

ESCOLA SUPERIOR DE ENFERMAGEM DO PORTO

Curso de Mestrado em Supervisão Clínica em Enfermagem

**PREPARAÇÃO DOS ENFERMEIROS PARA O EXERCÍCIO DE
FUNÇÕES DE DOCÊNCIA: CONTRIBUTO DA SUPERVISÃO
CLÍNICA EM ENFERMAGEM**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Dissertação académica orientada pela
Professora Doutora Margarida Reis Santos
e coorientada pela
Mestre Regina Pires

Catarina Maria Soares Miranda

Porto | 2015

DEDICATÓRIA

*Sei o que devo ser
e ainda não sou,
mas rendo graças a Deus
por estar trabalhando,
embora lentamente,
por dentro de mim próprio,
para chegar, um dia,
a ser o que devo ser.*

Chico Xavier

In Chico, o Francisco

A toda a minha família,

Que alimentam o meu ser, para defrontar todos os meus projetos de vida...

Aquela estrelinha que agora mora no céu,

E à minha mais primorosa obra: Miguel...

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Margarida Reis Santos e à Professora Regina Pires, por terem aceitado orientar o meu raciocínio, o meu pensamento, dedicação, que se somatizaram neste trabalho académico. Agradeço todo o tempo disponibilizado, cada momento de partilha de conhecimento científico, revestidos por todo o apoio e motivação, que só assim foi possível concretizar este projeto. Agradeço-vos por toda a dedicação e profissionalismo, que muito honrosamente contagiaram-me sob o ponto de vista académico, profissional e pessoal. Sem vós tudo isto não era realidade!

À Escola Superior de Enfermagem do Porto, enquanto instituição responsável pela minha formação académica, cívica e moral, que muito me moldou no gosto pela aprendizagem e enquanto organização alvo da presente investigação. Agradeço a disponibilidade e colaboração de todos os assistentes e docentes da Escola Superior de Enfermagem do Porto, bem como toda a informação inestimável, que proporcionaram a realização deste trabalho.

À colega de caminhada académica, Ana Rocha, por todo o apoio, paciência, motivação, momentos de partilha do seu sábio conhecimento e competências, principalmente a mais importante de todas as competências, a de ser amiga.

Aos colegas de labuta e amigos, pela ajuda e apoio manifestados, em todos os momentos da vida partilhados.

À minha família, onde saliento o meu companheiro de caminhada da vida e o nosso menino, por todos os momentos que se privaram da minha convivência, pelo suporte integral e o amor incondicional manifestado.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	7
1.1 Tipo de Estudo	8
1.2 Pertinência do Estudo	10
1.3 Questões Orientadoras	11
1.4 Finalidade e Objetivos	12
1.5 Contexto do Estudo	13
1.6 Participantes	15
1.7 Instrumento e Processo de Recolha de dados.....	16
1.8 Análise dos dados	19
1.9 Procedimentos Éticos.....	21
2. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	23
2.1 Caracterização Socioprofissional dos Participantes	23
2.2. Apresentação e discussão da análise de conteúdo das entrevistas	26
2.2.1 <i>Processo de Integração</i>	27
2.2.1.1 <i>Fatores Facilitadores do Processo de Integração inerentes ao contexto</i>	31
2.2.1.2 <i>Fatores Facilitadores do Processo de Integração inerentes à Equipa Pedagógica</i>	36
2.2.1.3 <i>Fatores Facilitadores do Processo de Integração inerentes à Formação</i>	45
2.2.1.4 <i>Fatores Dificultadores do Processo de Integração inerentes às funções de docente</i>	48
2.2.1.5 <i>Fatores Dificultadores do Processo de Integração inerentes à Equipa Pedagógica</i>	53

2.2.1.6 Fatores Dificultadores do Processo de Integração inerentes ao ensino clínico	61
2.2.2 Plano de Integração	65
2.2.2.1 Estrutura Física	69
2.2.2.2 Estrutura Tecnológica	72
2.2.2.3 Estrutura Organizacional	75
2.2.2.4 Estrutura Mental	88
3. PROPOSTAS PARA O PLANO DE INTEGRAÇÃO	99
CONCLUSÃO	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
ANEXOS	125
ANEXO I - Guião da Entrevista	127
ANEXO II - Autorização Institucional para a Realização do Estudo	139
ANEXO III - Declaração de Consentimento Informado	143

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Idade dos Participantes.....	24
GRÁFICO 2: Habilitações Profissionais.....	24
GRÁFICO 3: Formação em Supervisão.....	25
GRÁFICO 4: Experiência Profissional como Enfermeiro e como Assistente Convidado da ESEP.....	25

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Representação dos domínios, categorias e subcategorias do estudo.....	27
FIGURA 2: Processo de Integração: Categorias e Subcategorias.....	31
FIGURA 3: Representação das categorias e subcategorias do domínio Plano de Integração.....	69

RESUMO

O processo de integração de um novo elemento numa organização assume um papel determinante, quer para a adaptação do profissional, quer para o sucesso produtivo dessa organização, com o mínimo de custos. Este processo de integração ganha ainda maior relevo, para os novos docentes de enfermagem, dado que a sua formação académica é ancorada na enfermagem e não nas competências, que dão corpo ao exercício da docência.

A evidência científica advoga benefícios, no que concerne à planificação e implementação de um processo de integração, com o intuito de preparar, com a maior eficácia possível um profissional docente, promovendo a qualidade do ensino-aprendizagem e por conseguinte uma melhor conceção e prática de enfermagem.

A necessidade de refletir sobre a preparação dos enfermeiros, para exercer funções de docência, na Escola Superior de Enfermagem do Porto (ESEP), deu origem ao presente estudo de investigação. Este estudo teve como finalidade contribuir para a melhoria do processo de integração dos assistentes na ESEP, com vista à otimização do processo ensino / aprendizagem dos estudantes.

Os objetivos esboçados passam por analisar a opinião dos assistentes sobre a sua integração na ESEP; analisar os fatores facilitadores e dificultadores deste processo de integração; compreender em que medida a formação em supervisão clínica em enfermagem é entendida pelos assistentes, como um contributo para a sua preparação para funções de

docente e analisar a opinião destes, sobre os aspetos fundamentais que deveriam alicerçar um plano de integração de novos elementos.

Trata-se de um estudo de cariz qualitativo, de carácter descritivo e exploratório, em que o instrumento de colheita de dados, foi um guião de entrevista semiestruturada, tendo sido aplicado a uma amostra não probabilística, por escolha racional, a dez assistentes da ESEP.

Para o tratamento dos dados foi utilizada a análise de conteúdo, segundo Bardin (2014), tendo emergido dois domínios: “Processo de Integração” e “Plano de Integração”, e as respectivas categorias e subcategorias.

Os resultados obtidos permitiram constatar, que os assistentes da ESEP identificam a planificação e a implementação de um processo de integração, para o exercício das novas funções de docência, como sendo uma necessidade emergente e percecionam a supervisão como o fundamental contributo para essa preparação. A supervisão é perspectivada como uma mais-valia, quer a nível de formação ministrada sobre a temática, quer a nível da implementação de um processo supervisivo, através de um docente mais experiente, para auxiliar no seu desenvolvimento como ser docente.

O reconhecimento de fatores facilitadores e dificultadores deste processo, bem como sugestões facultadas pelos participantes, permitiram desenhar um plano de integração para novos assistentes da ESEP, alicerçado também pelas evidências científicas emanadas.

Palavras-chave: Preparação do Professor; Preparação do Docente de Enfermagem; Qualidade do Processo Ensino-Aprendizagem; Formação em Supervisão para os Docentes de Enfermagem; Supervisão dos Professores; Supervisão dos Docentes de Enfermagem.

ABSTRACT

The integration process of a new element in an organization has a key role, both for the adjustment of professional and for the productive success of this organization, with minimal costs. This integration process is all the more relevant for new nursing faculty, since their education is anchored in nursing and not skills that give body to carry out teaching.

The scientific evidence advocates benefits, concerning the planning and implementation of an integration process, in order to prepare as effectively as possible a teaching professional, promoting the quality of teaching and learning and therefore a better design and practice nursing.

The need to reflect on the preparation of nurses to act as teachers functions in Port Nursing School (ESEP) gave to this research study. This study aimed to contribute to the improvement of the integration process of the assistants in ESEP in order to optimize the teaching / learning process of students.

The outlined objectives are to analyze the opinion of the assistants on their integration into ESEP; analyze the facilitating and inhibiting factors of this process of integration; understand the extent to which training in clinical supervision in nursing is understood by workers, as a contribution to their preparation for teaching functions and analyze their opinion on fundamental aspects that should underpin a new information integration plan.

This is a qualitative nature study, descriptive and exploratory, in which the data collection instrument was a semi-structured interview

guide, having been applied to a non-probabilistic sample by rational choice, ten assistants ESEP.

For the treatment of the data was used content analysis, according to Bardin (2014), having emerged two areas: "Integration Process" and "Integration Plan", and the respective categories and subcategories.

The results revealed that the ESEP assistants identify the planning and implementation of an integration process for the exercise of the new functions of teaching, as an emerging need and understand supervision as the major contribution to this preparation. Supervision is view as an added value, both in terms of training provided on the subject, either in the implementation of a supervisory process, through a more experienced teacher, to assist in your development as a teacher.

Recognition of facilitating and inhibiting factors of this process, and suggestions provided by the participants, allowed to draw an integration plan for new assistants ESEP, also founded by issued scientific evidence.

Keywords: Teacher Preparation; Preparation of Nursing Faculty; Quality of Teaching-Learning Process; Training Supervision for Nursing Faculty; Supervision of Teachers; Supervision of Nursing Faculty.

INTRODUÇÃO

Os desenvolvimentos na área da supervisão clínica em diferentes países, tomando por exemplo o Reino Unido, Finlândia, Austrália, entre outros, potenciaram a sua discussão e apropriação pelas políticas de saúde.

A supervisão clínica tem vindo a afirmar-se, nas últimas décadas, como uma problemática cada vez mais relevante para a Enfermagem, assumindo-se como um elemento estratégico fundamental para a qualidade e segurança dos cuidados, trazendo para o centro da discussão a formação e desenvolvimento profissional dos enfermeiros, onde o acompanhamento sistemático das suas práticas assume um papel crucial.

Estes desenvolvimentos, aliados à robusta produção científica que se tem verificado nesta área, tiveram as suas repercussões, levando a que, inclusivamente em Portugal, a supervisão clínica em Enfermagem tenha vindo a ser alvo de discussão no âmbito das políticas de saúde, sendo reconhecida como estratégia potenciadora do desenvolvimento pessoal e da aprendizagem dos enfermeiros, constituindo um contributo fulcral na integração de novos profissionais.

A supervisão clínica é referida pela Ordem dos Enfermeiros (OE), como “um processo formal de acompanhamento da prática profissional, que visa promover a tomada de decisão autónoma, valorizando a protecção da pessoa e a segurança dos cuidados, através de processos de reflexão e análise da prática clínica” (OE, 2010, p. 5). Nesta perspetiva compreende-se que a supervisão clínica pode constituir um elemento fundamental no

processo de integração de novos profissionais, principalmente no processo de indução à profissão.

O processo de integração de um profissional a um novo contexto de trabalho consiste no acolhimento, na preparação e na adaptação deste elemento à sua nova condição e existência, enquanto parte integrante de uma organização. O acolhimento e a integração são fases fulcrais que, no contexto dos recursos humanos, se seguem à fase de recrutamento de alguém que pretende integrar-se num grupo produtivo, com o mínimo de custos pessoais e o máximo proveito para a organização (Machado et al., 2014).

A segurança é uma necessidade fundamental do ser humano. A fase de ingresso ao exercício de novas funções pode causar no profissional, grande ansiedade e insegurança, provocando retraimento e desconfiança face ao trabalho, aos colegas e à chefia. O período de integração é fundamental para a adaptação do indivíduo ao local de trabalho, quando mal orientado pode afetar a produtividade e perpetuar por demasiado tempo a integração, podendo mesmo colocar em causa a sua efetivação. A superação das dificuldades, oriundas desta fase inicial, através do desfazer de dúvidas e incertezas, é obra de todos e fruto de um processo de integração efetivo (Toscano, 2012).

Transpondo para a realidade da Enfermagem, o processo de integração deve desenvolver-se em paralelo com o processo superviso, tendo como principal objetivo desenvolver competências e habilidades profissionais, ancoradas numa aprendizagem reflexiva. Desta forma, permite aumentar a eficácia clínica, aprimorando os padrões de qualidade dos cuidados, através de uma prática baseada na evidência, da incorporação da reflexão e da introdução de inovações na prática clínica, sustentando um apoio e suporte ao desenvolvimento do enfermeiro (National Health Service, 2011).

O processo de integração toma proporções ainda mais relevantes, no que concerne ao acolhimento e à integração de novos docentes de enfermagem.

No desenvolvimento, mediado pela aspiração de uma carreira como professor, muitas são as dificuldades sentidas relativamente à gestão da aprendizagem dos estudantes, planeamento das atividades a desenvolver e implementação das estratégias pedagógicas mais adequadas para o processo de ensino-aprendizagem (Moraes et al., 2003). Analogamente, no início da carreira de docente de enfermagem, muitas são as incertezas vivenciadas, agravadas ainda pelo facto de que a formação académica deste profissional é a enfermagem, e por conseguinte, urge a aprendizagem e o desenvolvimento, no que se refere ao papel e às competências da docência.

Este processo de integração de novos profissionais deve ser planeado e organizado, sendo revestido de todos os constructos, conhecimentos e competências, capazes de fazer o profissional ser um docente. Com esse intuito, é importante que este elemento seja incorporado nas estruturas, na organização formal e informal, ou seja, que se sinta familiarizado com o clima e a cultura organizacional, encarnando na plenitude o papel de docente daquela instituição (Firmino, 2009).

Para que a construção da identidade de docente se torne uma realidade, é premente o desenvolvimento de formação específica e a concretização de uma supervisão adequada das suas práticas, que proporcionem a assimilação e o desenvolvimento das competências como docente, bem como um acompanhamento responsável e contínuo, que oriente essa ascensão (Mestrinho, 2009).

Apesar de a supervisão ser percecionada como um importante recurso no processo de integração, verifica-se ainda uma necessidade de produção de mais evidência científica em torno desta problemática, no que concerne aos seus contributos e vantagens para este processo, bem como, dos resultados efetivos do mesmo. Assim, urge desenvolver mais investigação, no que concerne aos contributos que a supervisão pode ter no processo de integração de novos docentes de enfermagem.

Deste modo, no âmbito do Curso de Mestrado em Supervisão Clínica em Enfermagem, emerge a presente investigação, intitulada “Preparação dos enfermeiros para o exercício de funções de docência: contributo da

supervisão clínica em enfermagem”, que teve como finalidade contribuir para a melhoria do processo de integração dos assistentes convidados na ESEP, com vista à otimização do processo, no sentido de promover a sua melhor adaptação à nova função e otimizar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Este estudo teve como objetivos:

- Analisar a opinião dos assistentes convidados sobre a sua integração na Escola Superior de Enfermagem do Porto;
- Analisar os fatores facilitadores do processo de integração dos assistentes convidados, da Escola Superior de Enfermagem do Porto, no exercício das funções de docência;
- Analisar os fatores dificultadores do processo de integração dos assistentes convidados, da Escola Superior de Enfermagem do Porto, no exercício das funções de docência;
- Compreender a importância da supervisão clínica na otimização do processo de integração dos assistentes convidados, da Escola Superior de Enfermagem do Porto;
- Compreender em que medida a formação em supervisão clínica é percebida pelos assistentes convidados, como um contributo para a preparação para o exercício de funções de docência;
- Analisar a opinião dos assistentes convidados, sobre os aspetos que deveriam incorporar um plano de integração;
- Apresentar uma proposta de um plano de integração para os assistentes convidados, da Escola Superior de Enfermagem do Porto.

A população alvo deste estudo foram os assistentes convidados da ESEP. A figura de assistente convidado nas Escolas de Enfermagem emergiu na necessidade das Escolas contratarem mais docentes, para o processo de ensino - aprendizagem de Enfermagem. De uma forma geral, os assistentes convidados desempenham funções de Enfermagem nas respetivas instituições de saúde e, paralelamente auxiliam no processo supervisory dos

estudantes, sendo muito requisitados para a orientação e supervisão dos estudantes em ensino clínico.

A metodologia utilizada é alicerçada no paradigma naturalista, tratando-se de uma investigação de cariz qualitativo, de carácter descritivo e exploratório. O processo de recolha de dados foi desenvolvido com base num guião de entrevista semiestruturada, tendo sido aplicado a dez participantes. Para a análise dos dados recorreu-se à análise de conteúdo, segundo Bardin (2014). Da análise emergiram dois domínios: “Processo de Integração” e “Plano de Integração”, e as respectivas categorias e subcategorias.

O estudo foi desenvolvido com base na informação oriunda das opiniões e perspectivas dos participantes, seguindo uma lógica indutiva e interpretativa dos dados obtidos.

Desta forma, a redação do relatório de investigação integra a teoria à posteriori dos factos, sustentada na análise dos dados, com o intuito de proporcionar consistência ao fenómeno em estudo.

O documento encontra-se organizado três em partes. Após uma introdução à temática em estudo, é apresentado o enquadramento metodológico, que aborda os seguintes aspetos: o tipo de estudo; a pertinência do estudo; questões orientadoras; finalidade e objetivos; contexto do estudo; participantes; instrumento e processo de recolha de dados; análise dos dados e procedimentos éticos. O capítulo dois destina-se à apresentação, análise e discussão dos resultados, alicerçadas pela evidência científica que consolida a interpretação e perspectivas dos participantes. No capítulo três apresenta-se uma proposta de plano de integração dos assistentes convidados da ESEP, com o intuito de proporcionar um contributo para evidência científica sobre a importância de desenhar e implementar um processo de integração para novos docentes de enfermagem, bem como salientar o fulcral subsídio da supervisão neste processo. Termina-se com a apresentação das conclusões e referências bibliográficas.

1. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

A investigação desempenha um papel importante para o desenvolvimento do conhecimento de uma disciplina e concomitantemente para a melhoria da prática profissional. Aspeto considerado relevante, pois uma das finalidades de qualquer profissão é melhorar a prática dos seus membros e por conseguinte, oferecer serviços com mais qualidade à sociedade. Neste sentido a investigação é uma ferramenta basilar para o desenvolvimento científico (Fortin, 2009), consistindo numa atividade de natureza cognitiva, que se processa de forma sistemática e que contribui para descrever e compreender os fenómenos sociais (Coutinho, 2014).

“A investigação científica e a Ciência são o resultado dessa atitude incessante do homem de querer conhecer e dominar o mundo; através dela, forma-se encontrando soluções para os problemas que continuamente surgiam e, ao mesmo tempo, foi-se acumulando um corpo de conhecimento que, transmitido de geração em geração, chegou até aos nossos dias” (Latorre et al., 1996, cit. por Coutinho, 2014, p. 4). Desta forma a investigação científica, com a sua natureza sistemática constrói novos conhecimentos, baseados na melhor evidência (Fortin, 2009).

O termo metodologia surge na literatura para designar os vários meios que norteiam o investigador no processo de investigação. Os métodos de investigação são um caminho para chegar ao conhecimento, valorizando mais o processo do que propriamente os resultados (Bisquerra, 1989; Coutinho, 2014). Não são mais do que formalizações do procedimento, ou

seja caminhos diferentes gerados para irem ao encontro dos fenómenos ou domínios em estudo (Quivy e Campenhoudt, 2008).

No presente capítulo aspira-se explicar o caminho e as decisões metodológicas tomadas para a realização da presente investigação, nomeadamente: o tipo de estudo e a sua pertinência; a finalidade e objetivos; as questões orientadoras; o contexto do estudo; o grupo de participantes; instrumento e processo de recolha de dados; procedimentos adotados na análise de dados e os procedimentos éticos.

1.1 Tipo de Estudo

A investigação qualitativa apoia-se no paradigma naturalista ou interpretativo, que está intimamente associado a uma visão holística dos seres humanos. Todas as investigações qualitativas tendem a transparecer o significado ou a perspetiva de interpretação que determinado fenómeno reveste para os indivíduos (Fortin, 2009).

A perspetiva qualitativa nasce dos movimentos que criticam o mecanicismo e o reducionismo da visão quantitativa ou positivista. Assim, a investigação qualitativa descreve os fenómenos através de palavras, em vez de ser por números ou medidas (Wiersma, 1995, cit. por Coutinho, 2014).

O objeto de estudo numa investigação qualitativa, a nível concetual são as intenções e situações, ou seja desvendar significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da interpretação dos participantes (Fortin, 2009; Coutinho, 2014).

A nível metodológico a investigação qualitativa assenta no método indutivo, “porque o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto” (Pacheco, 1993, cit. por Coutinho, 2014, p. 28). O mesmo autor refere que a investigação qualitativa valoriza e salienta a riqueza da diversidade

individual, contrapondo a uniformização dos comportamentos da perspectiva positivista ou quantitativa.

A teoria é construída tendo como alicerces os factos e a análise dos dados, fundamentando-se na observação dos sujeitos, na sua interpretação e não nas conceções prévias do investigador que estatisticamente as comprova e generaliza (Miles e Huberman, 1994, cit. por Coutinho, 2014).

No que concerne à investigação em Enfermagem, até meados da década de 80, do século XX, era principalmente norteadada pelo paradigma positivista da metodologia quantitativa. Todavia, a partir desta década começou-se a indagar a complexidade que rodeia o indivíduo / pessoa e os processos de saúde - doença, exigindo um desenvolvimento científico em enfermagem que envolvesse o indivíduo como um todo e simultaneamente todos estes processos, nas diferentes dimensões (Martinez et al., 2012). Pelas questões que emergem, a investigação qualitativa introduz um novo cunho, que permite compreender os significados que os indivíduos atribuem às suas experiências.

A escolha do método é norteadada não só pela orientação que o investigador quer dar ao seu trabalho, mas fundamentalmente pela natureza da questão colocada. Assim, se pretender investigar a compreensão de um fenómeno vivenciado por um indivíduo ou grupo, um estudo qualitativo será o mais indicado (Fortin, 2009).

Apreciando as características do método qualitativo, justifica-se a sua escolha para a realização do presente trabalho, uma vez que a compreensão da perspectiva dos assistentes convidados da ESEP, no que concerne ao seu processo de preparação para desempenhar funções de docência, solicita o recurso a procedimentos de interpretação e reflexão flexíveis e holísticos para alcançar um conhecimento abrangente sobre o fenómeno (Coutinho, 2014).

Bogdan e Biklen (2010) enumeram algumas características comuns às investigações qualitativas: (1) a atenção do investigador centra-se preferencialmente no processo e não tanto nos resultados; (2) o carácter descritivo; (3) o ambiente natural é a fonte direta de dados e o investigador é o instrumento fundamental; (4) os dados são analisados

tendencialmente com recurso ao método indutivo; (5) a construção do significado que os indivíduos atribuem aos objetos e à sua vida constitui a preocupação essencial do investigador.

Este estudo é do tipo descritivo pois aspira conhecer e interpretar os factos sem interferir nos mesmos. É igualmente exploratório, pois visa, também, proporcionar maior familiaridade com o problema, através da descoberta e explicitação de realidades, com recurso a entrevistas com pessoas que vivenciaram a situação em análise.

No que concerne à dimensão temporal, trata-se de um estudo transversal, uma vez que os dados são recolhidos, a cada participante, num só momento no tempo.

1.2 Pertinência do Estudo

Nem toda a questão dá necessariamente lugar a uma investigação, algumas questões à partida já estão resolvidas, outras não necessitam propriamente de uma investigação. Desta forma antes de investir esforços no desenvolvimento de um estudo, o investigador deve ter a certeza da pertinência da pergunta da partida, no que concerne ao seu valor e contributo quer para os indivíduos e sociedade, quer para o corpo de conhecimentos de uma disciplina e o seu interesse para a prática profissional e desenvolvimento científico (Fortin, 2009).

