (*eigenvalues*) ou raízes características.

A análise factorial inclui um conjunto de técnicas estatísticas cujo objectivo principal consiste em apresentar ou descrever um número de variáveis iniciais a partir de um menor número de variáveis hipotéticas. Assim, como primeiro procedimento

começámos por criar uma matriz para a totalidade dos itens que constituem o inventário que, como já descrevemos, continha uma definição prévia com uma solução de cinco categorias, domínios ou dimensões. Feito um exame prévio, concluiu-se que a matriz de correlações permitia identificar subconjuntos de variáveis que estão muito correlacionadas entre si no interior de cada subconjunto, mas pouco associadas a variáveis de outros subconjuntos (Reis, 2001). Procurávamos, neste caso, saber se a aplicação da análise factorial permitia confirmar ou infirmar a definição prévia das dimensões. Utilizou-se, neste caso, a análise factorial exploratória.

A matriz de dados criada, foi então, submetida a uma Análise Factorial de Componentes Principais (método estatístico multivariado que permite transformar um conjunto de variáveis iniciais correlacionadas entre si, num conjunto de variáveis não correlacionadas, chamadas ortogonais, que são as componentes principais e resultam de combinações lineares do conjunto inicial). Teve como objectivo dividir o conjunto de variáveis iniciais em subconjuntos com o maior grau de independência (Pereira, 1999). Realizada uma pré-análise do comportamento dos itens, observámos que todos eles apresentavam valores significativos, no que diz respeito ao coeficiente α de Cronbach, cujo valor global é de $\alpha = \cdot 94$. Foi realizada também uma análise factorial simples, cuja variância explicada era apenas de 31%, pelo que foi necessário refinar este processo, segundo a rotação ortogonal de tipo varimax e, para manter ou não os factores foi utilizado o critério de Kaiser, com o objectivo de minimizar o número de variáveis com elevados pesos num factor.

Obtivemos uma análise factorial de correspondência que permite a hierarquização da informação disponível, por ordem decrescente do grau de explicação do fenómeno em estudo. Além disso, permitiu também produzir variáveis compósitas que resumem as relações existentes entre as categorias dos atributos observados. No capítulo seguinte, apresentam-se os dados resultantes da aplicação destes complexos métodos estatístico, contudo, apropriados para estudar a estrutura dimensional dos itens que, no inventário, definem o perfil de competências do enfermeiro com o grau de licenciado. Este estudo, destina-se a comprovar se a estrutura previamente definida no estudo exploratório, validação de conteúdo e teste-reteste se mantém no estudo de campo.

CAPÍTULO XVII - ESTRUTURA MULTIDIMENSIONAL DO INVENTÁRIO

1 – ESTUDO DA VALIDADE DE CONSTRUTO

Hipótese 1 – A estrutura dimensional que na literatura e no estudo exploratório se apresenta como independente, instrumentalizada na validação de conteúdo e teste-reteste, está presente e comprova-se no estudo de campo.

Hipótese 2 – A matriz de correlações das características comuns ao perfil de competências, comprovadas como suficientemente invariáveis, persistem nas várias fases do estudo, apesar das diversas metodologias utilizadas.

A análise factorial de componentes principais pelo método de rotação de tipo varimax, com normalização de Kaiser (método escolhido para estudar os dados obtidos no estudo de campo, porque permite avaliar em simultâneo os vários factores e ao mesmo tempo reduzir a dimensão dos dados), revelou, conforme leitura do quadro 47, que os resultados apresentam uma estrutura multidimensional com seis factores e explicam cumulativamente 46% da variância. Tendo por base o critério previamente definido, podemos concluir que a estrutura multidimensional se confirma nas dimensões das competências científicas, técnicas e ético-morais. Na dimensão das competências sócio-afectivas e relacionais, cria mais um factor para o conjunto dos itens da dimensão. Dos resultados podemos extrair duas conclusões. A primeira, mostra que os itens se organizam e adquirem uma leitura teórica em competências sócio-afectivas, relacionais e de comunicação. A segunda, advém do facto de se terem organizado como uma subescala. Por este processo não se confirmou a dimensão das competências pessoais ou genéricas pelo que irão ser estudas isoladamente.

Quadro 47 - Estrutura Factorial do Inventário de Competências

Cargas Factoriais						
Itens	*Factor 1*	*Factor 2*	*Factor 3*	*Factor 4*	*Factor 5*	*Factor 6*
110	.698					
109	.648					
108	.592					
111	.553					
103	.500					
116	.474					
106	.472					
107	.472					
104	.458					
99	.442					
115	.419					
59		.701				
51		.682				
58		.648				
60		.602				
50		.588				
53		.516				
55		.381				
90			.639			
89			.608			
92			.602			
95			.519			
88			.507			
91			.492			
94	.369		.459			
87			.442			
86			.419			
93			.411			
78				.663		
76				.629		
75				.627		
79				.581		
74	.			.541		
77				.539		
82				.490		
26					.612	
35					.592	
28					.592	
32					.579	
27					.550	
33					.494	
29					.463	
48					.408	
66						.846
67						.830
65						.715
38						.441
69						.366

A leitura do quadro 48, mostra que o factor que no inventário integrou a dimensão dos saberes (competências científicas), representado com um total de 22 itens, está

localizado no ICEGL nos itens de 26 a 47. Na versão final, 8 destes itens apresentam um valor estatisticamente significativo e explicam 7,44% da variância. A dimensão dos saberes-fazer (competências técnicas), com 17 (48 a 64), apresentam 7 itens com valores estatisticamente significativos e explicam 8,01% da variância. A dimensão do saber-ser em contexto de trabalho localiza-se no ICEGL do item 65 ao 116, distribuídos pelas dimensões sócio-afectivas e relacionais e ético-morais.

Como explicámos anteriormente, uma das alterações verificadas na definição prévia, processou-se na dimensão das competências sócio-afectivas e relacionais. Os 32 itens introduzidos no inventário (65 a 96) agruparam-se como se segue: competências sócio-afectivas com 5 itens e explicam 5,75% da variância, competências relacionais com 7 itens e explicam 7,61% da variância, competências de comunicação com 10 itens e explicam 7,95% da variância. Por último, a dimensão ético-moral com 20 itens (97 a 116) ficou com 11 itens na versão final e explicam 9,17% da variância, sendo o factor ou dimensão com maior peso factorial, ou seja, é aquele que apresenta maior quantidade de variância explicada.

Quadro 48 – Factores, itens e variância explicada por cada dimensão do inventário.

Factores	Itens	Variância Explicada
Factor 1	**11 itens** (110,109, 108, 111, 103, 116, 106, 107, 104, 99 e 115)	9,17%
Factor 2	**7 itens** (59, 51, 58, 60, 50, 53, 55)	8,01%
Factor 3	**10 itens** (90, 89, 92, 95, 88, 91, 94, 87, 86, e 93)	7,95%
Factor 4	**7 itens** (78, 76, 75, 79, 74, 77, 82)	7,61%
Factor 5	**8 itens** (26, 35, 28, 32, 27, 33, 29, 48)	7,44%
Factor 6	**5 itens** (66, 67, 65, 38, e 69)	5,75%
Total	**48 itens**	**45,95%**

Nos quadros seguintes, para uma melhor explicitação dos resultados, vamos apresentar o agrupamento dos itens por factor, descrever o item, o conteúdo da competência expresso e apontar os pesos factoriais relativos a cada item. Estes itens são traduzidos em termos de capacidades uma vez que a competência só se avalia em situação de trabalho concreto. Assim e seguindo a lógica inicial do ICEGL, o quadro 49 apresenta os resultados relativos à estrutura do factor, na dimensão das competências científicas ou saberes especializados.

Quadro 49 – Dimensão das competências científicas: item, descrição, conteúdo e pesos factoriais.

Nº Iten	Descrição do Item	Conteúdo da Competência	Pesos Factoriais
26	• Procuro manter actualizados os meus conhecimentos	• Capacidade para manter actualizados os conhecimentos	.612
35	• Estou consciente da necessidade de aprender ao longo da vida devido à rápida transformação dos conhecimentos	• Capacidade para aprender ao longo da vida	.592
28	• Quando me confronto com um problema procuro as suas causas	• Capacidade para identificar as causas dos problemas	.592
32	• Quando tomo decisões procuro integrar todos os conhecimentos que possuo	• Capacidade para integrar os conhecimentos nas decisões	.579
27	• Habitualmente reconheço os meus erros e limitações	• Capacidade para reconhecer erros e limitações	.550
33	• Sou capaz de mobilizar todos os conhecimentos para resolver um problema	• Capacidade de mobilização dos conhecimentos necessários à resolução de um problema	.494
29	• Em geral, não critico por criticar, procuro encontrar soluções para os problemas	• Capacidade de pensamento crítico na análise e solução dos problemas	.463
48	• Quando trabalho em grupo sincronizo-me com os interesses colectivos	• Capacidade para se adaptar e sincronizar com os interesses do grupo	.408

O quadro 50 apresenta os resultados relativos à estrutura do factor na dimensão competências técnicas ou saberes-fazer que caracterizam a profissão (técnicas e procedimentos utilizados na execução das tarefas).

Quadro 50 - Dimensão das competências técnicas: item, descrição, conteúdo e pesos factoriais.

Nº Item	Descrição do Item	Conteúdos das Competências	Pesos Factoriais
59	• Identifico os problemas, planeio as acções e intervenho depois	• Capacidade para identificar os problemas e planear as acções antes de intervir	.701
51	• Sempre que vou prestar cuidados específicos faço um plano de intervenção	• Capacidade para realizar planos de intervenção	.682
58	• Preocupo-me em avaliar todas as situações antes de intervir	• Capacidade para avaliar adequadamente as situações antes de intervir	.648
60	• Procuro resolver metodicamente todos os problemas emergentes da prática	• Capacidade para resolver metodicamente os problemas emergentes dos contextos da prática	.602
50	• Antes de intervir preocupo-me em definir os objectivos da intervenção	• Capacidade para definir os objectivos das intervenções	.588
53	• Só tomo decisões depois de pensar e reflectir sobre o que vou fazer	• Capacidade para mobilizar os conhecimentos e reflectir antes de tomar as decisões	.516
55	• Procuro gerir os recursos para prestar cuidados de qualidade, sem desperdícios	• Capacidade para gerir os recursos na prestação de cuidados de qualidade sem desperdícios de material	.381

O quadro 51 apresenta os resultados relativos à estrutura do factor na dimensão competências sócio-afectivas.

Quadro 51 - Dimensão das competências sócio-afectivas: item, descrição, conteúdo e pesos factoriais.

Nº Item	Descrição do Item	Conteúdos das Competências	Pesos Factoriais
66	• Sinto-me realizado/a com o meu trabalho	• Capacidade para se sentir auto-realizado	.846
67	• Sinto-me satisfeito/a com aquilo que realizo tanto pessoal como profissionalmente	• Capacidade para sentir satisfação pessoal e profissional	.830
65	• Sinto-me motivado/a para realizar persistentemente o meu trabalho	• Capacidade de motivação para a realização persistente do trabalho	.715
38	• Sinto interesse por todas as tarefas que tenho que desempenhar	• Capacidade para sentir interesse por todas as tarefas a realizar	.441
69	• Geralmente sou entusiasta e transmito entusiasmo naquilo que faço	• Capacidade para sentir e transmitir entusiasmo na realização do trabalho	.366

O quadro 52 apresenta os resultados relativos à estrutura do factor na dimensão competências relacionais.

Quadro 52 - Dimensão das competências relacionais: item, descrição, conteúdo e pesos factoriais.

Nº Item	Descrição do Item	Conteúdo da Competência	Pesos Factoriais
78	• Trato com respeito e procuro saber como é que o utente/cliente prefere ser tratado	• Capacidade para tratar com respeito e segundo as preferencias do utente/cliente	.663
76	• Procuro no dia-a-dia estabelecer um clima de confiança com o utente/cliente	• Capacidade para estabelecer um clima de confiança com o utente/cliente	.629
75	• Quando a pessoa se me dirige escuto-a com atenção	• Capacidade para escutar a pessoa com atenção	.627
79	• Quando me dirijo às pessoas tenho em atenção a sua idade e cultura	• Capacidade para considerar, nas relações interpessoais, a idade e o nível cultural da pessoa	.581
74	• Uso a linguagem e os termos adequados ao nível de desenvolvimento do utente/cliente	• Capacidade para utilizar os termos adequados ao nível de desenvolvimento do utente/cliente.	.541
77	• Quando o utente/cliente me solicita ajuda presto-lha pronta e solicitamente	• Capacidade para prestar ajuda pronta e solicita ao utente/cliente	.539
82	• Procuro aprofundar os conhecimentos sobre os problemas do utente/cliente	• Capacidade para aprofundar os conhecimentos sobre os problemas do utente/cliente	.490

O quadro 53 apresenta os resultados relativos à estrutura do factor na dimensão competências de comunicação.

Quadro 53 - Dimensão das competências comunicação: item, descrição, conteúdo e pesos factoriais.

Nº Item	Descrição do Item	Conteúdo das Competências	Pesos Factoriais
90	• A Comunicação terapêutica é essencial na prestação de cuidados de qualidade	• Capacidade para utilizar a comunicação terapêutica (relação de ajuda) como instrumento essencial da prestação de cuidados de qualidade	.639
89	• A Comunicação é essencial para mudar comportamentos problemáticos	• Capacidade para utilizar as técnicas de comunicação terapêutica para mudar comportamentos problemáticos	.608
92	• A Comunicação empática assume valor de instrumento terapêutico na relação	• Capacidade para utilizar a empatia como técnica de comunicação terapêutica	.602
95	• Procuro desenvolver as minhas capacidades de autenticidade e congruência	• Capacidade para desenvolver a autenticidade e a congruência como técnicas de comunicação	.519
88	• Considero a necessidade de transmitir mais e melhores informações	• Capacidade para manter informado o utente/cliente sobre as intervenções de enfermagem	.507
91	• Através da Comunicação conheço, avalio, interpreto e transmito mensagens relevantes para a prevenção e tratamento de doenças	• Capacidade para utilizar as técnicas de comunicação para conhecer, avaliar, interpretar e transmitir mensagens importantes para a prevenção e tratamento das doenças	.492
94	• A maturidade, desenvolvimento cognitivo e organização preceptiva determinam maior e melhor adaptação às situações	• Capacidade para compreender que a idade, maturidade, desenvolvimento cognitivo e organização perceptiva influenciam a adaptação às situações de saúde/doença	.459
87	• Habitualmente adopto uma atitude que revela interesse e escuta activa	• Capacidade para adoptar uma atitude reveladora de interesse e de escuta activa	.442
86	• Centro as estratégias de comunicação em torno das necessidades do utente/cliente	• Capacidade para centrar as estratégias de comunicação em torno das necessidades do utente/cliente	.419
93	• Frequentemente estou atento/a a estados emocionais veiculados pela comunicação	• Capacidade para identificar estados emocionais veiculados pela comunicação	.411

O quadro 54 apresenta os resultados relativos à estrutura do factor na dimensão competências ético-morais.

Quadro 54 - Dimensão das competências ético-morais: item, descrição, conteúdo e pesos factoriais.

Nº Item	Descrição do Item	Conteúdo da Competência	Pesos Factoriais
110	• Aceito as crença do utente/cliente que modelam as expectativas, atribuições e a forma de sentir e verbalizar o sofrimento	• Capacidade para aceitar as crenças, expectativas e atribuições na forma de verbalizar o sofrimento na doença	.698
109	• Considero e compreendo as influências culturais nas atitudes face à doença	• Capacidade para compreender as influências culturais nas atitudes face à doença	.648
108	• Nas estratégias de intervenção considero o indivíduo, o seu projecto vivencial, o seu sistema de valores, motivações, cognições, sentimentos e conteúdos culturais	• Capacidade para incluir nas estratégias de intervenção o indivíduo, o seu projecto de vida, sistemas de valores, motivações, conhecimentos, sentimentos e cultura	.592
111	• Estou atento/a às estratégias que o utente/cliente adopta para enfrentar a doença	• Capacidade para compreender as estratégias que o utente/cliente adopta para enfrentar o sofrimento na doença	.553
103	• Nas tomadas de decisões éticas analiso as opções para realizar as melhores escolhas	• Capacidade para escolher as melhores opções terapêuticas	.500
116	• Estou atento/a às dificuldades dos mais jovens a ajudo-os/as a superá-las	• Capacidade para estar atento às dificuldades dos colegas mais jovens e ajudá-los a superá-las	.474
106	• Utilizo perícias de segurança em diversos tipos de situações	• Capacidade para utilizar perícias de segurança em todas as situações	.472
107	• Pondero sobre as técnicas e instrumentos que utilizo nas minhas intervenções	• Capacidade para ponderar sobre as técnicas e os instrumentos a utilizar nas intervenções	.472
104	• Os traços da minha personalidade assentam no altruísmo e no auto-controlo	• Capacidade para gerir os traços de personalidade assentes no altruísmo e no autocontrolo	.458
99	• Utilizo os recursos que permitem que o utente/cliente seja tratado com equidade	• Capacidade para utilizar os recursos que permitem tratar com equidade o utente/cliente	.442
115	• Reconheço e sou capaz de manifestar o meu apreço a alguém que faça alguma coisa bem feita	• Capacidade para reconhecer e manifestar apreço por alguém que faça algo bem feito	.419

2 – ESTUDO DA FIDELIDADE: DIMENSÕES ESPECÍFICAS DO INVENTÁRIO

Considera-se que uma medida é fiável se for consistente. A consistência pode ser avaliada em termos de estabilidade temporal, equivalência e consistência interna de tipo «split-half». A estabilidade temporal foi avaliada através do teste-reteste, trata-se agora de avaliar a consistência interna. Utilizámos o coeficiente α de Cronbach. Este coeficiente de fiabilidade ou fidelidade interna (α) foi estimado, segundo o seu proponente, como sendo o valor médio de todos os coeficientes possíveis do tipo «split-half», pelo que é considerado um teste estatístico robusto para o fim em vista. A sua importância pode ser apreciada pelo total ou pelo contributo que cada um dos itens (quando apagado), representa para o valor total do coeficiente. O valor total encontrado para os 48 itens validados pela técnica de análise factorial é de α = .942 e o valor total dos 73 (48 + os 25 itens provenientes dos factores emergentes do estudo da dimensão das competências pessoais ou genéricas) é de α = .940.

O cálculo deste coeficiente quando utilizado no estudo da fidelidade relativa ao factor designado no nosso estudo, por dimensão das competências científicas, revelou um valor de α para o conjunto de 8 itens de .781 Este índice de confiabilidade estima a coerência interna ou a homogeneidade dos itens, portanto, indica uma boa consistência para esta dimensão. O contributo de cada item pode ler-se nos valores do quadro 55.

Quadro 55 - Valores do Coeficiente **α** de Cronbach na dimensão das competências científicas

Itens	*Média*	*Desvio Padrão*	*Correlação com o total (corrigido)*	*Alfa se o item for eliminado*
26	4,6008	.5351	.496	.756
35	4,8172	.4611	.422	.768
32	4,5231	.6131	.563	.744
27	4,5231	.5904	.437	.765
28	4,5252	.5939	.529	.750
33	4,3361	.6774	.490	.757
29	4,3561	.6632	.482	.758
48	4,3771	.6737	.475	.760

O cálculo da fidelidade para o factor (dimensão) das competências técnicas, revela que os 7 itens com significado estatístico, apresentam um valor do coeficiente de consistência interna de **α** = .822. Este resultado indica uma elevada consistência interna.

Quadro 56 - Valores do Coeficiente **α** de Cronbach na dimensão das competências técnicas

Itens	*Média*	*Desvio padrão*	*Correlação com o total (corrigido)*	*Alfa se o item for eliminado*
59	4,2605	.7159	.612	.790
51	4,1271	.7616	.603	.792
58	4,2910	.7093	.649	.784
60	4,2164	.7232	.555	.800
50	4,3330	.6720	.574	.797
53	4,2405	.7236	.496	.810
55	4,4737	.6316	.460	.814

O cálculo da fidelidade para o factor (dimensão) das competências sócio-afectivas, revela que os 5 itens com significado estatístico, apresentam um valor global de **α** = .751, o que indica uma boa consistência interna.

Quadro 57 - Valores do Coeficiente **α** de Cronbach na dimensão das competências sócio-afectivas

Itens	*Média*	*Desvio padrão*	*Correlação com o total (corrigido)*	*Alfa se o item for eliminado*
66	4,3592	.7288	.637	.663
67	4,3792	.7001	.662	.656
65	4,2721	.7511	.576	.685
69	4,2731	.7273	.353	.763
38	4,1576	.7985	.391	.756

O cálculo da fidelidade para o factor (dimensão) das competências relacionais, revela que os 7 itens com significado estatístico, apresentam um valor global de **α** = .836, o que indica uma elevada consistência interna.

Quadro 58 - Valores do Coeficiente **α** de Cronbach na dimensão das competências relacionais

Itens	*Média*	*Desvio padrão*	*Correlação com o total (corrigido)*	*Alfa se o item for eliminado*
78	4,6880	.5449	.621	.808
76	4,7248	.5327	.657	.803
75	4,6082	.5568	.625	.808
79	4,7090	.5695	.587	.813
74	4,6155	.5572	.528	.822
77	4,4590	.6190	.534	.823
82	4,5053	.6066	.565	.817

O cálculo da fidelidade para o factor (dimensão) das competências de comunicação, revela que os 10 itens com significado estatístico, apresentam um valor global de **α** = .819, o que indica elevada consistência interna.

Quadro 59 - Valores do Coeficiente **α** de Cronbach na dimensão das competências de comunicação

Itens	*Média*	*Desvio padrão*	*Correlação com o total (corrigido)*	*Alfa se o item for eliminado*
90	4,6481	.7571	.435	.810
89	4,7395	.5401	.558	.799
92	4,6922	.6476	.490	.803
95	4,4821	.7914	.455	.809
88	4,5746	.6277	.541	.799
91	4,5609	.6424	.547	.798
94	4,5221	.7101	.488	.804
87	4,5074	.6220	.563	.796
86	4,4517	.6923	.536	.798
93	4,4758	.7348	.453	.808

O cálculo da fidelidade para o factor (dimensão) ético-moral, revela que os 11 itens com significado estatístico, apresentam um valor global de **α** = .846, o que indica uma elevada consistência interna.