As transformações demográficas, sociais e tecnológicas que se têm vindo a sentir, refletem-se, inevitavelmente, no exercício profissional dos docentes, conduzindo ao aprofundamento da reflexão em torno da sua formação. As modificações sociais implicam alterações na instituição escolar e por conseguinte colocam novos desafios aos docentes, pilares fundamentais da educação. Estas transformações foram, também, marcantes para o ensino de enfermagem, e exigiram uma mudança de paradigma na missão dos docentes. O novo paradigma requer uma definição

rigorosa de objetivos, clareza de conteúdos transmitidos e adquiridos com base em conhecimentos abrangentes, mas também um desenvolvimento de competências profissionais específicas, atitudes e valores orientados para a aprendizagem auto-regulada dos estudantes (Mestrinho, 2012).

A supervisão está intimamente ligada com o exercício da docência, e tendo sido foco de atenção de diversos estudos, inclusive em enfermagem. A Ordem dos Enfermeiros define a supervisão clínica em enfermagem como “um processo formal de acompanhamento da prática profissional, que visa promover a tomada de decisão autónoma, valorizando a proteção da pessoa e a segurança dos cuidados, através de processos de reflexão e análise da prática clínica” (Ordem dos Enfermeiros, 2010, p.5).

Tendo o docente de enfermagem um papel fulcral no processo educativo dos estudantes, em ensino clínico, e sendo esta uma fase crucial na sua formação (Charleston e Happell, 2005), consideramos que o presente estudo encontra a sua fundamentação neste pressuposto, ambicionando compreender o processo de preparação de ser enfermeiro e tornar-se docente, bem como explorar a importância da formação em supervisão clínica em enfermagem para o desempenho desta nova função, almejando contribuir para a melhoria contínua da formação dos estudantes de enfermagem.

1.3 Questões Orientadoras

As questões de investigação delimitam o âmbito de um estudo. Numa investigação qualitativa, é habitualmente formulada uma questão central e subquestões. A questão central é, geralmente, uma questão aberta intimamente relacionada com o tipo de estudo (Fortin, 2009) e as subquestões orientam os temas a desenvolver nas entrevistas (Fortin, 2009).

Na presente investigação de enunciaram-se as seguintes questões:

- Qual a perspetiva dos assistentes convidados da ESEP sobre a sua integração na instituição?
- Quais os fatores facilitadores do processo de integração dos assistentes convidados da ESEP, no exercício das funções de docente?
- Quais os fatores dificultadores do processo de integração dos assistentes convidados da ESEP, no exercício das funções de docente?
- Qual a opinião dos assistentes convidados sobre a importância da supervisão clínica na otimização do processo de integração?
- Qual a perspetiva dos assistentes convidados da ESEP, sobre o contributo da formação em supervisão clínica em enfermagem para a sua preparação para o exercício das funções de docente?
- Qual a perspetiva dos assistentes convidados da ESEP, sobre os aspetos fundamentais que devem integrar um plano de integração?

1.4 Finalidade e Objetivos

O presente estudo tem como finalidade contribuir para a melhoria do processo de integração dos assistentes nas escolas de enfermagem, com vista à otimização do processo ensino / aprendizagem dos estudantes.

Esboçada a finalidade é imprescindível o enunciado dos objetivos do estudo, os quais indicam a direção da investigação (Fortin, 2009). Todavia, o enunciado do objetivo de um estudo de cariz qualitativo utiliza palavras próprias da essência qualitativa, no sentido em que não procura ligar

variáveis nem comparar grupos como no estudo quantitativo, mas tem como intuito a exploração de relações ou de comparações de ideias (Creswell, 2003, cit. por Fortin, 2009).

Os objetivos do presente estudo foram:

- Analisar a opinião dos assistentes convidados sobre a sua integração na Escola Superior de Enfermagem do Porto;
- Analisar os fatores facilitadores do processo de integração dos assistentes convidados, da Escola Superior de Enfermagem do Porto, no exercício das funções de docente;
- Analisar os fatores dificultadores do processo de integração dos assistentes convidados, da Escola Superior de Enfermagem do Porto, no exercício das funções de docente;
- Compreender a importância da supervisão clínica na otimização do processo de integração dos assistentes convidados, da Escola Superior de Enfermagem do Porto;
- Compreender em que medida a formação em supervisão clínica em enfermagem é percebida pelos assistentes convidados, como um contributo para a preparação para o exercício de funções de docência;
- Analisar a opinião dos assistentes convidados, sobre os aspetos que deveriam incorporar um plano de integração;
- Apresentar uma proposta de um plano de integração para os assistentes convidados, da Escola Superior de Enfermagem do Porto.

1.5 Contexto do Estudo

O investigador não pode dissociar-se do contexto sociocultural em que está inserido o estudo, pois a ciência produzida está estreitamente

relacionada com o universo social em que é construída (Coutinho, 2014). O presente estudo decorreu na Escola Superior de Enfermagem do Porto (ESEP).

A Escola Superior de Enfermagem do Porto é uma instituição pública, não integrada, de ensino superior politécnico que se distingue no plano nacional e internacional ao nível da excelência da formação e na conceção, transmissão e difusão do saber e da ciência e tecnologia de enfermagem, através da articulação do estudo, do ensino e da investigação (ESEP, s.d.). É a única escola de enfermagem pública situada na cidade do Porto. Ministra o curso de licenciatura em enfermagem e diferentes cursos de mestrado, especialização e pós-graduações em enfermagem.

A instituição ambiciona “ser um espaço onde se aprende uma Enfermagem mais significativa para as pessoas e a ser interventivo nos processos de cuidar em saúde” (ESEP, s.d.). Para a Escola, a Enfermagem tem como alvo de atenção “os processos de transição centrados nas pessoas, na família e no ambiente, e aposta na aprendizagem como processo evolutivo, pró-ativo, de autodesenvolvimento de competências válidas nos diferentes contextos” (ESEP, s.d.).

A missão da ESEP é a de “proporcionar ciclos de estudos, bem como outros programas de formação, orientados para o desenvolvimento de competências no domínio da Enfermagem” (ESEP, s.d.).

Concomitantemente tem também por missão “promover investigação e programas de desenvolvimento geradores, quer de novo conhecimento disciplinar, quer de inovação em saúde. Neste sentido, na procura da máxima efetividade na sua ação, a ESEP promove estrategicamente a sua articulação com outras organizações e redes nacionais e internacionais” (ESEP, s.d.).

Atualmente a ESEP é composta por três pólos: o Pólo São João; Pólo Ana Guedes e Pólo Cidade do Porto e é constituída por 84 professores a tempo inteiro, sendo um Professor Coordenador Principal; 28 Professores Coordenadores sem agregação; 55 Professores Adjuntos e 60 Assistentes Convidados.

1.6 Participantes

Na investigação de cariz qualitativo a amostra não é probabilística, ou seja não é aleatória, dado que este tipo de estudos tem que dar respostas a características específicas e precisas.

A determinação do número de participantes, ou seja do tamanho da amostra não se faz através de avaliações estatísticas como acontece na investigação quantitativa, mas sim através de ações que permitem alcançar o objetivo do estudo (Fortin, 2009). De uma forma geral o número de participantes é reduzido, sendo escolhidos sujeitos socialmente significativos (Guerra, 2006), pois a preocupação dos investigadores é desenvolver uma descrição rica e densa do fenómeno em estudo e é ponderado de acordo com a saturação dos dados, ou seja quando estes já não acrescentam novas informações. Guest e colaboradores (2006) concluíram que a saturação dos dados é atingida quase sempre com doze entrevistas, ou seja, a partir daí é pouco frequente a emergência de novos temas.

Um dos métodos de amostragem não probabilística mais usado em estudos qualitativos é a amostragem por escolha racional, que consiste em constituir uma amostra de participantes que comunguem de um traço característico. Desta forma espera-se dos participantes que representem bem o fenómeno e que auxiliem na sua compreensão (Fortin, 2009).

Partindo destas premissas, os participantes do estudo foram selecionados de forma intencional. Integraram a investigação dez assistentes convidados da ESEP, sendo este o único critério de inclusão no estudo.

Os assistentes convidados intervêm no ensino de Enfermagem, na componente estágio, prática laboratorial e aulas teórico - práticas. São contratados pela ESEP, através de um processo de candidatura, via

plataforma eletrônica, sendo a sua seleção efetuada mediante análise curricular e posterior entrevista.

1.7 Instrumento e Processo de Recolha de dados

Na investigação qualitativa os dados podem ter origem a partir de observações e de entrevistas, de registos e / ou de textos já publicados, tendo como característica fundamental a flexibilidade dos métodos de colheita de dados e análise, o que proporciona o desvendar de novos fenómenos ou aprofundamentos destes (Fortin, 2009).

Ao contrário da investigação quantitativa, os dados analisados consistem em palavras e não em números. No estudo quantitativo os dados são analisados de forma sequencial, em contrapartida nos qualitativos a análise dos dados começa desde da primeira colheita, atendendo a que todas as colheitas são realizadas de forma sincrónica (Fortin, 2009). “Os dados coligidos no decurso das entrevistas ou das observações são constantemente estudados a fim de determinar se há necessidade de explorar novas questões com os participantes” (Gillis e Jackson, 2002, cit. por Fortin, 2009, p. 301),

A seleção do método para colher a informação constitui um aspeto importante do processo de investigação. Cabe ao investigador definir o tipo de instrumento de medida, que melhor se adequa ao objetivo do estudo e às suas questões de investigação (Fortin, 2009). Uma das técnicas mais usadas, para a obtenção de dados em estudos qualitativos é a entrevista.

De acordo com Silverman (2000, cit. por Coutinho, 2014, p. 141), “as entrevistas são uma poderosa técnica de recolha de dados porque pressupõem uma interação entre o entrevistado e o investigador, possibilitando a este último a obtenção de informação que nunca seria conseguida através de um questionário”, têm ainda a vantagem de o

investigador poder solicitar esclarecimentos adicionais ao entrevistado, caso a resposta não seja suficientemente elucidativa (Coutinho, 2014).

Estabelece-se assim, uma verdadeira troca, durante a qual o participante expõe as suas percepções sobre um acontecimento ou uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências. Concomitantemente o investigador através de perguntas abertas, facilita essa expressão, permite que o participante seja o mais profundo e autêntico possível e evita que este se distancie dos objetivos da entrevista (Quivy e Campenhoudt, 2008). A entrevista pode ser presencial, via internet, ou telefónica e pode ser individual ou em pequenos grupos (Coutinho, 2014; Fortin, 2009).

Existem diferentes variantes da entrevista, mas a mais correntemente utilizada é a semiestruturada ou semidirigida, combinando esta certos aspetos das variantes estruturada e não estruturada (Fortin, 2009; Quivy e Campenhoudt, 2008). A entrevista semiestruturada é principalmente utilizada, quando o investigador pretende compreender, o significado de um acontecimento ou de um fenómeno experienciado pelos participantes. Nesta variante, o entrevistador esboça uma lista de temas a abordar, constrói questões com integridade com esses temas e apresenta-os ao participante numa ordem que considera pertinente (Fortin, 2009).

Savoie-Zajc (2003, cit. por Fortin, 2009, p. 377), considera que a entrevista semiestruturada é: “uma interacção verbal animada de forma flexível pelo investigador” e acrescenta ainda que este “deixar-se-á guiar pelo fluxo da entrevista com o objectivo de abordar (...) os temas gerais sobre os quais deseja ouvir o respondente”, constituindo assim uma particularidade, na medida em que a entrevista semiestruturada permite uma compreensão genuína, natural e autêntica do fenómeno em estudo (Fortin, 2009). É dotada de uma importante flexibilidade, que permite que o entrevistado fale abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. O investigador geralmente dispõe de algumas questões pré-definidas, que podem ou não ser colocadas pela ordem ou pela formulação prevista, pois o essencial será reencaminhar a entrevista para

os objetivos do estudo de forma mais natural possível (Quivy e Campenhoudt, 2008).

Muitas vezes o entrevistador recorre ao uso de um guião, atendendo a que este facilita a condução da entrevista, expõe de forma coerente as questões que abordam os diferentes aspetos do tema (podendo algumas revelar mais significância que outras, dependendo dos participantes), sem nunca esquecer a finalidade e os objetivos do estudo (Fortin, 2009).

O guião da entrevista semiestruturada elaborado para este estudo, é composto por seis blocos temáticos, nomeadamente: legitimação da entrevista; representações sobre o exercício da docência; processo de integração; importância da formação em supervisão clínica em enfermagem; representações sobre as competências do docente; finalização da entrevista e agradecimentos. Cada um destes blocos temáticos tem questões orientadoras que ambicionam ir ao encontro dos objetivos e finalidade expostos. Contém ainda um conjunto de questões que visam colher os dados necessários para a caracterização sociodemográfica do participante (Anexo I).

Alguns autores defendem a realização de uma entrevista pré-teste, com o objetivo de verificar a eficácia e o valor do guião e se o mesmo consegue dar resposta aos objetivos propostos, ou seja faz a validação do guião. Esta etapa é importante, porque permite corrigir as imperfeições e falhas do instrumento de colheita de dados permitindo, também, ao investigador apurar se domina a temática em causa e tem competências para dirigir uma entrevista (Guest et al., 2006).

De acordo com estes pressupostos, foi realizada uma entrevista teste, em janeiro de 2014. Esta entrevista não foi incluída no estudo, mas foi fundamental para reformular e aprimorar o guião.

A colheita de dados decorreu no período compreendido entre março e maio de 2014. Todas as entrevistas foram realizadas pela investigadora, tendo sido gravadas, em suporte áudio, para posterior transcrição e análise de conteúdo. Foram programadas de acordo com a disponibilidade e com a localização mais favorável a cada participante, realizaram-se todas num dos pólos da ESEP em gabinetes reservados, respeitando a privacidade do

participante e proporcionando um clima descontraído e sem interrupções, propício à partilha de experiências vividas pelos participantes. Tiveram uma duração mínima de 41 minutos e máxima de 100 minutos. Todas foram transcritas, na íntegra, pela investigadora, por ordem cronológica, para suporte escrito informático, com formato documento Word, com fidelidade ao discurso, e foram codificadas, tendo sido atribuída a letra E (de entrevistado) e um número (correspondente à ordem de realização: E1, E2,...). Obteve-se um total de 168 páginas de discurso produzido pelos participantes.

Foram realizadas dez entrevistas, pois verificou-se que a repetição dos dados começava a ser evidente.

1.8 Análise dos dados

Para analisar os dados recolhidos numa entrevista é essencial o recurso à análise de conteúdo. Trata-se de medir a frequência, a ordem ou a intensidade de certas palavras, de certas frases ou expressões ou de certos factos e acontecimentos (Fortin, 2009). Os métodos de análise de conteúdo implicam a aplicação de processos técnicos precisos, que tornam possível ao investigador elaborar uma interpretação segura que não tome como referência os seus próprios valores e representações. São assim analisados aspetos formais da comunicação, sendo considerados indicadores de atividade cognitiva do locutor, dos significados sociais ou políticos do seu discurso ou do uso social que faz da comunicação (Quivy e Campenhoudt, 2008).

“A análise de conteúdo pretende descrever situações, mas também interpretar o sentido do que foi dito” (Guerra, 2006, p. 69), “é uma forma de perguntar um conjunto fixo de questões aos dados de modo a obter resultados contáveis (...) a ideia básica é a de que signos / símbolos / palavras - as unidades de análise -, podem organizar-se em categorias

conceituais, e essas categorias podem representar aspectos de uma teoria que se pretende testar” (Marshall e Rossman, 1989, cit. por Coutinho, 2014, p. 217). Na mesma linha de pensamento, Henry e Moscovici (cit. por Bardin, 2014, p. 34), referem “tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo”.

A análise de conteúdo possui duas funções, que na prática podem ou não dissociar-se: uma função heurística, ou seja a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumentando a tendência para a descoberta e uma função de “administração da prova”, ou seja sendo uma análise sistemática, contribui para a verificação no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação de hipóteses ou de afirmações previamente estabelecidas (Bardin, 2014). Desenvolve-se em três momentos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, através da inferência e da interpretação (Bardin, 2014).

A pré-análise consiste na fase de organização propriamente dita, correspondendo a um período de intuições, tendo como objetivo sistematizar as ideias iniciais, com o intuito de construir um plano de análise. Normalmente esta fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que alicerces a interpretação final. Com esse intuito, a primeira atividade desta fase consiste numa leitura flutuante, que consiste em conhecer os documentos, elencando assim as primeiras impressões e orientações. Lentamente esta leitura vai sendo cada vez mais precisa, em função das hipóteses que vão despontando. Através desta leitura, vai sendo possível ir selecionando os documentos que mais se enquadram com os objetivos e a finalidade do estudo, contribuindo para a formulação das hipóteses, para a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores e por conseguinte a preparação do material para a próxima fase da análise a fase de exploração (Bardin, 2014). Esta consiste num conjunto de procedimentos que podem ser desenvolvidos manualmente ou através de recurso a aplicativos informáticos. É uma fase longa e fastidiosa,

e traduz-se fundamentalmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente constituídas.

Na fase de tratamento dos resultados, estes são tratados de maneira a serem significativos e válidos. Procedimentos estatísticos possibilitam a construção de quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais sintetizam os dados e permitem com uma leitura rápida colocar em relevância as informações essenciais, fruto da análise. Todavia, perante o tratamento dos resultados e sua interpretação, podem surgir novas dimensões teóricas, que em alguns casos podem incitar a uma outra análise (Bardin, 2014).

No que concerne ao presente estudo, foi realizada a transcrição integral das entrevistas, para formato digital, com a marcação numérica de cada linha, para mais fácil ser o processo de identificação de unidades de registo, do discurso dos participantes. Posteriormente deu-se início à pré-análise, através de uma leitura flutuante de todos os documentos transcritos. Depois de várias leituras mais precisas, foi possível uma pré-seleção do material mais significativo, preparando este para proceder à sua exploração.

Após a codificação das unidades de registo e de contexto, teve lugar a definição de domínios, com o diagnóstico de categorias e subcategorias. Esta codificação corresponde a uma transformação dos dados, transformação esta que sofreu muitos reajustes e aperfeiçoamentos, na tentativa de encontrar um melhor rumo para o conhecimento sobre a temática em estudo.

1.9 Procedimentos Éticos

Numa grande parte das disciplinas científicas, os estudos de investigação abrangem aspetos da atividade humana: comportamentos, estados de saúde dos indivíduos ou grupos, estilos de vida, entre outros.

Contudo, seja qual for o aspecto a ser estudado, a investigação deve ser alicerçada no respeito dos direitos humanos (Fortin, 2009).

Esta preocupação abrange, também, os estudos de cariz qualitativo, particularmente no que concerne à confidencialidade e à vida privada dos participantes, à relação de proximidade existente entre o investigador e os participantes, o que requer um verdadeiro sentimento de responsabilidade, honestidade e respeito pelos princípios éticos (Fortin, 2009).

Nas investigações científicas emerge assim, a necessidade de atender aos seguintes princípios: obtenção de consentimento informado dos participantes; respeito pelos grupos vulneráveis; respeito pela vida privada e pela confidencialidade das informações pessoais; respeito pela justiça e pela equidade; equilíbrio entre vantagens e inconvenientes devendo estes ser reduzidos e as vantagens otimizadas (Fortin, 2009).

Para a presente investigação, dado a inexistência de uma Comissão de Ética na ESEP, foi solicitada a autorização para a realização do estudo, ao Presidente da instituição, obtendo-se anuência a 11 de março de 2014 (Anexo II).

O grupo de participantes foi voluntário e todos procederam à assinatura do documento de consentimento livre e informado (Anexo III), após terem sido informados sobre o propósito, objetivos e metodologia da investigação, lhes ter sido fornecido tempo para exporem as suas dúvidas e, lhes ter sido assegurado que os dados colhidos seriam usados exclusivamente para o estudo.

Todos os dados referentes à identificação dos participantes foram omitidos na redação do relatório, tendo sido utilizados códigos de identificação (E1, E2... E10). Assim, a confidencialidade e a privacidade foram salvaguardadas. Após a transcrição das entrevistas, foram destruídas as respetivas gravações e depois da conclusão do estudo será destruída transcrição integral das entrevistas, bem como o consentimento informado que os participantes assinaram. Nesse sentido foi garantido o anonimato e a privacidade, com a exceção do conhecimento da investigadora que interagiu diretamente com todos os entrevistados.

2. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

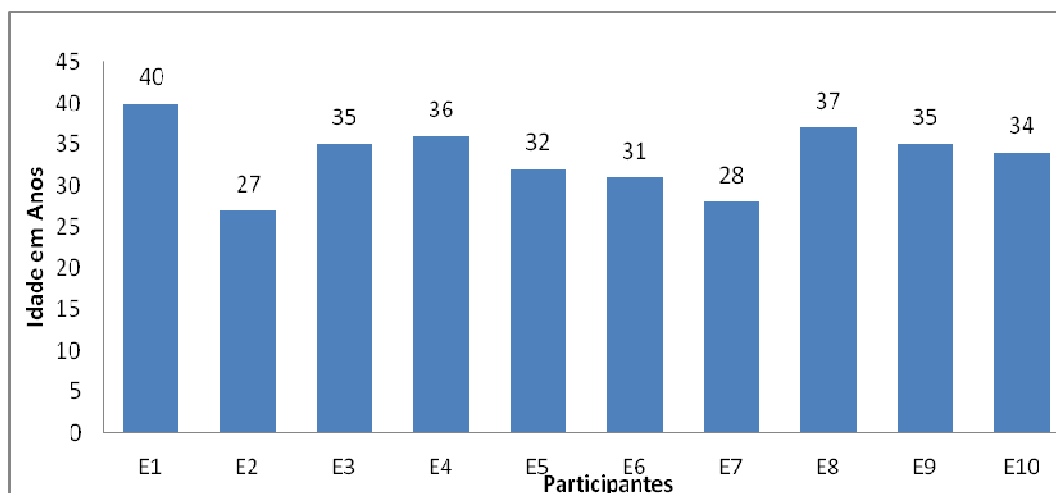
Neste capítulo apresentamos a caracterização socioprofissional, dos participantes. Posteriormente procedemos à apresentação e discussão da análise de conteúdo das entrevistas realizadas, tendo por base os objetivos, finalidade e questões da investigação, organizada nos dois domínios que emergiram da análise do discurso dos participantes: “Processo de Integração” e “Plano de Integração”.

2.1 Caracterização Socioprofissional dos Participantes

Neste estudo participaram dez assistentes convidados da ESEP, nove do sexo feminino e um do sexo masculino.

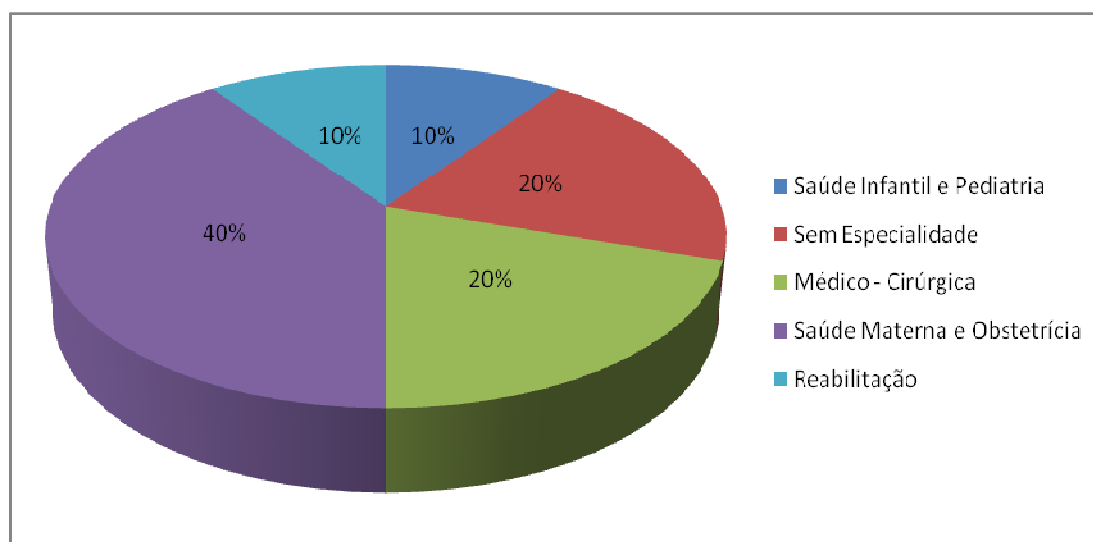
A média das idades dos participantes era de 34 anos, variando entre os 27 anos e os de 40 anos (Gráfico 1).

Gráfico 1- Idade dos Participantes



No que concerne às habilitações literárias, todos os participantes possuíam o grau académico de Mestre e oito estavam habilitados com um Curso de Especialização em Enfermagem, nomeadamente nas áreas de Saúde Infantil e Pediatria; Reabilitação; Médico - Cirúrgica e Saúde Materna e Obstetrícia (Gráfico 2).

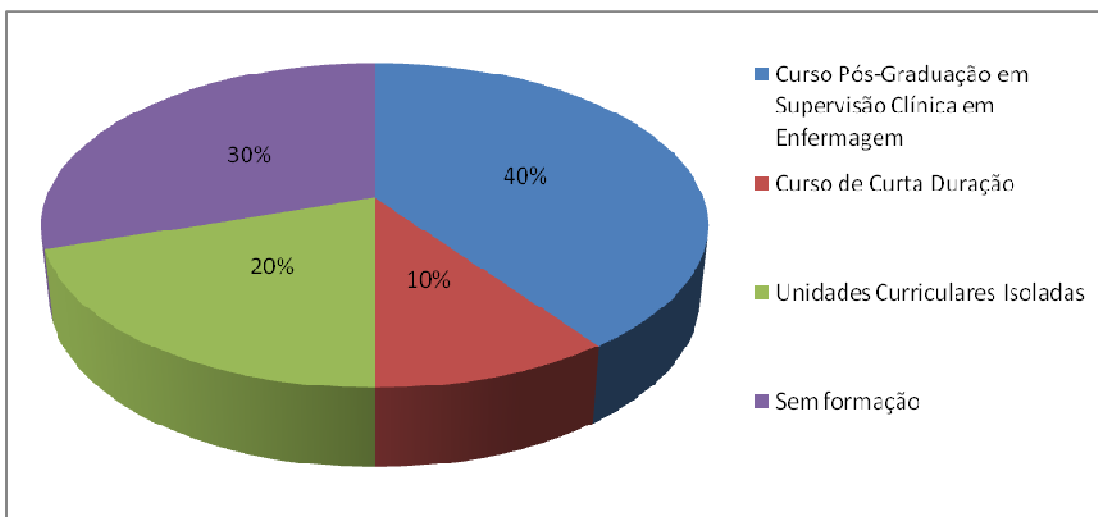
Gráfico 2 - Habilitações Profissionais



Relativamente à formação em supervisão clínica, três participantes não tinham nenhum tipo de formação, dois possuíam formação em supervisão, no âmbito de unidades curriculares isoladas, um estava

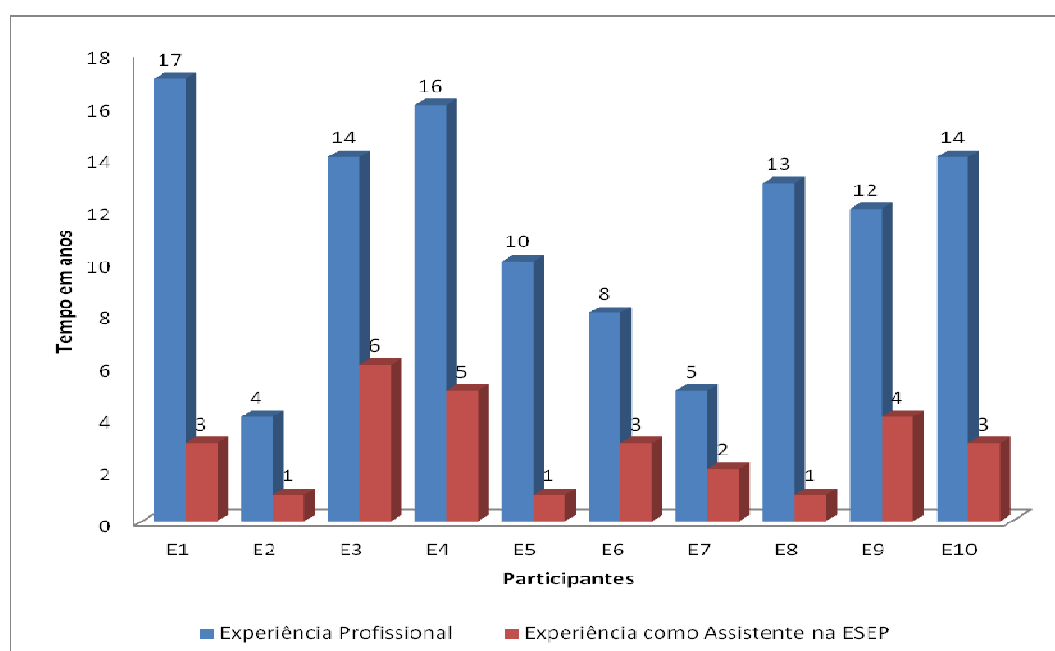
habilitado com um Curso de curta duração e quatro com o Curso de Pós-Graduação em Supervisão Clínica em Enfermagem (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Formação em Supervisão



O tempo de experiência profissional como enfermeiro variava entre os quatro e os 17 anos e a experiência como assistente na ESEP entre um a seis anos (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Experiência Profissional como Enfermeiro e como Assistente Convocado na ESEP



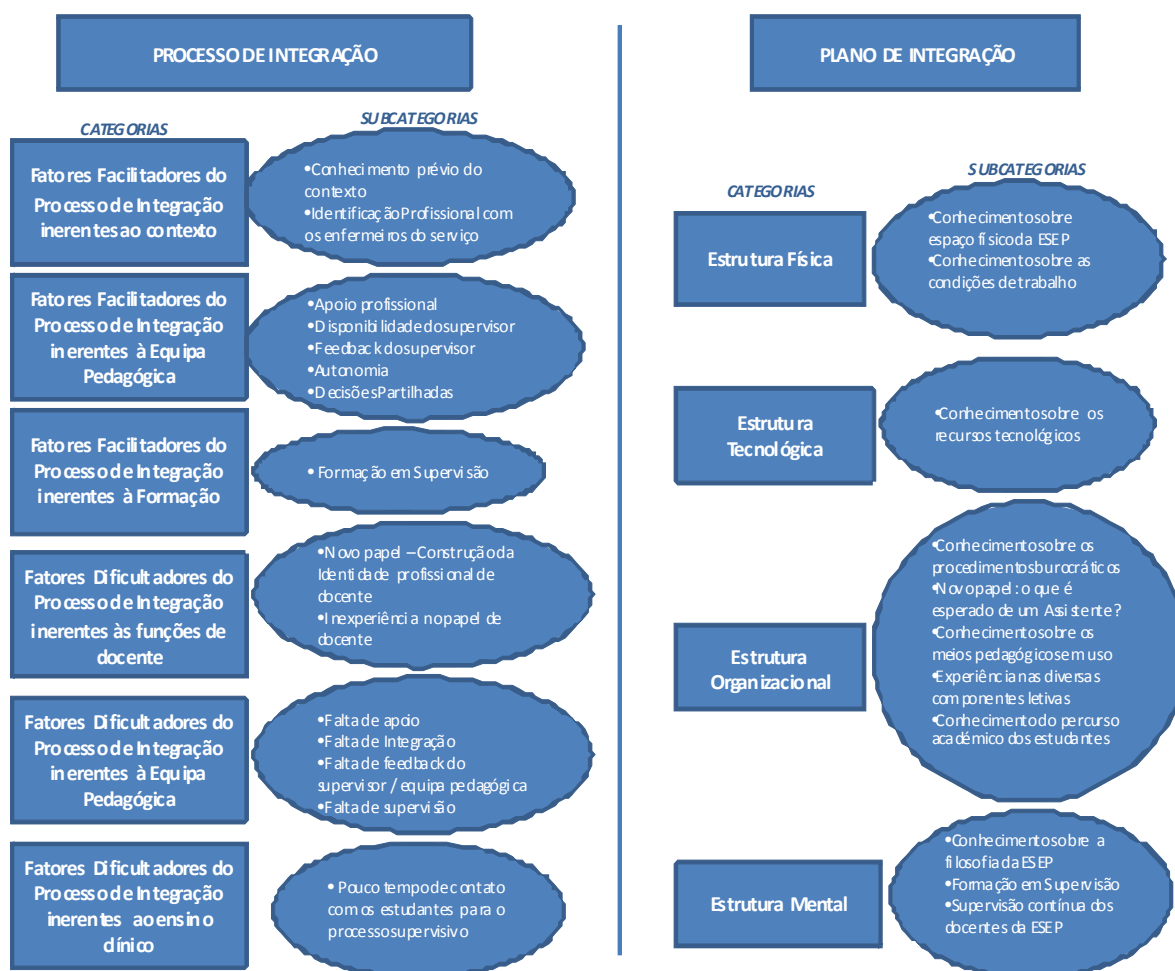
Quanto à experiência na supervisão de estudantes em ensino clínico, os participantes referiram que já tinham orientado em contexto de estágio de Medicina, Cirurgia, Pediatria, Comunidade, Obstetrícia e Parentalidade e Cuidados Continuados. Nenhum dos inquiridos conseguiu referir o número total de horas de contratação, nem o número de horas afeto a cada estágio.

Todos foram unânimes em referir que tinham experiência de supervisão como tutores nos serviços onde exercem funções, destacando uma participante que, além desta experiência, também já foi docente no Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar e Universidade do Minho, na vertente teórica. De salientar que todos avaliaram a sua experiência enquanto supervisor como positiva.

2.2. Apresentação e discussão da análise de conteúdo das entrevistas

Da análise de conteúdo das entrevistas realizadas, emergiram, como referido, dois domínios: “Processo de Integração” e “Plano de Integração”. O domínio “Processo de Integração”, congrega seis categorias: “Fatores Facilitadores do Processo de Integração inerentes ao contexto”; “Fatores Facilitadores do Processo de Integração inerentes à equipa pedagógica”; “Fatores Facilitadores do Processo de Integração inerentes à formação”; “Fatores Dificultadores do Processo de Integração inerentes às funções de docente”; “Fatores Dificultadores do Processo de Integração inerentes à equipa pedagógica” e “Fatores Dificultadores inerentes ao ensino clínico”. O domínio “Plano de Integração”, agrega quatro categorias: “Estrutura física”; “Estrutura tecnológica”; “Estrutura Organizacional” e “Estrutura Mental”. De cada categoria emergiram diversas subcategorias, conforme representa a figura 1.

Figura 1 - Representação dos domínios, categorias e subcategorias do estudo



2.2.1 Processo de Integração

O ingresso numa instituição constitui uma das fases mais complexas da vida organizacional, quer para o trabalhador, quer para a entidade patronal. É durante este período de tempo que os novos funcionários conhecem a organização e percebem a sua adaptação à organização (Ashford e Taylor, 1990, cit. por Ferreira, 2008).

A integração é um processo imprescindível para o novo elemento, na medida em que concorre para reforçar a sua motivação e a permanência,

evitando a rotatividade de funcionários (Ferreira, 2008), uma vez que um trabalhador integrado tende a permanecer na instituição. Um indivíduo para adaptar-se a uma nova organização, interiorizando novos papéis e por conseguinte, novos procedimentos e terminologias, vivencia um processo por vezes doloroso, confuso e cansativo (Ferreira, 2008).

O acolhimento é o processo através do qual os novos funcionários são recebidos e integrados na organização, com o objetivo de darem o máximo de rendimento no mais curto espaço de tempo possível (Lamy, 2010). Este processo tem como intuito transmitir informações claras a respeito da organização, das funções a exercer e das expectativas em relação ao trabalho, tendo como objetivos:

1. Reduzir a ansiedade das pessoas, a qual é geralmente provocada pelo receio de falhar no desempenho das novas funções;
2. Reduzir a rotatividade, dado que um bom processo de integração reduz a rotatividade, pelo facto de os novos funcionários se sentirem mais seguros e mais aptos para o exercício das novas funções;
3. Economizar tempo, pois quando os novos funcionários não recebem orientação adequada, irão precisar de mais tempo para conhecer a organização, o seu trabalho e os colegas; todavia, quando os colegas e supervisor os ajudam de maneira integrada e coesa, eles integram-se melhor e mais rapidamente;
4. Desenvolver expectativas realísticas, na medida em que através do programa de orientação, os novos funcionários tomam conhecimento do que é esperado deles e os objetivos da organização (Lamy, 2010).

Nalgumas organizações a integração é facilitada pelo acompanhamento de um responsável que, por sua vez, é um facilitador do processo de inserção do novo elemento na organização. Este processo pretende dar um apoio personalizado e sistematizado, sendo uma espécie

de “anjo da guarda” temporário, dentro da organização. É este responsável pelo processo de integração, juntamente com o novo elemento, que determinam o momento em que o novo funcionário está preparado para prosseguir sozinho e com sucesso na organização (Lamy, 2010).

À semelhança de outras organizações, a Escola também necessita de implementar um processo de integração para os novos elementos que recruta pois é essencial para o seu empoderamento e para o dos professores e constitui uma estratégia primordial para a melhoria da qualidade da educação.

Segundo Alarcão (2000, p. 13), a Escola é entendida como uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo”. A mesma autora acrescenta que as constantes alterações sociais, também se repercutem na criação de novos contextos formativos, bem como em novas formas de viver a profissão de professor e inevitavelmente novos contextos organizacionais. Desta forma Alarcão (2000), considera que a Escola é uma organização em desenvolvimento e em aprendizagem, tornando-se numa Escola reflexiva.

Nesta linha de entendimento, esta autora afirma que uma escola reflexiva, não ignora os problemas, pelo contrário, faz os diagnósticos e abrange todos os seus colaboradores nos processos de tomada de decisão. Como tal, o desenvolvimento da organização depende da interligação constante de todas as partes que a compõem (Alarcão, 2000).

Concomitantemente estes desafios sistemáticos na área do ensino apontam para um novo modo de conceber, implementar as conceções práticas e pedagógicas dos professores, refletindo-se na construção identitária de novos elementos (Mestrinho, 2012).

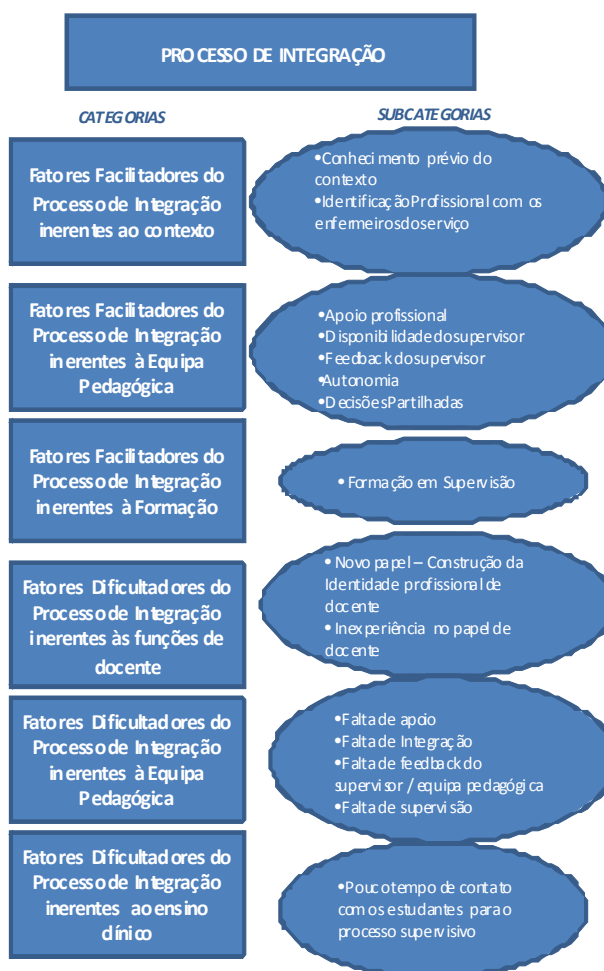
Estas mutações levaram a novas exigências no trabalho do docente, apesar de ainda subsistirem algumas ambiguidades, no que se refere ao processo de transição de ser Enfermeiro para ser Docente. A clarificação sobre estas diferentes profissões, ainda que na área de Enfermagem, permite diferenciar uma da outra no que concerne à forma como abordam a solução dos problemas situacionais e pelo modo como assumem projetos

de desenvolvimento do seu objeto sob o ponto vista profissional (Meleis et al., 2007, cit. por Mestrinho, 2012).

O docente de enfermagem desenvolve um processo identitário e de socialização não só nos contextos formativos, como também, nos contextos de prestação de cuidados de Enfermagem. Este dado confere ainda mais complexidade na construção identitária do docente, tendo o processo de integração de um novo elemento, um papel fulcral neste tortuoso e penoso caminho do novo docente (Mestrinho, 2012).

São vastos os benefícios de um verdadeiro processo de integração, emergindo fatores que se tornam facilitadores e outros dificultadores neste percurso de adaptação. Na análise realizada ao discurso dos participantes do estudo, verificou-se que consideram que no seu processo de integração houve fatores facilitadores e dificultadores tendo emergido as categorias “Fatores Facilitadores do Processo de Integração inerentes ao contexto”; “Fatores Facilitadores do Processo de Integração inerentes à equipa pedagógica”; “Fatores Facilitadores do Processo de Integração inerentes à formação”; “Fatores Dificultadores do Processo de Integração inerentes às funções de docente”; “Fatores Dificultadores do Processo de Integração inerentes à equipa pedagógica” e “Fatores Dificultadores inerentes ao ensino clínico” que agregam diversas subcategorias (Figura 2).

Figura 2 - Processo de Integração: Categorias e Subcategorias



2.2.1.1 Fatores Facilitadores do Processo de Integração inerentes ao contexto

Segundo Flores (2003, cit. por Moraes, 2003), para um professor que inicia a sua carreira, o primeiro impacto com a escola e com os contextos reais de ensino, pode ser assustador e desgastante, se não for apoiado e devidamente preparado.

Quando um docente inicia a sua atividade, nomeadamente na área de enfermagem, muitas são as inseguranças e incertezas, muito fruto do

processo de transição que o indivíduo vivencia, pelo facto de ser enfermeiro e tornar-se docente (Mestrinho, 2012).

Para Ludovico (2007), o processo de transição implica uma mudança a nível do ambiente físico e do contexto do trabalho, que pode ser suavizado através de diversos fatores que facilitam o processo de integração do novo docente. Segundo o discurso dos participantes, o “Conhecimento prévio do contexto” e a “Identificação profissional com os enfermeiros do serviço”, constituem fatores facilitadores para o processo de integração para os assistentes convidados da ESEP.

Conhecimento prévio do contexto

Os ensinamentos clínicos com os estudantes desenvolvem-se em contextos socioculturais diversos, não só no que se refere às áreas de cuidados, como também às instituições onde os mesmos decorrem. Estes contextos traduzem-se em meios hospitalares e unidades de cuidados de saúde primários, que podem ser caracterizados como organizações complexas, onde o desenvolvimento do exercício abarca múltiplos profissionais, saberes, conhecimentos e ciências diversas (Rua, 2011).

De acordo com a Direção Geral de Saúde (1998), o hospital é considerado um estabelecimento de saúde, com níveis distintos de diferenciação, constituído por diversos meios tecnológicos e humanos, tendo à sua responsabilidade a promoção da investigação e do ensino, com vista ao progresso da ciência e dos seus profissionais. É missão destas instituições constituírem-se como um espaço de formação de novos profissionais, proporcionando meios para a construção da identidade profissional, através de estágios clínicos.

Os contextos de trabalho são espaços singulares para a criação de momentos privilegiados de aprendizagem, tendo uma grande preponderância sobre os profissionais, uma vez que promovem mudanças de cariz cognitivo, psicomotor e comportamental (Varandas e Lopes, 2012).

Os ensinamentos clínicos consistem em estágios clínicos, alguns de cariz observatório, outros, também, interventivo, que se realizam em

instituições de prestação de cuidados. São momento primordiais, para os estudantes, para dar significado aos resultados da aprendizagem desenvolvida em contexto de sala de aula e práticas laboratoriais, proporcionando situações fulcrais para a reflexão, numa aproximação à prática profissional, permitindo uma socialização à profissão (Rua, 2011).

Muitos são os sujeitos envolvidos nos ensinamentos clínicos e nesta interação, promovendo-se o desenvolvimento profissional de vários atores: os estudantes, que se espera que desenvolvam as competências necessárias ao exercício profissional; os docentes, vivenciando novas metodologias de trabalho, novas situações clínicas, que podem ser enquadradas nas suas atividades como docentes, permitindo a sua atualização em consonância com os contextos da prática clínica e os profissionais que com a interação com os estudantes e professores têm momentos de reflexão sobre os seus procedimentos e a forma de os conceber (Rua, 2011).

Torna-se relevante para o docente orientador do ensino clínico, conhecer o contexto clínico com alguma antecedência (Rua, 2011). Segundo a mesma autora, cabe ao docente garantir ao estudante uma aprendizagem adequada à gestão do saber, de modo a promover o seu desenvolvimento. Este acompanha assim um grupo de estudantes, com o intuito de motivar, incentivar, esclarecer, ou seja supervisionar para que possam atingir os objetivos previamente determinados.

Concomitantemente é de sua responsabilidade colaborar com os profissionais dos contextos, na definição das conceções de formação do ensino clínico, objetivos, metodologias de ensino/aprendizagem, critérios e instrumentos de avaliação, auxiliando a promover uma prática reflexiva. Desta forma, o conhecimento prévio da realidade do contexto clínico é facilitador para o docente, na medida em que auxilia a preparação do ensino clínico, em prol do sucesso quer para o estudante, quer para a escola, quer para a instituição. O facto de o docente conhecer previamente a realidade, qual o potencial que o contexto pode ter, para a aprendizagem dos estudantes, e portanto quais as melhores metodologias de trabalho a adotar, conhecer os profissionais que trabalham na unidade, as suas particularidades e personalidades, pode facilitar a distribuição dos

estudantes pelos tutores, ou seja pelos profissionais da instituição, que colaboram na orientação dos estudantes. Este aspeto é mais relevante nos docentes no início das suas funções de docente, pois permite-lhes utilizar o conhecimento prévio do contexto clínico como estratégia, para estudarem a realidade de cuidados, os meios físicos e humanos facilitando a sua preparação e auto implicação no processo de integração (Toscano, 2012).

Os participantes do estudo entendem que o conhecimento prévio do contexto do ensino clínico constitui um fator facilitador, para o processo de integração:

“E conhecendo os contextos é mais fácil [a integração] porque já sabemos o que esperar das chefias, dos enfermeiros, das equipas e de que forma nos podemos movimentar... quando não conhecemos o contexto, quando é um contexto novo é um desafio ainda maior, porque temos que analisar tudo e todos ao mesmo tempo (...)” E2.

Identificação profissional com os enfermeiros do serviço

A relação com os contextos clínicos, por vezes é dotada de momentos onde subsistem alguns constrangimentos profissionais e de conflitos entre o ideal de ensino em contexto escolar e o da prática profissional. Muitas vezes devido à organização funcional do trabalho dos enfermeiros de um serviço, pode ocorrer um desfasamento entre a teoria e a prática (Mestrinho, 2012).

A evolução constante do exercício de enfermagem, devido à transição de uma lógica execucionista dos cuidados de saúde para uma lógica conceptual, que consome o conhecimento da disciplina decorrente da investigação, exige dos profissionais uma atualização constante para acompanhar o progresso da ciência de enfermagem (Silva, 2007).

Na medida em que os assistentes convidados da ESEP são igualmente profissionais de enfermagem, possuem já um caminho percorrido na construção da identidade profissional de enfermeiro, a qual pode

aproximar-se ou distanciar-se da identidade profissional presente num grupo de trabalho de um serviço.

Os participantes referem:

“(...) Positivo foi o facto de também ser o grupo de trabalho com o qual também me identifico (...)” E1.

“(...) eu conheço todas as colegas, muitas delas já trabalharam comigo (...) portanto é muito, muito fácil, não tenho dificuldade nenhuma nem na integração, nem no conhecimento do serviço, nem sequer na prestação de cuidados, porque quando eu estou lá [local de estágio] é como se fizesse parte do grupo (...)” E4.

Segundo Berger e Luckmann (2004), um indivíduo não se socializa e estrutura alicerçado apenas no seio familiar, mas sim num processo de formação e interação com os pares, na escola e trabalho, as dinâmicas socioprofissionais, à luz da perspectiva interacionista, apontam para a teoria da construção social da realidade. O tornar-se professor debate-se, assim, com a necessidade de interagir com outros profissionais, de uma forma contínua, com realidades semelhantes e/ou distantes das suas, com a implicação de diversos atores e contextos (Mestrinho, 2012).