Quadro 60 - Valores do Coeficiente α de Cronbach na dimensão das competências ético-morais

Itens	*Média*	*Desvio padrão*	*Correlação com o total (corrigido)*	*Alfa se o item for eliminado*
110	4,5336	.6541	.645	.824
109	4,5294	.6826	.579	**.829**
108	4,4506	.6830	.578	**.829**
111	4,4097	.6552	.578	**.829**
103	4,5935	.6201	.514	.834
116	4,6565	.5679	.564	**.831**
106	4,1660	.7407	.515	**.834**
107	4,3120	.8141	.440	**.843**
104	4,0473	.8002	.404	**.846**
99	4.5420	.6553	.534	**.833**
115	4,7059	.5613	.544	**.833**

Podemos concluir que os valores parciais e totais de cada um dos itens, em qualquer dos factores ou dimensões a que pertencem, revelam um bom contributo para os valores parciais e totais, apresentando uma boa e/ou elevada consistência interna.

3 – ESTUDO DAS CORRELAÇÕES ENTRE AS DIMENSÕES

A aplicação do coeficiente de correlação de Pearson, permitiu-nos identificar o modo como os diversos factores ou dimensões se relacionam entre si. Podemos concluir que existe uma boa correlação entre as diversas dimensões específicas das competências. Neste contexto, os resultados que mais se salientam observam-se entre as dimensões das competências de comunicação e ético-morais com um valor de r = .70 e p = .000. Nas dimensões das competências relacionais e de comunicação, este coeficiente apresenta um valor de r = .67 e p = .000. As dimensões das competências relacionais e ético-morais apresentam um valor do coeficiente de correlação de r = .67 e p = .000 e nas dimensões das competências científicas e técnicas um valor de r = .62 e p = .000. Os valores dos coeficientes de correlação entre as dimensões das competências científicas e éticos morais, apresentam um valor de r = .57 e p = .000, as dimensões das competências científicas e relacionais apresentam um valor da correlação de r = .54 e com a dimensão das competências de comunicação apresenta um valor de r = .52 e p =

.000. Também a dimensão das competências técnicas com a dimensão das competências ético-morais apresenta um valor de r = .57 e p = .000, com a dimensão das competências de comunicação o valor de r = .48 e p = .000, com as competências relacionais o valor de r = .54 e p = .000 e com as sócio-afectivas apresenta um valor de r = .48 e p = .000.

As restantes dimensões das competências apresentam valores das correlações menos expressivos, todavia, acima de r = .35 e p = .000 como é o caso dos valores apresentados entre as dimensões das competência sócio-afectivas e de comunicação. Entre as competências sócio-afectivas e ético-morais estes valores são de r = .39 e p = .000 e sócio-afectivas e relacionais o valor do coeficiente é de r = .44 e p = .000. Estes resultados são apresentados no quadro 61.

Quadro 61 - Matriz de correlações de Pearson entre as dimensões específicas do inventário

Dimensões	C. Científicas	C. Técnicas	C. Sócio-afectivas	C. Relacionais	C. Comunicação	C. Ético-Morais
C. Científicas	—					
C. Técnicas	r = .628** p =.000	—				
C. Sócio-afectivas	r = .454** p =.000	r = .480** p = .000	—			
C. Relacionais	r = .547** p =.000	r = .540** p = .000	r = .446** p =.000	—		
C. Comunicação	r = .524** p = .000	r = .485** p =.000	r = .351** p =.000	r = .674** p = .000	—	
C. Ético-Morais	r = .576** p =.000	r = .575** p =.000	r = .396** p =.000	r = .672** p = .000	r = .700** p = .000	—

** correlação positiva a um nível de significância de p < 0,01

Sintetizando, podemos concluir que os resultados consistiram na extracção de 6 factores pelo método de análise factorial de componentes principais (com uma pré-definição em 5 factores), pelo método de rotação de varimax com normalização de Kaiser. O estudo revelou um bom ajustamento nas dimensões das competências científicas, técnicas e ético-morais e clarificou o seu ajustamento nas dimensões das competências sócio-afectivas e relacionais. Nesta dimensão, extraiu 3 factores com leitura teórica importante, na medida em que reagrupa os itens em factores ou dimensões susceptíveis de serem reclassificados em dimensão de competência sócio-afectivas, relacionais e de comunicação. O quadro teórico de apoio aparece, assim, com uma melhor clarificação e permite também, repensar a questão do défice das competências relacionais, integrando-

as numa taxinomia de competências muito mais abrangente, no quadro de um processo integral e harmonioso da formação. Por este processo, não confirmou a dimensão das competências pessoais ou genéricas. No capítulo seguinte apresenta-se um estudo independente destas competências, rodadas em separado.

CAPÍTULO XVIII - ESTRUTURA FACTORIAL DA DIMENSÃO DAS COMPETÊNCIAS PESSOAIS OU GENÉRICAS

1 - ESTUDO DA VALIDADE DE CONSTRUTO

Questão 1 – Em que medida as competências pessoais ou genéricas predizem o desenvolvimento de competências específicas nas dimensões científica, técnica, sócio-afectiva, relacional, comunicação e ético-moral?

Como pudemos concluir pela análise da literatura, parte-se do princípio que estas competências pessoais ou genéricas se desenvolvem a partir de experiências-chave do itinerário pessoal e profissional da pessoa. Dizem respeito a todas as áreas de vida; contudo, a maior dificuldade consiste no seu agrupamento e em designá-las ou classificá-las objectivamente. Pela importância que lhes é atribuída, optámos por não eliminar os itens desta dimensão, após a sua rotação conjunta com os itens das dimensões específicas e observar o seu comportamento num estudo diferenciado.

Rodados os itens de 1 a 25, a primeira avaliação mostrou que se agrupam em sete factores e globalmente explicam 47,056% da variância. Não obstante esta organização em sete eixos factoriais ou vectores próprios, revestem-se de uma certa coerência conceptual, aproximando-se em alguns casos dos domínios referidos na literatura, embora estruturalmente de forma diferente da proposta inicial, na qual se agrupavam os itens numa só dimensão.

Os factores agora encontrados, saturam valores que no seu conjunto podem ser redefinidos dando origem a novas categorias ou dimensões, embora requeiram a continuidade de estudos posteriores. Assim, temos no factor 1 as características relacionadas com as atitudes pessoais, no factor 2, as relacionadas com as atitudes sociais, no factor 3, as relacionadas com as atitudes profissionais, no factor 4, as relacionadas com as atitudes existenciais ou éticas, no factor 5, as relacionadas com as

atitudes emocionais, no factor 6, as relacionadas com as atitudes relacionais e no factor 7, as relacionadas com as atitudes de eficácia pessoal, conforme leitura do quadro 62.

Quadro 62 - Estrutura factorial do inventário na dimensão das competências pessoais ou genéricas

	Cargas Factoriais						
Itens	*Factor 1*	*Factor 2*	*Factor 3*	*Factor 4*	*Factor 5*	*Factor 6*	*Factor 7*
24	.558						
18	.550						
14	.508						
22	.499						
23	.461						
25	.452						
16		.722					
15		.679					
19		.578					
21		.467					
11			.669				
3			.652				
9			.550				.407
10			.487				
7				.715			
6				.614			
5				.363			
2					.667		
20					.617		
12					.498	.396	
17						.578	
13						.498	
8				.481		.492	
1							.707
4							.428

Os itens por dimensão, resultantes dos eixos factoriais identificados, a variância explicada por cada um destes eixos e o total de variância explicada, apresentam-se no quadro 63.

Quadro 63 – Factores, itens e variância explicada na dimensão das competências pessoais ou genéricas

Factores	Itens	Variância Explicada
Factor 1	**6 itens** (24, 18, 14, 22, 23 e 25)	8,14%
Factor 2	**4 itens** (16, 15, 19 e 21)	7,49%
Factor 3	**4 itens** (11, 3, 9 e 10)	7,44%
Factor 4	**3 itens** (7, 6 e 5)	6,91%
Factor 5	**3 itens** (2, 20 e 12)	6,68%
Factor 6	**3 itens** (17, 13 e 8)	5,31%
Factor 7	**2 itens** (1 e 4)	5,05%
Total	**25 itens**	**47,05%**

Para uma maior clareza, apresentamos o quadro 64, que mostra as associações dos itens por dimensão, faz-se a descrição de cada um dos itens, expressa-se o conteúdo da competência em termos de capacidade e os respectivos pesos factoriais.

Quadro 64 - Dimensões das competências pessoais ou genéricas: item, descrição, conteúdo e pesos factoriais.

Itens	Descrição do Item	Descrição do Conteúdo das Competências Capacidades	Pesos Factoriais
24	• Habitualmente cuido da minha apresentação pessoal	• Manter uma boa apresentação pessoal	.558
18	• Gosto de interagir com as pessoas e grupos e orientar algumas actividades	• Interagir com pessoas e grupos	.520
14	• Procuro ser perseverante na escolha de melhores respostas profissionais	• Capacidade de perseverança	.508
22	• Desenvolvo planos lógicos e detalhados, orientados para objectivos-alvo	• Sentido de organização	.499
23	• Proponho e realizo as acções necessárias sem ser forçado/a por alguém	• Capacidade de iniciativa	.461
25	• Possuo diversos talentos, além das aptidões requeridas para a profissão	• Possuir talentos diversos	.452
16	• Possua habilidades para "ler" as preocupações das pessoas	• Percepção e interpercepção nas relações	.722
15	• Utilizo a informação ou em último caso a persuasão para convencer o utente/cliente sobre as melhores escolhas terapêuticas	• Capacidade de persuasão	.679
19	• Sou capaz de criar um mundo ao qual as pessoas queiram pertencer	• Capacidade de liderança	.578
21	• Mesmo que a atmosfera esteja pesada, gosto de dizer coisas com graça	• Sentido de humor	.467
11	• Habitualmente sinto-me seguro/a no desempenho das minhas funções	• Segurança	.669
3	• Habitualmente sinto-me autoconfiante	• Autoconfiança	.652
9	• Sou firme quando sei que tenho razão	• Firmeza	.550
10	• Em geral adapto-me bem às novas situações	• Adaptação a novas situações	.487
7	• Sou humilde nas minhas tomadas de posição	• Humildade	.715
6	• A simpatia é uma das minhas qualidades pessoais	• Simpatia	.614
5	• Esperam de mim que seja dinâmico e entusiasta	• Entusiasmo	.363
2	• Sou capaz de manter o autocontrolo em todas as situações da prática	• Autocontrolo	.667
20	• Mantenho-me calmo/a e em poder dos meus meios em situações emotivas e de stresse	• Calma/autodomínio	.617
12	• Sou tolerante com as pessoas, mesmo em situações de stresse	• Tolerância	.498
17	• Em geral sou sensível aos problemas das pessoas que me rodeiam	• Sensibilidade	.578
13	• Mesmo que esteja ocupado/a, demonstro disponibilidade para atender a pessoa	• Disponibilidade	.498
8	• Regra geral sou flexível nas posições que tomo	• Flexibilidade	.492
1	• Para atender adequadamente o utente/cliente é essencial conhecer-me a mim próprio	• Autoconhecimento	.707
4	• A pontualidade é uma das características pessoais que procuro cultivar	• Pontualidade no desempenho	.428

Como os itens se agruparam em factores ou conglomerados de elementos relacionados na análise factorial, o quadro 65, permite-nos encontrar uma nova designação para cada um destes novos factores ou dimensões das competências pessoais ou genéricas.

Quadro 65 - Agrupamento dos itens em factores e designação

Itens	RESULTADOS DOS PESOS FACTORIAIS	Designação
24	Capacidade para manter uma boa apresentação pessoal	***Atitudes pessoais***
18	Capacidade para interagir com pessoas e grupos	
14	Capacidade de perseverança	
22	Capacidade para desenvolver planos lógicos e orientados para objectivos-alvo	
23	Capacidade de iniciativa	
25	Possuir talentos diversos	
16	Capacidade de descentração de si	***Atitudes sociais***
15	Capacidade de persuasão	
19	Preocupação e solicitude com os outros	
21	Sentido de humor	
11	Segurança	***Atitudes profissionais***
3	Autoconfiança	
9	Firmeza	
10	Capacidade de adaptação a novas situações	
7	Humildade	***Atitudes existenciais ou éticas***
6	Simpatia	
5	Entusiasmo	
2	Autocontrolo	***Atitudes emocionais***
20	Calma/Autodomínio	
12	Tolerância	
17	Sensibilidade	***Atitudes relacionais***
13	Disponibilidade	
8	Flexibilidade	
1	Autoconhecimento	***Atitudes de eficácia pessoal***
4	Pontualidade no desempenho	

2 - MÉTODO DE CÁLCULO DA FIDELIDADE NA DIMENSÃO DAS COMPETÊNCIAS PESSOAIS OU GENÉRICAS

O cálculo da fidelidade dos resultados através do coeficiente alfa (α) de Cronbach, apresenta um valor global de .79, o que indica uma boa consistência interna. A análise de cada um dos itens, revela que todos eles apresentam uma boa correlação com o total, conforme leitura do quadro 66.

Quadro 66 - Coeficiente **α** de Cronbach na dimensão competência pessoais ou genéricas

Itens	*Média*	*Desvio Padrão*	*Correlação com o total (corrigido)*	*Alfa se o item for eliminado*
1	4,5788	.7783	.199	.796
2	3,8361	.8012	.351	.789
3	4,2468	.6477	.393	.788
4	4,6481	.7445	.245	.794
5	4,3414	.7796	.397	.787
6	4,2553	.7830	.376	.788
7	4,0893	.8588	.298	.792
8	4,1092	.8117	.313	.791
9	4,5525	.7347	.283	.792
10	4,3981	.7252	.354	.789
11	4,4097	.6726	.355	.789
12	4,0693	.7656	.367	.788
13	4,2248	.7687	.350	.789
14	4,2405	.8664	.281	.792
15	3,6029	1.0754	.252	.796
16	3,8729	.7901	.404	.786
17	4,4821	.7449	.301	.791
18	4,1408	.8599	.367	.788
19	3,5315	.9224	.392	.787
20	3,7931	.8917	.371	.788
21	3,5368	1.1180	.283	.794
22	3,8697	.8047	.368	.788
23	4,2626	.8358	.339	.789
24	4,5788	.6050	.345	.790
25	4,1429	.7691	.328	.790

Tal como se revelam os resultados da análise factorial para validar o construto desta dimensão, o coeficiente **α** de Cronbach para os sete factores apresenta os seguintes valores para o factor 1 = .56, factor 2 = .55, factor 3 = .56, factor 4 = .49, factor 5 = .50, factor 6 = .39 e factor 7 = .23.

Uma vez que esta dimensão do inventário foi elaborada tendo em conta a avaliação da forma como as competências pessoais ou genéricas predizem o desenvolvimento das competências específicas ou de aprendizagem da profissão, pareceu-nos importante clarificar, através de testes correlacionais, o modo como as dimensões criadas pelos eixos factoriais nesta dimensão se relacionam entre si e com as outras dimensões das competências específicas.

Neste contexto, efectuámos um estudo correlacional entre as sete dimensões das competências genéricas e as 6 dimensões das competências específicas. Os testes estatísticos escolhidos recaíram no modelo de regressão linear (técnica estatística descritiva e inferencial), que vai permitir uma análise discriminante das relações existentes entre uma variável dependente e um conjunto de variáveis independentes. Por este motivo, no capítulo seguinte, vamos estudar o modo como os diferentes factores, permitem predizer a um nível estatisticamente significativo como é que as competências pessoais ou genéricas influenciam o desenvolvimento das competências específicas, nas dimensões extraídas pela técnica de análise factorial.

CAPÍTULO XIX – ESTUDO DAS CORRELAÇÕES ENTRE AS DIMENSÕES

1 – MATRIZ DAS CORRELAÇÕES BIVARIADAS

A associação dos itens organizados em factores conduziram-nos à realização de outros testes estatísticos, nomeadamente à realização do teste de correlação de Pearson, entre os factores da dimensão das competências pessoais ou genéricas e sobre o modo como se correlacionam com as outras dimensões específicas. Pretende-se saber até que ponto a matriz das correlações das características comuns a um perfil de competências, persiste invariável no tempo e nos testes estatísticos. Nesta etapa do estudo definiu-se a hipótese:

Hipótese 3 – Há relação entre a dimensões das competências pessoais ou genéricas e o desenvolvimento das competências específicas, necessárias para o desempenho do conteúdo funcional da categoria de enfermeiro.

Os resultados obtidos pela aplicação do coeficiente de correlação de Pearson (r), apresentam valores estatisticamente significativos entre si, a um nível de significância de $p = .000$, excepto nos valores da correlação da dimensão 2 (atitudes sociais), com a dimensão 7 (atitudes de eficácia pessoal), cujo valor do nível de significância é de $p = .003$, ainda assim, inferior a $p<.005$. Nestas circunstâncias, considerámos importante estudar mais profundamente as relações destas dimensões com as dimensões específicas do inventário e testar a linearidade da relação existente entre as dimensões de ambas as escalas resultantes do tratamento estatístico dos dados.

Quando comparamos os valores das correlações das dimensões das competências pessoais ou genéricas com as dimensões das competências específicas, verificamos que há uma tendência de subida dos valores nas dimensões das competências pessoais ou genéricas, quando correlacionadas com as dimensões das competências específicas. Podemos concluir que estas competências são preditoras ou susceptíveis de influenciarem o desenvolvimento de grupos de competências específicas. Testámos

assim, uma hipótese bicaudal, subjacente à aplicação destes testes estatísticos que prevêem a existência de uma correlação positiva entre as dimensões, isto é, que as competências pessoais ou genéricas podem predizer o desenvolvimento de competências específicas, conforme valores da matriz de correlações apresentada no quadro 67.

Quadro 67 - Matriz das Correlações Bivariadas de Pearson entre as dimensões das competências pessoais ou genéricas e as dimensões das competências específicas

Correlação de Pearson	Atitudes pessoais	Atitudes sociais	Atitudes profissionais	Atitudes existenciais ou éticas	Atitudes emocionais	Atitudes relacionais	Atitudes eficácia pessoal
Atitudes pessoais	—						
Atitudes sociais	r =.350 p =.000	—					
Atitudes profissionais	r = .379 p =.000	r = .230 p =.000	—				
Atitudes existenciais ou éticas	r = .352 p =.000	r = .277 p =.000	r = .293 p =.000	—			
Atitudes emocionais	r = .331 p =.000	r = .302 p =.000	r = .355 p =.000	r = .306 p =.000	—		
Atitudes relacionais	r = .384 p =.000	r = .264 p =.000	r = .299 p =.000	r = .337 p =.000	r = .302 p =.000	—	
Atitudes de eficácia Pessoal	r = .277 p =.000	r = .096 p =.003	r = .241 p =.000	r = .218 p =.000	r = .184 p = .000	r = .181 p =.000	—
Competências científicas (CI)	r =.590 p =.000	r =.277 p =.000	r =.478 p =.000	r =.398 p =.000	r =.386 p =.000	r =.417 p =.000	r =.243 p =•000
Competências técnicas (TE)	r =.478 p =.000	r =.296 p =.000	r =.397 p =.000	r =.319 p =.000	r =.392 p =.000	r =.318 p =.000	r =.230 p =•000
Competências sócio-afectivas (A)	r =.384 p =.000	r =.276 p =.000	r =.334 p =.000	r =.346 p =.000	r =.348 p =.000	r =.270 p =.000	r =.214 p =•000
Competências relacionais (REL)	r =.418 p =.000	r =.182 p =.000	r =.323 p =.000	r =.222 p =.000	r =.305 p =.000	r =.337 p =.000	r =.160 p =•000
Competências de comunicação (COM)	r =.399 p =.000	r =.216 p =.000	r =.284 p =.000	r =.232 p =.000	r =.247 p =.000	r =.304 p =.000	r =.191 p =•000
Competências ético-morais (ETIC)	r =.458 p =.000	r =.249 p =.000	r =.388 p =.000	r =.234 p =.000	r =.315 p =.000	r =.332 p =.000	r =.177 p =•000

2 – MÉTODO DISCRIMINANTE STEPWISE

Para estimar os parâmetros ou um modelo de estabelecimento de relações entre as variáveis, seguiu-se o método passo-a-passo (stepwise). Utilizámos este método estatístico devido à possibilidade que oferece na confrontação de um conjunto de

informações sob a forma de variáveis. Este método discriminante começa por seleccionar as variáveis que mais contribuem para a distinção entre os grupos, depois vai incluindo e/ou retirando, uma a uma, as variáveis nas funções discriminantes de acordo com o critério que pode ser definido pelo próprio analista. Assim, o método stepwise começa por escolher a variável que diferencia os grupos de acordo com o critério preestabelecido. A segunda variável a ser escolhida é a que, juntamente com a primeira, maximiza o aumento do critério discriminante e assim por diante. De acordo com este processo, variáveis já escolhidas em passos anteriores podem ser retiradas e novas variáveis podem ser introduzidas, se tal contribuir para um aumento do critério definido. No passo final, ou se verifica que todas as variáveis foram seleccionadas ou, então, são rejeitadas por não terem qualquer contributo adicional para essa distinção entre os grupos. Os métodos stepwise utilizam como critério de selecção uma medida discriminatória (Reis, 2001, p. 227).

A utilização deste modelo, através da análise da variância (ANOVA), permite-nos ainda, verificar a variabilidade das observações dentro dos grupos de dimensões, em torno da média (variância do erro) e a variabilidade entre as médias dos grupos (variância entre as situações). Para interpretar os resultados tomámos como base de comparação os valores estimados da variabilidade entre as dimensões das competências pessoais ou genéricas (variável independente) e cada uma das dimensão das competências específicas (variável dependente). É possível aproximar esta estatística a um teste para diferença de médias entre grupos (teste t) com distribuição f. Utiliza-se para testar a hipótese dos parâmetros do universo α e β serem iguais a um determinado valor fixo. Interessa saber se os valores são ou não fixos. O teste f, valida em termos globais o modelo e não cada um dos parâmetros isoladamente. Este teste com (n – 2) graus de liberdade, ou seja, com 1 a 10 graus de liberdade testa as hipóteses:

$\mathbf{H_0}$ = A variação dos valores das competências pessoais ou genéricas não explica o desenvolvimento das competências específicas.

$\mathbf{H_1}$ = A variação dos valores das competências pessoais ou genéricas prediz/explica o desenvolvimento das competências específicas.

Como a regressão linear permite compreender o efeito simultâneo de várias dimensões, os critérios utilizados consistiram na determinação dos valores por dimensão segundo

uma ordem. Em termos metodológicos, vamos definir sucessivamente como variável dependente uma das dimensões das competências específicas e como variável independente as dimensões das competências genéricas. Pretende-se com este procedimento estatístico, criar modelos que expliquem o modo como as dimensões das competências pessoais ou genéricas influenciam o desenvolvimento das competências específicas inerentes à formação e ao cumprimento da missão profissional, no inicio da carreira e vida activa.