A construção identitária de um profissional é capitalizada pelos saberes anteriormente adquiridos, com base na experiência, contribuindo para a construção da identidade profissional fundada numa praxis de carácter contextual, circunstancial e de aprendizagens, que pode influenciar na identificação profissional de um grupo de pares (Canário, 2006). Por isso não há razão para a existência de uma única identidade dos indivíduos, mas sim de várias identidades que constroem-se progressivamente, em diversos contextos, dos quais esses indivíduos fazem parte (Silva e Vergara, 2000).

2.2.1.2 Fatores Facilitadores do Processo de Integração inerentes à Equipa Pedagógica

Olschowsky e Silva (2000), referem que no processo de integração de novos docentes, na América do Sul, no concreto, transparece a dificuldade da sua operacionalização, revelando-se como um “problema”. Nesta realidade, em similitude com o contexto português, é reconhecida a relação com os colegas mais experientes, como uma mais-valia para o sucesso do processo de integração. Salientam, ainda, que as relações hierarquizadas reforçam a ideia de desintegração, quando utilizadas para a manutenção de prestígio, negando o potencial transformador da luta pelo poder. Desta forma, as relações com a equipa pedagógica, responsável pela integração do novo profissional, bem como o desempenho eficiente das suas funções, constituem fatores facilitadores para o processo de integração.

O discurso dos participantes vai ao encontro da evidência científica, ressaltando o “Apoio profissional”, a “Disponibilidade do supervisor”, o “*Feedback* do supervisor”, a “Autonomia” e as “Decisões partilhadas”, como fatores facilitadores para o processo de integração para os assistentes convidados da ESEP.

Apoio profissional

A relação supervisiva constitui um suporte e um fator mediador para aprendizagens, fundamentadas na reflexão (Abreu, 2007). Bronfenbrenner (1996) salienta o desenvolvimento humano numa perspetiva bio cultural, referindo que no contexto de uma relação diádica, a aprendizagem e o desenvolvimento são facilitados pelo esforço do formando, patrocinado pelo apoio subsidiado pelo formador, com quem se desenvolve uma relação emocional consistente e duradoura.

Na mesma linha de pensamento, Williams e McLean (1992. cit. por Abreu, 2007), enfatizam a importância de se utilizar uma hierarquia de

necessidades, apontando por exemplo a de Maslow, para o desenvolvimento das atividades com o formando, tornando-a o suporte da parceria entre os intervenientes. Propõe um suporte com recurso a dimensões que se enquadram nas necessidades básicas: psicológicas, de pertença, estima de si e autorrealização, que se extrapolam para as necessidades de segurança e de pertença. Em relação às primeiras, o formador pode auxiliar o formando a desenvolver as suas potencialidades a nível dos domínios dos conteúdos; nas segundas, o formador pode colaborar com o formando na integração na equipe de uma determinada instituição.

A intervenção do tipo suporte, tende a valorizar as dimensões pessoais e a promover a segurança. Estas intervenções de natureza catártica e de suporte estão também patentes nas intervenções preconizadas no modelo de supervisão de Proctor (1991, cit. por Abreu, 2007), quando este aborda a função restaurativa da supervisão clínica. Os participantes reconhecem este suporte, identificado como apoio profissional, e percebem-no como fator de desenvolvimento e elemento facilitador no processo de integração:

“(…) o facto de nós sabermos que temos sempre alguém que nos vai dar apoio, se nós tivermos alguma dúvida ou alguma dificuldade, acaba por ser sempre benéfico, principalmente se estivermos sozinhos, o apoio do coordenador ou de outro que seja professor da escola e que já tenha muito mais experiência do que um assistente, numa fase inicial é um aspeto sempre positivo.” E1.

Disponibilidade do supervisor

Os participantes reconhecem que existem características presentes nos elementos das equipas pedagógicas, que desempenham funções supervisivas, que facilitam o processo de integração, salientando a disponibilidade manifestada:

“(...) e conforme eu tive dúvidas, a disponibilidade foi total, qualquer dúvida que eu tinha (...) dúvidas que foram surgindo no contexto, via telefone ou via presencial as pessoas [equipa pedagógica] sempre foram muito disponíveis (...)” E2.

“A disponibilidade como já referi, o estar disponível para me ouvir, para me esclarecer foi o aspeto mais significativo que tive no meu processo [de integração] ” E7.

Estes resultados corroboram os de outros investigadores (Soares, 2004; Tavares, 2013) que concluíram que a disponibilidade era uma característica que os participantes, nos seus estudos, consideravam muito importante nos supervisores.

Segundo Garrido e colaboradores (2008), os supervisores devem ser profissionais experientes, que têm como principal objetivo supervisionar e preparar futuros profissionais e/ou pares.

De acordo com Alarcão e Canha (2013), o conceito de supervisão pode-se diluir em alguns conceitos considerados conexos, tais como o de formação, *coaching*, gestão/administração, coordenação, liderança, mediação, regulação, monitorização, avaliação, entre outros. Todavia, não é, porém, possível dizer-se que algum dos termos conexos identificados possa ser utilizado como sinónimo de supervisão, sendo esta fundamentalmente caracterizada “por ser um processo de acompanhamento de uma atividade da ou das pessoas que a realizam, orientado no sentido de facilitar a boa consecução da atividade, o desenvolvimento da competência e o grau de satisfação de quem a executa” (Alarcão e Canha, 2013, p. 19).

Situando-se na área de formação de professores, Alarcão e Tavares (1987), definem supervisão como um processo de acompanhamento de um professor mais experiente, que auxilia a formação de outro professor, com menor grau de desenvolvimento.

Nesta linha de pensamento, os mesmos autores espelham o conceito de supervisão à semelhança da imagem simbólica: um olho, o cerne do nosso órgão de visão. Esta comparação simbólica sintetiza muitas das

caraterísticas que um supervisor deve ter, sendo que muitas caraterísticas pessoais do supervisor podem subsidiar para o sucesso do processo supervisivo (Garrido et al., 2008), sendo que neste estudo, pode contribuir para o processo de integração de novos assistentes convidados da ESEP.

Em termos de caraterísticas pessoais do supervisor, os mesmos autores, salientam as seguintes: “empatia, auto - estima positiva, facilidade no relacionamento interpessoal, saber ouvir, capacidade de observação e de análise e boa comunicação (*feedback*)” (Garrido et al., 2008, p. 62). Acrescentam ainda as caraterísticas profissionais, tais como a competência técnica, a responsabilidade, a liderança, capacidade de planeamento e organização.

Tais caraterísticas, também são corroboradas com um estudo de Garrido (2004), onde os participantes realçam nos supervisores todas as caraterísticas acima mencionadas e acrescentam, à semelhança dos participantes do presente estudo, a importância da disponibilidade para estar com o par, o estar disponível para ouvir e ajudar, quer presencialmente, quer à distância:

“(...) porque há muito contacto por mail ou por telefone com os coordenadores (...)” E3.

***Feedback* do supervisor**

À semelhança da subcategoria acima mencionada, as capacidades de comunicação do supervisor, nomeadamente o *feedback*, também é realçado pelos participantes:

“(...) o *feedback* positivo por parte de quem me está a avaliar também, isso é estimulante, é muito bom, e naqueles momentos em que eu acho que não fiz um bom trabalho com os alunos, isso alegra-me e ajuda-me a continuar (...)” E6.

“(...) Agora, para mim é importante saber o *feedback* [do docente], mas eu acho que ao longo de todo o processo o

coordenador também nos vai dando esse *feedback* - olha aqui é melhor fazeres desta forma ou daquela (...)" E9.

O *feedback* é essencial ao desenvolvimento das competências do supervisionado. O supervisor deve fornecer um *feedback* claro e construtivo, proporcionando um desenvolvimento sustentado das competências do supervisionado (Sealy, 2006, cit. por Pinto, 2013), permitindo-lhe que reflita sobre os fenómenos, tendo em vista a otimização das práticas (Simões, 2004; Fonseca, 2006).

Segundo Garrido e colaboradores (2008), é justo reconhecer, elogiar e estimular o esforço despendido, bem como o profissionalismo do formando. Nunes e Rego (2002, cit. por Garrido et al., 2008), salientam igualmente a importância do incentivo ao desempenho, que passa pelo reforço emocional e psicológico. Este reforço pode ser demonstrado com recurso ao *feedback* do supervisor (Abreu, 2007).

Salientando que o supervisor e o supervisionado devem formar uma díade, durante o processo superviso, o supervisor investe na transformação do conhecimento do supervisionado, convidando-o a participar de um diálogo, através do *feedback*, que serve nomeadamente para confirmar saberes, oferecendo apoio e dando sugestões para o seu desenvolvimento; conferir significados, auxiliando o supervisionado a efetuar aprendizagens significativas, bem como promover a consciencialização, ou seja, ter uma ideia mais informada e consistente de si, dos outros, e do contexto, e, igualmente, a sua posição face a todos estes (Abreu, 2007).

A consciencialização é para Severinsson (2001), o elemento estruturante da aprendizagem, sendo proporcionado através do *feedback* do supervisor. Também Sá-Chaves (2000) identifica a consciencialização, como um dos princípios da construção do conhecimento. No que se refere particularmente à área de enfermagem, este princípio faz todo o sentido, visto que os enfermeiros adotam perante o doente uma atitude de *care*, suportada pela consciencialização, onde se desenvolvem um conjunto de ações que, com vista a ajudar o crescimento do outro, à semelhança como o supervisor ajuda o supervisionado no seu percurso de aprendizagem. Tudo isto requer uma relação interpessoal positiva, que engloba comportamentos

e sentimentos, tais como assistir, ajudar, escutar, respeitar, estar ao serviço de, dar reforço positivo, desenvolvendo ações e mostrando capacidade de empatia em relação às experiências e individualidade do supervisionado (Simões, 2004).

Na mesma linha de pensamento, Donald Schön (1992, cit. por Sá-Chaves, 2000), também reforça a importância do ato de dialogar com as situações, observar atentamente os detalhes, identificar problemas e sugerir soluções. Só através da reflexão das situações, da sua análise introspectiva e do diálogo podemos diagnosticar as lacunas e, assim, podemos melhorar os nossos comportamentos e atitudes, indo ao encontro da resolução do problema.

No que se refere às competências dos professores, muitos têm sido os estudos que se debruçam sobre tal temática. Na ótica de diversos autores (Abreu, 2001; Costa, 2002, 2006; Figueiredo, 2004; Lopes, 2006; Fernandes, 2006; Silva, 2007), os professores são considerados mediadores, formadores, educadores, reguladores de situações complexas, que usam a comunicação como principal ferramenta de trabalho (Mestrinho, 2012).

Devido à polidimensionalidade do conceito de competência, impõe-se a sua explicitação. Segundo Barbier (1995), competência é um conceito que integra a capacidade de os indivíduos mobilizarem diversos recursos cognitivos para fazer face a situações práticas, em interação com os outros, integrando saberes, saber-fazer e atitudes, sendo patrocinada por operações mentais complexas, que permitem realizar um agir adaptado à imprevisibilidade, sendo a comunicação considerada uma competência fulcral do professor.

Nesta linha de pensamento, Mestrinho (2012) salienta que a competência da comunicação de um professor, nomeadamente o *feedback*, pode infligir mudanças transversais de papéis, comportamentos e atitudes, contribuindo a médio e longo prazo para mutações na ciência de Enfermagem.

Autonomia

Nóvoa (1992, p. 24) afirma que “um dos aspetos mais importantes do espaço de criação de escolas eficazes é a co-responsabilização dos diferentes atores educativos”. Esta noção de corresponsabilização também é confirmada por Sá-Chaves (2000), que refere que o supervisor desenvolve determinadas ações, com vista a promover a aprendizagem do supervisionado, auxiliando-o na sua caminhada até à autonomia.

De acordo com Sá-Chaves (2000), isto supõe que os professores de enfermagem sejam peritos em aprendizagem, tendo como missão ensinar aos estudantes como aprender, como pensar criticamente, encontrando um significado para as suas ações. Desta forma, urge desenvolver estratégias que permitam aos supervisionados construir as suas próprias estratégias para serem profissionais competentes e eficazes, estando implícitos dois conceitos, o de auto implicação do aprendente e autonomia relativa. A autora acrescenta que a construção do conhecimento, identifica-se com um processo amplo e contínuo, que conjetura um investimento para alcançar novas evidências, visando um distanciamento gradual do supervisor, enquanto cresce uma autonomia responsável e supervisionada do supervisionado. Assim, se depreende que terá de haver uma participação ativa por parte do supervisionado, existindo assim uma auto - implicação deste no processo.

Alarcão (1997, cit. por Garrido et al., 2008, p. 40) refere que “cada ser humano trilha o seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que o contexto vivencial lhe permite que seja, fruto do que quer e do que pode ser”. Neste seguimento, Sá-Chaves (2000), afirma que é nesta interação com o meio que o indivíduo aprende a ser autónomo, num processo contínuo, que se inicia praticamente desde o nascimento e se desenvolve ao longo dos diversos ciclos de vida.

Nesta consonância, Alarcão (2000) refere que um sistema organizativo, como a escola, necessita que todos os seus elementos constituintes sejam responsabilmente autónomos e conhecedores do seu enquadramento, da missão que lhes é atribuída, sendo um contributo para

o desenvolvimento coletivo, que é a escola, bem como para o cumprimento da sua missão e valores.

Esta autonomia também é reconhecida pelos participantes do estudo, considerando-a como um fator facilitador do processo de integração:

“Facilidades... a liberdade que nos é dada, da forma como nós acompanhamos o estudante, obviamente cumprindo os horários que temos de trabalho. Mas dentro da nossa janela de trabalho temos toda a liberdade de fazer o acompanhamento como nós bem entendermos. Não nos é exigido um método de trabalho específico, cada uma molda o seu trabalho da forma que achar que é melhor para o estudante (...)” E1.

Decisões partilhadas

Outro fator considerado como facilitador, pelos participantes, foi o partilhar decisões, valorizando o facto de:

“[trabalhar] também com outros assistentes no campo de estágio, não estou sozinha, por isso algumas decisões acabam por ser muito partilhadas e sempre com o apoio da coordenadora do campo de estágio, que está sempre presente e as decisões acabam por ser tomadas um bocadinho por todas, por quem está no campo e pela coordenadora, pela equipa.” E1.

Sá-Chaves e Amaral (2000) referem que o profissional docente deve passar do *eu solitário* para o *eu solidário*. O profissional docente é responsável por várias atividades, que se desenvolvem essencialmente de forma solitária. Assim, o professor tem tendência para isolar-se, enquanto constrói a planificação das aulas, produz materiais didáticos, elabora os testes sumativos e até mesmo os momentos dolorosos da avaliação, são assombrados pela solidão.

Com o intuito de combater este *eu solitário*, as mesmas autoras defendem uma supervisão reflexiva e contínua, que permita aos profissionais docentes usufruírem de um clima de reflexão partilhada, trocarem experiências, debaterem casos, contribuindo para uma aprendizagem coletiva e tomada de decisão partilhada.

Embora o professor na sua introspeção, possa refletir sobre a sua forma de ensinar, sobre os resultados que obtém, sobre o saber científico que necessita para promover a aprendizagem dos estudantes, contudo, como diz o provérbio, “*não é uma andorinha que faz a primavera*”. Assim, uma reflexão em parceria, decorrente da análise das necessidades reais de cada um e desenvolvida com o contributo de todos, respeitando e rentabilizando os saberes e as diversidades de todas as partes envolvidas, vai subsidiar para o crescimento coletivo, auxiliando na tomada de decisão responsabilmente partilhada, com a finalidade major de contribuir positivamente quer para os professores, como para a instituição, bem como para os estudantes (Sá-Chaves e Amaral, 2000).

Senge (2005) afirma que as organizações, só aprendem através dos indivíduos que aprendem. A aprendizagem individual não é garantia da aprendizagem organizacional, mas a aprendizagem organizacional não é possível sem a aprendizagem individual. As organizações que aprendem são constituídas por pessoas, que desenvolvem e estimulam constantemente a sua capacidade de criar os resultados que desejam, onde a aspiração coletiva ganha autonomia e as pessoas treinam-se constantemente para aprender juntas.

A perspetiva *Taylorista* que entendia o trabalhador como forma individualizada, foi suprida pela importância do homem social, em integração constante com os outros. Os professores, à semelhança dos gestores, para além de planearem, organizarem, dirigirem e conduzirem o trabalho, devem também arquitetar uma organização social humana, sustentada numa atitude reflexiva (Costa 1996).

As estratégias de reflexão coletiva, que têm como fruto as decisões partilhadas, são corroboradas como se pode constatar no testemunho dos participantes:

“(...) como trabalhamos em equipa, no mínimo somos duas assistentes e o coordenador, (...) as decisões acabam por ser muito partilhadas e acabamos por discutir muitas vezes; discutir no bom sentido, aquilo que é a nossa opinião sobre o trabalho que o estudante está a desenvolver (...)” E1.

2.2.1.3 Fatores Facilitadores do Processo de Integração inerentes à Formação

Na enfermagem, há necessidade de atualização, ou até mesmo construção, constante do conhecimento. Esse conhecimento emerge da prática de cuidados, ou seja os enfermeiros “dos seus múltiplos saberes constroem, caso a caso, um saber integrado, coerente e ajustado, do qual fazem arma” (Sá-Chaves, 2000, p.92). Esta necessidade sentida na enfermagem, também é igualmente vivenciada pelos docentes de enfermagem, que sentem uma premência de formação, na fase de integração na docência e esta mantém-se essencial ao longo dos anos, com o intuito de uma constante e contínua atualização de conhecimentos (Toscano, 2012).

O maior problema na docência, não consiste em saber que disciplina ministrar, com que conteúdos e atividades, reside mais em questionarmos sobre que estratégias escolher, para favorecer a aprendizagem desejada e que tipo de transações supervisor - supervisionado melhor permitirá esta aprendizagem (Simões, 2004). Neste contexto urge a formação em supervisão, indispensável à mobilização e gestão de saberes e de estratégias e ao apoio na sistematização do conhecimento produzido (Alarcão e Tavares, 2003). Os participantes, também, valorizam a formação em supervisão como um fator facilitador do seu processo de integração na ESEP, percecionando-a como forma de aprender e compreender todo o processo, assimilando e treinando estratégias que promovem a aprendizagem dos estudantes, emerge então a categoria “Fatores

Facilitadores do Processo de Integração inerentes à Formação” que agrega a subcategoria “Formação em Supervisão”.

Formação em supervisão

A aprendizagem não é um local mas um processo. Mediante isto, para que a aprendizagem suceda, não chega colocar o indivíduo num local (na escola), conjecturando que as características do mesmo gerem os seus efeitos na aprendizagem. Para que a aprendizagem aconteça, é necessário que os processos nela envolvidos sejam propícios a que esse resultado aconteça (Canavarro, 2000).

A formação assume um papel de suma importância, na preparação profissional dos futuros professores, permitindo-lhes, através de ações formativas específicas, traçar a perceção sobre a sua prática e desenvolver competências para defrontar os desafios que encaram (Toscano, 2012), desempenha, portanto, um alicerce basilar na construção de um profissional docente (Oliveira, 1992, cit. por Ludovico, 2007).

A supervisão de professores em Portugal tem sido pensada, fundamentalmente numa fase inicial da formação de um professor. Todavia na atual circunstância, o conceito de supervisão pode-se transpor para uma dimensão mais coletiva, não estando circunscrito somente à sala de aula, mas a todo o universo que compõe a escola, tendo como preocupação a responsabilidade pelo ensino que os docentes praticam, bem como pela formação e educação que desenvolvem e igualmente pela qualidade da escola. O conceito de supervisão, aliado à formação contínua revela-se imprescindível na construção de uma escola reflexiva (Alarcão, 2000). Desta reformulação do conceito da supervisão, emerge uma função fulcral: “fomentar ou apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem num desenvolvimento profissional dos agentes educativos e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem” (Alarcão, 2000, p. 19).

A supervisão é importante, mesmo para os profissionais com vários anos de experiência profissional, na medida em que confere tempo para a

reflexão sobre a prática e promove o autoconhecimento e o desenvolvimento de competências e habilidades (Taylor, 2013). Sem dúvida que para os professores que estão a iniciar o seu percurso, toda esta realidade é ainda mais dificultadora, tornando-se evidente a necessidade de formação que lhes sirva de suporte para desenvolverem as suas competências como docentes.

Mckenna (2006, cit. por Abreu, 2007, p. 238) refere que “para que ocorra uma aprendizagem efetiva em contexto clínico, os profissionais ou docentes que acompanham a aprendizagem clínica devem compreender os mecanismos que lhe estão subjacentes. Isto poderá ajudar a promover uma formação teórica mais apropriada, a reconhecer dificuldades na aprendizagem, desenvolver estratégias para minimizar estas dificuldades e introduzir métodos para melhorar a experiência clínica.” Parece assim evidente, a necessidade de um profissional que emerge na carreira docente, desenvolver uma formação que deve incluir “duas fases principais: na primeira, adquire-se o conhecimento dos princípios, leis e teorias que explicam os processos de ensino-aprendizagem; na segunda tem lugar a aplicação na prática real ou simulada de tais normas e regras, de modo a que o docente adquira as competências e capacidades requeridas para uma intervenção eficaz” (Gómez, 1989, cit. por Nóvoa et al., 1992, p. 98).

A necessidade em investir no estudo das diversas dimensões inerentes à prática clínica e à sua supervisão, também se encontra presente no discurso dos participantes, acusando a formação em supervisão como um fator facilitador para a sua integração:

“(…) a formação que tive na supervisão foi essencial, eu não tinha noção nenhuma de que era tão importante perceber alguns modelos da comunicação, perceber algumas estratégias de supervisão, perceber o que era a supervisão e realmente como é que, qual era a dimensão disto tudo! Sem [a formação em] supervisão acho que não seria a pessoa que sou hoje! Sem dúvida!” E2.

“(…) a formação em supervisão vai-nos permitir adquirir estratégias (...). A formação em supervisão enriquece, dá-nos ferramentas que nos permitem fazer um bom acompanhamento [dos estudantes], que nos permitem estar despertos para determinadas características do aluno, intervir nesse sentido também. Para além de que os estágios que são disponibilizados [durante o Curso de Pós-Graduação em Supervisão Clínica], neste caso a formação na prática, vai-nos permitir desenvolver o papel de supervisor (...)” E7.

A formação em supervisão, associada à prática baseada na evidência, leva ao desenvolvimento da reflexão, que surge como uma ferramenta indispensável para a atividade de um docente (Abreu, 2007).

Tal afirmação é também corroborada pelos participantes:

“(…) e depois alerta-me [a formação em supervisão], pelo menos a mim, alertou-me para outras questões ao nível da relação, da reflexão, que são bastante valorizadas na pós-graduação de supervisão e que acho que também são importantes. Considero que esta formação é uma mais-valia, penso que faz sentido ou faria sentido a todos os Enfermeiros (...)” E10.

2.2.1.4 Fatores Dificultadores do Processo de Integração inerentes às funções de docente

Como referimos anteriormente, o percurso dos professores passa por uma fase de integração, onde por vezes coexistem fatores que são facilitadores e outros dificultadores desse processo (Nóvoa, 1992).

Segundo Huberman (1989, cit. por Nóvoa, 1992, p. 38), “o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos”. Nesta linha de pensamento podemos falar de momentos, fases que representam o percurso profissional dos docentes, bem como

fatores facilitadores e dificultadores deste processo. A vantagem de haver a consciencialização destes fatores, é que pode potenciar os que facilitam o processo e pode interceder nos dificultadores, com o intuito de os minimizar e de os ultrapassar, com a finalidade de aprimorar o processo de integração (Nóvoa, 1992).

No estudo caso desenvolvido por Olschowsky e Silva (2000), na América do Sul, sobre a integração do docente - assistencial, os entrevistados referem que uma das maiores dificuldades vivenciadas no seu processo de integração, reporta-se à falta de experiência na área da docência, como fator resultante das novas funções, referentes ao novo papel a desempenhar. Embora em realidades diferentes, os participantes da presente investigação, também identificaram como fatores dificultadores do processo de integração, o “Novo papel - construção da identidade profissional de docente” e a “Inexperiência do papel de docente”, constituindo-se assim como subcategorias do estudo.

Novo papel - construção da identidade profissional de docente

Segundo Huberman (1989, cit. por Nóvoa,1992), a fase inicial do processo de integração é caracterizada pela exploração, remetendo-nos para um estágio de “sobrevivência” e “descoberta”. Num primeiro momento dá-se um choque com a realidade e, que em compensação, de forma gradual e dependendo das características de cada professor, vai-se transportando num entusiasmo inicial, posteriormente na experimentação e exaltação. Estes aspetos positivos possibilitam, aparentemente, relativizar os problemas e os desafios com que se deparam com a consciencialização do novo papel.

O início da carreira prolonga-se até cerca dos quatro anos de serviço docente (Gonçalves, 1992, cit. por Nóvoa, 1992), no entanto, também varia entre a luta pela “sobrevivência” e a “descoberta” e com as características de cada um (Huberman, 1989, cit. por Nóvoa, 1992). O autor acrescenta que este início de percurso profissional pauta-se por um esforço pessoal,

com o intuito de encarnar o novo papel, e de forma gradual ir construindo uma nova identidade profissional, a de docente.

A construção da identidade profissional do docente inicia-se com a integração do profissional numa dada cultura, quando adquire atitudes, normas, habilidades, competências, estratégias e modelos de comportamentos, que constituem o papel social e profissionalizante (Mestrinho, 2012).

A inserção na organização e o desempenho de funções e papéis significa que cada profissional, além de ser objeto de socialização, desenvolve paralelamente neste processo, o papel de sujeito ativo, agindo sobre si e sobre os outros (Berger e Luckmann, 2004).

Os indivíduos não recebem, com o nascimento, capacidades necessárias que lhes permitam inserir nos modelos culturais de uma dada sociedade (Erickson, 1998), estes vão sendo moldados e transformados e, paralelamente vão sendo influenciados nas suas características pessoais e profissionais. Estas características individuais vão sendo modificadas desde o “início de uma caminhada na construção da identidade ou das múltiplas identidades de que cada um de nós disporá ao longo da vida e do tempo. Será necessário que cada um e todos aprendam os modelos da sociedade, os assimilem e os adotem como regras de vida pessoais” (Borges, 2007, p. 58).

No caso particular dos professores de enfermagem, ao interagirem com vários contextos e intervenientes, identificam-se como grupo profissional singular, mas que ao longo do processo de integração na carreira de docência, fazem a transição para a profissão docente, passando de um estatuto profissional para outro (Teixeira, 1997, cit. por Mestrinho, 2012). O mesmo autor advoga que estes são socializados no seio de várias instâncias de socialização, tais como as escolas e instituições de saúde, através da formação e no decurso da sua caminhada como docente, em que se inscrevem valores e missões próprias da profissão, mediados por todos os atores presentes, os estudantes, os enfermeiros, outros docentes e ainda pelos utentes dos serviços de saúde e comunidade.

Todavia, este processo de construção identitária é descrito como um momento de crise para o profissional principiante, podendo ser mais ou menos custoso, mediante as características pessoais de cada um, bem como a forma como o profissional lida com as situações profissionais (Toscano, 2012).

O discurso dos participantes corrobora a evidência sobre esta temática:

“(...) foi um desafio, foi ver-me noutro papel diferente daquele que eu já tinha estado...a nível de um contexto diferente [no ensino clínico como assistente] (...)” E2.

“Que é um bocadinho diferente daquilo que fazemos (...) centrarmos na identidade do professor e não tanto do enfermeiro, acho que é uma das coisas que nos faz falhar quando começamos cá a trabalhar [na ESEP], porque realmente temos a nossa ideia do enfermeiro e não do docente, porque são carreiras diferentes e com funções diferentes... é fundamentalmente isso (...)” E3.

Lacey (1987, cit. por Mestrinho, 2012, p. 18) sugere estratégias para minimizar as dificuldades sentidas nesta fase inicial, agrupando-as em três categorias:

“1) ajustamento internalizado - o profissional cumpre e ajusta-se às regras da profissão, que procura interiorizar; 2) concordância estratégica - não concorda com os constrangimentos profissionais mas adapta-se; 3) redefinição estratégica - consegue realizar mudanças no contexto profissional, embora não tenha poder institucional para o fazer”.

Inexperiência no papel de docente

O início de uma carreira docente é caracterizada por uma etapa, onde predomina a insegurança perante o “choque” com a realidade. A existência dessa insegurança explica-se através da falta de experiência e conhecimento, ou seja, a falta de *background* e de *expertise* do profissional, no que concerne à área da docência, que ainda não lhe é familiar (Gonçalves, 1992, cit. por Nóvoa, 1992).

Na mesma linha de pensamento, Sikes (1992, cit. por Alves, 2005) caracterizou as fases de desenvolvimento profissional de um docente, mencionando que a primeira fase é caracterizada por um choque com a realidade, dado a entrada num mundo diferente, com funções e competências a desempenhar distintas de outros grupos profissionais.

Segundo a mesma autora, até haver a consolidação do conhecimento e a aquisição das habilidades e competências, necessárias para desempenhar de forma eficaz as suas novas funções, o profissional encontra-se num estágio considerado de “sobrevivência”, onde enfrenta diversas dificuldades, precisamente pela falta de experiência demonstrada.

O discurso dos participantes é o espelho do que foi referido anteriormente, sendo possível perceber que também vivenciaram dificuldades, devido à falta de experiência da docência:

“(...) agora dificuldades... a minha inexperiência na área (...) todos os dias acontecem desafios que ninguém me avisou que iriam acontecer, é à semelhança da maternidade, ninguém está completamente preparado, porque não sabemos o que pode acontecer (...)” E6.

“(...) quem entra aqui a meio [dos ensinamentos clínicos] sente-se perdido, não é muito claro, não me sinto muito preparada. Não está muito explícito, por exemplo, o que é suposto nós observarmos e esperarmos de cada aluno. E este ano estou em campos de estágio que não são a realidade do meu trabalho, o que acho que também pode ser uma dificuldade (...)” E9.

Gonçalves (1992, cit. por Nóvoa, 1992) advoga que quando um docente constrói alguma experiência na área, resultante da prática e da aquisição de conhecimentos e competências, alcança um período de serenidade, encerrando assim uma sucessão de investimento tanto a nível pessoal como profissional entra numa nova etapa de desenvolvimento da carreira de docente, que se caracteriza por um “distanciamento afetivo”, dada a capacidade de reflexão e ponderação por parte dos docentes nesta etapa, devido à experiência.

2.2.1.5 Fatores Dificultadores do Processo de Integração inerentes à Equipa Pedagógica

Existem fatores que devido à sua extrema importância, podem ser entendidos como facilitadores ou dificultadores do processo de integração, consoante o empenho e eficiência de todos os intervenientes em jogo. Desta forma, quando as funções da equipa pedagógica, responsável pela integração do novo profissional, são desempenhadas com eficácia e eficiência, constituem fatores facilitadores para o processo de integração, quando existe falha ou até mesmo ausência destes elementos basilares, podem constituir uma grave dificuldade, para quem ambiciona integrar-se como docente. Todas as vantagens e benefícios anteriormente elencados, dado o fulcral contributo dos supervisores, papel encarnado pelos docentes mais experientes, podem ser desastrosos, quando numa perspetiva negativa não existam ou não estejam presentes na sua plenitude.

Os participantes reportaram como fatores dificultadores, inerentes à equipa pedagógica, a “Falta de apoio”; a “Falta de integração”; a “Falta de *feedback* do supervisor / equipa pedagógica” e a “Falta de supervisão”.

Falta de apoio

Segundo Alarcão e Tavares (2003), para a integração de um professor principiante é fundamental a orientação e o apoio profissional de um professor mais experiente. Este irá desempenhar as funções de supervisor, sendo alguém mais experiente, com formação específica e com conhecimentos mais precisos sobre práticas e dificuldades. Deve adotar perante o professor principiante uma atitude colaborativa, responsável e de orientação, ajudando-o a progredir no seu desenvolvimento e aprendizagem, influenciando, deste modo, o desenvolvimento e aprendizagem dos seus estudantes. Assim, este professor torna-se um modelo para os docentes que ingressam na profissão, constituindo-se como pedra basilar para a construção da identidade do novo profissional, sendo o protagonista no crescimento e apoio do principiante, face às dificuldades e desafios que este enfrenta na fase inicial da sua carreira como docente (Alarcão e Tavares, 2003).

Os participantes consideram fundamental este apoio, e a sua ausência, constituiu-se um fator dificultador para o processo de integração, como podemos confirmar nos seus discursos:

“(...) [seria importante] quando eu tiver dúvidas, ter alguém a quem recorrer e isto não ser visto como uma incompetência minha enquanto docente, seria algo construtivo. Nesta perspetiva acho que é solitário, e poderia ser menos solitário se tivéssemos uma supervisão eficiente e concreta (...)” E8.

“Acho que nos falta...a mim faltou-me algum suporte, apoio (...)” E9.

Proctor (1991, cit. por Abreu, 2007) refere que a supervisão clínica compreende três funções estruturantes: normativa, formativa e restaurativa. No que concerne à função normativa, esta consiste num conjunto de iniciativas destinadas a promover a qualidade dos cuidados e a redução de riscos. A função formativa está relacionada com o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. Por último, a

função restaurativa compreende o suporte necessário para que o supervisionado se adapte às pressões que possa vivenciar, perante o novo papel e novos contextos.

Neste sentido, e perante a análise do discurso dos participantes, estes consideram o apoio fundamental, entendendo o apoio nas três funções da supervisão referidas por Proctor. Este apoio está relacionado com a função restaurativa ou de suporte, mas, paralelamente, o apoio profissional, que tem como finalidade as vertentes normativa e formativa, em prol do seu crescimento como profissional docente.

Falta de integração

No seio de qualquer instituição existe uma cultura e um clima organizacionais, que são necessários ao bem-estar individual e coletivo, através dos quais ocorre interação social, crescimento e desenvolvimento, quer a nível pessoal, quer a nível profissional (Jesus, 2004).

Os termos “cultura” e “clima organizacional” são frequentemente confundidos, pelo que nos parece necessário fazer a sua distinção.

Segundo Jesus (2004), a cultura organizacional traduz-se num conjunto de crenças, valores e normas, comuns aos indivíduos que constituem uma organização. A cultura permite entender a causa dos acontecimentos na organização, uma vez que é aprendida e partilhada, cumprindo uma função integradora e adaptativa das pessoas no espaço organizacional. Todavia, clima organizacional é algo criado por um grupo de pessoas que interagem e partilham a mesma cultura organizacional.

Desta forma, a cultura organizacional pode ser compreendida como modelo de pressupostos básicos que um determinado grupo cria, de modo a minimizar os problemas de integração. Neste sentido, caso estes pressupostos sejam válidos e eficazes, são perpetuados para os restantes elementos e a quem entra de novo, como a fórmula autêntica de compreender, pensar e sentir relativamente a uma determinada situação (Jesus, 2004).

No que respeita ao clima organizacional, Chiavenato (2005) advoga que traduz-se no ambiente humano dentro do qual as pessoas de uma organização executam o seu trabalho e que, de certa forma, influencia a motivação, o desempenho humano, bem como a satisfação profissional. Luz (2007, cit. por Toscano, 2012, p. 23) descreve o clima organizacional como “o reflexo do estado de ânimo ou do grau de satisfação dos funcionários de uma empresa, num dado momento”. Por outras palavras, o clima organizacional influencia e é influenciado, pelo modo de agir e pensar dos elementos que constituem a organização, no seu rendimento, motivação e satisfação profissional.

Quando um profissional entra numa organização anseia não só a integração num grupo social, como auto realizar-se enquanto indivíduo (Chiavenato, 2005). Com esse intuito, é fulcral o desenvolvimento de um processo de integração, sendo que este deve ser o mais eficaz possível, para poder alcançar o máximo de sucesso possível, quer para o novo profissional, quer para a organização (Chiavenato, 2005).

As organizações são as principais interessadas em aprimorar o clima organizacional, com a finalidade de promover bem-estar nos seus elementos, em prol da maior produtividade possível dos seus profissionais, tentando assim atingir os melhores resultados (Toscano, 2012). Desta forma, depreendemos que, para concretizar o sucesso e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores principiantes, torna-se elementar que estes estejam embebidos e integrados na dinâmica e filosofia da sua organização.

Como tal, o processo de acolhimento e integração dos novos elementos, revela-se um alicerce fulcral para que estes conheçam a organização por dentro e por fora, o seu ambiente, os seus valores, crenças, hábitos, normas, a sua forma de agir e interagir com todos os seus membros (Toscano, 2012). Ao apresentar aos novos funcionários os ritos, crenças, valores, normas, rotinas e tabus da organização, pretende-se conseguir a sua identificação com os padrões da instituição (Fernandes e Zanelli, 2006).

Esta necessidade de integração está também patente no discurso dos participantes, corroborando o que foi explicitado anteriormente:

“(...) eu fui vendo e descobrindo por mim, não foi transmitido, inculcado, e isto [a falta de integração] pode causar realmente a não uniformização do ensino e, pior, podendo haver uma má qualidade pedagógica e supervisiva, que além de todos os prejudicados também degrada a imagem da ESEP, enquanto instituição de referência para a formação em Enfermagem. E isso a escola precisa de refletir, e pode começar mesmo por planejar melhor, ou seja, através da elaboração de um plano de integração, pois acho que até na integração a escola tem de ter um método, para que tudo isto seja produtivo.” E6.

“(...) acho que este processo [de integração] devia ter sido mais detalhado e devia de ter havido um maior acompanhamento. Até pelo que percebi, a maioria dos assistentes foram assim integrados, ou seja, de integração tiveram se calhar muito pouco (...) eu estou aqui [na ESEP] e não me posso considerar um professor cem por cento integrado (...)” E7.

Falta de *feedback* do supervisor/equipa pedagógica

Para Bulmer (1997, cit. por Abreu, 2007, p. 238), os supervisados reconhecem e valorizam determinadas características dos supervisores, tais como: “a lealdade; a honestidade e a sinceridade; saber ouvir e analisar as situações - problema; ser capaz de prestar apoio; ser capaz de fazer críticas construtivas, sem julgar; ser facilitador, sem ser diretivo; saber reconhecer as suas limitações e proporcionar *feedback*”.

Como tal, as competências comunicacionais, no sentido de proporcionar *feedback* adequado, desempenham um lugar de destaque, como se pode confirmar através do discurso dos participantes:

“Neste momento, para mim, acho que era ter o *feedback* da minha formação [desempenho], portanto, do acompanhamento

da minha prestação como assistente, aquilo que fui desenvolvendo ao longo do tempo neste papel (...)" E4.

Acrescentam, ainda, que a falta de *feedback* constitui um fator dificultador, no processo de integração:

"(...) [seria importante] fazer algumas reuniões intercalares e uma avaliação do trabalho que foi feito ao longo do tempo, mas de forma periódica, para podermos ir colocando as nossas dúvidas e também perceber que aquilo que estamos a fazer se é o esperado... e disso acho que me falta o *feedback*." E4.

As características principais do supervisor são um fator, que interfere no sucesso da formação e preparação dos profissionais principiantes. Garrido e colaboradores (2008) referem algumas características basilares do supervisor, evidenciando a capacidade de boa comunicação, nomeadamente o *feedback*, como uma ferramenta fundamental para o processo de supervisão.

Muitos são os autores (Pesut e Williams, 1990; Fowler, 1995; Sloan, 1998; cit. por Abreu, 2007) que advogam serem relevantes as competências de comunicação, nomeadamente o saber escutar e a transmissão de informação de forma clara e perceptível.

O *feedback* é uma ferramenta que incita a capacidade de refletir, e, nomeadamente, no caso específico dos professores, torna-se um contributo fundamental para a construção da identidade de docente, tendo uma participação relevante no desenvolvimento pessoal e profissional, sendo uma mais-valia para o processo de integração do professor principiante (Toscano, 2012).

O discurso dos participantes espelha essa necessidade sentida, em prol do seu processo de integração:

"Sim claro que é importante existir um momento [de *feedback* por parte da equipa pedagógica], que eu acho que devia de ser gradual e não num momento final, para que com esse *feedback* se tenha a oportunidade de crescer e desenvolver as nossas

habilidades e competências com quem tem mais experiência que nós nesta área, sem dúvida.” E5.

Falta de supervisão

A supervisão foi, durante muito tempo, percebida como inspeção, com caráter de fiscalização, todavia, à medida que se foi refletindo nas Ciências da Educação e da Saúde, com a criação de cursos de mestrado e pós-graduação, este termo tem vindo a desenvolver-se, tornando-se mais claro, ocupando cada vez mais um lugar de destaque no desenvolvimento de profissões (Toscano, 2012).

No âmbito das Ciências da Saúde, destaca-se o conceito de supervisão proposto pela Ordem dos Enfermeiros (2010, p.5), que define supervisão como “um processo formal de acompanhamento da prática profissional, que visa promover a tomada de decisão autónoma, valorizando a proteção da pessoa e a segurança dos cuidados, através de processos de reflexão e análise da prática clínica”. Esta definição foi concebida no âmbito do Modelo de Desenvolvimento Profissional, através do qual a Ordem dos Enfermeiros reconhece a importância da supervisão para o desenvolvimento da profissão.

No que concerne às Ciências da Educação, realça-se, também, cada vez mais, o conceito de supervisão, que deixa de ser visto como inspeção e controlo e passa a ter uma atuação, cujo objetivo é o desenvolvimento e aprendizagem dos professores e, naturalmente, o desenvolvimento e aprendizagem dos seus estudantes.

Por outras palavras, a supervisão visa proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional, no contexto de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência, pretende identificar o potencial de evolução e de desenvolvimento profissional do docente e, concomitantemente diagnosticar as necessidades de formação (Toscano, 2012).

Nesta linha de pensamento, Alarcão e Tavares (1987, p. 34) afirmam que “(...) ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de

toda a supervisão pedagógica”. Formosinho (2002, p. 12) acrescenta que a supervisão desempenha o “(...) papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas através da contratualização, de envolvimento na ação educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), de experimentação refletida através da ação que procura responder ao problema identificado”.

Enquanto processo pedagógico de crescimento e amadurecimento pessoal (Severinsson e Borgenhammar, 1997 cit. por Akerjordet e Severinsson, 2004), a supervisão é considerada fulcral no desenvolvimento de aspetos significativos da inteligência emocional, como a autoconsciência, a responsabilidade, influência pessoal, compreensão, motivação e capacidade de comunicação (Akerjordet e Severinsson, 2004).

A supervisão subsidia ao supervisionado o desenvolvimento de uma visão sobre si próprio, através da análise e reflexão das suas necessidades e do aprimoramento de competências no âmbito da inteligência emocional, sendo estas relevantes para a gestão de situações de difícil resolução e tomada de decisão de cariz delicado (Austin, 2009).

O desenvolvimento do pensamento crítico e a troca de experiências, proporcionadas pela supervisão contribuem para a criatividade e novas formas de conceber, influenciando a consciência profissional, emocional e moral dos profissionais (Akerjordet e Severinsson, 2004).

Na mesma linha de pensamento, Abreu (2007) afirma que supervisionar pressupõe o uso dos conhecimentos, para ajudar o supervisionado a refletir e a organizar o seu pensamento, contribuindo para o processo de aprendizagem e melhoria das práticas, assim como para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Desta forma, este processo não deve ser fundamentado no imprevisto e alheio ao uso de um modelo, mas antes, ser ancorado em conceções que sistematizem e integrem conceitos e formas de alcançar a formação de profissionais, cada vez mais competentes a todos os níveis.

Alarcão e Tavares (2005) advogam que a supervisão de docentes tem que concentrar-se, especialmente, na orientação da prática pedagógica, e esta por sua vez, incide diretamente no processo ensino-aprendizagem, que

paralelamente facilita o crescimento tanto do estudante, como do professor em formação. No entanto, o supervisor que orienta a prática pedagógica, também faz parte deste processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Os autores supracitados expõem três ideias que devem presidir à supervisão de professores: o professor é uma pessoa ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências; o professor, ao aprender a ensinar, também está numa situação de aprendizagem e, concomitantemente, o supervisor também é uma pessoa em desenvolvimento, normalmente com mais experiência; tem a missão de ajudar o professor a aprender, a desenvolver-se e a integrar-se na profissão.

Na mesma linha de pensamento, Toscano (2012) advoga que a supervisão é um processo basilar para o percurso de acolhimento e integração de um professor principiante, em prol do seu desenvolvimento como docente.

Corroborando as ideias e pareceres mencionados por estes autores a supervisão também foi identificada, pelos participantes, como crucial para o seu processo de integração como docentes:

“(...) qualquer dúvida sou atendido de imediato, realmente. Mas se eu for uma pessoa incompetente e irresponsável eu não vou ter dúvidas, porque tudo está bem, não é? Por isso, se eu não tiver ninguém a supervisionar-me, há risco de eu estar a fazer o meu trabalho de forma incompetente! (...)” E7.

2.2.1.6 Fatores Dificultadores do Processo de Integração inerentes ao ensino clínico

A integração de um novo enfermeiro num serviço constitui um período de transição árduo, para o novo profissional e para a equipa. Neste

percurso é necessário a aprendizagem de conhecimentos, a assimilação e treino de habilidades e competências, num período de tempo suficiente, para que o novo elemento seja capaz de exercer as suas novas funções, com o maior rigor e profissionalismo (Misuzu, et al., 2013). Paralelamente ao que acontece a um novo enfermeiro, que se integra num serviço, também um novo docente de enfermagem, embora possua experiência como enfermeiro, necessita de tempo para se adaptar aos serviços, que constituem campos de estágio, bem como espaço temporal satisfatório para desenvolver as suas habilidades e competências como docente (Mestrinho, 2012).

A inexperiência como docente e por conseguinte a falta de domínio das novas competências, leva-o a requerer mais tempo com o intuito de alcançar os mesmos objetivos. Quando este período é acelerado, emerge o risco de insucesso do processo de integração, proporcionando o aparecimento de profissionais, que não se encontram devidamente preparados para o exercício competente das suas funções (Toscano, 2012).

Os participantes referem que possuem “Pouco tempo de contacto com os estudantes para o processo superviso” e que este aspeto constitui-se como dificultador para o seu processo de integração.

Pouco tempo de contacto com os estudantes para o processo superviso

A formação e o treino inicial assumem um papel de extrema importância, na preparação profissional dos futuros professores, permitindo-lhes, através de formações e práticas nos contextos, construir a sua perceção sobre a sua prática e desenvolver capacidades e competências, para enfrentar os desafios com que se deparam. Todavia, é expectável que no início de qualquer atividade profissional existam expectativas e angústias, ligadas à sensação de receio e insegurança iniciais. Muitas dessas angústias e receios são minimizados e até ultrapassados, com o contato com a realidade e a prática docente (Toscano, 2012).

Para Hughes (1958, cit. por Loureiro, 2001, p. 18-19), o termo profissão distingue-se por duas noções básicas, denominadas por “diploma”, ou seja, a permissão para exercer determinada atividade legalmente, e por “mandato”, que consiste em assumir uma função específica. Por outras palavras, para um profissional estar preparado para exercer funções de docência, necessita de treino e prática. A componente prática tem uma ponderação de peso na sua preparação, havendo a indispensabilidade de prática letiva, orientada para o treino de supervisão de estudantes, sob a supervisão de um professor mais experiente (Landsheere, 1986).

Marcelo (2009, p. 19) refere também que,

“(...) há necessidade de que os professores possuam um conhecimento pedagógico geral, relacionado com o ensino, com os seus princípios gerais, com as aprendizagens dos alunos, assim como com o tempo académico de aprendizagem, o tempo de espera, o ensino em pequenos grupos, a gestão da turma, (...) conhecimento sobre as técnicas didáticas, estruturas das turmas, planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planificação curricular, avaliação, (...) conhecimento sobre as matérias que ensinam”.

No entanto, para que tal aconteça, torna-se necessário que o docente tenha espaço temporal suficiente, para desenvolver as suas competências e as suas funções (Alarcão e Tavares, 2003).

Perrenoud (1993) advoga a necessidade da articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática. Todavia, apela também para a significância da aquisição de bases teóricas sólidas, “concebidas não como conhecimentos abstratos ou modelos prescritivos, mas como recursos da experiência do terreno” (Perrenoud, 1993, p. 118). Sem esta “experiência do terreno” em tempo considerado suficiente, pode ficar comprometido o desenvolvimento das competências do docente e paralelamente pode ficar comprometido, o processo de ensino - aprendizagem dos estudantes (Toscano, 2012).