Assim, pela análise do modelo de regressão linear, seguindo o método stepwise, identificámos um conjunto de 5 variáveis preditoras do desenvolvimento das competências científicas. Verifica-se neste modelo que a primeira variável a ser escolhida foi a dimensão ou factor 1 (atitudes pessoais) que explica 59%, e conjuntamente com a dimensão 3 (atitudes profissionais) explicam 61,1%. No seu conjunto, as dimensões 1, 3 e 6 (atitudes pessoais, profissionais e relacionais), explicam 67,4%. No passo seguinte, a este grupo de dimensões 1, 3 e 6, junta-se a 4 (atitudes existenciais ou éticas) para explicarem 68,5%. Finalmente, junta-se a dimensão 5 (atitudes emocionais) e cumulativamente explicam 69,1%.

Um dado emergente é o de que este modelo rejeita a dimensão 2 (atitudes sociais) e 7 (atitudes de eficácia pessoal), indicando que não apresentam qualquer contributo estatisticamente significativo para o desenvolvimento das competências científicas. A forma como os preditores constantes ou dimensões das competências pessoais ou genéricas influenciam o desenvolvimento das competências científicas, pode observar-se pela leitura dos quadros 68, 69 e 70.

Quadro 68 - Valores encontrados pelo método stepwise para a variável dependente (competências científicas) e variável independente (dimensões das competências pessoais ou genéricas)

Modelo	R	R^2	R^2 (R Quadrado Ajustado)	Estimativa do Erro padrão Estandardizado
1	·590a	·348	·348	2.4588
2	·651b	·424	·422	2.3136
3	·674c	·455	·453	2.2514
4	·685d	·469	·467	2.2229
5	·691e	·477	·474	2.2070

a. Preditor constante, dimensão 1 (atitudes pessoais)
b. Preditor constante, dimensão 1 e 3 (atitudes pessoais; atitudes profissionais)
c. Preditor constante, dimensão 1, 3 e 6 (atitudes pessoais, profissionais e relacionais)
d. Preditor constante, dimensão 1, 3, 6 e 4 (atitudes. pessoais, profissionais, relacionais e exist./éticas)
e. Preditor constante, dimensão 1, 3, 6, 4 e 5 (atitudes. pes., prof., relacionais, exist./éticas e emoc.)

O teste de ANOVA para esta dimensão, mostra que os vários preditores constantes do desenvolvimento das competências científicas apresentam valores estatisticamente significativos. Os valores estimados da variabilidade entre as dimensões das competências genéricas (variável independente) e as dimensões das competências científicas (variável dependente), permitem-nos concluir que a probabilidade de encontrar um rácio F igual ou superior ao obtido é de p = .000 nas dimensões do modelo criado. Portanto, aceitamos que as competências genéricas predizem o desenvolvimento das competências científicas, conforme o modelo criado e apresentado no quadro 69.

Quadro 69 - Valores da variância na dimensão das competências científicas (variável dependente) e dimensões das competências pessoais ou genéricas (variável independente)

Modelo		Soma dos quadrados	GL	$\bar{X}$ dos quadrados	F	Sig
1	Regressão	3069,124	1	3069,124	507,639	.000a
	Residual	5743,582	950	6,046		
	Total	8812,706	951			
2	Regressão	3733,155	2	1866,577	348,728	.000b
	Residual	5079,551	949	5,353		
	Total	8812,706	951			
3	Regressão	4007,590	3	1335,863	263,552	.000c
	Residual	4805,116	948	5,069		
	Total	8812,706	951			
4	Regressão	4133,520	4	1033,380	209,141	.000d
	Residual	4679,186	947	4,941		
	Total	8812,706	951			
5	Regressão	4205,011	5	841,002	172,665	.000e
	Residual	4607,695	946	4,871		
	Total	8812,706	951			

a. Preditor constante, dimensão (genéricas) 1
b. Preditor constante, dimensão (genéricas) 1 e 3
c. Preditor constante, dimensão (genéricas) 1, 3 e 6
d. Preditor constante, dimensão (genéricas) 1, 3, 6 e 4
e. Preditor constante, dimensão (genéricas) 1, 3, 6, 4 e 5
Variável dependente: competências científicas

Como podemos observar pela leitura do quadro 70, o nível de significância ajusta-se ao número de comparações na dimensão das competências científicas, embora a dimensão das atitudes pessoais seja a variável com maior contribuição. As outras dimensões apresentam contribuições mais modestas quando comparadas com os valores desta.

Quadro 70 - Procedimentos de comparação múltipla na dimensão das competências científicas

Modelo	Coeficientes não Estandardizados		Coeficientes Estandardizados	t	Sig
	β	Erro Standard	β		
Constante	10.306	.894		11,532	.000
DIM_G_1 - Atitudes pessoais	.433	.031	.380	13,938	.000
DIM_G_3 – A. profissionais	.362	.044	.218	8,152	.000
DIM_G_6 – A. relacionais	.291	.051	.149	5,647	.000
DIM_G_4 – A. Exist./éticas	.211	.047	.118	4,478	.000
DIM_G_5 – A. emocionais	.176	.046	.101	3,831	.000

Variável dependente: competências científicas

Na dimensão das competências técnicas (variável dependente), o modelo de regressão linear, pelo método stepwise, revelou um conjunto de 7 dimensões preditoras do desenvolvimento destas competências. Neste modelo, todas as dimensões das competências pessoais ou genéricas contribuem para o desenvolvimento das competências técnicas, apresentando, todavia, contributos que variam entre os 47,8%, na dimensão 1 (atitudes pessoais) e 57,9%, explicados pelo conjunto das dimensões 1, 5, 3, 4, 6, 7 e 2 (atitudes pessoais, emocionais, profissionais, existenciais ou éticas, relacionais, eficácia pessoal e sociais). Através do quadro 71, podemos observar detalhadamente o comportamento de cada dimensão seleccionada pelo modelo e o contributo adicional que dá cada uma das dimensões das competências pessoais ou genéricas para explicar o desenvolvimento das competências técnicas.

Quadro 71 - Valores encontrados pelo método stepwise para a variável dependente (dimensão das competências técnicas) e variável independente (dimensões das competências pessoais ou genéricas)

Modelo	R	R^2	R^2 (R Quadrado Ajustado)	Estimativa do Erro padrão Estandardizado
1	·478a	·229	·228	3,0234
2	·539b	·290	·289	2.9018
3	·560c	·314	·312	2.8542
4	·568d	·322	·319	2.8386
5	·572e	·328	·324	2.8286
6	.576f	.331	.327	2.8222
7	.579g	335	.330	2.8156

a. Preditor constante, dimensão 1 - (atitudes pessoais)
b. Preditor const., dimensão 1 e 5 – (atitudes pessoais e emocionais)
c. Preditor const., dimensão 1, 5 e 3 – (atitudes pessoais, emocionais e profissionais)
d. Preditor const., dimensão 1, 5, 3 e 4 – (atitudes pessoais, emocionais, profissionais e exist/éticas)
e. Preditor const., dimensão 1, 5, 3, 4 e 6 - (atit. pessoais, emocionais, profissionais, exist/éticas e relacionais)
f. Pred. const., dimen. 1, 5, 3, 4, 6 e 7 - (atit. pessoais, emocionais, profis., exist/éticas, relacionais e eficácia pessoal)
g. Preditor const., dimen. 1, 5, 3, 4, 6, 7 e 2 (atitudes. pessoais, emocionais, profissionais, exist/éticas, relacionais eficácia pessoal e sociais)

O teste de ANOVA para esta dimensão, mostra que os vários preditores constantes do desenvolvimento das competências técnicas, apresentam valores estatisticamente significativos. Os valores estimados da variabilidade entre as dimensões das competências pessoais ou genéricas (variável independente) e a dimensão das competências técnicas, permitem-nos concluir que a probabilidade de encontrar um rácio F igual ou superior ao obtido é de p = .000. Portanto, aceitamos que as

competências genéricas predizem o desenvolvimento das competências técnicas, segundo o modelo seleccionado, conforme leitura do quadro 72.

Quadro 72 - Valores da variância na dimensão das competências técnicas (variável dependente) e dimensões das competências pessoais ou genéricas (variável independente)

Modelo		Soma dos Quadrados	GL	$\bar{X}$ dos quadrados	F	Sig
1	Regressão	2574,019	1	2574,019	281,595	.000a
	Residual	8683,804	950	9,141		
	Total	11257,822	951			
2	Regressão	3266,668	2	1633,334	193,969	.000b
	Residual	7991,154	949	8,421		
	Total	11257,822	951			
3	Regressão	3535,822	3	1178,294	144,637	.000c
	Residual	7722,941	948	8,147		
	Total	11257,822	951			
4	Regressão	3627,294	4	906,823	112,543	.000d
	Residual	7630,529	947	8,058		
	Total	11257,822	951			
5	Regressão	3689,064	5	737,813	92,217	.000e
	Residual	7568,759	946	8,001		
	Total	11257,822	941			
6	Regressão	3731,037	6	621,839	78,073	.000f
	Residual	7526,786	945	7,965		
	Total	11257,822	951			
7	Regressão	3774,129	7	539,161	68,010	.000g
	Residual	7483,694	944	7,928		
	Total	11257,822	951			

a. Preditor constante, dimensão (genéricas) 1
b. Preditor constante, dimensão (genéricas) 1 e 5
c. Preditor constante, dimensão (genéricas) 1, 5 e 3
d. Preditor constante, dimensão (genéricas) 1, 5, 3 e 4
e. Preditor constante, dimensão (genéricas) 1, 5, 3, 4 e 6
f. Preditor constante, dimensão (genéricas) 1, 5, 3, 4, 5 e 7
g. Preditor constante, dimensão (genéricas) 1, 5, 3, 4, 6, 7 e 2

Como podemos observar pela leitura do quadro 73, o nível de significância ajusta-se ao número de comparações, na dimensão das competências técnicas, sendo a dimensão 1 (atitudes pessoais), a variável com maior contribuição, a que se segue a dimensão das atitudes emocionais. As restantes dimensões apresentam contributos mais modestos, conforme resultados dos coeficientes não-estandardizado e estandardizado, teste t e nível de significância.

Quadro 73 - Procedimentos de comparação múltipla na dimensão das competências técnicas

Modelo	Coeficientes não Estandardizados		Coeficientes Estandardizados		
	β	Erro Standard	β	t	Sig
Constante	5,319	1,212		4,389	.000
DIM_G_1 – Atitudes pessoais	.359	.041	.279	8,845	.000
DIM_G_5 – Atitudes emocionais	.344	.060	.175	5,772	.000
DIM_G_3 – Atit. profissionais	.258	.057	.138	4,512	.000
DIM_G_4 – Atit. exist./éticas	.139	.061	.069	2,288	.022
DIM_G_6 – Atitudes relacionais	.161	.066	.073	2,443	.015
DIM_G_7 – Atit. de efic. pessoal	.200	.084	.067	2,382	.017
DIM_G_2 – Atitudes sociais	9,147E-o2	.039	.069	2,331	.020

a. Variável dependente: dimensão das competências técnicas

Na dimensão das competências sócio-afectivas (variável dependente), o modelo de regressão linear criado pelo método stepwise, revelou um conjunto de 6 dimensões das competências pessoais ou genéricas (variável independente), como preditoras do seu desenvolvimento. No conjunto explicam cumulativamente 51%. Neste modelo, a dimensão das atitudes relacionais não apresenta qualquer contributo adicional. As restantes dimensões apresentam um contributo que varia entre os 38,4%, na dimensão 1 (atitudes pessoais) e os 50,5%, explicados pelo conjunto das dimensões 1, 5, 4, 3 e 2 (atitudes pessoais, emocionais, existenciais ou éticas, profissionais e sociais), conforme se pode concluir pela leitura do quadro 74.

Quadro 74 - Valores encontrados pelo método stepwise para a variável dependente (dimensão das competências sócio-afectivas) e variável independente (dimensões das competências pessoais ou genéricas)

Modelo	R	R^2	R^2 (R Quadrado Ajustado)	Estimativa Erro padrão Estandardizado
1	·384a	·147	·146	2,4281
2	·449b	·202	·200	2,3501
3	·484c	·234	·232	2,3035
4	·499d	·249	·246	2,2814
5	·505e	·255	·251	2,2738
6	.510f	.260	.255	2,2681

a. Preditor const., dimen. 1 (atitudes pessoais)
b. Preditor const., dimen. 1 e 5 (atitudes pessoais e emocionais)
c. Preditor const., dimen. 1, 5 e 4 (atitudes pessoais, emocionais e exist./éticas)
d. Preditor const., dimen. 1, 5, 4 e 3 (atitudes pessoais, emocionais, exist./éticas e profissionais)
e. Pred. const., dimen. 1, 5, 4, 3 e 2 (atitudes pessoais, emocionais, exist./éticas, profissionais e sociais)
f. Pred. const., dimen. 1, 5, 4, 3, 2 e 7 (atitudes pessoais, emocionais, exist./éticas, profissionais, sociais e de eficácia pessoal)

Como podemos observar pela leitura do quadro 75, o teste de ANOVA mostra que no modelo encontrado os vários preditores constantes do desenvolvimento das competências sócio-afectivas são estatisticamente significativos. Podemos concluir que a probabilidade de encontrar um rácio F igual ou superior ao obtido é de p = .000. Portanto, aceitamos que as competências pessoais ou genéricas, de acordo com o modelo identificado, predizem o desenvolvimento destas competências.

Quadro 75 - Valores da variância na dimensão das competências sócio-afectivas (variável dependente) e dimensões das competências pessoais ou genéricas (variável independente)

Modelo		Soma dos quadrados	GL	$\bar{X}$ dos quadrados	F	Sig
1	Regressão	965,876	1	965,876	163,830	.000a
	Residual	5600,830	950	5,896		
	Total	6566,706	951			
2	Regressão	1325,605	2	662,802	120,013	.000b
	Residual	5241,101	949	5,523		
	Total	6566,706	951			
3	Regressão	1536,468	3	512,156	96,521	.000c
	Residual	5030,238	948	5,306		
	Total	6566,706	951			
4	Regressão	1637,954	4	409,489	78,678	.000d
	Residual	4928,752	947	5,205		
	Total	6566,707	951			
5	Regressão	1675,712	5	335,142	64,822	.000e
	Residual	4890,994	946	5,170		
	Total	6566,707	951			
6	Regressão	1705,473	6	284,246	55,256	.000f
	Residual	4861,232	945	5,144		
	Total	6566,707	951			

a. Preditor constante, dimensão (genéricas) 1
b. Preditor constante, dimensão (genéricas) 1 e 5
c. Preditor constante, dimensão (genéricas) 1, 5 e 4
d. Preditor constante, dimensão (genéricas) 1, 5, 4 e 3
e. Preditor constante, dimensão (genéricas) 1, 5, 4, 3 e 2
f. Preditor constante, dimensão (genéricas) 1, 5, 4, 3, e 2
Variável dependente: competências sócio-afectivas

Como podemos observar pela leitura do quadro 76, o nível de significância ajusta-se ao número de comparações, na dimensão das competências sócio-afectivas, sendo a dimensão 1 (atitudes pessoais), a variável com maior contribuição, contudo, as atitudes existenciais ou éticas, emocionais e profissionais, apresentam valores próximos. O contributo das atitudes sociais e eficácia pessoal apresentam contributos mais modestos, conforme resultados dos coeficientes não-estandardizado e estandardizado, teste t e nível de significância.

Quadro 76 - Procedimentos de comparação múltipla na dimensão das competências sócio-afectivas

Modelo	Coeficientes não Estandardizados		Coeficientes Estandardizados	t	Sig
	β	Erro Standard	β		
Constante	5,154	.952		5,414	.000
DIM_G_1 – Atitudes pessoais	.179	.032	.183	5,549	.000
DIM_G_5 – Atitudes emocionais	.233	.048	.155	4,887	.000
DIM_G_4 – Atitudes exist./éticas	.243	.048	.158	5,029	.000
DIM_G_3 – Atitudes profissionais	.181	.046	.127	3,964	.000
DIM_G_2 – Atitudes sociais	8,750E-02	.031	.086	2,781	.006
DIM_G_7 – Atitudes eficácia pessoal	.162	.067	.071	2,405	.016

Variável dependente: dimensão das competências sócio-afectivas

Aplicando o mesmo teste à variável dependente competências relacionais e às dimensões das competências pessoais ou genéricas (variável independente), o modelo encontrado, seleccionou quatro dimensões preditoras constantes do desenvolvimento destas competências. Os valores variam entre os 41,8%, na dimensão 1 (atitudes pessoais) e os 48,6%, explicados pelo conjunto das dimensões 1, 6, 3 e 5 (atitudes pessoais, relacionais, profissionais e emocionais). As dimensões das atitudes sociais, existenciais ou éticas e de eficácia pessoal não apresentam qualquer contributo adicional, conforme se pode concluir pela leitura do quadro 77.

Quadro 77 - Valores encontrados pelo método stepwise para a variável dependente (dimensão das competências relacionais) e variável independente (dimensões das competências pessoais ou genéricas)

Modelo	R	R^2	R^2 (R Quadrado Ajustado)	Estimativa do Erro padrão Estandardizado
1	·418a	·175	·174	2,5772
2	·465b	·216	·215	2,5125
3	·486c	·236	·234	2,4815
4	·498d	·248	·245	2,4643

a. Preditor constante, dimen. 1 (atitudes pessoais)
b. Preditor constante, dimen. 1 e 6 (atitudes pessoais e relacionais)
c. Preditor constante, dimen. 1, 6 e 3 (atitudes pessoais, relacionais e profissionais)
d. Preditor const., dimen. 1, 6, 3 e 5 (atitudes pessoais, relacionais, profissionais e emocionais)

O teste de ANOVA para esta dimensão mostra que os vários preditores constantes do desenvolvimento das competências relacionais, apresentam valores estatisticamente significativos. Os valores estimados da variabilidade entre as dimensões das competências genéricas (variável independente) e a dimensão das competências relacionais (variável dependente), permitem-nos concluir que a probabilidade de encontrar um rácio F igual ou superior ao obtido é de p = .000. Portanto, aceitamos que as competências genéricas predizem o desenvolvimento das competências relacionais, conforme o modelo criado, cujos resultados se apresentam no quadro 78.

Quadro 78 - Valores da variância na dimensão das competências relacionais (variável dependente) e dimensões das competências pessoais ou genéricas (variável independente)

Modelo		Soma dos quadrados	GL	$\bar{X}$ dos quadrados	F	Sig
1	Regressão	1335,887	1	1335,887	201,134	.000a
	Residual	6309,701	950	6,642		
	Total	7645,587	951			
1	Regressão	1654,853	2	827,426	131,074	.000b
	Residual	5990,735	949	6,313		
	Total	7645,587	951			
2	Regressão	1808,043	3	602,681	97,874	.000c
	Residual	5837,544	948	6,158		
	Total	7645,587	951			
3	Regressão	1894,762	4	473,690	78,004	.000d
	Residual	5750,825	947	6,073		
	Total	7645,587	951			

a. Preditor constante, dimensão (genéricas) 1
b. Preditor constante, dimensão (genéricas) 1 e 6
c. Preditor constante, dimensão (genéricas) 1, 6 e 3
d. Preditor constante, dimensão (genéricas) 1, 6, 3 e 5
e. Variável dependente: dimensão das competências relacionais

Pela análise do quadro 79, verifica-se que o nível de significância se ajusta ao número de comparações, na dimensão das competências relacionais, sendo a dimensão das atitudes pessoais, a variável com maior contributo, embora as dimensões das atitudes relacionais, profissionais e emocionais apresentem valores importantes, conforme resultados dos coeficientes, teste t e níveis de significância.

Quadro 79 - Procedimentos de comparação múltipla na dimensão das competências relacionais

Modelo	Coeficientes não Estandardizados		Coeficientes Estandardizados	t	Sig
	β	Erro Standard	β		
Constante	15,405	.982		15,691	.000
DIM_G_1 – Atitudes pessoais	.288	.034	.272	8,456	.000
DIM_G_6 – Atitudes relacionais	.306	.056	.168	5,420	.000
DIM_G_3 – Atitudes profissionais	.198	.049	.128	4,009	.000
DIM_G_5 – Atitudes emocionais	.192	.051	.119	3,779	.000

a. Variável dependente: dimensão das competências relacionais

O modelo de regressão linear, pelo método stepwise, identifica um conjunto de 5 dimensões preditoras do desenvolvimento das competências de comunicação. Observa-se neste modelo que a primeira dimensão a ser seleccionada foi a 1 (atitudes pessoais), explicando individualmente 39,9% e conjuntamente com a dimensão 6 (atitudes relacionais) explicam 43,6%. Quando no mesmo modelo se juntam as dimensões 1, 6 e 3 (atitudes pessoais, relacionais e profissionais), explicam 45%, Cumulativamente explicam 45,9%. Verifica-se que a dimensão 2 (atitudes emocionais) e 4 (atitudes existenciais ou éticas), não foram seleccionadas pelo modelo, depreendendo-se que não apresentam qualquer contributo adicional para o desenvolvimento das competências de comunicação, conforme dados constantes no quadro 80.

Quadro 80 - Valores encontrados pelo método stepwise para a variável dependente (dimensão das competências de comunicação) e variável independente (dimensões das competências pessoais ou genéricas)

Modelo	R	R^2	R^2 (R Quadrado Ajustado)	Estimativa do Erro padrão Estandardizado
1	·399a	·159	·158	3,8489
2	·436b	·190	·189	3,7796
3	·450c	·203	·200	3,7522
4	·455d	·207	·204	3,7433
5	·459e	·211	·207	3,7372

a. Preditor constante, dimensão 1 (atitudes pessoais)
b. Preditor constante, dimensão 1 e 6 (atitudes pessoais e relacionais)
c. Preditor constante, dimensão 1, 6 e 3 (atitudes pessoais, relacionais e profissionais)
d. Pred. Const., dimen. 1, 6, 3 e 7 (atitudes pessoais, relacionais, profissionais e eficácia pessoal)
e. Preditor constante, dimensão 1, 6, 3, 7 e 5 (atitudes pessoais, relacionais, profissionais, eficácia pessoal e emocionais)

O teste de ANOVA para esta dimensão, mostra que os vários preditores constantes do desenvolvimento das competências de comunicação, apresentam valores estatisticamente significativos. Os valores estimados da variabilidade entre a dimensão das competências genéricas (variável independente) e a dimensão das competências de comunicação (variável dependente), permitem concluir que a probabilidade de encontrar um rácio F igual ou superior ao obtido é de p = .000. Portanto, aceitamos que as competências genéricas predizem o desenvolvimento das competências de comunicação, conforme o modelo seleccionados e os dados apresentados no quadro 81.