Esta necessidade também é testemunhada pelos participantes, como se percebe pelo discurso:

“Mais horas, eu acho que os professores deviam de ter mais horas para estarem lá, na prática, o máximo de tempo possível... nós temos muitos alunos, eu sei que isso implica gastos muito avultados, mas também nós queremos formar bem (...)” E9.

Em Portugal, o 25 de abril também chegou à Educação, e apesar de todas as indecisões e de alguns retrocessos, o balanço final é positivo. Todavia, a educação continua na ordem do dia, continuando a ser “uma frente de luta” (Gal, 2004). Nas últimas décadas, a transformação no sistema educativo passou de uma lógica de reforma para uma mudança constante, que exige uma adaptação contínua (Barroso, 2003). As remodelações impostas pelos Ministérios e as medidas economicistas, tomadas pelos governos do nosso país podem, por vezes, influenciar a educação, nomeadamente a nível do ensino superior (Barroso, 2006).

No debate, no que se refere aos profissionais do ensino superior, advoga-se o facto de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos que não detêm apenas um espaço de aplicação de saberes, mas também um campo de produção, de transmutação, de mobilização de conhecimentos, sendo estes específicos da docência, e por conseguinte, oriundos da experiência, originada pelas suas práticas (Magalhães, 2004). Para tal é importante que, para que tais exigências possam ser concretizadas, sejam dadas ao docente condições para tal, nomeadamente tempo para lecionar, planificar, analisar e avaliar (Barroso, 2006), contrariando as políticas atuais, que exigem que os profissionais desempenhem as mesmas atividades, no menor tempo possível.

Analisando a situação, torna-se essencial que tais medidas não se reflitam negativamente na qualidade do ensino, nem nos processos de ensino - aprendizagem, que permitem fazer dos estudantes, futuros profissionais. Estes receios são identificados também no discurso dos participantes:

“(...) sinto um pouco de frustração pelo pouco tempo que tenho, acho amplamente insuficiente para a quantidade de alunos que estão a meu cargo. Tenho dificuldade dado a esse tempo insuficiente e dado eu não conhecer os alunos antes; portanto eles vão para estágio e eles não me conhecem a mim e nem eu a eles, e então demora um pouco a conhecermos todos. E ainda é mais difícil quando é o primeiro estágio [dos estudantes] (...)” E9.

Assim, atualmente diante dos desafios que se constituem à educação torna-se urgente a presença de professores, que tenham confiança no seu saber e auto - estima assente, na percepção da sua importância profissional e social (Alarcão, 2000).

2.2.2 Plano de Integração

A entrada numa organização constitui um verdadeiro desafio, quer para o novo elemento, quer para a própria organização (Ferreira, 2008).

As sociedades humanas, como produtoras de necessidades, conceberam as mais diversas organizações, com o intuito de alcançar a satisfação. Uma organização produz bens de consumo, na tentativa de satisfazer necessidades básicas dos cidadãos, outras prestam serviços, com o intuito de melhorar a qualidade de vida dos cidadãos (Machado et al., 2014).

Salienta-se que as organizações resultam da convergência de vontades humanas, que por diversas razões, se conjugam com o intuito de alcançar determinados objetivos (Ferreira et al., 1996).

As organizações levam a refletir sobre algumas preocupações: a compreensão do papel do Homem, como ser racional, sociológico, político, institucional, cultural, reflexivo e coletivo. Na verdade, todas estas

abordagens circundam o Homem, enquanto indivíduo interveniente numa organização. As organizações sofrem influências internas, de todos os atores intervenientes, que vão construindo o clima e a cultura organizacional, e externas, através da influência do meio envolvente, económico, político, tecnológico, entre outros (Firmino, 2009).

Mintzberg (1995, p. 20) define a estrutura de uma organização como “o total da soma de meios utilizados para dividir o trabalho em tarefas distintas e em seguida assegurar a necessária coordenação entre as mesmas”.

O estudo das organizações requer a análise dos seus componentes. Segundo a perspetiva de Nadler e colaboradores (1992, cit. por Firmino, 2009), estes estruturam-se em quatro componentes básicos, nomeadamente: trabalho, com ênfase nas tarefas; no pessoal, ou seja, os recursos humanos; organização formal, que abarca os aspetos físicos e formais e organização informal, que inclui a liderança, a cultura, a política, o poder, a comunicação e as relações existentes no seio da organização.

Quando uma organização receciona um novo profissional, urge a necessidade deste passar por um processo de acolhimento e integração (Ferreira, 2008), com o intuito deste novo elemento familiarizar-se com todos os componentes da organização, acima mencionados, visando torná-lo em mais um agente ativo na luta da concretização dos objetivos da organização, respeitando os valores e a missão da mesma (Carvalho, 2014). De certa forma, a integração vai ser uma ajuda preciosa para o novo elemento, perceber a cultura organizacional, ou seja, desvendar quais as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos que a compõem (Firmino, 2009).

Neste sentido, torna-se essencial que uma organização desenhe um plano de integração para novos elementos (Carvalho, 2014), com o intuito destes serem conhecedores de:

1. A regularidade de comportamentos, quando as pessoas interagem: envolve a linguagem, costumes, tradições e mitos;

2. Normas de grupo: diz respeito aos padrões e valores implícitos em cada grupo;
3. Valores explícitos: são os princípios e valores que o grupo tenta alcançar;
4. Filosofia formal: são as políticas e princípios ideológicos que dão sentido às ações de uma organização;
5. Regras do jogo: ou seja “a maneira como fazemos as coisas por cá”;
6. Clima: esta abordagem envolve os sentimentos dos membros da organização, quando interagem entre si e com atores externos;
7. Competências impregnadas: são competências que os elementos da organização desenvolvem e que passam, informalmente, de geração para geração;
8. Maneiras de pensar, modelos mentais e/ou paradigmas linguísticos: compreende as estruturas cognitivas partilhadas, que orientam as perceções, o raciocínio e a linguagem usada pelos atuais membros da organização e que ensinam aos novos membros, em fase de processo inicial de socialização;
9. Significados partilhados: entendimento que resulta da interação entre os membros de uma organização;
10. Metáforas ou símbolos integradores: diz respeito às ideias, sentimentos e imagens que os grupos desenvolvem para se caracterizarem a eles próprios e reflete as respostas emocionais dos membros do grupo (Schein, 1992, cit. por Firmino, 2009, p. 60-61).

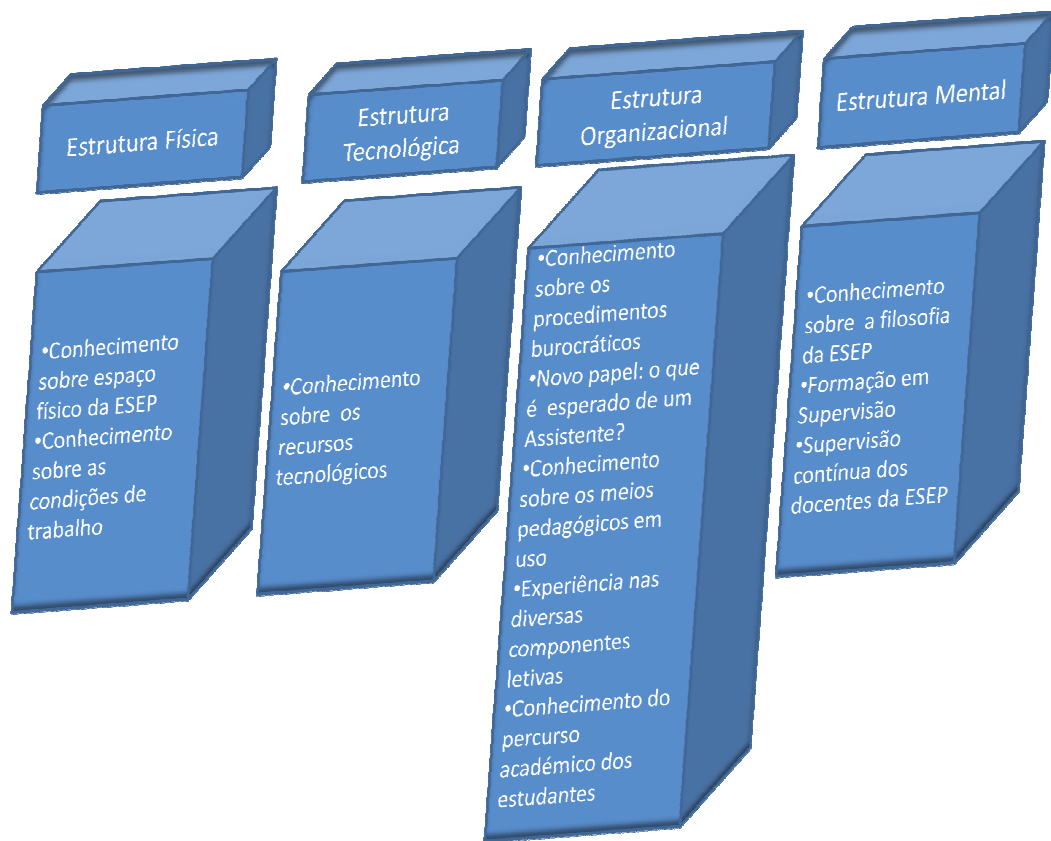
A integração torna-se, assim, um contributo bastante relevante para o novo profissional, pois para além de auxiliar a familiarizar-se com a organização, contribui também para um reforço de motivação e de permanência deste, evitando assim a rotatividade de funcionários (Taylor, 2002, cit. por Ferreira, 2008).

Nadler e colaboradores (1992, cit. por Firmino, 2009, p. 31) consideram que a organização tem diferentes estruturas:

“estrutura física - espaço físico e condições de trabalho; estrutura tecnológica - equipamentos e automatização; estrutura organizacional - organigrama, sistemas de comunicação e informação, divisão de trabalho e procedimentos (inclui, aproximadamente, a organização formal, atrás referida, que consta em, praticamente, todos os manuais de organização); estrutura demográfica - variáveis da gestão dos recursos humanos; e, finalmente a estrutura mental - estilo de gestão, clima, cultura e as várias ideologias profissionais”.

O discurso dos participantes vai ao encontro das ideias acima expressas, na medida em que advogam que a existência de um plano de integração formal, seria uma mais-valia quer para o novo elemento, quer para a ESEP, quer para a uniformização dos processos de integração e para a qualidade de ensino e formação gerida pela ESEP. Verificamos também, que muitos pressupostos identificados, através da análise de conteúdo das entrevistas, coadunam-se com a análise baseada na categorização das estruturas da organização, explanada por Nadler e colaboradores. Desta forma emergiu o domínio “Plano de Integração”, que agrega as categorias: “Estrutura Física”, “Estrutura Tecnológica”, “Estrutura Organizacional” e “Estrutura Mental”. De cada uma destas categorias emergiram subcategorias, como se encontra representado na figura 3.

Figura 3 - Representação das categorias e subcategorias do domínio Plano de Integração



2.2.2.1 Estrutura Física

O procedimento de acolhimento pode ser diferenciado, de acordo com o contexto onde este é aplicado. Este proporciona um conjunto de informação, detalhada e diversa, relativa à remuneração, às oportunidades de carreira ou de desenvolvimento pessoal e profissional dentro da organização, ou seja visa esclarecer ao novo trabalhador as condições de trabalho.

O acolhimento no local de trabalho ou na equipa é específico e engloba, entre vários aspetos: a apresentação do posto de trabalho, com a visita às instalações físicas da organização, a disponibilização de

informação importante para a realização da função, bem como a apresentação das condições laborais, para que a função do novo elemento seja exercida o mais eficaz e eficientemente possível (Mosquera, 2002; Peretti, 2001, cit. por Ferreira, 2008).

Nesta fase do processo de integração, o conhecimento da estrutura física da organização, torna-se basilar para o profissional, fazendo com que este sintase mais à vontade na instituição, enquanto espaço físico e social.

Do estudo realizado em França (Peretti, 1994, cit. por Machado et al., 2014, p. 128), sobre a utilização de diferentes práticas de integração e análise da sua eficácia para o processo de integração do novo profissional, salienta-se a eficácia da prática de informação oral sobre a empresa (68%) e a visita às instalações (76%). Estes dados traduzem a importância destes procedimentos, para que os novos trabalhadores possam compreender melhor o ambiente profissional, inserindo-se com mais facilidade na realidade de trabalho da organização. À semelhança dos resultados espelhados neste estudo, os participantes da presente investigação, também mencionam a importância do conhecimento da estrutura da ESEP, emergindo duas subcategorias: o “Conhecimento sobre o espaço físico da ESEP” e o “Conhecimento das condições de trabalho”.

Conhecimento sobre espaço físico da ESEP

Com o intuito de permitir a adaptação progressiva do trabalhador ao seu posto de trabalho, urge a necessidade deste conhecer o espaço físico, da organização (Machado et al., 2014).

A expectativa de quem enfrenta uma situação nova de trabalho é por vezes sinónimo de desconforto, de alguma insegurança e ansiedade. Tais inseguranças podem ser desde colmatadas ou diminuídas, com uma visita pormenorizada às instalações da organização, salientando os locais estratégicos, nomeadamente os gabinetes dos superiores hierárquicos, departamento pessoal, vestiários, bar, refeitório, salas de formação, etc (Machado et al., 2014).

No processo de integração de novos enfermeiros, aos diversos contextos existentes no meio hospitalar, um dos primeiros passos a ser dado é nomeadamente a apresentação, com a visita detalhada ao serviço, onde o enfermeiro irá exercer funções. Este procedimento é linear, quer a nível da realidade portuguesa, como em outras realidades, como por exemplo no Reino Unido (Raghuram, 2007), constituindo o conhecimento do espaço físico, um dos primeiros passos no processo de integração.

A importância do conhecimento do espaço físico também é corroborada pelo discurso dos participantes:

“(...) [é importante] conhecer a estrutura física (...)” E2.

“Eu acho que teria que começar por conhecer bem a Escola”
E8.

Sugerindo os entrevistados a este respeito:

“(...) até se justifica mostrar a Escola (...)” E9.

“A Escola, não só no sentido físico, mas também o funcionamento (...)”E8.

Conhecimento sobre as condições de trabalho

É importante esclarecer, logo de início aos novos profissionais, quais as suas condições de trabalho, uma vez que todos os recursos humanos, inclusive os novos elementos, constituem o elemento fundamental das organizações, constituindo-se como a substância e os beneficiários do seu produto. São as pessoas que criam e definem os objetivos da organização, nesse sentido são elas as responsáveis pelas inovações e realizações, através das quais as organizações são reconhecidas (Machado et al., 2014).

Sem as pessoas, as organizações não existem e de igual forma, sem elas os outros recursos (financeiros, materiais, entre outros) não são geridos. Por conseguinte a génese das organizações são as pessoas, que com a sua boa ou má gestão, determinam o sucesso ou o fracasso da organização. Assim sendo, “é da criatividade das pessoas que as

organizações nascem e se formam, desenvolvem ou definham e morrem” (Machado et al., 2014, p. 24), razão pela qual todos os profissionais devem ser sabedores das condições laborais da sua organização, até mesmo para terem a oportunidade de as refinar, em prol de maior rendimento e produtividade (Firmino, 2009).

O conhecimento das condições de trabalho é considerado um aspeto basilar para o novo trabalhador. Além dos aspetos remunerativos, ele deve estar a par dos seus direitos e deveres, enquanto profissional daquela organização. Na fase inicial do processo de integração, o novo elemento deve ser informado sobre o regime de trabalho, o horário laboral, férias, faltas, registos de assiduidade, formações, recursos e meios disponíveis para exercer as suas funções (Ferreira, 1996).

No que concerne ao processo de integração do enfermeiro, este aspeto é transversal em todos os contextos, ou seja os novos trabalhadores devem ser informados das condições de trabalho (Raghuram, 2007). Paralelamente o docente de enfermagem, para poder exercer em pleno as suas funções, necessita também de ser integrado sobre os recursos disponíveis na escola, as suas obrigações e direitos (Mestrinho, 2012).

Esta necessidade também é testemunhada pelos participantes, como se percebe pelo discurso:

“(...) dizer olhe tem este cartão para poder tirar fotocópias, e tem direito a isto e acesso àquilo, que se calhar muitos Assistentes nem sabem! Esta parte que seria fundamental (...)”
E9.

2.2.2.2 Estrutura Tecnológica

As mudanças tecnológicas são de tal modo céleres, que criam uma constante necessidade de requalificação profissional e exigem diferentes tipos de formação. É incontestável que a revolução da informação e o seu

suporte tecnológico modificam as regras de competição, dado as alterações a que estão sujeitas.

Os progressos das tecnologias e dos sistemas de *software* permitiram melhorar substancialmente as comunicações e o trabalho em rede, aumentando a velocidade, a quantidade e a qualidade da informação das organizações (Firmino, 2008).

Transpondo para a enfermagem, desde há vários anos que os enfermeiros se preocupam, por exemplo, com a documentação dos cuidados, devendo os registos efetuados demonstrar os aspetos positivos e negativos da prática clínica, no sentido de garantir a continuidade e melhoria dos cuidados, pois a partilha adequada de informação de enfermagem é uma estratégia fundamental para a melhoria da continuidade de cuidados (Sousa, 2006). Tal como afirma Pereira (2001), a informação respeitante aos cuidados de enfermagem constitui um recurso estratégico, não podendo ser ignorado. A preocupação com a documentação resultante do processo de prestação de cuidados, há muito que está presente no quotidiano dos Enfermeiros. Já Florence Nightingale, considerado um marco na enfermagem, defendia a importância de documentar os achados sobre o doente e sobre a prestação de cuidados (Silva, 2006).

Atualmente é consensual que a informação constitui um instrumento fundamental, que permite um planeamento consistente, promovendo a qualidade dos cuidados de saúde prestados (Cunha, 2008). Para o efeito foram criadas e refinadas várias versões de aplicativos informáticos, capazes de armazenar, tratar e fornecer informações, com o intuito de apoiar as funções ou processos de uma organização. Denota-se a importância desta de informação ser partilhada e compreendida facilmente, por aqueles que a ela têm acesso. E é aqui que os sistemas de informação de enfermagem adquirem um especial enfoque, uma vez que têm a possibilidade de efetuar uma utilização racional e eficiente da informação (Sousa, 2006).

Além dos sistemas informáticos, existem outros recursos tecnológicos, que os enfermeiros no seu quotidiano necessitam de dominar.

Salienta-se, por exemplo, a realidade dos enfermeiros dos serviços dos cuidados intensivos, que se veem rodeados de uma panóplia de equipamentos e *softwares*, cada vez mais complexos, como é o exemplo dos ventiladores mecânicos, dos diferentes tipos de monitores, bombas perfusoras, entre outros (Esteban, 1995).

Deste modo é imprescindível na integração de um novo elemento, a transmissão do conhecimento no que concerne à operacionalização e manutenção de todo o equipamento e sistemas aplicativos, principalmente quando estes constituem uma ferramenta de trabalho (Ferreira, 2008).

Esta opinião também é partilhada pelos participantes, emergindo a subcategoria: “Conhecimento sobre os recursos tecnológicos”.

Conhecimento sobre os recursos tecnológicos

À semelhança da realidade dos enfermeiros, como mencionámos anteriormente, também os docentes de enfermagem trabalham, cada vez mais, sob influência e até certo ponto, dependência dos recursos tecnológicos (Mestrinho, 2012). Os avanços tecnológicos são de tal ordem, que exige um acompanhamento contínuo, sob pena de exclusão (Firmino, 2009).

Muitas são as funções e competências dos docentes de enfermagem, que necessitam dos recursos tecnológicos, que em tempos não muito remotos eram substituídos, na sua maioria pela caneta e papel (Fernandes, 2005).

No contexto do ensino superior, as mudanças sociais exercem uma pressão sobre as instituições educativas, no que se refere à necessidade de os seus professores produzirem investigação. Tal aspeto também se encontra presente no âmbito do ensino de enfermagem, o que torna a formação de professores, a produção, a divulgação de conhecimento e a continuidade de investigação ao nível da disciplina de enfermagem, um imperativo para o desenvolvimento profissional do docente. Todavia, esta imprescindibilidade de investigação é ancorada nos recursos tecnológicos,

que levam qualquer disciplina a estar na proa da evidência científica (Mestrinho, 2012).

Ao analisar o discurso dos participantes, estes também partilham esta opinião, advogando que aos novos assistentes deve ser transmitido o conhecimento sobre os recursos tecnológicos:

“(...) o que podemos utilizar? A fotocopiadora (...) como? Como posso fazer? Tudo isto (...)” E5.

Os participantes sugeriram a este respeito:

“(...) faz mais sentido numa reunião inicial explicar onde é que devemos ir, onde devo carregar[cartão da fotocopiadora], tudo [gesta]. Aqui vocês introduzem os sumários tem esta falha e aquela, porque eu já percebi que o programa tem muitas falhas, mas cada pessoa faz à sua maneira e isso não é integração, acho que devia ser explicado inicialmente a todos (...) portanto, uma formação inicial sobre o programa informático, sobre as nossas obrigações (...)” E9.

Mesmo após a integração inicial, devido às mudanças tecnológicas céleres, subsiste uma necessidade constante de requalificação profissional, através de diferentes tipos de formação, com o intuito das organizações sobreviverem e progredirem, em espelho com o progresso tecnológico (Machado et al., 2014).

2.2.2.3 Estrutura Organizacional

Cada organização funciona como uma unidade e constrói uma identidade própria e exclusiva (Machado et al., 2014). Desta forma, cada organização desenvolve e implementa as suas normas, os seus procedimentos, detalhando de forma formal “como é que se faz”, “quem faz” e “quando faz” (Carvalho, 2014).

No contexto do presente estudo, e ancorado no discurso dos participantes, torna-se relevante que dentro da estrutura organizacional emergiu as subcategorias: “Conhecimento sobre os procedimentos burocráticos”; “Novo papel: o que é esperado de um assistente?”; “Conhecimento sobre os meios pedagógicos em uso”; “Experiência nas diversas componentes letivas” e “Conhecimento do percurso acadêmico dos estudantes”.

Conhecimento sobre os procedimentos burocráticos

Os participantes consideram importante que os assistentes tenham conhecimento, sobre os diferentes procedimentos burocráticos em uso, referindo que na integração deveriam ser esclarecidos:

“(...) por exemplo, onde se podem dirigir para entregar as folhas de ponto, não é? Onde entregamos a nossa folha dos sumários? Eu soube porque a colega que está comigo já sabia, senão não sabia... são essas coisas básicas (...)” E5.

Acrescentam ainda:

“(...) devia estar até escrito numa capa quando é que devemos entregar as folhas de ponto e onde. Todas essas formalidades que julgam que são pormenores, mas que para nós geram *stress* (...) e os alunos até quando têm que entregar as folhas de ponto? E depois aquilo diz tutor, docente, então quem é que assina? É indiferente? Temos que somar as horas? Acho que isso era essencial.” E9.

Esta necessidade também é referida por Toscano (2012), que advoga que um professor principiante precisa “estar a par” das normas e procedimentos da comunidade escolar. Nóvoa (1992) acrescenta que só através da transmissão deste conhecimento, desta metodologia da organização e sua respetiva assimilação, é que um professor pode, aos poucos, sentir-se integrado e com sentimento de pertença àquela

organização e àquela identidade profissional. Segundo Pedro (2011), as organizações escolares podem até ter características e procedimentos que se assemelham, mas existem sempre particularidades que fazem com que cada organização escolar tenha uma identidade própria e única, motivo pelo qual estes aspetos devem ser incluídos num plano de integração.

Novo papel: o que é esperado do novo assistente?

Embora escasseiem estudos sobre os professores de enfermagem, o estudo desenvolvido por Teixeira (1997, cit. por Mestrinho, 2009) aponta para a existência de duas identidades profissionais, respetivamente a de enfermeiro e a de professor, havendo uma tendência cada vez maior para a mobilidade direcionada para o grupo de pertença dos professores. Neste estudo, os resultados tornam evidente a clara tendência para a identificação dos professores de enfermagem, ao grupo de pertença dos docentes do ensino superior, facto este que induz novas formas de ser e de estar na profissão.

A integração de um novo elemento, no caso particular dos docentes de enfermagem, requer um processo de transição para um novo papel, com funções e contextos distintos do ser enfermeiro (Pedro, 2011) o que implica um percurso mais doloroso e moroso.

Neste processo, urge a necessidade de explicitar ao novo docente, qual é o seu papel, a sua nova função e quais as competências e habilidades que terá que desenvolver como docente (Mestrinho, 2009), que são certamente diferentes das de um enfermeiro. No discurso dos participantes, torna-se evidente esta necessidade:

“(...) saber o que é que era esperado de mim, da minha contribuição (...)” E4.

“(...) não está muito explícito, por exemplo, o que é suposto nós observarmos e esperarmos de cada aluno (...)” E9.

A explicitação dos objetivos da instituição é essencial e os participantes, sugerem que o processo de integração envolva este aspeto:

“(...) quando nós começamos devia de haver uma reunião ou uma entrevista, em que nós pudéssemos expor quais eram os nossos objetivos e que a ESEP como instituição nos pudesse dizer os objetivos da ESEP (...)” E4.

O treino supervisionado, das competências de docente vai permitir a reconfiguração das identidades do novo profissional (Mestrinho, 2009). Huberman (1989, cit. por Nóvoa, 1992) diz que a fase de estabilização, para um professor principiante inicia-se com a consolidação das competências de um docente, causando um crescente sentimento de confiança e de “conforto”, por parte do novo professor. Assim torna-se relevante nesta transmissão do que é “ser professor”, o debate sobre quais são e em que consistem, as competências deste importante interveniente da aprendizagem dos estudantes.

Segundo Silva (2010), o termo competência provém do termo latim “*competens*”, que significa “estar adaptado a”. Perrenoud (1999) define competência como sendo a capacidade de agir eficazmente, numa determinada situação, apoiado em conhecimentos. Deste ponto de vista podemos interpretar que a competência implica a passagem para a ação, ancorada em recursos cognitivos, que implicam conhecimento.

Para Gillet (1998), o conceito de competência desenvolve-se em torno de duas vertentes: uma direcionada para o interior do sujeito - as potencialidades e a organização interna de cada um, e uma vertente praxiológica, mais objetiva, que classifica a competência em referência a uma classe de situações e de problemas. Nesta linha de pensamento, a conjugação da vertente interna e externa do sujeito, vão fazer com que o desenvolvimento das competências de docente esteja proporcionalmente relacionado com a mudança e a integração do novo papel de docente (Mestrinho, 2009), assumindo os saberes conceituais e de experiência que este grupo profissional detém (Silva, 2010).

Na perspectiva de Perrenoud (1999), as competências profissionais compreendem a articulação de três variáveis: saberes, projetos de ação e um conjunto de condutas de rotina. O mesmo autor propõe um conjunto de competências de um professor, que podem ser enquadradas nas competências dos docentes de enfermagem: organizar e dirigir situações de aprendizagem; gerir os progressos da aprendizagem; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os estudantes na aprendizagem; trabalhar em equipa; participar na gestão da escola; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; orientar e gerir a própria formação contínua.

Na mesma linha de pensamento, Benner (2005) desenvolveu trabalhos sobre as competências dos enfermeiros e o desenvolvimento de diversos estádios de proficiência, requeridos para a prática de enfermagem, que fornecem contributos para o desenvolvimento dos papéis dos professores. O desenvolvimento de novas competências dos professores de enfermagem pode influir nas suas práticas. Os estudos desenvolvidos pelo *Board of Directors of the Council on Collegiate Education for Nursing*, bem como os níveis de competências inscritos no *Standards of Professional School Nursing Practice*, servem de base ao desenvolvimento de instrumentos para a implementação de guias de programas académicos e novos desenhos curriculares, nas escolas de enfermagem nos Estados Unidos (Mestrinho, 2009). Nos estudos anteriormente mencionados, num primeiro momento, foi realizada a categorização das competências em três tipos de papéis: *teacher*, *scholar*, *collaborator*. Num segundo momento analisaram outras competências, para cada um dos papéis, aquando da revisão das sugestões dos professores participantes.

No que concerne às funções de *teacher*, estas correspondem ao papel lato de professor, relativo ao domínio das competências genéricas e integram a liderança no desenvolvimento e a avaliação curricular nos diferentes contextos académicos. Salienta-se a capacidade do professor tornar-se um modelo da prática e da sua conceção, fundamentando-se em princípios, filosofias e teorias de aprendizagem, ancorados em estratégias de ensino, no uso de tecnologias, de instrumentos de avaliação,

circundados pelas influências culturais ao nível da saúde e numa comunicação eficiente.

Relativamente às funções *scholar*, são descritas, nestes estudos, competências como a capacidade de ser académico, no âmbito das responsabilidades de pesquisa, aplicação e integração do conhecimento da disciplina. Obviamente que esta competência está intimamente relacionada com a investigação e a capacidade de transmitir, a outros, este conhecimento. Aqui realça-se a capacidade dos professores deterem métodos e procedimentos de pesquisa e de investigação em enfermagem, que se manifesta na aptidão em comunicar com eficácia, dominar princípios de orientação dos estudantes; tornar-se consciente de novos desafios, problemas e tendências, na profissão e no ensino; ter responsabilidade pelo *status* da investigação, tendo o dever no desenvolvimento de habilidades pessoais, que concretizem um pensamento crítico e analítico.

A área de atuação *collaborator*, segundo os mesmos autores, admite o desenvolvimento de parcerias institucionais perante a dinâmica dos sistemas de saúde, bem como a colaboração com pares, estudantes, gestores, grupos e comunidade, que se tornam imprescindíveis nos papéis desenvolvidos pelos professores de enfermagem.

Face à singularidade do conhecimento e das competências, espelhados nos papéis desempenhados pelos professores de enfermagem, faz com que estes possam ser modelos para outros profissionais (Davis, et al., 2005, cit. por Mestrinho, 2009), sendo intervenientes fulcrais para a integração e conseqüente desenvolvimento dessas mesmas competências para novos elementos, que aspiram encarnar no papel de docente de enfermagem.

Conhecimento sobre os meios pedagógicos em uso

Os participantes consideram que, no período de indução profissional dos docentes, é relevante o conhecimento sobre os meios pedagógicos em uso:“(…) relativamente à conceção de cuidados, deixar claro o que é que a

escola quer e tem desenvolvido ao longo dos tempos (...)” E5. Esta opinião é corroborada por Abreu (2001) e Silva (2007), que referem que a perspetiva de conceção dos cuidados de enfermagem tem implicações no conhecimento científico, na sua evidência empírica, bem como na sua difusão.

Os principais problemas, sentidos pelos professores em início de carreira, foram inventariados por Veenman (1984, cit. por Toscano, 2012), sendo que um deles está relacionado com uso efetivo dos diversos métodos de ensino e os meios pedagógicos que utilizam para tal. Para colmatar este aspeto, o mesmo autor sugere o recurso a uma supervisão que possa contribuir para um processo verdadeiramente integrativo, dando a possibilidade do professor principiante sugerir possíveis mudanças ou alterações, que em conjunto com a equipa pedagógica, após uma reflexão em conjunto, concluam que constitui uma mais-valia para a qualidade do ensino proporcionado.

Neste contexto, os participantes sugerem ser uma mais-valia:

“(...) por exemplo oportunidade de ir a reuniões que existem na escola, de âmbito mais geral, para se discutir aspetos importantes, a plataforma de IPC, de Introdução à Prática Clínica, que os alunos têm aqui na escola, e que todos os dias sai um aluno do ensino clínico. Um ou dois, dependendo! No meu caso todos os dias saem dois alunos para irem para essas aulas de IPC e não conhecemos a plataforma. O facto de não conhecermos a plataforma... nós discutimos em papel o plano de cuidados, mas às vezes é difícil, não conhecendo, saber quando eles nos perguntam diretamente quando é que nós colocamos este dado (...)” E5.

Mestrinho (2012) acrescenta que um dos ideais do docente, no que concerne ao domínio da atitude intelectual, é a exigência do rigor. Com o intuito de que este rigor se instale desde do início da carreira de docente, acompanhando ao longo do seu percurso, surge a necessidade deste novo elemento ser integrado nos modelos de formação, bem como nos diversos

meios pedagógicos, em uso no ensino de enfermagem, no respetivo estabelecimento de ensino. Desta forma, advoga a autora, torna-se mais fácil para o novo elemento, desenvolver o seu sentimento de pertença àquela organização escolar, indiciando o cumprimento dos valores do ensinar, específicos da profissão de docente, contribuindo para o seu processo identitário, que se encontra em transição.

Experiência nas diversas componentes letivas

Na globalidade, os modelos de formação de professores integram uma variedade de conhecimentos, espaços, tempos, circunstâncias de formação e interação com vários profissionais (Zeichner, 1993). Os modelos de formação que têm norteado o trabalho dos professores de enfermagem, coadunam-se com o paradigma da educação profissionalizante, basicamente escolarizados e apresentam modalidades inspiradas na razão técnica (Mestrinho, 2012). Todavia, Silva (2007) salienta que a enfermagem está em evolução e em consequência da docência de enfermagem, que revela um sentido de mutação dos modelos de formação em uso, para modelos revestidos de maior revalorização da teoria de enfermagem, norteados nas respostas humanas envolvidas nas transições. Tal facto indicia, por conseguinte, mudanças na formação dos próprios docentes de enfermagem.

Segundo Mestrinho (2012), nos estudos desenvolvidos sobre os modelos de formação em uso no ensino de enfermagem, existe uma complementaridade identificada entre as diversas competências e papéis desempenhados, pelos docentes, no desenvolvimento do ensino teórico e teórico-prático, bem como no âmbito do ensino clínico. No que concerne ao ensino teórico, este está enraizado com o modelo transmissivo de um saber organizado, pela aquisição de conhecimentos prévios. Neste domínio apela-se à atualização constante do conhecimento científico e teórico do docente, tendo como suporte a investigação e a evidência científica, fruto da mesma. Espera-se que docente seja capaz, através de habilidades

desenvolvidas no âmbito da comunicação, de transmitir os conhecimentos e saberes aos seus estudantes e restante comunidade escolar.

Já no que se refere ao domínio teórico-prático, a mesma autora confere ao docente, a responsabilidade de facultar uma aprendizagem significativa aos seus estudantes. O docente torna-se uma figura fulcral para o estudante, ajudando-o a integrar a teoria na prática através de situações vivenciadas na prática clínica, recorrendo à sua experiência profissional, enquanto enfermeiro e enquanto docente proporcionando, assim, aprendizagens significativas. Para Ausubel (1978, cit. por Abreu, 2007), a essência do processo de aprendizagem significativa, é que as ideias simbolicamente expressas, sejam relacionadas de maneira substancial e não arbitrária ao que o estudante já sabe, ou seja, a algum aspeto de sua estrutura cognitiva relevante para a aprendizagem dessa ideia. Para isso urge a necessidade do docente ter conhecimento da teoria, que já foi ministrada aos estudantes.

Relativamente ao domínio do ensino clínico, Carvalhal (2003, p. 26) classifica esta fase de formação como fundamental para o estudante, uma vez que os ensinamentos clínicos “envolvem uma complexidade de atitudes e comportamentos só possíveis de aprender e interiorizar em situações reais de trabalho; a prática é fundamental para uma aprendizagem profissionalizante, onde componentes cognitivas, psicomotoras, afetivas e relacionais têm grande peso”. Tal facto remete-nos para um pensamento do pensador e filósofo chinês Confúcio (479 a.C., cit. por Dan, 2009) que diz que “o que ouvimos esquecemos, o que vemos sentimos e o que praticamos aprendemos”.

A aprendizagem em contexto clínico pressupõe uma atividade cognitiva, mediada por fatores do foro cultural, situacional, psicológico e social. Este processo de confronto com a realidade profissional exige, por vezes, uma redefinição da estrutura de conhecimentos prévios, carecendo de motivação, orientação, integração e ação. Além disso, em contraste com a sala de aula, a formação em contexto clínico ocorre num contexto social muito complexo, onde se cruzam as lógicas dos clientes e familiares, dos profissionais, dos estudantes e dos docentes, o que confere uma maior

imprevisibilidade e exige gerir grandes quantidades de informação, quando comparado com o trabalho desenvolvido em sala de aula (Abreu, 2007). Para além disso, Schön (1983, cit. por Mestrinho, 2012, p. 226), perspetiva a formação no contexto clínico, como um momento crucial, para o desenvolvimento do pensamento crítico, sustentado na reflexão antes, na e sobre a ação, “dado que numa fase prévia à intervenção há um pensamento baseado num conhecimento tácito e numa interatividade de processos formativos que são a base da resolução de problemas”.

Paralelamente a este confronto com a realidade profissional, por parte dos estudantes que realizam ensinos clínicos, está presente o papel do docente de enfermagem, que constitui um dos protagonistas, para que tudo isto seja passível de se concretizar. Neste intuito, o docente necessita desenvolver competências no domínio da observação, da comunicação, da gestão de conflitos, da supervisão, da integração dos estudantes e simultaneamente estar atento a situações ou casos pedagógicos, centrados na descoberta e na aprendizagem, estimulando a motivação e o pensamento reflexivo nos estudantes e muitas vezes também nas equipas de profissionais dos contextos clínicos, nunca esquecendo a pessoa, alvo de cuidados. Este ator induz a gestão das aprendizagens e incentiva o pensamento crítico-reflexivo dos estudantes, bem como dos profissionais, tem assim uma responsabilidade acrescida, dado interagir com os vários intervenientes, com a missão de manter todos os valores éticos e morais, em todos os bastidores (Mestrinho, 2012).

Em cada vertente letiva, independentemente da tipologia teórica, teórico-prática ou prática (ensino clínico), existem competências, dos docentes de enfermagem, que são comuns a todas, porém, em determinados contextos é mandatório que os docentes desenvolvam, habilidades e competências mais específicas, para desempenhar com eficiência e eficácia o seu papel de docente de enfermagem.

Analisando o discurso dos participantes, conclui-se que estes também são unânimes em referir que a experiência nas diversas tipologias letivas, seria importante constituindo-se como uma oportunidade para crescerem como docentes de enfermagem:

“(…) sem dúvida que a experiência em todas as vertentes iria dar ao docente um *background* diferente, iria crescer com isso (...) e conseguiríamos saber onde é que eles [estudantes] têm mais dificuldade. E estando nas práticas laboratoriais já os alunos não nos diziam que não deram isto ou aquilo, e mesmo para nós assistentes já ia colmatar muitas lacunas (...)” E5.

“(…) eu que estou no contexto dos ensinamentos clínicos e aulas de técnicas laboratoriais, acho que são contextos diferentes e, como tal, o docente treina habilidades e competências diferentes. Inclusive as estratégias de supervisão e orientação dos alunos às vezes são diferentes, e isso ajuda-nos a crescer enquanto professor, sem dúvida... faz-nos treinar (...)” E7.

“(…) os estágios estão repartidos, há uma parte dos estágios em que há o seminário, que é uma parte teórica, onde eu acho que também devíamos estar presentes (...) é mais difícil no processo de orientação e acho que se tivéssemos na parte teórica era mais um momento para conhecermos aquele estudante (...)” E9.

Sugerem que um aspeto a ter em conta num plano de integração é o *feedback* sobre o seu desempenho:

“(…) eu acho que sermos colocados nas diferentes vertentes, e termos acompanhamento nas diferentes vertentes, e pelo menos *feedback* daquilo que nós podíamos melhorar, era fundamental e promovia o crescimento do docente, sem dúvida... e eu não tenho essa experiência, é mais a nível do ensino prático.” E4.

Conhecimento do percurso académico do estudante

Sendo a profissão docente eminentemente relacional, é de essencial importância para o equilíbrio dos professores principiantes, e para a promoção do seu bem-estar, que estes desenvolvam estratégias para lidar

com o *stress*, oriundo das inseguranças e inexperiência associados ao papel de docente, que podem provocar desgaste, podendo culminar num problema, se o professor não conseguir geri-los e lidar de forma adequada consigo próprio e com o trabalho que está a realizar.

Daí, tornar-se pertinente referir estratégias de *coping*, que o professor principiante poderá desenvolver para lidar com situações de *stress*, bem como os recursos que poderá utilizar para fazer face aos desafios que lhe surgem no dia-a-dia. Neste contexto, Cleto e Costa (1996, cit. por Gaspar, 2007, p. 89) referem que “por altura de transições de vida, o indivíduo deve mobilizar recursos pessoais, de *coping* e sociais para negociar um nível qualitativamente diferente de adaptação à nova situação”.

Monat e Lazarus (1991, cit. Pereira 1996) definiram *coping* como os esforços que o indivíduo faz para lidar com situações desagradáveis, de ameaça e de desafio, com o intuito de encontrar hipóteses para ultrapassar as dificuldades.

Pelos possíveis efeitos e danos causados pelo *stress* originado pelo não domínio do novo papel pelos professores principiantes, Hamido e Marques (2006) reconhecem a premência de se adotarem estratégias que lhes permitam aprender a lidar com ele, aprendendo desta forma a treinar novas competências pessoais.

Os participantes referem:

“(…) o facto de não conhecermos o aluno no contexto de escola, não conhecermos o percurso todo que ele já fez, acaba por ser dificultador (…)” E2.

Consideram que esta dificuldade é intensificada, pelo facto de não terem conhecimento do percurso académico dos estudantes:

“(…) não sei o que é que eles deram na teoria (…)” E9.

“(…) Que percurso é que ele [o estudante] já teve? (…)” E2.

Para ultrapassar esta dificuldade, os participantes sugerem que um plano de integração de novos assistentes contemple uma estratégia, ou que consideraram relevante:

“(...) [os assistentes] deviam de ter acesso ao percurso académico do estudante (...)” E9.

A estratégia proposta pelos participantes é corroborada por Toscano (2012), que refere que o professor principiante tem de ser integrado, nos conteúdos curriculares dos estudantes. Segundo o estudo desenvolvido por Silva (2010), os estudantes de enfermagem apontam como uma das competências do docente, a capacidade de mobilizar e articular os conhecimentos das matérias lecionadas na teoria, com a prática, nos contextos do ensino clínico, proporcionando aprendizagens significativas. Para esse efeito, torna-se pertinente que o professor seja conhecedor dos conteúdos ministrados e apreendidos pelos estudantes, nas unidades curriculares antecedentes.

A *Association of American Colleges*, (1992, cit. por Couto, 1998, p.93), descreve o professor bem qualificado para a profissão, como “(...) um indivíduo largamente educado que domine tanto os assuntos a ensinar como o modo de os ensinar efetivamente ao conjunto de alunos a seu cargo”. Neste intuito o professor deve ser sabedor dos conteúdos curriculares, bem como de toda a informação relevante para a sua integração e para o desenvolvimento das suas competências (Alarcão e Tavares, 2003).

Todavia, é expectável que o professor desenvolva competências, nomeadamente no que se refere à gestão criteriosa da informação, que envolve não só a capacidade de utilizar a tecnologia para aceder à informação, como também, ter uma atitude de apreciação do poder e do valor da informação, desenvolvendo a aptidão de usar ou gerir informação para um dado propósito, extraíndo, organizando, sintetizando e avaliando o que foi resultado da sua pesquisa. Tal competência exige do professor, que desenvolva a capacidade de distinguir e utilizar da melhor forma toda a informação (Fernandes, 2005). As competências de gestão da informação não se prendem apenas com competências de análise, pesquisa,

compreensão e seleção da informação, cada vez mais se identifica a importância de aplicação do raciocínio crítico (Jonhston e Webber, 2003).

Segundo Nóvoa (1992), ninguém nasce professor, por detrás desta construção profissional, está um longo percurso de empenho, esforço, pesquisa, para que se possa sentir contextualizado na profissão. No caso particular dos docentes de enfermagem, esta necessidade urge ainda mais, dado que a formação de base que este profissional possui é ser enfermeiro (Mestrinho, 2009), por isso, precisa ainda mais de uma integração completa e profunda, para que se sinta contextualizado nas suas novas funções de docência. Para tal, a estratégia dos assistentes serem conhecedores do percurso académico dos estudantes, constituiu uma mais-valia para o seu processo de integração, contribuindo para desenvolver as suas competências como docente e concomitantemente aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

2.2.2.4 Estrutura Mental

Segundo Nadler e colaboradores (1992, cit. por Firmino, 2009), a estrutura mental enquadra-se no âmbito da organização informal, incluindo questões como a liderança e estilos de gestão, o clima e a cultura, a política, o poder, as ideologias profissionais e as relações que estabelecem-se na organização. Firmino (2009) considera esta estrutura, como a faceta que confere à organização, um maior dinamismo e capacidade de intervenção. Proporciona uma perspetiva que ultrapassa a visão, segundo a qual a organização é uma máquina.

Tendo em consideração o discurso dos participantes, nesta categoria emergiram as seguintes subcategorias: “Conhecimento sobre a filosofia da ESEP”; “Formação em supervisão” e “Supervisão contínua dos docentes da ESEP”.

Conhecimento sobre a filosofia da ESEP

Os participantes consideraram relevante:

“(...) a pessoa perceber que a escola tem a sua filosofia e a sua forma de trabalhar, tentar perceber qual era o papel da escola e qual era a filosofia da escola (...)” E2.

Sugerem que na integração de novos assistentes convidados, este aspeto seja tido em conta:

“(...) nós temos uma filosofia na ESEP que difere das outras escolas de Enfermagem e portanto é importante que seja transmitida a filosofia da escola a um novo elemento (...)” E3,
“(...) transmitir a metodologia e a filosofia da escola (...)” E5,
“(...) de uma forma clara naquilo que são as políticas, as dinâmicas, seria interessante que isso ficasse explícito logo no início (...)” E8.

Esta sugestão é também partilhada por Machado e colaboradores (2014), que referem que a expectativa e o estado de espírito, de quem enfrenta um processo de integração são sempre de algum desconforto, muitas vezes relacionado com a organização onde se vai trabalhar, a sua cultura e a sua filosofia. Para contornar este aspeto, os autores sugerem que no plano de acolhimento e integração seja contemplada a transmissão deste conhecimento, com o objetivo de o novo profissional compreender melhor o ambiente profissional onde se está a inserir, assimilando melhor o modo de funcionamento da organização. Só desta forma os novos elementos serão envolvidos, no mais curto espaço de tempo, nos objetivos e valores da organização, desenvolvendo o sentimento de pertença e canalizam a energia, do seu empenho, entusiasmo e criatividade, na produtividade.

Carvalho (2014) salienta que mesmo que estejam-se a integrar novos elementos, em empresas do mesmo ramo é sempre necessária uma integração, dado que cada empresa tem objetivos, e formas de os atingir

diferentes, bem como valores, princípios, missões, culturas distintas e, por conseguinte, filosofias divergentes. Neste contexto, Toscano (2012) adverte que quando o professor é inserido em organizações escolares diferentes, terá que ser igualmente integrado, dado que cada organização tem a sua própria filosofia e metodologia de trabalho.

Schein (1992, cit. por Firmino, 2009) relaciona o conceito de filosofia de uma organização com o conceito de cultura, que reporta para o sistema de crenças, de valores e representações, ou seja, advoga que cada organização tem a sua própria “linguagem”. E é esta “linguagem” que os participantes defendem que tem de ser transmitida e assimilada pelos novos assistentes, com a finalidade de que todos os docentes da ESEP “falem e interpretem” da mesma forma, a “linguagem falada e praticada” nesta organização.

Formação em Supervisão

Os docentes de enfermagem, ao contrário dos professores, no âmbito do Ministério da Educação, não são formados por instituições de ensino superior destinadas a formar professores. A sua licenciatura habilita-os para o desempenho de funções de enfermeiro. Assim, estes profissionais, após a sua formação inicial, procuram e aprendem a dotar-se de capacidades, que lhes permitam transmitir aos estudantes os conhecimentos, usando as melhores estratégias e métodos pedagógicos.

Ao solicitar a um enfermeiro que comece a desenvolver funções de docente, urge assim a necessidade deste elemento receber formação, que melhor o capacite e prepare para o efeito. Segundo Toscano (2012, p. 37), “um percurso de vida é um percurso de formação, no sentido em que estamos em permanente formação” e esta necessidade ainda mais se acentua, quando começa-se a desenvolver um papel e funções distintas, das que se exercia, como é o caso dos assistentes convidados da ESEP.

Os participantes consideram que:

“(…) Faz todo o sentido que exista uma formação que (...) aborde os aspetos mais importantes para o melhor desempenho em termos supervisivos no ensino clínico (...)” E1.