Quadro 81 - Valores da variância na dimensão das competências de comunicação (variável dependente) e dimensões das competências pessoais ou genéricas (variável independente)

Modelo		Soma dos quadrados	GL	$\bar{X}$ dos quadrados	F	Sig
1	Regressão	2667,672	1	2667,672	180,074	.000a
	Residual	14073,629	950	14,814		
	Total	16741,301	951			
2	Regressão	3184,819	2	1592,409	111,474	.000b
	Residual	13556,483	949	14,285		
	Total	16741,301	951			
3	Regressão	3394,392	3	1131,464	80,365	.000c
	Residual	13346,910	948	14,079		
	Total	16741,301	951			
4	Regressão	3471,919	4	867,980	61,945	.000d
	Residual	13269,382	947	14,012		
	Total	16741,301	951			
5	Regressão	3528,572	5	705,714	50,527	.000e
	Residual	13212,730	946	13,967		
	Total	16741,301	951			

a. Preditor constante, dimensão (genéricas) 1
b. Preditor constante, dimensão (genéricas) 1 e 6
c. Preditor constante, dimensão (genéricas) 1, 6 e 3
d. Preditor constante, dimensão (genéricas) 1, 6, 3 e 7
e. Preditor constante, dimensão (genéricas) 1, 6, 3, 7 e 5
f. Variável dependente: competências de comunicação

Como podemos observar pela leitura do quadro 82, o nível de significância ajusta-se ao número de comparações na dimensão das competências de comunicação, sendo a dimensão das atitudes pessoais, a variável com maior contributo, logo, seguida da dimensão das atitudes relacionais. As restantes dimensões apresentam um contributo mais modesto, conforme resultados dos coeficientes, teste t e nível de significância.

Quadro 82 - Procedimentos de comparação múltipla na dimensão das competências de comunicação

Modelo	Coeficientes não-Estandardizados		Coeficientes Estandardizados	t	Sig
	β	Erro Standard	β		
Constante	21,738	1,590		13,668	.000
DIM_G_1 – Atitudes pessoais	.430	.052	.274	8,283	.000
DIM_G_6 – Atitudes relacionais	.396	.086	.148	4,621	.000
DIM_G_3 – Atitudes profissionais	.221	.075	.097	2,934	.003
DIM_G_7 – Atitudes eficácia pessoal	.246	.111	.067	2,221	.027
DIM_G_5 – Atitudes emocionais	.156	.077	.065	2,014	.044

a. Variável dependente: dimensão das competências comunicação

Na dimensão das competências ético-morais (variável dependente), o modelo de regressão linear criado pelo método stepwise, seleccionou um conjunto de 4 dimensões preditoras constantes do desenvolvimento destas competências. A primeira dimensão das competências pessoais ou genéricas seleccionada foi a dimensão 1 (atitudes pessoais) que explica 45,8%. Cumulativamente com a dimensão 3 (atitudes profissionais), explicam 51,3%. A estas dimensões juntou-se a 6 (atitudes relacionais) para explicarem 53,2%, e finalmente o conjunto das dimensões 1, 3, 6 e 5 (atitudes pessoais, profissionais, relacionais e emocionais), explicam 54,1%. Neste modelo não apresentam qualquer contributo adicional as dimensões 2 (atitudes sociais), 4 (atitudes existenciais ou éticas) e 7 (atitudes de eficácia pessoal), conforme dados constantes no quadro 83.

Quadro 83 - Valores encontrados pelo método stepwise para a variável dependente (dimensão das competências ético-morais) e variável independente (dimensões das competências pessoais ou genéricas)

Modelo	R	R^2	R^2 (R Quadrado Ajustado)	Estimativa do Erro padrão Estandardizado
1	·458a	·209	·209	4,1816
2	·513b	·263	·262	4,0384
3	·532c	·283	·281	3,9851
4	·541d	·292	·289	3,9624

a. Preditor constante, dimensão 1 (atitudes pessoais)
b. Preditor constante, dimensão 1 e 3 (atitudes pessoais e profissionais)
c. Preditor constante, dimensão 1, 3 e 6 (atitudes pessoais, profissionais e relacionais)
d. Preditor constante, dimensão 1, 3, 6 e 5 (atitudes pessoais, profissionais, relacionais e emocionais)

O teste de ANOVA para esta dimensão, mostra que os vários preditores constantes do desenvolvimento das competências ético-morais, apresentam valores estatisticamente significativos. Os valores estimados da variabilidade entre as dimensões das competências pessoais ou genéricas (variável independente) e a dimensão das competências ético-morais (variável dependente), permite-nos concluir que a probabilidade de encontrar um rácio F igual ou superior ao obtido é de p = .000 nas dimensões do modelo criado. Portanto, aceitamos que as competências genéricas predizem o desenvolvimento destas competências, segundo o modelo identificado, conforme leitura dos resultados apresentados no quadro 84.

Quadro 84 - Valores da variância na dimensão das competências ético-morais (variável dependente) e dimensões das competências pessoais ou genéricas (variável independente).

Modelo		Soma dos quadrados	GL	$\bar{X}$ dos quadrados	F	Sig
1	Regressão	4398,632	1	4398,632	251,553	.000a
	Residual	16611,636	950	17,486		
	Total	21010,268	951			
1	Regressão	5533,309	2	2766,655	169,643	.000b
	Residual	15476,959	949	16,309		
	Total	21010,268	951			
2	Regressão	5955,037	3	1985,012	124,993	.000c
	Residual	15055,230	948	15,881		
	Total	21010,268	951			
3	Regressão	6141,413	4	1535,353	97,787	.000d
	Residual	14868,855	947	15,701		
	Total	21010,268	951			

a. Preditor constante, dimensão (genéricas) 1
b. Preditor constante, dimensão (genéricas) 1 e 6
c. Preditor constante, dimensão (genéricas) 1, 6 e 3
d. Preditor constante, dimensão (genéricas) 1, 6, 3 e 5
e. Variável dependente: dimensão da competências ético-morais

Como podemos observar pela leitura do quadro 85, o nível de significância ajusta-se ao número de comparações das competências ético-morais, sendo a dimensão 1 (atitudes pessoais), a variável com maior contributo. As restantes dimensões apresentam um contributo menos expressivo, conforme resultados dos coeficientes, teste t e nível de significância (p = .000)

ICBAS

Quadro 85 - Procedimentos de comparação múltipla na dimensão das competências ético-morais

Modelo	Coeficientes não Estandardizados		Coeficientes Estandardizados	T	Sig
	β	Erro Standard	β		
Constante	18,199	1,579		11,529	.000
DIM_G_1 – Atitudes pessoais	.529	.055	.301	9,659	.000
DIM_G_3 – Atitudes profissionais	.503	.079	.196	6,347	.000
DIM_G_6 – Atitudes relacionais	.410	.091	.136	4,525	.000
DIM_G_5 – Atitudes emocionais	.282	.082	.105	3,445	.001

a. Variável dependente: dimensão das competências ético-morais

Como podemos concluir, o factor 1 ou dimensão das atitudes pessoais "pesa" especialmente no desenvolvimento de todas as dimensões das competências específicas dando a ideia de existir um sentido claro da sua importância para o desenvolvimento do conhecimento, das técnicas e procedimentos que caracterizam a profissão e para um sentido pessoal de honestidade perante as funções a desempenhar, cumprimento da missão social e profissional, necessidade de auto-controlo e desenvolvimento de um sentimento de eficácia pessoal.

CAPÍTULO XX – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1 – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

O desenho da investigação começou, numa primeira fase, pela concepção metodológica, análise da literatura e realização de um estudo exploratório. Neste estudo, participaram 23 formandos do Curso de Estudos Superiores Especializados em Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiátrica. Conforme descrição no capítulo XII, os dados colhidos foram agrupados em cinco domínios ou dimensões, segundo um critério semântico, ou seja, seguiu-se uma tipologia referenciada na literatura e nos discursos dos actores. Resultou numa categorização em saberes, saberes-fazer e saber-ser ou estar em contexto de trabalho. Esta fase permitiu-nos não só uma familiarização e clarificação das principais ideias, como também delinear as fases seguintes, embora sem apelo à utilização de testes estatísticos complexos ou exaustivos. O recurso às metodologias qualitativas ajudou-nos a desenvolver, de forma empírica, a concepção e o planeamento da recolha de dados e a estruturar os métodos e os conceitos. No plano epistemológico, permitiu-nos, além da concepção do planeamento teórico com recurso às fontes bibliográficas, a construção do plano de investigação, delineamento das fases do seu desenvolvimento e bem assim, das técnicas de recolha de dados, definição das amostras e população, e validação sistemática dos resultados.

A segunda fase consistiu na validação de conteúdo por um painel de especialistas, a terceira consubstanciou-se no teste-reteste e a quarta e última fase foi operacionalizada no estudo de campo com o objectivo de chegar a um perfil de competências, generalizado para a população de enfermeiros a nível nacional. Todas as etapas do estudo foram rigorosamente planeadas, obedecendo a critérios e a testes estatísticos considerados adequados. A colheita de dados foi realizada nos meses de Junho e Julho de 1998. Ocorreu nesta altura, devido à alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei nº 115/97, de 19 de Setembro, no tocante ao nº 4 do artigo 13º. Como estas alterações implicaram o fim dos cursos de

estudos superiores especializados, dando início ao curso de licenciatura, foi necessário antecipar a recolha de dados.

Para construirmos o inventário, redigimos uma primeira versão com base no estudo exploratório e na literatura. Esta versão continha 120 itens, distribuídos pelos três domínios do saber e por cinco dimensões previamente definidas. Os resultados do esboço, depois de validados pelo painel de especialistas, conforme a descrição realizada no capítulo XIII, constante da parte dois (opções metodológicas), foram sujeitos a teste-reteste, isto é, aplicou-se o mesmo instrumento de colheita de dados, em dois momentos diferentes, a uma amostra de 160 formandos, conforme descrição detalhada no capítulo XIV. Nesta fase do estudo, os testes estatísticos determinaram a eliminação de 2 itens (105 e 106). Os itens 23 e 95, foram eliminados por falta de clareza. O item 36 (depois de reorganizado passou a ter o número 35), revelou valores estatisticamente pouco significativos, contudo, optou-se por avaliar o seu comportamento no estudo de campo. Baseámos esta opção na importância que a literatura consultada atribui à capacidade para aprender ao longo da vida. No estudo de campo, revelou valores estatisticamente significativos.

O inventário foi aplicado, com um total de 116 itens, no estudo de campo à população estimada. O domínio escolhido para a sua elaboração, de acordo com Cronbach (1996), pode classificar-se como heterogéneo. Isto porque os itens são distribuídos pelas várias dimensões, para medirem atributos concretos, dos diferentes domínios do saber. Houve, naturalmente, a preocupação de definir um conjunto significativo de itens para avaliar cada uma destas dimensões, definidas e incluídas na forma definitiva deste instrumento de colheita de dados. Tentou-se que houvesse equilíbrio quer no número de itens significativos por dimensão quer na redacção. Houve também uma preocupação constante pelo grau de clareza, compreensão e pertinência da informação a recolher.

Como foi possível observar pela leitura do quadro 38, a população estimada foi de 1340 sujeitos, tendo aderido ao estudo 992 (74,02%). Destes 952 (71,05%) preencheram adequadamente o inventário e 40 (2,98%) foram inutilizados por não estarem correctamente preenchidos. Os restantes sujeitos, 348 (25,97%) não aderiram ao estudo. Como mostra o quadro 39, as idades dos respondentes situam-se entre os 24 e os 53 anos, sendo a amplitude de variação de 29, a moda 33, a média 34,37 e o desvio padrão de 4,60 anos. A selecção de um grupo numeroso deveu-se à opinião de autores como

Moroney (1969, p. 118) que diz que quanto maior é amostra mais a média respectiva se aproxima da média geral do grupo. Nunally (1967) aconselha uma amostra mínima de 300 elementos para o estudo da fiabilidade de uma escala. Também Hill & Hill (2000) sugerem que é preciso aplicar o instrumento de colheita de dados a uma amostra ou população de grandes dimensões, bem como, dispor de várias outras medidas, conhecidas como medidas válidas da variável X que, no contexto deste trabalho emergiu como itens agrupados em categorias ou dimensões.

Considerando a naturalidade por distrito verificamos uma boa representatividade, conforme quadro 40, embora os distritos de Beja, Évora e Setúbal, concorram com menor número. A experiência profissional mínima dos respondentes é de 2 anos e a máximo de 32, sendo a amplitude de variação de 30, a média de 11,20 e o desvio padrão de 4,54 anos. Todas as categorias sócio-profissionais estão representadas, excepto a de director. Estes dados apontam para bastante experiência profissional, enriquecida com a formação ao nível dos cursos de estudos superiores especializados. As características dos respondentes conferem bastante importância aos resultados.

Não foi possível homogeneizar esta população no que se refere ao sexo, pois, participaram no estudo 194 (20%) elementos de sexo masculino e 752 (79%) do sexo feminino e não responderam 6 (1%), como foi claramente ilustrado pelo gráfico 12. Estes resultados são sobreponíveis a outros dados encontrados por outros investigadores, em trabalhos de investigação realizados no âmbito da enfermagem. São justificados por razões de ordem histórica que, consideram a profissão de enfermagem como tradicionalmente feminina. Refere Soares (1997) que até final dos anos 30, as escolas de enfermagem admitiam alunos de ambos os sexos. A partir de então, começou a verificar-se a tendência para excluir os indivíduos de sexo masculino. Esta tendência foi-se acentuando devido a influências do que se passava noutros locais (Estados Unidos e alguns países da Europa) e acentuou-se, entre nós, com a publicação do Decreto-Lei nº 36219, de 10/4/1947. Determinava este diploma que, o ensino de enfermagem devia ser orientado no sentido da preferência do pessoal feminino, excepto nos serviços de certas especialidades por exigirem maior superioridade física ou maior privacidade (serviços de Urologia e Psiquiatria).

Como descrevemos no capítulo referente ao estudo exploratório, os itens no inventário, foram organizados segundo uma definição prévia em três domínios do saber (saber,

saber-fazer e saber-ser em contexto de trabalho) e estes em categorias ou dimensões, para serem avaliados sucessivamente em cada fase do estudo, segundo os critérios ou os testes estatísticos mais apropriados, conforme descrições localizadas nos capítulos próprios. Na fase final, foram estudados do ponto de vista da validade e fidelidade através da técnica de análise factorial de componentes principais, pelo modelo de rotação de tipo varimax com normalização de Kaiser e através da aplicação do coeficiente α de Cronbach. Os factores (dimensões) como são conhecido tecnicamente, representam o que têm em comum os itens analisados. Validámos por este processo o construto.

O termo "validade de construto", conforme Anastasi & Urbina (2000) foi oficialmente introduzido no léxico psicométrico - Technical Recommendations for Psychological Tests and Diagnostic Techniques (APA, 1954). A primeira exposição detalhada sobre a validade de construto apareceu no ano seguinte num artigo de Cronbach e Meehl e as discussões subsequentes que continuam em vigor, serviram para tornar mais explícitas as implicações dos seus procedimentos e proporcionar princípios sistemáticos para o seu uso (Anastasi & Urbina, 2000, p. 117).

No contexto deste trabalho, a análise factorial resultou no agrupamento ou (re)agrupamento de itens, para representar a natureza essencial de cada dimensão incluída no inventário. Neste caso, a validade factorial resultou num tipo sofisticado de validação convergente, tendo por base a concepção de Almeida & Freire (1997); Fortin (1999); Hill & Hill (2000); Pereira (1999); Reis (2001). De um conjunto inicial de itens agrupados em dimensões, identificou-se um conjunto de factores, com perda de 33 itens. Através do tratamento estatístico, validou-se uma estrutura multidimensional do inventário e testaram-se as hipóteses subjacentes à validação de construto, conforme a descrição que se segue no ponto 2 (estudo da validade) e ponto 3 (índices de fidelidade ou fiabilidade).

2 - ESTUDO DA VALIDADE

Os especialistas em estatística consideram que nem sempre a técnica de análise factorial é suficiente para comprovar a validade. Não obstante estas opiniões, consideramos que os resultados apurados para os itens deste estudo são dotados de validade devido aos valores estatísticos que apresentam. A análise factorial foi aplicada e desenvolvida

como um importante método estatístico para confirmar as dimensões previamente definidas ou identificar outras dimensões ou factores do perfil de competências em estudo. Veio a revelar-se uma importante técnica estatística na validação do construto e a indiciar uma importante reflexão sobre a natureza e importância dos resultados na dimensão das competências pessoais ou genéricas. Uma análise crítica dos resultados, conduziu-nos à utilização de outros métodos discriminantes que confirmaram a sua importância no desenvolvimento de competências específicas. Ficou claro, por este processo, que existe um conjunto de forças activas e uma lógica própria para o desenvolvimento e construção de competências especializadas no âmbito da aprendizagem e socialização da profissão. Sugere também a forma como devem ser exploradas em estudos posteriores, e eventualmente enquadradas na selecção dos alunos, a admitir para os cursos de licenciatura em enfermagem.

Genericamente, o estudo da validade realizado para o efeito, permite-nos tecer algumas considerações: a) por um lado, cada um dos itens com valores estatisticamente significativos avalia uma competência. O conjunto dos itens afins, agrupa-se por factores ou dimensões e no seu conjunto, apresentam um efeito em espelho daquilo que é o fio condutor que serve para apreciar o efeito de conjunto e conjugado no perfil de competências; b) por outro lado, permite-nos dizer que a hipótese definida, ou seja que a estrutura que na literatura e no estudo exploratório se apresenta como independente, instrumentalizada na validação de conteúdo e teste-reteste, está presente e comprova-se no estudo de campo; c) por outro lado ainda, a matriz de correlações descreve em que medida a definição prévia em cinco dimensões: competências pessoais ou genéricas, científicas, técnicas, sócio-afectivas e relacionais e ético-morais, se revelam neste estudo agrupadas em domínios do saber. Considerados globalmente, os resultados relativos ao perfil coincidem em três dimensões (científicas, técnicas e ético-morais), clarificam de forma inequívoca a dimensão das competências sócio-afectivas e relacionais, indicando que os itens se agrupam para originar as dimensões de competências sócio-afectivas, relacionais e de comunicação; d) os estudos factoriais, mostram claramente que os itens da dimensão das competências pessoais ou genéricas, não podem ser tratados em conjunto com os itens das dimensões das competências especificas, diferenciadas ou especializadas, por se tratar de características pessoais. No entanto, revelarem segundo o método stepwise, o modo como influenciam o desenvolvimento das competências que caracterizam o domínio da enfermagem e o perfil do enfermeiro.

Em termos estatísticos, estas duas dimensões das competências (sócio-afectivas, relacionais, comunicação e competências pessoais ou genéricas), organizam-se em escalas ou sub-escala que poderão ser utilizadas individualmente ou em conjunto com as outras dimensões. No quadro 86 apresentam-se, em jeito de síntese, os itens com e sem resultados estatisticamente significativos e a variância explicada (arredondada) por cada factor ou dimensão das competências específicas ou especializadas.

Quadro 86 - Itens com valores e itens sem valores estatisticamente significativos

Dimensões das competências:	Itens com valores estatísticos:	Itens sem valores estatísticos:	Variância explicada por factor:
Científicas	26, 27, 28, 29, 32, 33, 35*** e 48* ***Total*** = 8	30, 31, 34, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46 e 47 ***Total*** = 14	7,5%
Técnicas	50, 51, 53, 55, 58, 59 e 60 ***Total*** = 7	49, 52, 54, 56, 57, 61, 62, 63 e 64 ***Total*** = 9	8%
Sócio-afectivas	38**, 65, 66, 67 e 69 ***Total*** = 5	68, 70, 71, 72, 73, 80, 81, 83, 84, 85 e 96 ***Total*** = 11	6%
Relacionais	74, 75, 76, 77, 78, 79 e 82 ***Total*** = 7		8%
Comunicação	86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94 e 95 ***Total*** = 10		8%
Ético-Morais	99, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 115 e 116 ***Total*** = 11	97, 98, 100, 101, 102, 105, 112, 113 e 114 ***Total*** = 9	9%

*item previamente incluído na dimensão das competências técnicas
** item previamente incluído na dimensão das competências científicas
***este item, no ICEGL - teste-reteste com o nº 36, não apresentou valores estatísticos

Como os resultados mostraram claramente que o estudo das competências pessoais ou genéricas deve ser realizado e tratado estaticamente de forma independente, pareceu-nos importante observar o comportamento factorial dos itens e saber em que medida as competências pessoais ou genéricas predizem o desenvolvimento de competências específicas nas dimensões científica, técnica, sócio-afectiva, relacional, comunicação e ético-moral. No estudo desta dimensão comprova-se a posição teórica de Fortin (1999); Hill & Hill (2000); Pereira (1999), ao referirem que a análise factorial, por si ou em conjunto com outros teste comprova a validade de um instrumento de colheita de dados e suas dimensões. Ademais, como apontam Anastasi & Urbina (2000), os diferentes tipos de validade não podem ser tratados como temas independentes ou diferenciados, a

não ser que se trate de mera conveniência ou interesse. Na sua óptica a validade de construto implica as propriedades internas/estruturais dos construtos analisados e a validade externa, refere-se a outras variáveis que teoricamente estão relacionadas com o construto e fazem sentido no contexto da investigação. Por isso, os procedimentos de validação foram realizados por etapas de sucessivo apuramento dos itens, tanto no que concerne à validade interna (propriedades internas, estruturais e consistência ou homogeneidade), como à validade factorial. Este estudo, para a dimensão das competências pessoais ou genéricas, revelou pela aplicação da análise factorial de componentes principais, um conjunto de 7 factores ou dimensões que explicam cumulativamente 47% da variância. No quadro 87, apresentam-se os factores/dimensões emergentes e a variância explicada por cada um deles.

Quadro 87 - Factores emergentes na dimensão das competências pessoais ou genéricas e variância explicada

Dimensão das Competências Pessoais ou Genéricas	Itens com valores estatísticos	% Variância explicada
Atitudes pessoais	24, 18, 14, 22, 23, 25	8,14
Atitudes sociais	16, 15, 19, 21	7,49
Atitudes profissionais	11, 3, 9, 10	7,44
Atitudes existenciais ou éticas	7, 6, 5	6,91
Competências emocionais	1, 20, 12	6,68
Atitudes relacionais	17, 13, 8	5,31
Atitudes de eficácia pessoal	1, 4	5,05
Total = 7 factores	**Total = 25**	**Total = 47%**

Se por um lado, os índices de validade não colocam dificuldades na interpretação dos resultados e não são valores para desperdiçar, por outro, sugerem-nos alguma modéstia na sua interpretação. Em termos operativos, fazem sentido para a investigadora, contudo, revelam alguma fragilidade na sua saturação em alguns factores. Todavia, encontrámos escalas, como por exemplo a de ansiedade de Zung, com um total de 20 itens, distribuídos por 4 dimensões e só dois itens numa delas. Talvez por estas razões, também encontrámos autores a defenderem que, ao invés de se criarem novas escalas, se devem aperfeiçoar as existentes.

Os coeficientes de correlação de Pearson mostraram que os valores nas dimensões das competências pessoais ou genéricas se correlacionam moderadamente entre si, são

semelhantes ou tendem a subir quando correlacionados com as dimensões específicas, diferenciadas ou especializadas das competências. A regressão linear, segundo o modelo stepwise, permitiu-nos estudar o modo como os diferentes factores emergentes da dimensão das competências pessoais ou genéricas predizem o desenvolvimento das competências específicas. Os resultados revelam que a dimensão das atitudes pessoais (formada pela associação de 6 itens com pesos factoriais importantes), predizem o desenvolvimento de competências em todas as dimensões das competências específicas. É, portanto, um processo de aprendizagem que atravessa toda a formação. Os mesmos comportamentos revelam as dimensões das atitudes profissionais e emocionais (cada uma destas novas dimensões apresenta 4 itens associados, com pesos factoriais consideráveis). Também as atitudes relacionais influenciam 5 das 6 dimensões das competências específicas, as restantes, influenciam um número mais modesto. Mesmo assim e no contexto deste trabalho, podem ser consideradas como competências transversais, conforme dados apresentados no quadro 88.

Quadro 88 - Modo como as dimensões das competências pessoais ou genéricas influenciam o desenvolvimento de competências, nas dimensões específicas

Dimensões das competências pessoais ou genéricas	**Nº**	**Dimensões específicas das competências**
Atitudes pessoais	6	Científicas, técnicas, sócio-afectivas Relacionais, comunicação e ético-morais
Atitudes profissionais	6	Científicas, técnicas, sócio-afectivas Relacionais, comunicação e ético-morais
Atitudes emocionais	6	Científicas, técnicas, sócio-afectivas Relacionais, comunicação e ético-morais
Atitudes relacionais	5	Científicas, técnicas, relacionais, comunicação e Ético-Morais
Atitudes Existenciais ou éticas	3	Científicas, técnicas e sócio-afectivas
Atitudes de eficácia pessoal	3	Técnicas, sócio-afectivas e comunicação
Atitudes sociais	1	Sócio-afectivas

Estes resultados reforçam as ideias contidas no modelo das aptidões sociais, desenvolvidas por Trower (1979) e mais recentemente no modelo da aptidão emocional (competências emocionais), desenvolvido por Goleman (1999; 2001) e continuado por muitos outros autores (Chabot, 2000; Segal, 2001; Martin & Boeck, 1997). Neste modelo são identificadas capacidades como as de reconhecer e controlar as próprias

emoções, utilizar o potencial existente, saber colocar-se no lugar do outro e saber criar relações sociais. Existe um amplo consenso de que a capacidade para dar nome às emoções é um dos pilares fundamentais da inteligência emocional, enquanto que a capacidade para controlar as emoções é um mecanismo de sobrevivência. A capacidade para utilizar o potencial existente em cada pessoa requer capacidades como a perseverança, gostar de aprender, auto-confiança e ser capaz de enfrentar a adversidade e a derrota. Numa outra dimensão, os estudos sobre comunicação, valorizam as capacidades para se colocar no lugar do outro e partem do princípio de que 90% da comunicação emocional se processa sem palavras. A empatia requer predisposição para admitir as emoções, ouvir e ser capaz de compreender os pensamentos e os sentimentos das pessoas que não foram expressos oralmente. As capacidades para criar laços são outra das dimensões estudadas porque são capacidades sociais no contacto com os outros, na discussão e na condução de entrevistas, actividades que caracterizam o conteúdo funcional da carreira de enfermagem.

3 - ÍNDICES DE FIABILIDADE

Podemos dizer que a fiabilidade do inventário foi analisada através de vários procedimentos. Por um lado, foi utilizada a análise factorial de componentes principais e o método de transformação varimax com normalização de Kaiser (Hill & Hill, 2000; Pereira, 1999; Reis, 1999). Os resultados mostraram que os valores das correlações entre as dimensões são significativamente distintas e com níveis de confiança aceitáveis. No conjunto, os resultados obtidos revelaram que a análise factorial é uma técnica apropriada para todo o conjunto dos dados analisados e resultantes do ICEGL. Por outro lado, foi estimada a consistência interna avaliada pelo procedimento de α de Cronbach, foram avaliados os valores totais, parciais por dimensão e item com o total da dimensão. Revelou valores estatisticamente significativos ou muito significativos.

Assim, o estudo de fidelidade apresentou para todas as dimensões das competências, um coeficiente α de Cronbach, com valores significativos. Para o total dos 48 itens revelou um valor de ·94. Estes valores são para a dimensão das competências científicas α = **.78**, para a dimensão competências técnicas α = ·82, para a dimensão das competências sócio-afectivas um valor de α = ·75, para a dimensão relacional, um valor de α = ·83, para a dimensão das competências de comunicação um valor de α = ·81 e para a

dimensão das competências ético-morais um valor de **α** = ·84. Em síntese, apresentam-se estes resultados no quadro 89.

Quadro 89 - Valores de **α** de Cronbach por factor ou dimensão

Dimensões das competências	Coeficientes α de Cronbach
Científicas	α = .78
Técnicas	α = . 82
Sócio-afectivas	α = . 75
Relacionais	α = . 83
Comunicação	α = . 81
Ético-Morais	α = . 84
Total	**α = .94**

O estudo da fiabilidade para a dimensão das competências pessoais ou genéricas apresenta um valor global de **α** = .79. Apesar disso, não desperdiçámos estes resultados. Encontrámos escalas, como é o caso do CEPA (Cuestionario de Evaluacion de Processos y Estrategias de Aprendizaje para el Aluminado de Educacion Secundaria) da autoria de Barca Lozano et al (1999) que apresenta valores similares por subescala. Os valores por dimensão apresentam-se no quadro 90.

Quadro 90 - Valores de **α** de Cronbach na dimensão das competências pessoais ou genéricas

Dimensões das competências pessoais ou genéricas	Coeficientes α de Cronbach
Atitudes pessoais	α = .56
Atitudes sociais	α = . 55
Atitudes profissionais	α = . 56
Atitudes existenciais ou éticas	α = . 49
Atitudes emocionais	α = . 50
Atitudes relacionais	α = .39
Atitudes eficácia pessoal	α = .23
Total	**α = .79**

No que se refere aos itens sem valor estatístico, merecem um comentário. Embora teoricamente fosse de esperar que se atribuísse grande importância a alguns deles, os inquiridos não os valorizaram. Não podemos comparar estes resultados com outros, porque não tivemos acesso a nenhum estudo semelhante, com excepção do estudo qualitativo realizado por Abreu (1998), na sua tese de doutoramento e ao qual fizemos referencia no capítulo IX. Os itens foram todos considerados importantes, contudo, alguns deles, neste trabalho e com aplicação destes testes estatísticos, não revelaram valores significativos.

O quadro 64, mostra que todos os itens que avaliaram as competências pessoais ou genéricas apresentam comportamento e valores próprios quando rodados independentemente dos itens das restantes dimensões. Foi avaliada a consistência interna através do método de cálculo da fidelidade (fidedignidade ou reliability) para todos os itens que apresentaram um valor global de .79. Este valor indica uma boa consistência interna. Como sustentam Almeida & Freire (1997) os valores de referência para avaliar a estabilidade situam-se nos .75. Assim a estabilidade será tanto maior quanto mais elevado for o coeficiente de consistência interna. Também nas correlações item com o total revelaram um contributo importante, isto é, o valor total diminuía se o item fosse eliminado.

Na sua versão final o inventário de competências revela possuir boas características de validade e fidedignidade ou fidelidade. Além disso, o seu preenchimento é relativamente fácil e rápido (demora em média 40 a 50 minutos a preencher), não tendo os itens que o compõem suscitado reservas ou dificuldades particulares, nomeadamente ao nível da sua compreensão. Todas as aplicações do Inventário estiveram sob a nossa supervisão, excepto nas escolas de Beja, Castelo Branco, Guarda, Portalegre, Viseu e Vila Real, não estivemos presente em sala de aula, mas foram dadas instruções telefónicas e escritas aos colegas que amavelmente realizaram a colheita de dados.

4 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DOS RESULTADOS E COMPARAÇÃO COM OUTROS ESTUDOS

Este trabalho pretende ser uma contribuição para a definição de um perfil de competências do enfermeiro com o grau de licenciado. A definição de um perfil de

competências, pode desempenhar um papel importante na formação e na selecção dos candidatos nas escolas superiores de enfermagem e nas organizações de saúde, porque sintetiza a soma das capacidades do sujeito, ou seja, resume o conjunto de características, potencialidades, traços de personalidade, capacidades, habilidades, destrezas e conhecimentos, avaliados em situação de teste ou no desempenho das actividades específicas que caracterizam o cumprimento da missão profissional. Como as escolas e as instituições de saúde são organizações sociais qualificantes, apresentam o compromisso comum de preparar profissionais competentes para o cumprimento dos objectivos e da missão que lhes foram confiadas. Daí a importância da preparação do pessoal começar pela sua selecção (Thierry & Sauret, 1994).

O conceito do objecto epistémico aqui apresentado, revela novas possibilidades de compreensão e de continuidade do estudo agora realizado. Apresenta-nos os aspectos fundamentais de uma tipologia de competências no âmbito das ciências de enfermagem, a desenvolver durante a formação inicial e a continuar durante a vida activa nos primeiros anos da carreira. Pretende, igualmente, proporcionar a todos os outros profissionais, na área da saúde, a possibilidade de compreenderem e aceitarem melhor, os contributos específicos que o enfermeiro pode dar para o desenvolvimento da qualidade dos cuidados e ganhos em saúde, representando uma mais valia para o trabalho global a oferecer à comunidade. Quanto mais bem preparado for o enfermeiro, melhores cuidados pode prestar aos três níveis de prevenção ao utente/cliente, família, grupos e comunidade, contribuindo para melhorar os índices de saúde, bem-estar e, consequentemente, melhorar a qualidade de vida da população (Bolander, 1998; Stanhope & Lancaster, 1999).

Dá especial relevo às aquisições realizadas em contextos pessoais, familiares, sociais e outros e não só às aquisições realizadas em contexto escolar. Apresenta-nos os domínios do saber e as dimensões de uma tipologia de competências a desenvolver durante a formação, nas vertentes teórica, teórico-prática e prática ao longo dos quatro anos do curso. Inclui os saberes disponíveis na área das ciências de enfermagem e áreas afins. Procura fazer a ligação com os saberes-fazer nos quais se integram as técnicas e os procedimentos que caracterizam a profissão. Tenta articular o processamento cognitivo da informação/aprendizagens com os saberes-fazer profissionais e com as dimensões do saber-ser em contexto de trabalho. Neste domínio, tenta articular um modelo teórico e explicativo dos saberes e saberes-fazer com o processamento sócio-afectivo, relacional,

comunicação e desenvolvimento ético-moral, afastando-se da intersubjectividade em relação ao discurso dos actores.

A importância deste modelo (re)envia-nos para a compreensão das mudanças e do sentido da profissionalidade que se estão a operar no seio da enfermagem. Embora tais mudanças não sejam exclusivas desta profissão e se enquadrem numa perspectiva de mudança social global, é preciso tê-las em consideração (Freitas, 2000). É sabido que se procuram planos de estudos e dinâmicas de formação mais consentâneas com a realidade a todos os níveis de ensino. É preciso encontrar respostas para as necessidades educativas e de mercado de trabalho, numa lógica de globalização e de qualidade total. Procura-se o desenvolvimento de modelos singulares que promovam um conjunto articulado e global das competências. É consensual que nestes modelos se devem desenvolver, a par dos conhecimentos e das técnicas, as competências emocionais e sociais (Caballo, 1982; Chabot, 2000; Goleman, 1999; Silva et al, 1997; Matos, 1999).

No caso específico dos enfermeiros recém-formados, tentámos encontrar um modelo para colmatar o défice das competências relacionais identificadas no Relatório dos Workshops (1994/95/96). Consideramos que estes modelos de formação exigem que de uma forma inovadora, se encontrem respostas urgentes para ultrapassar esta lacuna verificada no processo ensino/aprendizagem, diminuir a desarticulação entre a teoria e a prática e pensar em modelos de formação que centrem os alunos no processo formativo, tendo em conta as suas necessidades e interesses. Ao reflectirmos sobre o desenvolvimento das competências que qualificam os enfermeiros para o exercício competente da profissão, o ensino e a formação para a competência, encontramos aplicabilidade ecléctica para alguns dos modelos descritos na literatura. Ao nível da concepção, selecção de conteúdos e definição das metodologias a desenvolver, o modelo curricular de Nagel & Richman (1973), é de grande importância para dotar os formando dos conhecimentos e técnicas necessárias às exigências dos níveis de acção que, as organizações de saúde devem desenvolver para responder às necessidades de saúde das populações. Nos planos curriculares dos cursos, de acordo com Estrela et al (1991) é essencial considerar quatro núcleos como os pilares da formação, dos quais destacam: a articulação entre o ensino teórico e a formação prática, a introdução gradual na prática de ensino dos princípios deontológicos, a formação individualizada assente num contrato de formação e o isomorfismo entre a formação recebida e a educação a dar.

A formação pode combinar modelos que privilegiem o ensino científico e técnico com modelos baseados nas relações interpessoais de concepção humanista (Carkhuff, 1969; Carkhuff, Pierce & Cannon, 1977; Carkhuff, Berenson & Pierce, 1979) e metodologias como a *mastery learning* (aprendizagem de mestria e resolução de problemas) que, na óptica de Peixoto (1995) é uma teoria e, ao mesmo tempo, um método pedagógico de cuja aplicação resultam, em regra, índices elevados de realização escolar. De acordo com este autor, o método baseia-se na certeza epistemológica de que a maioria dos alunos atingirá níveis de proficiência na aprendizagem, dadas as boas contingências de reforço e de *feedback* existentes. Contudo, sejam quais forem os modelos escolhidos, devem traduzir-se nas necessidades e interesses dos educandos. Os modelos centrados nos interesses dos alunos valorizam o percurso e o papel essencial e primordial do sujeito como agente da sua formação (Saylor, Alexander & Lewis, 1981). Estes modelos exigem uma verdadeira engenharia da formação e das competências, na medida em que exigem a construção da formação "por medida", adaptada a cada situação específica (Le Boterf, 1998; Meignant, 1999; Perrenoud, 1997).

Para responder com eficácia a estas necessidades, os modelos devem encontrar planos lógicos de formação e conteúdos adequados ao desenvolvimento harmonioso das competências. Devem utilizar instrumentos como os balanços e os portfólios ao seu dispor, como meio para fazer o ponto da situação periodicamente e inventariar as competências adquiridas. Tanto os conteúdos a integrar nos planos curriculares dos cursos, como os métodos, estratégias e a própria avaliação, devem ter em consideração uma valorização sistemática das competências pessoais ou genéricas (nas dimensões das atitudes pessoais, sociais, profissionais, existenciais ou éticas, emocionais, relacionais e de eficácia pessoal), pela importância que assumem no desenvolvimento das competências específicas de âmbito profissional.

Os saberes na estrutura deste trabalho, emergem como a capacidade para adquirir, desenvolver e manter os conhecimentos actualizados e tomar decisões profissionais que mobilizem, integrem e transfiram os conhecimentos de umas situações para outras, nos itinerários da formação e progressão profissional, conforme ensinamentos de Le Boterf (1994; 1995; 1997; 1998; 1999). Estas noções conduzem a uma concepção de competência como um saber agir responsável, mobilizando, integrando e transferindo os recursos cognitivos (conhecimentos e capacidades) e atitudes que conduzam a acções de concretização em situação de trabalho e bem assim, à procura de soluções para os

problemas encontrados no domínio da actividade profissional (Le Boterf, 1995), capacidade para se sincronizar com os interesses colectivos (Pires, 1994) e criar sinergias de grupo na prossecução de objectivos comuns (Goleman, 1999; 2000).

Estes dados são sobreponíveis àquilo que o método científico preconiza relativamente à observação, descrição e investigação dos fenómenos, conjuntamente com o estabelecimento das relações de causa e efeito que dão sentido às profissões (Schwartz, 1995). Os saberes e as competências devem acompanhar o desenvolvimento da profissão de enfermagem de modo a que se auto-alimente, renove, transforme e adapte à realidade e consequentemente, à produção de novos conhecimentos, capazes de darem resposta a todas as solicitações sociais (Beaujoulin, 1999), e sejam susceptíveis de promoverem a saúde, prevenirem a doença, conduzirem a um tratamento tão precoce quanto possível e promoverem a reinserção social da pessoa, na família, grupo, trabalho e comunidade (Bolander, 1998).

As competências tal como foram analisadas no contexto deste trabalho, incluem os conjuntos de conhecimentos gerais ou especializados que qualquer pessoa vai adquirindo ao longo da sua vida, pressupõem a existência de um *continuum* que dá sentido a uma sucessão de actos e à ideia de uso de saberes (Le Boterf, 1995). A competência consiste na integração bem sucedida da teoria e da prática. Os saberes são designados por Minet (1995) como as matrizes de certas linguagens científicas e técnicas que o sujeito deve saber gerir ao longo da sua carreira. Existem muitos conjuntos de saberes que Le Boterf (1998) descreve como saberes gerais, específicos, processuais, saber-fazer operatório, saberes-fazer relacionais e saberes-fazer cognitivos. São estes saberes que caracterizam e ajudam a desenvolver as profissões e correspondem aos recursos incorporados da pessoa que, lhe permitem construir as competências à medida do agir profissional adequado. Os saberes, descrevem o que se faz e como se faz (métodos e modos operatórios), compreendem o conjunto dos conhecimentos gerais e especializados, potencialidades, habilidades, destrezas e capacidades que se manifestam na actividade através das performances profissionais, isto é, concretizar em obra bem feita, aquilo que se aprendeu (Levy-Leboyer, 1997).

Ao dispensarmos um olhar sobre o comportamento estatístico, dos itens componentes da primeira dimensão, na categoria competências pessoais ou genéricas, verificámos que não se associam aos itens das restantes dimensões. Contudo, quando rodados

separadamente associam-se para formar sete factores susceptíveis de leitura, com importância teórico-prática. Uma vez que têm sido tratados na literatura, como compostos metodológicos de foro não técnico, pessoal, relacional e de capacidade de liderança dos sujeitos, são susceptíveis de se organizarem em condutas psico-afectivas ou pressupostos genéricos e transferíveis que conduzem a comportamentos reveladores de características de eficácia pessoal. Como já descrevemos, a recolha e o tratamento estatístico dos dados desta dimensão, suscitou-nos muitas dúvidas iniciais, dúvidas estas que foram prevalecendo durante a construção do instrumento de colheita de dados, até à sua aplicação no estudo de campo. Todavia, a sua enorme importância no campo da aprendizagem recomendou-nos cuidado e persistência, até encontrarmos alguns esclarecimento sobre o assunto e as respostas para as principais questões que se nos colocaram. Estas respostas revestem-se de enorme significado pela luz que trouxeram ao assunto e pela ajuda que podem dar a outros estudos posteriores.

Alguns dos estudos realizados sobre a importância e o papel que desempenham as competência pessoais ou genéricas no contexto dos novos paradigmas técnico-profissionais, apontam para profundas modificações e alterações conceptuais do itinerário da formação, progressão na carreira e gestão de recursos humanos (Jordão, 1997). Autores como Bellier (1998) atribuem-lhe um lugar de destaque na tipologia das competências porque se comportam como detonadoras por despoletarem, mobilizarem ou potenciarem as outras competências. Também por estes motivos, Rey (1996) considera as competências transversais em todo o percurso de formação e vida activa. Não é por isso de surpreender que elas tendam a associar-se em conglomerados ou factores, uma vez que diversos autores as referenciam por áreas de vida e as classificam como atitudes pessoais, profissionais, sociais, relacionais, comunicação, existenciais ou éticas e capacidades criativas (Pires, 1994).

O conjunto destas características enquadram-se no tipo de vivências pessoais desenvolvidas nos contextos, familiar, social e profissional ao longo do desenvolvimento. Trata-se de um conjunto de competências de foro pessoal e relacional dos indivíduos (Pires, 1994). Autores como Bellier (1998), tratam as competências pessoais ou genéricas, como capacidades transversais porque assentam nos saberes adquiridos ao longo da vida em contextos diversos, desenvolvem-se por etapas e assumem-se como capacidades metodológicas, por natureza mutáveis e transferíveis de umas situações para outras. Ligam-se, por uma lado, aos saberes ou conhecimentos

teóricos específicos de uma ciência ou profissão e por outro, aos saberes-fazer que a caracterizam, ou seja, às técnicas e procedimentos que fundamentam uma profissão, e por outro ainda, ao saber-ser em contexto de trabalho (atitudes de domínio sócio-afectivo, relacional, comunicação e atitudes relacionadas com o desenvolvimento ético-moral).

Este tipo de competências, é tratado na literatura como contendo as características do indivíduo que acentuam o seu funcionamento eficaz ao longo da vida e determinam os seus comportamentos. Estes comportamentos são reveladores de características pessoais e requerem o reconhecimento de capacidades que o sujeito desenvolve através de experiências vividas (Pires, 1994). Na literatura apontam-se outros tipos de competências. Leplat (1991) distingue dois tipos de competências; a competência específica (os conhecimentos "definitivos", entendidos como regras a aplicar na execução das tarefas e a competência geral, referindo-se a uma estrutura que organiza as competências específicas. Portanto, no desenvolvimento das competências intervêm processos de aprendizagem muito complexos de domínio cognitivo, afectivo e psicomotor, para organizar e hierarquizar uma taxinomia de competências.

Para demonstrarem a complexidade que organiza as competências, Aubrun & Orofiamma (1990) agruparam as competências pessoais em quatro categorias. Associam a primeira ao conjunto dos comportamentos profissionais e sociais, ligados a tarefas concretas do contexto social ou profissional. A segunda, relaciona-se com as atitudes relacionais e de comunicação, capacidades relativas à auto-imagem, capacidades de adaptação e de mudança. A terceira categoria, descreve as capacidades criativas que podem ser observadas em três tipos de situações diferenciadas: mobilização das capacidades intelectuais, emocionais e sensoriais; sentido da inovação e capacidade para fazer face ao imprevisto. Por último, a quarta categoria diz respeito às atitudes éticas ou existenciais, nas quais se incluem os valores e a perspectiva existencial, traduzida na capacidade que a pessoa utiliza para se situar como actor social e apropriar do seu próprio vivido (competências de auto-aprendizagem), capacidade de análise crítica e capacidade de auto-formação.

Também Mitrani, Dalziel & Bernard (1994) referem que este grupo de competências tem grande importância ou é mesmo determinante para a selecção de pessoal, na medida em que condensam um conjunto de conhecimentos acumulados ao longo do ciclo de

vida. Nos seus estudos identificaram cerca de uma vintena de competências genéricas, que aparecem como estando na origem de desempenhos superiores numa gama de várias actividades. Agrupam as competências genéricas em seis temas: as competências de acção e realização, competências de assistência e de serviço, competências de influência, competências de gestão, competências cognitivas e competências de eficácia pessoal. Comparativamente, no nosso estudo, identificámos vinte e cinco competências, cujos itens que as descrevem se organizaram em sete factores que designámos, com base na literatura, por atitudes pessoais, sociais, profissionais, existenciais ou éticas, emocionais, relacionais e de eficácia pessoal.

Devido ao seu comportamento estatístico, concordamos com a óptica de Le Boterf (1994) ao referir que estes compostos do saber gerar, podem culminar num saber agir com pertinência, um saber mobilizar os saberes e conhecimentos nos contextos profissionais, saber integrar ou combinar os conhecimentos múltiplos e heterogéneos, saber transferir, saber aprender a aprender e saber aceitar as contingências. As competências pessoais ou genéricas são, assim, competências transferíveis de situações habituais para novas situações profissionais, influenciando as aprendizagens (como foi comprovado pela regressão linear, segundo o método stepwise) e podendo constituir uma nova alternativa para a concretização de um projecto pessoal e profissional, na base do qual estão os saberes (conhecimentos), saberes-fazer profissionais e saber-estar e agir com pertinência nos contextos de trabalho. Parece-nos poder concluir que estas competências assumem particular importância para o desenvolvimento de aprendizagens especializadas, na aquisição e treino das potencialidades, características e habilidades, transformando-as em capacidades, que vão sendo integradas progressivamente, numa tipologia ou modelo de saberes especializados, de índole profissional, indispensáveis para a intervenção exigente ao nível dos cuidados de saúde, o mesmo é dizer, para o cumprimento da missão social do enfermeiro.

Como consequência destes achados podemos dizer que quanto melhor forem desenvolvidas as competências pessoais, os saberes, saberes-fazer e as dimensões do saber-ser, mais podem contribuir para o desenvolvimento da percepção de que estes profissionais, podem dar contributos muito positivos para a concepção e melhoria da qualidade dos cuidados de enfermagem. Este trabalho constitui também, uma advertência para a necessidade de disciplinarmos o pensamento, face à irredutível complexidade da formação em enfermagem, sobretudo ao nível da formação inicial,

momento próprio e específico para o desenvolvimento de competências que conduzem os formandos a aprender a resolver os problemas emergentes dos contextos de trabalho.

Na realização do trabalho adoptámos uma estrutura que nos permite contribuir para uma reflexão alargada sobre a formação face às exigências e conteúdo social da missão profissional. Neste modelo, fazemos uma abordagem dos domínios dos saberes, saberes-fazer e saber-ser em contexto de trabalho. Para cada um deste domínios foram definidas dimensões e um conjunto de itens que descrevem o conteúdo de uma competência. Os itens que descrevem as competências científicas com valores estatisticamente significativos abrangem a capacidade para manter actualizados os conhecimentos, aprender ao longo da vida, identificar as causas dos problemas, integrar os conhecimentos nas decisões, reconhecer erros e limitações, mobilizar os conhecimentos necessários à resolução dos problemas, utilizar o pensamento crítico para analisar e procurar as soluções para esses problemas e capacidade para se adaptar e sincronizar com os interesses do grupo.

Nas competências técnicas considerámos os múltiplos saberes-fazer que caracterizam a profissão, numa óptica das técnicas e procedimentos, linguagem muito comum nos curricula de enfermagem e nos discurso dos actores. Nesta dimensão as competências que descrevem os saberes-fazer que caracterizam as boas práticas de enfermagem são: as capacidades para identificar os problemas e planear as acções de enfermagem antes de intervir, realizar os planos de intervenção, avaliar correctamente as situações antes de intervir, resolver metodicamente os problemas emergentes dos contextos da prática, mesmo nas zonas mal definidas ou de incerteza (Schön, 1994; 1995), definir os objectivos das intervenções, mobilizar os conhecimentos e as capacidades de reflexão antes de intervir e gerir os recursos necessários à prestação de cuidados de qualidade sem desperdícios de material.

O saber-ser em contexto profissional aparece conceptualizado como sinónimo de comportamentos e atitudes manifestados em situações concretas de trabalho (Minet, 1995) ou como um conjunto de campos semânticos relativamente homogéneos (Bellier, 1998). O seu desenvolvimento processa-se ao longo do ciclo de vida, a partir de um conjunto de características pessoais que se organizam em conjuntos de competências de complexidade crescente e que influenciam todos os desempenhos na vida adulta (Miermont, 1996). Nesta tipologia de saberes, o desenvolvimento da afectividade ou das

competências afectivas, baseia-se nas capacidades para estabelecer e manter relações qualitativas consigo, com o ambiente e para se relacionar com as pessoas. O desenvolvimento destas competências é regulado pelo afecto. É um sentimento regulador da acção, influencia as escolhas, a valoração de objectos ou acontecimentos e a expressividade na comunicação (Davis & Oliveira, 1991). A necessidade de afecto normalmente subentende a necessidade de companhia, compreensão e conforto. Conduz ao desenvolvimento de competências que caracterizam a comunicação como um processo contínuo, resultante da aprendizagem que cada pessoa realiza, integra na própria individualidade e desenvolvimento em função das características pessoais e das necessidades da vida diária (Fachada, 1998; Slepoj, 1998).

É através da consciência que se estabelecem as ligações com os outros e da forma como se estabelecem os relacionamentos, depende a habilidade na comunicação (Fachada, 1998). A capacidade de conviver e de interagir com os outros, condiciona atitudes recíprocas boas ou más. Algumas investigações têm demonstrado a enorme importância das relações sociais para a saúde física e mental. Algumas delas, referem que as relações com os outros podem amplificar os efeitos dos agentes stressores (Chabot, 2000, Goleman, 1999; Segal, 2001). A qualidade do desempenho na vida adulta, é influenciada pela totalidade dos conhecimentos e sentimentos adquiridos ao longo da vida e provenientes de todos os contextos, sejam internos (intra-pessoais), sejam externos, adquiridos na família ou na escola (Pacheco, 1994; Sacristán, 1998).

As investigações realizadas desde a década de 70, têm demonstrado que o isolamento social é uma causa importante de doenças. Os enfermeiros têm que desenvolver uma taxinomia de competências, nomeadamente de competências sócio-afectivas, relacionais e de comunicação terapêutica de modo a organizarem ou a participarem nas estruturas ou redes de apoio para influenciarem, de várias maneiras, a saúde das pessoas. Para que isso aconteça, o nosso estudo revela que no domínio afectivo, devem apresentar capacidades para se sentirem auto-realizados, satisfeitos tanto pessoal como profissionalmente, motivados para a realização persistente do trabalho, interessados pelas tarefas a realizar e transmitirem entusiasmo no desempenho. No domínio relacional, estas competências abrangem as capacidade para tratarem com respeito e segundo as preferências do utente/cliente, escutarem com atenção, estabelecerem um clima de confiança, considerarem no relacionamento, a idade e o nível cultural do utente/cliente, prestarem ajuda pronta e solicita, utilizarem os termos adequados ao

desenvolvimento psicológico e aprofundarem os conhecimentos sobre os problemas do utente/cliente.

Alguns estudos apontados por Goleman (2000) sobre as competência de comunicação, mostraram que os participantes dão menos importância às competências técnicas que às capacidades subjacentes às competências de comunicação como por exemplo, à capacidade de ouvir, comunicação oral, capacidade de adaptação e respostas criativas a reveses e obstáculos, autodomínio, confiança, motivação para o trabalho orientado para objectivos, vontade de progredir na carreira, eficiência em grupo e nas relações interpessoais, capacidades de cooperação e de trabalhar em equipa, talento negocial em desacordos e eficiência na organização, vontade de triunfar e potencial de negociação. Estas capacidades revelaram ser importantes para a criação de laços e para o estabelecimento de relações fortes e úteis. Assentam na empatia, costumam surgir naturalmente no decurso das experiências de vida, criam relações de confiança, partilha e cooperação. Acrescentam, ainda que as pessoas que possuem esta competência, equilibram a sua confiança na tarefa, colaboram partilhando planos, informações e recursos. São capazes de promover um clima amigável, partilha e identificação e alimentar oportunidades de colaboração.

Comparativamente, no nosso trabalho, a análise factorial diferenciou uma dimensão de competências de comunicação, cujo significado se situa na área das competências de comunicação terapêutica. Os itens seleccionados apontam para as capacidades dos enfermeiros serem capazes de utilizar a comunicação como um instrumento terapêutico essencial na prestação de cuidados de enfermagem, conhecerem, avaliarem, interpretarem e transmitirem mensagens importantes para a prevenção e tratamento das doenças, mudarem comportamentos problemáticos, utilizarem a empatia, autenticidade e congruência como técnica de intervenção e manterem informado o utente/cliente sobre as intervenções a realizar. Numa dimensão bastante profunda salientam a necessidade de conhecerem, avaliarem, interpretarem e transmitirem mensagens importantes para a prevenção e tratamento das doenças, capacidade para compreenderem que a idade, maturidade, desenvolvimento cognitivo e organização perceptiva influenciam a adaptação às situações de saúde/doença. Apontam ainda para a necessidade de adoptarem uma atitude reveladora de interesse e escuta activa, centrarem as estratégias de comunicação nas necessidades do utente/cliente e para serem capazes de identificar os estados emocionais veiculados pela comunicação.

Em síntese, pudemos verificar que na definição prévia, os itens incluídos com a designação de categoria ou dimensão das competências sócio-afectivas e relacionais, não obstante a rotação ortogonal de tipo varimax, ter reagrupado os itens em três factores ou dimensões com valores e leitura teórica apropriada. Esta leitura encontra justificação fundamentalmente em trabalhos recentes como os de Chabot (2000) Goleman (2000); Segal (2001), entre outros. São actualmente bem conhecidos os estudos de Goleman sobre as competências sociais e sobre a forma como determinam o modo de lidar com as relações interpessoais.

Podemos, agora, compreender melhor como a comunicação engloba o afecto ou a afectividade e se alarga à esfera psíquica, abrange os sentimentos e as emoções e determina a forma eficaz ou não de comunicar com os outros. Sendo um processo contínuo resulta das aprendizagens que cada um realiza e integra na própria individualidade, segundo uma hierarquia dos seus valores e princípios ético-morais. A Programação Neurolinguística estabelece um modelo que define um conjunto de procedimentos cuja utilidade é a medida do seu valor (Vallés, 1997). O seu estudo foi muito importante porque nos ajudou a hierarquizar o conjunto dos valores que operacionalizamos em competências ético-morais. As conclusões emergentes do estudo desta dimensão, apontam para o desenvolvimento de capacidades que permitam aceitar as crenças, expectativas e atribuições nas formas de verbalizar o sofrimento na doença; compreender as influências culturais nas atitudes face à doença, incluir nas estratégias de intervenção o indivíduo e o seu projecto de vida, crenças e sistemas de valores, motivações, conhecimentos, sentimentos e cultura. Abrangem ainda, as capacidades para compreender as estratégias que o utente/cliente adopta para enfrentar o seu sofrimento, o modo como os enfermeiros podem escolher as melhores opções terapêuticas e também para identificarem as dificuldades apresentadas pelos colegas mais jovens e ajudá-los a superá-las. Incluem a utilização de perícias de segurança em todas as situações, análise e escolha dos melhores instrumentos a utilizarem nas intervenções terapêuticas, apontam para a necessidade de gerirem os traços de personalidade assente no altruísmo e no autocontrolo, capacidades para cuidarem com equidade os utentes/clientes e para manifestarem apreço pelos outros.

Para chegarmos a estas conclusões, criámos o quadro teórico de referência e todo o trabalho desenvolvido foi centrado na construção e validação do inventário definidor do perfil de competências. A investigação procurou apresentar de uma forma clara e

abrangente, os principais objectivos, questões, hipóteses, técnicas e procedimentos que definem a sua natureza, limitam o seu objecto, alcance e questões éticas e deontológicas em que devem assentar os métodos de colheita de dados. Desde o início, a falta de estudos de referência colocaram-nos algumas dificuldades na construção dos conceitos teóricos, definição dos métodos e dos testes estatísticos a utilizar. Foi necessário procurar bibliografia em áreas afins e planear cuidadosamente a recolha dos dados, sobretudo, porque tínhamos em vista a generalização dos resultados. Nela foi incluída toda a informação técnica que importava tomar em análise para apreciação dos resultados, mais concretamente as normas e os padrões para a interpretação dos resultados brutos, conforme recomendam Almeida & Freire (1997). Do mesmo modo, foram tidos em consideração os dados relativos às dificuldades de compreensão e interpretação dos itens, aquando do preenchimento do inventário em sala de aulas. Na última etapa não surgiram dificuldades de interpretação e compreensão dos itens. Da concepção à natureza empírica da investigação, desenvolveram-se várias fases de construção para avaliar a sensibilidade, fidelidade e validade do inventário.

CAPÍTULO XXI – CONCLUSÕES E SUGESTÕES

1 – CONCLUSÕES

O principal objectivo do presente trabalho - construção e validação de um inventário de competências definidor de um perfil de competências do enfermeiro com o grau de licenciado -, foi atingido. Foram atingidos outros objectivos, uns previstos e outros que emergiram no decurso da investigação. A sua importância orienta-se para a adopção dos modelos de formação para a competência. Centra-se na aprendizagem e nos resultados que devem ser sintetizados em capacidades, habilidades e competências. Pretende-se que o inventário seja um elemento dinâmico, pois permite a realização de balanços regulares dos saberes adquiridos, situando professores e alunos face aos conhecimentos e competências que é preciso adquirir para executar as técnicas profissionais. Além disso, permite a realização periódica dos portfólios de competências a utilizar como indicador seguro da evolução do processo ensino-aprendizagem.

São três os domínios do saber e seis as dimensões do perfil de competências específicas. Os resultados apontam para uma escala e uma subescala, com um total de 48 itens, distribuídos pelas dimensões identificadas, organizadas e validadas segundo uma estrutura, aceite por um painel de quatro especialistas. Os resultados confirmaram-se nas dimensões das competências científicas, técnicas e ético-morais. As alterações emergentes no tratamento estatístico clarificaram: a) a dimensão das competências sócio-afectivas, relacionais e de comunicação, e b) revelaram uma segunda escala, com vinte e cinco itens, distribuídos por sete dimensões que pode ser utilizada de forma independente para avaliar as competências pessoais ou genéricas porque o tratamento estatístico deve ser diferenciado.

As normas gerais para a interpretação das dimensões do ICEGL, foram já descritas, contudo, convém insistir numa síntese ou ficha técnica que de uma forma sintética ajude a compreender e/ou interpretar o perfil de competências estudado e a utilizar o inventário.

FICHA TÉCNICA DO ICEGL

Fundamentos teóricos e práticos do inventário: assentam numa análise pertinente da literatura realizada na parte I, parte II onde se realizaram e operacionalizaram as opções metodológicas e parte III, através dos dados obtidos no estudo de campo. Ainda na parte II, no capítulo XII, referente ao estudo exploratório foram apontadas algumas das competências que devem ser desenvolvidas pelo professor, durante a formação e são apontados também, alguns dos temas que os formandos consideraram indutores de competências. No capítulo XIII, referente à validação de conteúdo ou validação facial, os especialistas validaram um conjunto de competências organizadas, segundo uma definição prévia em cinco dimensões que foram depois, submetidas a um teste-reteste (conforme capítulo XIV), mantendo-se 116 dos 120 itens iniciais para o estudo de campo. Este processo culminou na selecção de 48 itens para uma escala diferenciada e numa segunda escala com 25 itens que descrevem competências pessoais ou genéricas.

A natureza do inventário: consiste numa listagem de itens agrupados por categorias, factores ou dimensões que têm como finalidade avaliar o perfil de competências do enfermeiro com o grau de licenciado. Adopta o nome abreviado de ICEGL. É um instrumento de auto-avaliação apresentado sob a forma de uma escala de tipo Likert, com cinco opções de resposta pontuadas de 1 a 5. Esta listagem de auto-aplicação é composta por 48 itens relativos à aprendizagem e desenvolvimento científico da profissão e por 25 itens, para avaliar um conjunto de competências pessoais ou genéricas. No primeiro nível, na vertente específica ou diferenciada da formação profissional, o inventário fornece conjuntos de itens agrupados em 6 factores ou dimensões distribuídos pelos domínios dos saberes: saber (competências científicas do âmbito da profissão), saberes-fazer (competências técnicas ou saberes que caracterizam a profissão) e saber-ser em contexto de trabalho (competências sócio-afectivas, relacionais, comunicação e ético-morais). Num segundo nível, os planos factoriais revelaram 7 factores ou conglomerados. Receberam as designações respectivamente de itens relacionados com as atitudes pessoais, sociais, profissionais, existenciais ou éticas, emocionais, relacionais e atitudes de eficácia pessoal. Demonstraram através do método stepwise, influenciar o desenvolvimento de dimensões específicas de competências, segundo os modelos apresentados; daí a sua importância.

Estes resultados significam que um inventário de competências pessoais ou genéricas pode ser de grande utilidade para seleccionar os alunos para os cursos de licenciatura em enfermagem, enquanto que um inventário de competências diferenciado pode ser importante para as organizações de saúde seleccionarem o seu pessoal. Recomenda a adopção de um processo particular de aprendizagem, baseado em modelos de formação para a competência e modelos de orientação humanista mais centrados nas habilidades interpessoais e nos interesses dos formando. Estes modelos podem ser combinados com os modelos centrados na aprendizagem (aprendizagem de mestria e de resolução de problemas) e modelos de racionalidade técnica, originando modelos eclécticos.

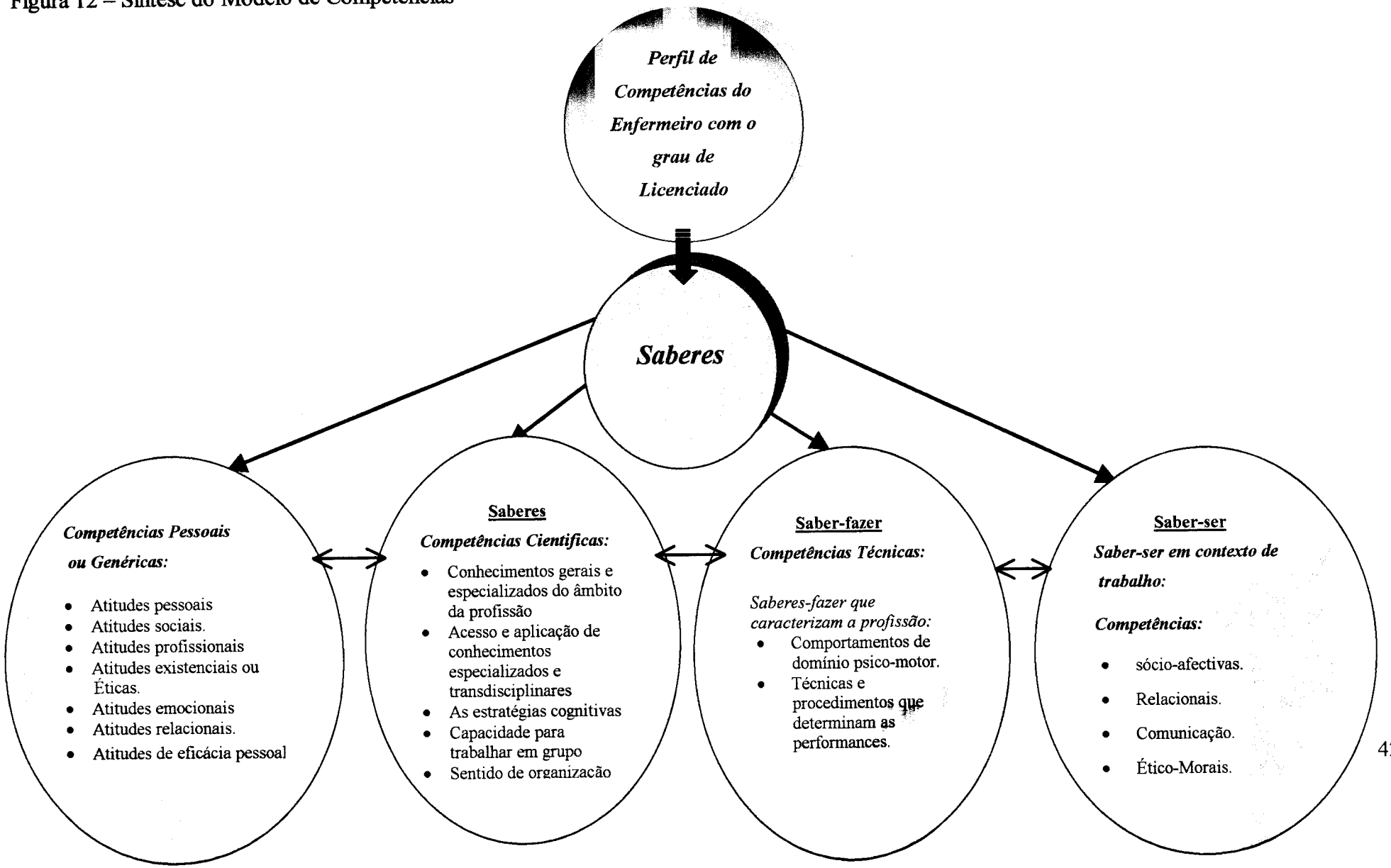
Os objectivos do inventário: na listagem cada um dos itens descreve uma competência para identificar o perfil de competências do enfermeiro com o grau de licenciado. Contudo, foi também desenhado para servir de guia ao desenvolvimento dos conhecimentos, características, capacidades e habilidades em sala de aulas e nos estágios durante a prática clínica. Permite em simultâneo, a realização de balanços dos saberes adquiridos ao longo da formação inicial, fase de ingresso na vida activa e a realização de portfólios actualizados de competências adquiridas. Pode ainda, servir de guia à reflexão da e sobre as práticas dos "bons" profissionais, nos contextos de trabalho.

Âmbito de aplicação: foi aplicado aos formando dos cursos de estudos superiores especializados, a frequentarem as escolas superiores de enfermagem do continente.

Tempo de aplicação: o tempo para o seu preenchimento pode variar entre 40 a 50 minutos.

Finalidades/significado: o conjunto dos itens que sintetiza o perfil de competências apresenta-se agora, organizado, ordenado e hierarquizado, segundo um modelo em quatro domínios do desenvolvimento das competências: pessoais ou genéricas, saberes, saberes-fazer e saber-ser em contexto de trabalho. Cada uma destas domínios organiza-se em factores ou dimensões e representa conteúdos muito complexos que originam o desenvolvimento de cada competência, abrangem conteúdos de formação e determinam o seu lugar na constelação específica. O perfil de competências apurado segundo os planos multifactoriais, apresenta-se na figura 12.

Figura 12 – Síntese do Modelo de Competências



Material: esta ficha técnica, conjuntamente com todo o trabalho que inclui a fundamentação teórica do inventário, fundamentação e definição do perfil de competências do enfermeiro com o grau de licenciado, tratamento e informação estatística e as propriedades psicométricas da escala constitui o material de apoio que pode servir como parâmetro de comparação e de interpretação dos resultados em estudos futuros.

OUTROS OBJECTIVOS ATINGIDOS

1 - Adicionalmente, foram encontradas as respostas para as questões centrais que nos motivaram para a realização deste trabalho. A reflexão que teve como finalidade um questionamento sobre se os formandos que não desenvolvem adequadamente as competências relacionais, como podem ser competentes no desempenho do seu trabalho profissional, encontra-se descrita ao longo do trabalho e de um modo particular no capítulo relacionado com o estudo exploratório. As respostas para a segunda questão, que consiste em saber qual o perfil de competências que o professor deve desenvolver quer ao nível da sala de aula quer nos estágios durante a prática clínica, por forma a seleccionar os temas e/ou os conteúdos das disciplinas e as experiências indutoras de competências, encontram-se metodicamente descrita ao longo de todo o trabalho de investigação, culminando na identificação multidimensional do perfil e na validação de um inventário que pode servir de ajuda a balanços periódicos e à elaboração de portfólios das competências adquiridas.

2 - No estudo exploratório, através do questionamento dos formando acerca das suas opiniões sobre os temas e/ou rúbricas programáticas que promovem ou potenciam o desenvolvimento de competências relacionais, foi possível sintetizar as respostas no quadro 21. Com estas opiniões, além do efeito imediato pela leccionação destes temas, foi possível introduzir nos curricula dos cursos uma disciplina designadas por: Técnicas de Comunicação e Intervenção em Enfermagem. Do mesmo modo, no quadro 22 foram sintetizadas as características, capacidades, habilidades e saberes que deverá possuir um profissional competente no exercício da profissão.

Os alunos foram informados dos resultados e foram combinadas as estratégias para o seu desenvolvimento quer em sala de aula, quer nos estágios, durante a prática clínica.

Os resultados finais foram muito bons e a relação professor/aluno foi bastante beneficiada. Considerámos esta pesquisa como explicativa do fenómeno do défice de competências relacionais que, uma vez identificado permitiu identificar as suas causas e actuar sobre elas.

3 – A selecção dos conteúdos, definição dos objectivos, métodos, estratégias de ensino/aprendizagem e metodologias de avaliação em que assentou a disciplina de Técnicas de Comunicação e Intervenção em Enfermagem, basearam-se no estudo exploratório e na experiência adquirida na condução do Curso de Estudos Superiores Especializados. Na leccionação dos conteúdos procurámos que toda a nossa prática pedagógica gravitasse em torno da experiência adquirida. As estratégicas e práticas de intervenção envolvem bastantes exercícios situados no âmbito do treino de aptidões sociais (desenvolvidos por Trower, 1979), treino da relação de ajuda, intervenção em crise (exercícios que envolvem terapias por actividades, técnicas redutoras de stresse, ansiedade e controlo da dor) e desenvolvimento de competências emocionais.

4 – Como o currículo é uma opção cultural, um projecto que quer tornar-se na cultura-conteúdo do sistema educativo em enfermagem, os modelos de orientação humanística que assimilam os modelos de formação para a competência e aprendizagem de mestria, têm-nos servido como pilares. A experiência ensinou-nos que tendo em consideração os interesses dos formandos e quando são envolvidos activamente no processo, desenvolvem e/ou melhoram as competências sociais, emocionais e os sentimentos de eficácia pessoal. A este processo não é alheio o significado e a melhoria dos níveis de auto-estima desenvolvidos pelos formando. Neste processo são capazes de melhorar a auto-aceitação e consequentemente a capacidade para assumirem o que são, incluindo os erros e as limitações. Atingido este estádio, ficam mais aptos para se aceitarem e aceitar os outros como são, contribuindo para a obtenção de níveis elevados nos resultados da aprendizagem.

5 – Finalmente, podemos ter uma ideia da forma com as dimensões das competências pessoais ou genéricas, influenciam os desenvolvimentos dos conhecimentos específicos, os saberes-fazer que caracterizam a profissão e as dimensões do saber-ser em contexto de trabalho.

2 – SUGESTÕES E NOTAS FINAIS

O inventário, como todas as escalas de auto-avaliação têm a vantagem de poupar tempo a quem as aplica. Pode ser utilizado com diversas finalidades e pode ser passado ao mesmo tempo a um grande número de pessoas poupando energias e recursos económicos, por isso, não deve constituir qualquer tipo de inibição quer à realização de novos estudos, quer ao contínuo aperfeiçoamento das escalas já existentes, processo em relação ao qual, este inventário não é excepção. Pensamos poder continuar o seu aprimoramento em etapas posteriores e se possível ir um pouco mais além, estendendo-o à formação graduada com as necessárias alterações. Importante, seria também que outros investigadores, com os mesmos métodos ou métodos diferentes, continuassem este estudo, colocando-nos à disposição para qualquer tipo de esclarecimento adicional, cedência de material ou mesmo de colaboração em estudos.

As 48 competências aduzidas de outros tantos itens relacionados com as competências específicas avaliam seis dimensões (competências científicas, técnicas, sócio-afectivas, relacionais, comunicação e ético-morais), explicam e integram três domínios dos saberes: saberes teóricos, saberes-fazer profissionais e saber-ser em contexto de trabalho. Com o tratamento estatístico perderam-se muitos itens que poderão ser (re)introduzidos e aumentados para replicar os estudos e deste modo, aperfeiçoar o perfil de competências dos enfermeiros. Em trabalhos posteriores podem combinar-se estes itens com outros dados emergentes da bibliografia entretanto publicada e fazer-se uma (re)análise. Podem aplicar-se a outras amostras ou populações, com as metodologias e os testes estatísticos que as circunstâncias aconselharem.

O conjunto das dimensões apresenta uma boa consistência interna, boa validade concorrente com os factores ou dimensões criadas, boa especificidade (a avaliar competências) e uma boa sensibilidade a diferenciar as dimensões, pelo que pode servir como padrão de comparação para outros estudos. Como o tratamento estatístico revelou que as competências pessoais ou genéricas requerem um tratamento diferenciado, convém melhorar esta escala independente. Os itens podem e devem ser acrescentados, em número significativo para cada nova dimensão e observar o seu comportamento em campo, quando aplicado a uma amostra de grandes dimensões através de nova análise factorial e estudo da fidelidade. Um inventário deste tipo, pode dar contributos muito importantes ao nível da selecção de futuros candidatos para os cursos de licenciatura em enfermagem.

REFERÊNCIAS

ABREU, W. C. P. (1994). *Dinâmicas de formatividade dos enfermeiros: subsídios para um estudo ecológico da formação em contexto de trabalho hospitalar.* Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Tese de Mestrado).

ABREU, W. C. P. (1998). *Identidades, formação e trabalho: da formatividade à configuração identitária dos enfermeiros.* Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Tese de Doutoramento).

ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA (2001). *Dicionário da língua portuguesa.* Lisboa: Verbo.

ALALUF, M; STROOBANTS, M. (1994). *A competência mobiliza o operário?* Formação Profissional: Revista Europeia. Lisboa, n.º 1. p 46-55.

ALARCÃO, I. (1991). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores.* In *Supervisão e formação de professores.* Aveiro: CIDInE, p. 5-22.

ALARCÃO, I. (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional.* Aveiro, CIDInE.

ALARCÃO, I. et al (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias e inovação educacional.* Aveiro: CIDInE.

ALFARO-LEFEVRE, R. (1996). *Pensamento crítico em enfermagem: um enfoque prático.* Porto Alegre: Artes Médicas.

ALLAL, L; CARDINET, J; PERRENOUD, P. (1986). *A avaliação formativa num sistema de ensino.* Coimbra: Almedina.

ALMEIDA, L. S; FREIRE, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia da educação.* Coimbra: APPORT.

ALTET, M. (1998) *Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser.* In Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences, 2ª ed.. Bruxelles: de Boeck Université.

AMARAL, M. J; MOREIRA, M. A; RIBEIRO, D. (1996). *O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo.* In: ALARCÃO, I. Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora. p. 89-122.

AMIGUINHO, A. (1992). *A formação: concepção e práticas.* In *Viver a formação, construir a mudança* Lisboa: Educa. (p. 23-34).

AMIGUINHO, A. (1993). *Formação: da lógica escolarizante à articulação com os processos de mudança. (col. Aprende, 15)*, p. 34-40.

AMIGUINHO, A. (1995). *Viver a formação. construir a mudança.* Lisboa: EDUCA

ANASTASI, A. (1997). *Psychological testing.* 6ª ed.. New York: MacMillan.

ANASTASI, A; URBINA, S. (2000). *Testagem psicológica.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

ANDRADE, J. V. (1992). *Os valores na formação pessoal e social.* Lisboa: Texto Editora.

ANDRÉANI, P; PINAUD, F. (1998). *Réussir son bilan de compétences.* Levallois Perret: Jeunes Éditions.

ARENDS, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

ARNAL, J; RINCÓN, D; LATORRE, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.

ATKINSON, L. D; MURRAY, M. E (1989). *Fundamentos de enfermagem*. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan.

AUBRUN, S; OROFIAMMA, R. (1990). *Les compétences de 3ª dimension*, Ouverture Professionnelle. [s. l]: CNAM.

AUGER, L. (1992). *Comunicação e crescimento pessoal: a relação de ajuda*. São Paulo: Edições Loyola.

BABILLET, P; MONTBROM, Y. (1998). *Se former soi-même: les outils de l'autoformation*. Paris: E.S.F.

BALANCHO, M. J. (1993). "*São verdes não prestam...*". Revista Divulgação n.º 6, p. 28-30.

BARCA LOZANO, A. (1999). *Escala CEPA: Manual del cuestionario de evaluación de procesos y estrategias de aprendizaje para el alumnado de educación secundaria*. Coruña: Revista Galeco-Portuguesa de Psicoloxia Educacion.

BARDIN, L. (1979) - *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARRETO, I. M. et al (1996). *Ensino de enfermagem: processos e percursos de formação*. Conclusões/recomendações. Lisboa: DRH.

BARTH, Britt-Mari (1996). *O saber em construção: para uma pedagogia da compreensão*. Lisboa: Instituto Piaget.

BARTOLOMEIS, F. (1981). *Avaliação e orientação: objectivos, instrumentos, métodos*. Lisboa: Livros Horizonte.

BEAUJOLIN, F, (1999). *La gestion des compétences: études de cas commentées*. Paris: Nathan.

BELCHIOR, F. H. (1996). *Aprendizagem e desenvolvimento: o conhecimento, a moral e o afecto*. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXX, n.º 3, 201-227.

BELL. J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva

BELLIER, S. (1988). *Le savoir-être dans l'entreprise*. Paris: Institut Vital Roux.

BELTRÃO, L; NASCIMENTO, H. (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença

BENNER, P. (1996). *De principiante a perito*. Servir vol. 44, n.º 3, p. 148-154.

BERGER, G. (1991). *A experiência pessoal e profissional na certificação de saberes. a pessoa ou a emergência de uma sociedade global. In Novos rumos para o ensino tecnológico profissional.* Porto: ME/GETAP, p. 234-243.

BERTRAND, I. (1991). *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

BITTI, P. R; ZANI, B. (1993). *A comunicação como processo social*. Lisboa: Estampa.

BLOOM, B. (1981). *Características humanas e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Globo.

BOLANDER, V. R (1998). *Enfermagem fundamental de Sorensen e Luckman*. Lisboa: Lusodidacta.

BOUTON, C. P. (1977). *O desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Moræs Editores.

BOWER, T. G. R. (1983). *Uma introdução ao desenvolvimento da primeira infância*. Lisboa: Moræs Editores.

BOWLBY, J. (1981). *Cuidados maternos e saúde mental*. S. Paulo: Martins Fontes.

BRAVO, R. S. (1985). *Técnicas de investigación social: teoria y ejercícios*. Madrid: Paraninfo.

BÚCK, J-Y. (1999). *Le management des connaissances: mettre en œuvre un projet de knowledge management*. Paris: Éditions d'Organisation.

BUNK, G. P. (1994). *Prestação de competências na formação profissional inicial e contínua na RFA.* Formação Profissional: Revista Europeia. Lisboa, n.º 1, p. 8-14.

CABALLO, V. (1982). *Los componentes condutales de la conducta assertiva.* Revista de psicologia Geral y Aplicada, V 37, n.º 3, p. 473-486.

CAMPOS. B. P. (1991). *Educação e desenvolvimento pessoal e social.* Porto: Edições Afrontamento.

CANÁRIO, R. e al (1994). *Escola e mudança: o papel dos centros de formação.* Lisboa: EDUCA.

CARAPINHEIRO, G. (1993). *Saberes e poderes no hospital: uma sociologia dos serviços hospitalares.* Porto: Edições Afrontamento.

CARKHUFF, R. R. (1969). *Helping and human relation: a primer four lay and professional helpers.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

CARKHUFF, R. R; BERENSON, D. H; PIERCE, R. M (1979). *The skills of teaching: interpersonal skills.* Amherst: Human Technology.

CARKHUFF, R. R; PIERCE, R.M; CANNON, J. (1977). *The art of helping* III. Amherst: Human Resource Development Press.

CARRACHÁS, M. E (1995). *Programa de formação do DRHS para 1995. Ensino de enfermagem.* Lisboa: DRHS.

CASANOVA, D. (1991). *La reconnaissance des compétences génériques.* In G. Pineau, B. Lietard e M. Chaput (Org.). *Reconnaître les acquis.* Paris: Editions Universitaires.

CATELA, M. E; VASCONCELOS, M. L. (1979). *Guia de avaliação do rendimento escolar.* Lisboa: Didáctica Editora.

CAUCHAERE, M. J. (1994). *Bilan de compétences: efficacité personnelle.* Paris: Editions Liaisons.

CERVO, A. L; BERVIAN, P. A. (1996). *Metodologia cientifica.* 4ª ed.. São Paulo: Makron.

CHABOT, D. (2000). *Cultive a sua inteligência emocional.* Lisboa: Pergaminho.

CHAPLIN, J. P. (1981). *Dicionário de psicologia.* Lisboa: Dom Quixote.

CHAPMAN, E. N. (1998). *Vida é atitude.* Lisboa: Monitor.

CIFALI, M. (1998). *Démarche clinique, formation et écriture.* In: PAQUAY, L. et al. Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? quelles compétences. 2ª ed.. Paris: De Boeck & Larcies.

COMISSÃO EUROPEIA (1993). *Livro Branco sobre educação e formação: ensinar e aprender rumo à sociedade cognitiva.* Bruxelas: CECA-CE-CEEA.

COMISSÃO EUROPEIA (1997). *Comité Consultivo para a Formação no Domínio dos Cuidados de Enfermagem.* Bruxelas: CE (XV/E/8481/97 – PT).

COMISSION EUROPÉNNE (1995). Livre blanc sur l'éducation et formation: enseigner et apprendre vers la société cognitive. Luxembourg: CECA-CE-CEEA.

COMUNIDADES EUROPEIAS (1977). *Directiva 77/452/CEE, de 27.6 - reconhecimento mútuo dos diplomas, certificados e outros títulos de enfermeiro responsável por cuidados gerais.* "Jornal Oficial das Comunidades Europeias", n.º 176/2, 15/7.

COMUNIDADES EUROPEIAS (1977). *Directiva 77/453/CEE, de 27.6 - coordenação das disposições legislativas regulamentares e administrativas relativas às actividades de enfermeiro responsável por cuidados gerais.* "Jornal Oficial das Comunidades Europeias", n.º 176/8, 15/7.

COMUNIDADES EUROPEIAS (1989). *Directiva 89/595/CEE, de 10.10 – altera as directivas 77/452/CEE e 77/453/CEE, dando-lhe nova redacção.* "Jornal Oficial das Comunidades Europeias", n.º (431) 30, 23/11.

COSTA, F. C. (1996). *Investigação sobre a eficácia pedagógica.* Inovação n.º 8, p. 9-27.

COSTA, J. A; MELO, S. A (1979). *Dicionário da língua Portuguesa.* 5ª ed., muito corrigida e aumentada. Porto: Porto Editora.

COSTA, M. A (1997). *Formação, práticas dos enfermeiros: percursos interactivos.* Revista Portuguesa de Enfermagem. Lisboa, n.º 1, p. 6-16.

COTRAUX, J; BOUVARD, M; LÉGERON, P. (1985). Méthodes et echelles d'évaluation des comportementes. Issy-les-Moulineaux: EAP.

CRESWELL, J. W. (1994). *Research design qualitative & quantitative approches.* S.L:Astrid Virding.

CRONBACH, L. J. (1996). *Fundamentos da testagem psicológica.* 5ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas.

D'ESPINEY, R; CANÁRIO, R. (1994). *Uma escola em mudança com a comunidade: projecto ECO, 1986-1992, experiências e reflexões.* Lisboa: INE.

DAFT, R. L. (1999). Administração. 4ª ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.

DAMÁSIO, A. (2000). *O sentimento de si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência.* 8ª ed.. Mem Martins: Tito Lyon de Castro.

DAMÁSIO, A. R. (1995). *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano.* 10ª ed. Mem Martins: Francisco Lyon de Castro

DAVIS, C; OLIVEIRA, Z. (1991). *Psicologia na educação.* São Paulo: Cortez Editora.

DE KETELE, J. M. et al (1994). *Guia do formador.* Lisboa: Instituto Piaget.

DE LANDESHEERE, V; DE LANDESHEERE, G. (1977). *Definir os objectivos da educação.* 2ª ed.. Lisboa: Moræs Editores.

DE LANDSHEER, V, (1994). *Educação e formação: ciência e prática.* Lisboa: Asa.

DE LANDSHEERE, V. de (1988). *Faire reússir, faire échouer la compétence minimale et son évolution.* Paris: PUF.

DE MONTEMOLIN, M. (1974). *L'análise du travail préable á la formation.* Paris: ACF.

DE MONTMOLLIN, M. (1996). *L'ergonomie, la découverte.* Paris: PUF.

Decreto-Lei n.º 161/96 – *Define os princípios gerais respeitantes ao exercício profissional dos enfermeiros* (REPE). DR I Série-A 205(96-04-09).

Decreto-Lei n.º 36219 – *Reorganização do Ensino de Enfermagem.* DG. I Série, n.º 80 (47-04-10)

Decreto-Lei n.º 437/91 – *Aprova o regime legal da carreira de enfermagem.* DR I Série-A 257(91-08-11).

DEL PRETTE, Z. A. P; DEL PRETTE, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação.* Petrópolis: Editora Vozes.

DELORS, J. et al (1996). *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional para o século XXI.* Lisboa: Asa.

DESHAIES, B. (1997) - *Metodologia da investigação em ciências humanas.* Lisboa: Instituto Piaget.

DOMINICÉ, P. (1988). *O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais.* In A . NÒVOA, António; M. FINGER. *O método (auto)biográfico e a formação.* Lisboa: MS/DRHS, p.51-61

DUCKWORTH, E. (1991*). Ideias-maravilha em educação e outros ensaios em ensino e aprendizagem.* Lisboa: Instituto Piaget.

DUTRÉNIT, J-M (1997). *La compétence sociale: diagnostic et développement*. Paris: L'Harmattan.

DUVAL, A; LETOURNEUR, G. (1994). *A dinâmica das aprendizagens escolares*. Lisboa: Dinalivro.

ELHART, D et al (1983). *Princípios científicos de enfermagem*. Lisboa: Livros Técnicos e Científicos.

Ensino de enfermagem: processos e percursos de formação. *Resultados dos Workshops* (1994/95). Coimbra: s.e.

Ensino de enfermagem: processos e percursos de formação. *Resultados dos Workshops* (1996). Coimbra: s.e.

ERICKSON, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.

ERNOULT-DUBOIS, A. (1999). *Offre de compétences et mobilité professionnelle: un projet pour quoi faire?* Levallois: Editions Yves Michel.

ESTANQUEIRO, A. (1993). *Saber lidar com as pessoas: princípios da comunicação interpessoal*. 2ª. ed.. Lisboa: Editorial Presença.

ESTRELA, A et al (1991). *Formação de professores por competências (Projecto Foco)*. Lisboa: FCG.

FACHADA, M. O. (1998). *Psicologia das relações interpessoais*. 2ª ed.. Lisboa: Rumo. Vol. I

FERNANDES, H. I. V. M. (1999). *Da competência em enfermagem pediátrica: contextos e saberes*. Porto: Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar (Dissertação de Mestrado).

FERNANDES, J. V. (2000). *Paradigma da educação da globalidade e da complexidade: para esperança e a felicidade dos seres humanos*. Lisboa: Plátano.

FERREIRA, J. M et al (1996). *Psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.

FERREIRA, P. L; MARQUES, F. B. (1998) - *Avaliação psicométrica e adaptação cultural e linguística de instrumentos de medição em saúde: princípios e metodologias gerais*. Coimbra: s.e (Documento de Trabalho 1/98).

FERRY, G. (1975). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Lisboa: IGC-CIP.

FERRY, G. (1978). *Acquérir, s'éprouver, comprendre*. In: Le trajet de la formation. Paris: Dunod.

FISCHMAN, C. H. (1998). *Terapia estrutural intensiva: tratando famílias em seu contexto social*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FLANDERS, N. A. (1977). *Analisis de la interacción didáctica*. Salamanca: Anaya.

FORTIN, M-F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Lisboa: Lusociência.

FREDERICK, A. D. (1987). *Currículo e contexto sociocultural: modelos e sugestões para a pesquisa curricular*. São Paulo: McGraw-Hill.

FREITAS, C. V (1994). *A aprendizagem cooperativa*. Évora: (Comunicação apresentada no III congresso da AEPEC).

FREITAS, I. (2000). *O desenvolvimento de competências na actividade colectiva: a planificação da actividade e a actividade de planificação do enfermeiro*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (Dissertação de Doutoramento).

FRITZEN, S. J. (1999). *Relações humanas interpessoais nas convivências grupais e comunitárias*. 10ª ed.. Petrópolis: Vozes.

FUERTS, E. V; WOLFF, L; WEITZEL, M. H. (1977). *Fundamentos de enfermagem*. Rio de Janeiro: Interamericana.

GABILLIET, P ; DE MONTBRON, Y (1998). *Se former soi-même: les outils de l'autoformation*. Paris: ESF.

GAUQUELIN, Michel et al (1980). *Dicionário de psicologia*. Lisboa: Verbo.

GHIGLIONE, R; MATALON, B. (1992) - *O inquérito: teoria e prática.* Oeiras: Celta Editora.

GIL, A. C. (1988). *Como elaborar projectos de pesquisa.* São Paulo: Atlas.

GIL, A. C. (1990). *Metodologia do ensino superior.* São Paulo: Atlas.

GIL, A. C. (1991). *Métodos e técnicas de pesquisa social.* São Paulo: Atlas.

GILBERT, P; SCHMIDT, G. (1999). *Évaluation des compétences et situations de gestion.* Paris: INFPC.

GISPERT, C et al (1996*). Programa de formação de educadores.* Lisboa: Liarte. 4 vols.

GLOBER, N; POTER, J. (1977). *L'évolution du rôle du maître. Perspectives Internanationonales.* Paris: UNESCO.

GOETZ, J. P; LeCOMPTE, M. D (1988) - *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.

GOLEMAN, D. (1997). *Inteligência emocional.* Lisboa: Temas e Debates

GOLEMAN, D. (1999). *Trabalhar com inteligência emocional.* Lisboa: Temas e Debates.

GOLEMAN, D. (2000). *Trabalhar com inteligência emocional.* 2ª.. Lisboa: Temas e Debates.

GOLEMAN, D. (2001). *Emoções que curam: conversas com o Dalai Lama.* Lisboa: Rocco

GONÇALVES, E. R. R. P. (1987). *Efeitos de um programa de cultura geral numa população de adultos com deficiência mental moderada. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.*

GRANDE, N. (1998). *O self.* **In**: Aquém e além do cérebro. 2º Simpósio da Fundação Bial.

GROOTINGS, P. (1994). *Da qualificação á competência: do que estamos a falar?* Formação Profissional: Revista Europeia. Lisboa, n.º 1, p. 5-7.

GUITTET, A. (1994). *Développer les compétences: par une ingénierie de la formation.* Paris: ESF.

GUITTET, A. (1998). *Développer les compétences: par une ingénierie de la formation.* 2ª ed.. Paris: ESF.

HARGIE, O; SAUDERS, C; DICKSON, D. (1987). *Social skills in interpersonal communication.* Londres: Routledge.

HILL, M. M; HILL, A. (2000). *Investigação por questionário.* Lisboa: Sílabo.

ISRAË, L. (1998). *Cérebro direito, cérebro esquerdo.* Lisboa: Instituto Piaget.

JOLIS, N. (1998). *Compétences et compétitivité.* Paris: Les Editions d'Organisation.

JORDÃO, A. (1997). *O Balanço de competências: conhecer-se e reconhecer-se para gerir os seus adquiridos pessoais e profissionais.* 2ª. ed.. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

JOSSO, C. (1988). *Da formação do sujeito... ao sujeito da formação.* In NÓVOA, A; FINGUER, M. o método autobiográfico e a formação. Lisboa: DRHS, p. 35-50.

KEENAN, K. (1996). *Dicas úteis para...comunicar.* Lisboa: Texto.

KERLAN, A. (1998). *L'école à venir.* Paris: ESF.

KOHLBERG, L (1981). *The philosophy of moral development: moral stages and idea of justice.* San Francisco: Harper & Row.

KOLB, D. (1984). *Experimental learning-experience as source of learning and development.* New Jersey: Prentice-Hall.

LA GARANDERIE, A. (1989). *Pedagogia dos processos de aprendizagem.* Rio Tinto: Asa.

LAPRA, J-P. (1997). *L'Evaluation du personnel dans l'entreprise.* Paris: Dunod.

LE BOTERF, G. (1994). *Modelos de aprendizagem em alternância na comunidade: cinco desafios a enfrentar*. Formar, n.º 10, p 40-46.

LE BOTERF, G. (1995). *La compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions d'Organisation.

LE BOTERF, G. (1997). *Compétences et navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation.

LE BOTERF, G. (1998). *L'Ingénierie des compétences*. Paris: Éditions d'Organisation.

LE BOTERF, G. (1999). *Compétences et navigation professionnelle*. 2ª ed.. revue et augmentée. Paris. Éditions d'Organisation.

Lei n.º 115/97 - *Alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo*. DR, I Série. 217 (97-09-19).

Lei n.º 46/86 - *Lei de Bases do Sistema Educativo*. DR I. Série n.º 237 (86-10-14).

LEPLAT, J. (1991). *Cognitive skills at work*. **In** BAINBRIDGE; QUINTANILLA, A. R. (eds.). Developing skills with information technology. Chichester: John Wiley & Sons, p. 35-63.

LEPLAT, J. (1995). À propos des compétences incorporée. Education Permanente, n.º 123, p. 101-113.

LESNE, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos: elementos de análise*. Lisboa: FCG.

LESSARD-HÉBERT, M. (1996). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

LESSARD-HÉBERT, M; GOYETTE, G; BOUTIN, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LEVY-LEBOYER, C. (1997). *La gestion des compétences*. Paris: Les Editions d 'Organisations.

LEWIS, M. (1995). *Tratado de psiquiatria da infância e adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas.

LOFFICIER, A. (1995). *Transmission de compétence à l'ESIEA au travers du tutorat*. **In:** Transférer la compétence. Ramonville. *Rencontre: Cahiers du travailleur social* (95).

LOPES, H. (1994). *O desenvolvimento de competências pela organização do trabalho*. In: Colóquio sobre o estado actual da investigação em formação. Lisboa: UNINOVA, p. 2-14.

LOURENÇO, O. M. (1992). *Psicologia do desenvolvimento moral: teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.

MACFALL, R. M. (1982). *A review and reformulation of the concept of social skills*. Behavioral Assessment, n.º, p. 4, 1-33.

MACHADO, F. A. (1995). *Do perfil dos tempos ao perfil da escola: Portugal na viragem do milénio*. Rio Tinto: Asa.

MALGLAVE, G. (1995). *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora.

MALGLEIVE, G. (1990). Enseigner à des adultes. Paris: PUF.

MALGLEIVE, G. (1992). *L'alternance dans la formation des ingénieurs*. **In** L'Orientation Scolaire et Professionnelle, vol. 21, nº 3, p. 269-282.

MARBACH, V. (1999). *Évaluer et rémunérer les compétences*. Paris. Éditions d'Organisation.

MARCONI; M. A; LAKATOS, E.M (1986). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas.

MARQUES, M. (1993). *O modelo educativo das escolas profissionais: Um campo potencial de inovação: contribuições para a sua compreensão ou um «ensaio» a partir de uma experiência*. Lisboa: EDUCA.

MARSEDEN, D. (1994). *Mudanças na indústria, competências e mercados de trabalho*. Formação Profissional: Revista Europeia. Lisboa. n.º 1. p. 15-23.

MARTIN, D; BOECK, K. (1997). *O que é a inteligência emocional: como conseguir que as nossas emoções determinem o nosso triunfo em todas as situações*. Cascais: Pergaminho.

MARTORY, B; CROZET, D. (1998). *Gestion des ressources humaines: manuel de pilotage social*. Paris: Nathan.

MATOS, G. M. (1998). *Comunicação e gestão de conflitos na escola*. Lisboa: FMH Edições.

MATOS, M. G et al (2000). *Desenvolvimento de competências de vida na prevenção do desajuste social*. Lisboa: Instituto de Reinserção Social – Ministério da Justiça.

MEIGNANT, A. (1999). *A gestão da formação*. Lisboa: Dom Quixote.

MENDES, P. (1999). *Os caminhos do milénio...procuram-se respostas para a questão das competências. Dirigir, n.º* 61, p.10-11.

MESSICK, R.G; PAIXÃO; L. BASTOS (1980). *Currículo: análise e debate*. 2ª ed.. Rio de Janeiro: Zahar Editores

MICHARD, P (1997). *Le bilan personnel et professionnel: instrumente de management*. Paris: ESF.

MICHEL, S; LEDRU, M. (1991). *Capital. compétences dans l'entreprise. une approche cognitive*. Paris: ESF.

MIERMONT, J. (1996). *Ecologia das relações afectivas: para um paradigma ecossistema*. Lisboa: Instituto Piaget.

MINET, F (1995). *L'analyse de l'activité et la formation des compétences*. Paris: Editions L'Harmattan.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (1998). *Orientações gerais relativas à elaboração dos planos curriculares do curso de licenciatura em enfermagem*. Lisboa: DRHS.

MITCHELL, I. V. (1997). *A cooperação comunitária no ensino e na formação superiores: novos desafios e progressos recentes*. In: Formação Profissional: Revista Europeia n.º 10, p. 49-62.

MITRANI, A; DALZIEL, M. M; BERNARD, A. (1994). *Homens e competências: a gestão dos recursos humanos na Europa*. Mem Martins: Zénite.

MOORE, A; THEUNISSEN, A. F. (1994). *Qualificação versus competência: debate semântico, evolução dos conceitos ou vantagens políticas?* Formação Profissional: Revista Europeia. Lisboa, n.º 1, p. 70-74.

MOREIRA, J. M. (1999). *Os caminhos do milénio, pessoas, competências, atitudes e valores*. Dirigir n.º 61, p. 3-8.

MORISSETTE, D; GINGRAS, M. (1994). *Como ensinar atitudes: planear, intervir, avaliar*. Rio Tinto: Asa.

MORONEY, M. J. (1969). *Dos números aos factos*. Porto: Despertar.

MOURA, R. (1994). *Formação de novas competências: núcleo estratégico na empresa do século XXI*. Dirigir, n.º 34, p. 14-24.

MUNÍCIO, P. (1978). *Como realizar a avaliação contínua. Coimbra*: Almedina.

MYERS, D.G (1994). *Psicología*. 3º ed.. Madrid: Panamericana.

NAGEL, T. S.; RICHMAN, P. T. (1973). *Ensino para a competência: uma estratégia para eliminar o fracasso*. Porto Alegre: Globo.

NEEB, K. (2000). Fundamentos *de enfermagem de saúde mental*. Lisboa: Lusociência.

NÉRICI, I. (1985). *Educação e ensino*. São Paulo: IBRASA.

NÓVOA, A. (1988). *A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto prosalus*. In:. NÓVOA, A; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: DRHS. p. 108-117.

NÓVOA, A. (1988). *O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos*. Revista Portuguesa de Educação, ano 1, n.º 2, p 7-20.

NUNNALLY, J. C. (1967). *Educational measurement and evaluation*. New York: McGraw-Hill.

NUNNALLY, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

NYHAN, B. (1991). *Desenvolver a capacidade de aprendizagem das pessoas: perspectivas europeias sobre a competência de auto-aprendizagem e mudança tecnológica*. Bruxelas: Editora Interuniversidades Europeias.

OLIVEIRA, L. (1994). *Trajectórias, identidades, projectos profissionais e sucesso na formação*. In: Colóquio sobre o estado actual da investigação em formação. Lisboa: UNINOVA, p. 2-20.

ONTORIA, A et al (1994). *Mapas conceptuais: uma técnica para aprender*. Rio Tinto: Asa.

ORDEM DOS ENFERMEIROS (2001). *Padrões de qualidade dos cuidados de enfermagem*. Revista da Ordem dos Enfermeiro, n.º 2, p. 15-26.

PACHECO, J. A. (1994). *Área escola: projecto educativo, curricular e didáctica*. Revista Portuguesa de Educação, n.º 1-2, 49-80.

PACHECO, J. A. B. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.

PALM, H. (1995). *La compétence professionnelle. Un essai de définition*. In: Transférer la compétence. Ramonville: Ed. Erès. (Rencontre, Cahiers du travailleur social, n.º 95).

PALOMO, T. (1990). B*ases neurofisiológicas y neuroanatómicas de la conducta. In Fuentenebro, F; Vázquez, C.Psicología médica, psicopatología y psiquiatría*. Madrid: Interamericana. vol. 1, p. 3-77.

PAQUAY, L. et al (1998). *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences*? Buxelas: De Boeck.

PAQUAY, L; ALTET, M; CHARLIER, E. & PERRENOUD (1998) – *Former des ensignants-profissionnels: trois ensembles de questions (In Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences)*. 2ª ed.. Bruxelles: Boeck.

PARKS, D. (1994). *«Competências» e contexto: um esboço do panorama britânico*. Formação Profissional: Revista Europeia. Lisboa, n.º 1, p. 24-30.

PEIXOTO, E. (1995). *Aprendizagem de mestria e resolução de problemas (mastery, learning)*. Lisboa: McGraw-Hill.

PELPEL, P. (1993). *Se former pour ensigner*. Paris: Dunod.

PEREIRA, A. (1999). *Guia prático de utilização do SPSS*. Lisboa: Sílabo.

PEREIRA, T. Q. (1998). *As exigências do exercício da profissão de enfermagem e a organização da educação em enfermagem, em articulação com as alterações ao sistema de ensino superior politécnico*. Parecer Técnico. Lisboa: DRHS.

PERETTI, J. – M. (1997). *Recursos humanos*. Lisboa: Sílabo.

PERRENOUD, P. (1997). *Construire des compétences dès l 'école*. Paris: ESF.

PESTANA, M. H ; GAGEIRO, J. N. (1998). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Sílabo.

PIAGET, J. (1971). *A linguagem e o pensamento da criança*. Lisboa: Moræs Editores.

PIAGET, J. (1973). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF.

PIAGET, J. (1976). *A psicologia da criança*. 9ª ed.. São Paulo: Difel.

PIAGET, J. (1976). *Psicologia e epistemologia: para uma teoria do conhecimento.* Lisboa: Dom Quixote.

PIAGET, J. (1978). *Biologia e conhecimento.* Porto: Rés.

PIAGET, J. (1980). *O nascimento da inteligência na criança.* 4° ed., Rio de Janeiro: Zahar.

PIAGET, J. (1986). *A tomada de consciência.* Lisboa: Dinalivro.

PIAGET, J; INHELDER, B. (1979). *A psicologia da criança: do nascimento à adolescência.* Lisboa: Moræs Editores.

PIRES, A. L. de O. (1994). *As novas competências profissionais.* Formar, n.° 10, p. 4-19.

PIRES, A. P. (1995). *Cuidar da pessoa em coma: como preservam os enfermeiros a sua humanidade e a humanidade da pessoa em coma.* Lisboa: Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa (Tese de Mestrado).

POLIT, D. F; HUNGLER, B. P. (1995). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem,* 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

Portaria n.° 195/90 – *Regulamenta o curso de bacharelato em enfermagem.* DR I Série. 64 (9-03-17).

Portaria n.° 239/94 – *Regulamenta o curso de estudos superiores especializados em enfermagem.* DR I Série-B. 89 (94-04-16).

REBOUL, O. (1982). *O que é aprender*? Coimbra: Almedina.

REIS, E. (2001). *Estatística multivariada aplicada.* 2ª ed.. (revista e corrigida). Lisboa: Sílabo.

REUCHLIN, M. (1986). *A psicologia diferencia*l. Mem Martins: Europa-América.

REY, B. (1996). *Les compétences transversales en question.* Paris: ESF.

RIBEIRO, L. (1993). *Comunicação global.* Lisboa: Edições 70.

RODRIGUES, C et al. (1992). *Manual de psicologia 1: o que é que tem sido a psicologia?* Porto: Contraponto Edições.

RUIZ, J. A. (1996). *Metodologia científica: guia para a eficiência nos estudos.* 4° ed.. São Paulo: Atlas.

SÁ-CHAVES, I. (1989). *Professores, eixos de mudanças: o pensamento pedagógico na post-modernidade.* Aveiro: Estante Editora.

SÁ-CHAVES, I. (1991). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis.* Aveiro: CIDInE, p. 23-30.

SÁ-CHAVES, I. (1994). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis.* Universidade de Aveiro (*dissertação de doutoramento*).

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais.* Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Professores.

SACRISTÁN, J. G. (1998). *O currículo: uma reflexão sobre a prática.* 3ª ed.. Porto Alegre: Artes Médicas.

SAMURÇAY, R; PASTRÉ, P. (1995). *La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences.* Education Permanente, n°. 123, p. 13-31.

SAYLOR, J. G; ALEXANDER, W. M; LEWIS, A.J. (1981*). Curriculum planning for better teaching and learning.* 4ª ed.. New York: Holt-Saunders International Editions.

SCHARTZMAN, E. (1973). *Ciência e sociedade.* Coimbra: Almedina.

SCHERMERHORNM, J. R; HUNT, J. G; OSBORN, R. N. (1999). *Fundamentos de comportamento organizacional.* 2ª ed.. Porto Alegre: Bookman.

SCHÖN, D. (1992). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Montréal: Les Éditions Logiques.

SCHÖN, D. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Montréal: Les Éditions Logiques.

SCHÖN, D. (1995). *Formar professores como profissionais reflexivos.* In: Nóvoa. Os *professores e a sua formação.* 2ª ed.. Lisboa: Dom Quixote.

SCHWARTZ, Y. (1995). *De la «qualifications» à la «compétence».* Education Permanente n.° 123. P. 125-137.

SEGAL, J. (2001). *Como desenvolver a inteligência emocional.* Lisboa: Rocco.

SEQUEIRA, J. (1997). *Desenvolvimento pessoal.* Lisboa: Monitor.

SERRANO, G. P. (1994) - *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. II. Técnicas y análises de dados.* Madrid: Editorial la Muralla.

SILVA, A. R. et al (1997). *Programa de promoção da competência social: manual de utilização: programa de promoção da competência social.* Lisboa: Ministério da Educação.

SIMÕES, H. R. (1991). *Nível de auto-conhecimento e competência educativa.* In Supervisão e formação de professores. Aveiro: CIDInE, p. 31-40.

SIMÕES, H. R. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores.* Aveiro: CIDInE.

SIMÕES, M. P. (1992). *Consciência do eu na esquizofrenia.* Lisboa: Universidade Clássica de Lisboa (Tese de doutoramento).

SLEPOJ, V. (1998). *Compreender os sentimentos.* Lisboa: Presença.

SOARES, M. I. (1997). *Da blusa de brim à touca branca.* Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado).

SORGE, A. (1997). *Ensino superior e formação profissional na Europa.* **In:** Formação Profissional: Revista Europeia. n.° 10, p. 1-3.

SPRINTHALL, N. A; SPRINTHALL R. C. (1994). *Psicologia educacional.* Lisboa: McGraw-Hill.

STAHL, T; BARRY, N; PIERRE D'LOJA (1993). *A organização qualificante: uma visão para o desenvolvimento dos recursos humanos.* Bruxelas: Comissão da Comunidade Europeia.

STANHOPE, M; LANCASTER, J (1999). *Enfermagem comunitária: promoção da saúde de grupos, famílias e indivíduos.* Lisboa: Lusociência.

STRAUVEN, C. (1994). *Construir a formação: definição de objectivos e exercícios de aplicação.* Rio Tinto: Asa.

SULEMAN, F. (1996). *Competência: eixos de difusão de um conceito.* Dirigir, n.° 41, p. 3-7.

SUTHERLAND, P. (1996). *O desenvolvimento cognitivo actual: epigénese e desenvolvimento.* Lisboa: Instituto Piaget.

SUTTER, C; UAN, F. (1991). *Gestion previsionnelle de l'emploir et des compétences. [Montrouge]:* Agence Nationele pour l'Amelioration des Conditions de Travail. (Dossier Documentaire).

TALBOTT, J; HALES, R; YUDOFSKY, S. (1992). *Tratado de Psiquiatria.* Porto Alegre: Artes Médicas.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (S.D.). *Formação dos professores e contextos sociais: perspectivas internacionais.* Porto: Rés.

TAVARES, J; ALARCÃO, I. (1989). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.* Coimbra: Almedina.

TAVARES, J; ALARCÃO, I. (1992). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.* 4ª. ed.. Coimbra: Almedina.

TAVARES, J; MOREIRA, A. (1990). *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão.* Aveiro: José Tavares e António Moreira.

THELAN, L. A. et al (1992). *Enfermagem em cuidados intensivos: diagnóstico e intervenção.* Lisboa: Lusodidacta.

THIERRY, D; SAURET, C. (1994). *A gestão provisional e preventiva do emprego e das competências.* Lisboa: Dom Quixote.

THOMAS, J. (1997). *Competência(s) e qualificação profissional.* Organização e trabalho, n.º 16/17, p. 89-99.

TRÉPOS, Jean-Yves (1992). *Sociologie de la compétence profissionelle.* Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

TROWER, P. (1979). *Fundamentals of interpersonal behavior: a social-psychological perspective.* **In:** A. Bellack & M. Hersen (eds.), Research and Pracrice in Social Skils Training. NY: Plenum Press.

VALA, J (1986). *A análise de conteúdo.* In: SILVA, A; PINTO, J. M. Metodologia das ciências sociais. Porto: Afrontamento.

VALLÉS, G. B. (1997). *Programação neurolinguística: desenvolvimento pessoal.* Lisboa: Estampa.

VAYER, P. (1994). *Princípio de autonomia e educação.* Lisboa: Dinalivro.

VAYER, P; DUVAL, A; RONCIN, C. (1994). *Uma ecologia da escola.* Lisboa: Dinalivro.

VAYER, P; RONCIN, C. (1994). *Psicologia actual do desenvolvimento da criança.* Lisboa: Instituto Piaget.

WOLF, A. (1994). *Como avaliar a «competência»: a experiência do Reino Unido?* Formação Profissional: Revista Europeia. Lisboa, n.º 1, p. 31-37.

ZABALZA, M. A. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.* Porto: Porto Editora.

ZABALZA, M. A. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola.* 2ª ed.. Rio Tinto: Asa.

ZARAFIAMA, P. (1999). *Objectif, compétence: pour une novelle logique.* Paris: Liaisons

ofeio

02.12.2002

BIBLIOTECA
DO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOMÉDICAS
"ABEL SALAZAR"