Ludovico (2007) afirma que a formação inicial desempenha um papel fundamental na formação de professores. Poutois e Desmet (1999, cit. por Toscano, 2012, p. 38) salientam a importância de uma formação profissional que não se limite “às competências relativas a matérias escolares, ou seja, hoje em dia importa formar professores nas dimensões cognitiva, afetiva, social e ideológica”. Aqui podemos recordar o pensamento de Edgar Morin (1999, cit. por Alarcão, 2000), sobre a reforma geral dos saberes, que realça a importância da formação de uma “cabeça bem-feita” e não apenas uma “cabeça bem cheia”, ou seja há uma clara necessidade de reformular o pensamento. Este pensamento indicia que hoje, é exigida aos professores proficiência em vários domínios (escolar, pedagógico, social e cultural) e que paralelamente também sejam profissionais, com perícia de reflexão e de resolução de problemas.

A formação deve objetivar, mais do que ensinar alguém a ensinar, socorrer esse alguém a aprender, a prosperar e a tornar-se professor. Ninguém nasce ensinado, nem ninguém nasce professor! As pessoas vão aprendendo ao longo da vida, crescendo e desenvolvendo-se, à semelhança o professor, vai evoluindo e tornando-se professor, através da sua aprendizagem, formação e desenvolvimento profissional (Nóvoa, 1992).

Nesta linha de pensamento, Ludovico (2007) defende que a necessidade de recorrer a estratégias de formação, que façam do futuro professor, um profissional capaz de concretizar “(...) tomadas decisão, iniciativa, espírito crítico, imaginação e busca de soluções para os problemas (...)” e com esse intuito, torna-se relevante que seja por isso “implicada, negociada, participada e refletida, num ambiente de cooperação e respeito” (Ludovico, 2007, p. 56).

Esta ideia também está presente no discurso dos participantes, que referem que é importante:

“(...) dar, como se fosse um *workshop*, um curso, o que for... uma coisa que não fosse muito massuda, mas que fosse obrigatória, sobre supervisão. Coisas mais práticas, porque... o que é a supervisão? O que é? Acho que aprofundar com muitos conceitos, acho que era muito exaustivo, mas dar uma ideia geral, perceber o objetivo, integrar esta ideia da docência à supervisão, para quê? (...) e ligar a ESEP a este conceito de supervisão, dar a ideia de algumas estratégias, dar algum tipo de ... no fundo dar aquelas ideias básicas da relação, da comunicação, da procura de ... o processo de aprendizagem do estudante, que tipo de estratégias (...)” E2.

Ludovico (2007) acrescenta que são imprescindíveis, as experiências da prática pedagógica e supervisiva na formação inicial, com o intuito de superar possíveis lacunas entre o teórico e o prático, constituindo-se uma pedra basilar na preparação profissional dos professores. Já Alarcão (2000), refere que a supervisão detém um objetivo especial, que traduz-se no desenvolvimento qualitativo da organização escolar, bem como de todos os seus intervenientes, que têm como função ensinar, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos elementos.

No caso particular dos docentes de enfermagem, nasce a necessidade de desenvolverem uma formação com integridade referencial na supervisão, salientando aqui a supervisão de estudantes, como formação essencial a ministrar aos novos assistentes da ESEP e a supervisão de pares, que concomitantemente terá de existir por parte de um docente e de uma equipa pedagógica mais experiente, para realizar o acompanhamento e orientação deste novo elemento (Mestrinho, 2012). A supervisão tem como função principal: “fomentar ou apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem num desenvolvimento profissional dos agentes educativos e na aprendizagem dos

alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem” (Alarcão, 2000, p. 19).

A formação em supervisão convida ao concílio das componentes teórica e prática, dado que pressupõe a necessidade da articulação entre a prática e reflexão sobre a prática (Perrenoud, 1993). No entanto, apela também para a importância da aquisição de bases teóricas sólidas, “concebidas não como conhecimentos abstratos ou modelos prescritivos, mas como recursos da experiência do terreno” (Perrenoud, 1993, p. 118).

Neste contexto, os participantes também reconhecem a importância da formação em supervisão, para a sua preparação como docentes:

“(...) acho que fazia sentido, uma vez que nem todos os assistentes têm formação em supervisão clínica e (...) acho que faz sentido que haja alguma formação na área da supervisão clínica para quem está a supervisionar.” E1.

Sugerem, ainda, que esta formação seja contemplada num plano de integração da ESEP, dado que nem todos os assistentes a detêm e a consideram basilar para o exercício das suas funções:

“(...) a nível de formação, de preparação das pessoas, acho que deveria investir um bocadinho mais [a ESEP]. Acho que era importante, porque uma coisa sou eu que tenho formação em supervisão e portanto acho que as coisas acabaram por correr bem, mas, por exemplo, tenho um colega que veio na mesma circunstância que eu, que não tinha formação em supervisão e que se apoiou muito nas dicas e orientações que eu lhe fui dando, porque acho que a supervisão, de facto, deu-me uma bagagem que eu não tinha anteriormente como enfermeira. E, portanto, a resolução, a capacidade de análise dos contextos, a capacidade de análise, de comunicar com as chefias,... comunicar e tentar negociar, acho que eu consegui fazer melhor graças à formação em supervisão (...)” E2.

Da panóplia de formações disponíveis para o desenvolvimento de competências dos atores em ensino clínico, salienta-se a supervisão, a qual impõe-se como estratégia a adotar, quer na orientação de estudantes e profissionais nos períodos de ensino clínico, quer na indução à profissão, como está consignado no modelo de desenvolvimento profissional dos enfermeiros (Ordem dos Enfermeiros, 2010).

Neste entendimento, torna-se essencial que os novos assistentes da ESEP participem numa formação em supervisão, com o intuito de se tornarem profissionais capazes de desenvolverem, com maior eficácia e eficiência o processo superviso dos estudantes da ESEP.

Concomitantemente, esta formação revela-se imprescindível à estruturação do processo identitário de tornar-se professor, sendo um eixo estruturante de situações de trabalho e de reconhecimento de competências, que constitui grandemente a atividade docente (Mestrinho, 2012).

Os participantes identificam que:

“(…) a área da supervisão e da pedagogia era o que fazia mais falta (…)” E4.

Salientando inclusive que esta:

“(…) pode colmatar muitas falhas e desconhecimentos. É, sem dúvida, a formação em supervisão, sem dúvida, dá-nos ferramentas e potencia as nossas características individuais para fazer um melhor trabalho na docência, sem dúvida! (…)” E7.

Supervisão contínua dos docentes da ESEP

Em Portugal, o conceito de supervisão no domínio da educação surge geralmente relacionado à formação inicial e ao processo de profissionalização dos professores, tendo maior incidência na orientação e avaliação das práticas pedagógicas em contexto escolar. Todavia, o conceito de supervisão tem sido alargado, dado que a formação de um

professor não termina no momento da sua profissionalização, pelo contrário, “o tornar-se” professor é um processo contínuo de interação com outros profissionais e com a implicação de diversos atores e contextos (Alarcão, 2000).

Tendo em consideração que os professores aprendem, sobretudo, com a observação, análise e reflexão do seu próprio ensino ou do ensino praticado pelos outros colegas, Smyth (1989, cit. por Alarcão e Tavares, 2005) defende que a supervisão contínua é fundamental e sugere que esta assente em três grandes vetores: ação, reflexão e colaboração. Nesta linha de pensamento, Formosinho (2002) entende que a supervisão não deve circunscrever-se à orientação da prática pedagógica na formação inicial de professores, devendo ser alargada à formação contínua dos docentes, tendo como papel fundamental o apoio e não a inspeção, a escuta, a colaboração, o envolvimento na ação educativa e a experimentação refletida.

Neste processo de supervisão contínua, não podemos descartar a participação de todos os intervenientes: o estudante, que beneficia do processo ensino-aprendizagem, o professor em formação e o supervisor que orienta a prática pedagógica, que também faz parte ativa neste processo de desenvolvimento e aprendizagem. Neste contexto temos assim, o professor principiante que é uma pessoa ainda em desenvolvimento, que ao aprender a ensinar, também está numa situação de aprendizagem e, concomitantemente temos o supervisor, que também é uma pessoa em desenvolvimento, normalmente com mais experiência, que com a sua missão de ajudar o professor a aprender, também acaba por desenvolver-se (Alarcão e Tavares, 2003). O supervisor é um profissional mais experiente, de quem se espera uma atitude de colaboração, responsabilidade e de orientação, auxiliando o professor principiante a prosperar no seu desenvolvimento e aprendizagem, influenciando, indiretamente, no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Constitui-se assim, como um modelo para os professores que ingressam na profissão, desempenhando um papel fulcral no contexto de formação inicial, em termos de orientação e desenvolvimento profissional, sendo um pilar essencial para os professores principiantes.

Esta opinião é corroborada pelos participantes, que referem:

“(...) ter um supervisor que nos vá orientando e nos vá chamando à atenção [aos assistentes] para algumas deficiências dos nossos conhecimentos era importante.” E3.

Consideram que na integração, tiveram um acompanhamento, mas não uma supervisão:

“(...) não é uma supervisão, portanto, não é uma estrutura organizada de acompanhamento do professor. A coisa acaba por se fazer, mas cada um faz à sua maneira (...) e, se calhar, se houvesse uma supervisão estruturada, acho que era importante, porque (...) no limite, todos supervisionamos todos, e portanto, era importante existir também uma supervisão contínua dos docentes. Acho que era importante (...)” E2.

Formosinho (2002, p.116) define supervisão como “um método de apoio ao processo de aprendizagem profissional, em diálogo e comunicação, que se desenvolve numa sala e numa instituição, no contexto de uma sociedade, cuja tradição cultural envolve saberes, normas, crenças e valores”. Desta forma, a supervisão é analisada com uma postura reflexiva, que intervém em todos os participantes, dado que a própria supervisão interfere nos papéis do supervisor, do professor principiante, na relação de supervisão, nos estilos e modelos de supervisão e na sua instrumentação.

Em última instância todos beneficiam desta supervisão contínua, que influiu no crescimento e desenvolvimento de todos os atores e, por conseguinte, aperfeiçoa também a qualidade do processo ensino-aprendizagem do contexto escolar (Toscano, 2012).

Estes benefícios também são reconhecidos no discurso dos participantes:

“(...) se fosse para implementar um modelo de supervisão, com o supervisor a acompanhar o trabalho do assistente e este a

acompanhar o trabalho do supervisor, sem dúvida que seria mais motivador, menos solitário, mais enriquecedor e talvez tivéssemos uma qualidade de assistentes superior, porque estaríamos em constante aprendizagem e aperfeiçoamento.” E9.

Sugerem que a ESEP faça uma distribuição estratégica dos assistentes no seio da equipa pedagógica, considerando que seria uma mais-valia para todos:

“(…) podia também haver o cuidado de distribuir os docentes com os assistentes nos ensinamentos clínicos, para que um complementasse o outro, ou seja, um modelo de supervisão, de supervisão de pares. Acho que, sem dúvida, nenhuma parte se sentiria tão desamparada, nem mesmo o estudante! A escola devia de pensar nisso (…)” E8.

Relembrando que a formação do professor deverá ser permanente, uma vez que o desenvolvimento é um processo complexo, que se vai construindo ao longo da carreira, e dado que o conhecimento, competências e habilidades, estão em constante mutação e transição, a supervisão contínua também constituiu um importante subsídio, para que com a colaboração de todos, todos possam manter-se atualizados (Toscano, 2012). Esta ressalva é também confirmada pelo testemunho dos participantes, que referem que é importante:

“(…) uma supervisão ao longo de toda a carreira profissional, principalmente porque há alturas em que nós nos sentimos um bocado perdidos e a possibilidade de ter alguém que também nos ajude a orientar um bocado a nossa carreira, as nossas dificuldades, era importante (….) até porque as estratégias vão mudando, não é? E assim todos nos mantínhamos atualizados.” E3.

3. PROPOSTAS PARA O PLANO DE INTEGRAÇÃO

O acolhimento de novos trabalhadores deve ser sempre planejado e organizado. A qualidade deste processo facilita os primeiros contactos e a integração na organização, constituindo-se um importante fator para a motivação do novo profissional. Um processo de acolhimento e integração eficaz deve ser capaz, de responder aos problemas e dificuldades, que o profissional vivencia no início das funções de docente, informando e elucidando sobre o papel e competências a desempenhar, bem como as regras que ditam e que sentenciam o seu exercício (Machado et al., 2014).

Transpondo para a enfermagem, muitas são as dificuldades iniciais vivenciadas pelos novos elementos na integração nas instituições de saúde. Na cidade de Southampton, no Reino Unido, num estudo realizado sobre as barreiras à integração dos profissionais de enfermagem (Main et al., 2007), os participantes identificaram obstáculos, que incluem fatores organizacionais; questões de formação; dificuldades nos registos e as questões culturais, incluindo as tensões, limites e responsabilidades. Para ultrapassar estas dificuldades, são muitas as estratégias utilizadas, em várias realidades, todas elas ancoradas na existência e aperfeiçoamento de um plano de integração, como é o caso do programa de capacitação de enfermeiros recém-admitidos, implementado em unidades de internamento de um hospital privado de São Paulo (Kurcgant e Siqueira, 2005). O programa foi estruturado, de forma a diminuir o tempo de treino e possibilitar a participação dos enfermeiros das unidades de internamento. O programa está dividido em três fases, destinando-se a primeira à revisão

técnica; a segunda, com o apoio de um monitor ou supervisor, os novos trabalhadores assumem a responsabilidade assistencial da unidade e na terceira, são revistos procedimentos e esclarecidas dúvidas. Neste estudo, o tempo destinado para o desenvolvimento do programa é de sensivelmente 42 dias, período este em que o monitor ou supervisor já consegue avaliar as condições do colega. Salienta-se também neste contexto, o papel fundamental desempenhado pelos supervisores, que atuam em conjunto com os novos profissionais, exibindo atitudes de compromisso e responsabilidade pelos resultados. Além do mais, a estratégia de individualizar o treino ao supervisor, permitiu a constituição de uma relação de cumplicidade entre ambos, sendo por isso promissor para a motivação dos enfermeiros e para a qualidade do processo de integração.

Muitos são os estudos, que visam comprovar e sensibilizar para a importância do processo de integração e para a urgência, da existência de um plano que o sistematize. Mais uma vez, fazemos referência ao estudo realizado em França (Peretti, cit. por Machado et al., 2014, p. 128), sobre a utilização das diferentes práticas de integração e da sua eficácia. Neste estudo salientam-se aspetos como: a eficácia da prática de informação oral sobre a empresa (68%); a visita às instalações (76%); a entrega do manual de acolhimento (61%); a apresentação aos quadros da empresa (75%); a difusão de informações de natureza social (50%); a existência de formação específica (75%); entrevista regular de acompanhamento (90%); a sessão de acolhimento (69%); o esclarecimento sobre os recursos audiovisuais (59%); a tutoria (67%) e a designação de um responsável da integração do novo elemento (69%). Muitas destas práticas de acolhimento e integração podem ser transponíveis, para a realidade da presente investigação, nomeadamente a importância do acolhimento formal; a informação oral sobre a ESEP - missão, visão, objetivos e filosofia, bem como a informação escrita, através da entrega de um manual de acolhimento; a visita às instalações; uma sessão de acolhimento; a explanação sobre os recursos tecnológicos; a supervisão, com a designação de um elemento responsável pela integração do assistente convidado; as entrevistas de acompanhamento ao longo de todo o processo e a formação específica,

como foram sugeridos, pelos participantes e evidenciado pelos diferentes autores citados.

Ao verificarmos a premência e relevância da elaboração de um plano de integração, para os novos assistentes e, conseqüentemente para a própria organização ESEP, urge, assim, a necessidade de esboçar esse plano com os conteúdos mais significantes, que permitam a adaptação progressiva do assistente às suas novas funções, auxiliando-o a desenvolver o seu potencial.

Neste seguimento, refletimos e ponderámos sobre os aspetos a incluir no plano de integração dos assistentes convidados da ESEP. A proposta que apresentamos é fundamentada nos dados, que emergiram da análise do discurso dos participantes e na revisão da literatura, ancorando-se assim na opinião de autores, que se dedicaram a estudar a importância da integração. Por conseguinte, após a tomada de consciência da necessidade da construção de um plano, ambicionamos desta forma, concretizá-lo de forma metódica e eficiente.

Propomos o desenho de um Plano de Integração, dividido em três fases: “Fase da Apresentação”; “Fase da Formação”; “Fase da Supervisão”.

No que se refere ao período de tempo deste processo, sabemos que varia de pessoa para pessoa, consoante as suas experiências anteriores e características pessoais. Todavia, tendo como referência o período de tempo de integração de um professor, que é de quatro meses (Toscano, 2012), sugerimos uma semana para a fase de apresentação; um mês para a fase de formação e dois meses para a fase de supervisão.

Fase da Apresentação

Depois do período de recrutamento e seleção de novos assistentes convidados da ESEP, o processo de integração iniciar-se-ia, por uma apresentação formal dos elementos representativos da ESEP, dando a conhecer a realidade da mesma, a nível da estrutura física, tecnológica, organizacional e mental. Nesse intuito, sugerimos a criação de um *dossier*,

que consiste num Manual de acolhimento e integração, que contemple elementos sobre a ESEP:

- História da ESEP;
- Missão, valores e objetivos da ESEP;
- Localização dos diversos pólos da ESEP, com possível exposição das plantas dos edifícios, salientando os principais serviços (serviços académicos e financeiros, biblioteca, reprografia, centro de informática, gabinetes de apoio, do Conselho Geral, de Gestão, de Administração, Técnico - Científico, Conselho Consultivo e Pedagógico);
- Organigrama da ESEP;
- Regulamentos e normas da ESEP, relevantes para o novo assistente;
- Informações sobre as condições de trabalho (por exemplo: regime de férias e faltas, folhas de presença, etc);
- Procedimentos sobre como obter e utilizar os recursos (equipamentos, ferramentas, material) para o desempenho das suas funções;
- Apresentação e explicitação sobre as plataformas existentes na ESEP (por exemplo: Gesta, Moodle, SIGAI, Portal, PIPC, entre outros);
- A descrição da função, especificando as principais tarefas e responsabilidades do papel do Assistente Convidado;
- Apresentação e detalhes sobre eventual formação em supervisão, com vista a promover o desenvolvimento das competências, para a supervisão dos estudantes da ESEP.

Este *dossier*, ou manual de acolhimento, seria entregue aos novos assistentes da ESEP, nesta fase de apresentação à organização, constituindo uma importante ferramenta para o seu processo de integração, pois facultaria o acesso a um conjunto de informações e

documentos, que muito revelam sobre a identidade da ESEP, bem como as especificidades das funções do novo docente. Todavia, salienta-se que a criação e entrega deste manual, não substitui a necessidade premente, da apresentação pessoal e formal da organização, bem como a existência de supervisão por parte de docentes mais experientes, nem o desenvolvimento de formação específica, para a integração dos novos elementos, como foi sugerido pelos participantes.

Fase da Formação

Como já tivemos oportunidade de referir, anteriormente, e se concluiu na nossa investigação, muitos são os benefícios de uma formação em supervisão, para o desempenho de funções de assistente convidado de uma instituição de ensino. Enquadrando o modelo proposto por Proctor (1991, cit. por Abreu, 2007), a supervisão desempenha funções cruciais para o processo de integração de novos assistentes convidados da ESEP, salientando-se:

Formativa - aprendizagem e desenvolvimento reflexivo de competências de docente;

Restaurativa - apoio efetivo, devido ao desgaste e *stress* que o profissional docente vivencia, quer na fase inicial, como ao longo de toda a carreira;

Normativa - centra-se na responsabilidade, consciencialização e adesão às normas e protocolos, da ESEP e das instituições que constituem parceria com a ESEP, para a realização dos estágios dos seus estudantes.

Para ser supervisor de estudantes, como é o esperado dos assistentes convidados da ESEP, o profissional necessita de formação específica na área da supervisão e apoio ao seu desenvolvimento, pois os intervenientes, supervisor e supervisionados, continuam eles próprios num processo evolutivo (Garrido et al., 2008).

Os objetivos desta formação em supervisão seriam:

- Reconhecer as vantagens da supervisão, para o desenvolvimento profissional dos docentes, dos estudantes e da Enfermagem;
- Conhecer os conceitos básicos da supervisão;
- Conhecer estratégias da supervisão de estudantes;
- Treinar estratégias da supervisão de estudantes;
- Desenvolver competências na supervisão de estudantes, que se constituem como uma mais-valia para suportar a prática docente;
- Supervisionar estudantes de enfermagem, tornando-se um elemento estratégico para a promoção da qualidade do exercício profissional dos enfermeiros e, por inerência, da qualidade dos cuidados;

Esta formação em supervisão é relevante, também, para otimizar e facilitar a relação com as equipas de enfermagem dos serviços, em que os assistentes irão supervisionar os estudantes da ESEP. Num estudo sobre o processo de integração docente-assistencial, entre a Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Hospital de Clínicas de Porto Alegre, os participantes referem que as relações existentes entre os enfermeiros - tutores e os docentes, por vezes são de cariz competitivo, criando situações de desgaste, devido a divergências e resistências (Olschowsky e Silva, 2000). Acrescentam ainda a necessidade de maior presença e participação dos docentes, no intuito de testemunhar as dificuldades sentidas pelos tutores, na orientação dos estudantes e auxiliá-los nesse processo.

Fase da Supervisão

O período de integração deve ser devidamente acompanhado, sob pena de ser desperdiçada informação útil, bem como perderem-se alguns objetivos do processo de integração (Firmino, 2009). Para este efeito

devem ser realizadas, com periodicidade, entrevistas de acompanhamento, no sentido de monitorizar o processo de adaptação do novo elemento. O acompanhamento deve realizar-se ao longo do processo de integração, através de uma supervisão reflexiva e atenta, no intuito de verificar a adaptação do novo elemento e avaliar a eficiência, da implementação do plano de integração (Carvalho, 2014).

Nesta fase destaca-se, também, a relevância da seleção dos supervisores, dado que além de ser um docente mais experiente, deve deter características específicas para o desempenho das suas funções. Como já foi desenvolvido anteriormente, o supervisor assume um crucial papel para o desenvolvimento de competências, de um pensamento crítico-reflexivo e da consciencialização do supervisionado (Abreu, 2007). É o supervisor, o responsável por atividades identificadas pelos participantes, tais como: o apoio profissional, o suporte e o *feedback*. Deve demonstrar disponibilidade e constituir-se através da sua supervisão, como um elemento facilitador da integração, concorrendo para a autonomia do assistente convidado, bem como para a sua construção da sua identidade docente.

Concluída a fase de supervisão, será exetável que o assistente convidado tenha conseguido alcançar uma autonomia, responsável, nas suas funções como docente e por conseguinte se sinta integrado como docente da ESEP.

CONCLUSÃO

É unânime a perspectiva de que o ser humano vive e trabalha em organizações, em que a colaboração e a partilha de esforços concretizam o alcance dos objetivos comuns.

Desta forma, a organização subsiste em função da capacidade de comunicação e cooperação entre dos seus colaboradores, no sentido de concretizarem os propósitos coletivos. No seio de cada organização, os indivíduos constituem laços sociais que caracterizam o clima e a cultura organizacional, influenciando a construção da identidade dos profissionais. Como tal, o modo como os indivíduos agem, tendo em consideração aspetos de liderança, comunicação, valores, crenças motivações e necessidades, caracterizam a organização.

Todavia, só um clima positivo é facilitador de uma interação saudável entre os elementos que compõem a organização, permitindo a partilha de conhecimento e gerando aprendizagens significativas para todos os intervenientes. Por conseguinte, a organização diferencia-se pela forma como os seus elementos pensam e interagem entre si, contribuindo para o desenvolvimento individual e coletivo, dentro da organização.

A entrada de um novo elemento numa organização exige que este seja acolhido, integrado e acompanhado, de forma a tornar-se, o mais rapidamente possível, um parceiro a caminhar na mesma direção de todos os outros elementos que dão ser à organização.

O processo de integração toma proporções ainda mais significativas, quando decorre no âmbito da atividade docente, na medida em que esta

tem implicações diretas, e muito relevantes, no desenvolvimento humano e social. O exercício da docência, profundamente centrado na relação interpessoal, é promotor da mudança de pensamentos, comportamentos e atitudes, o que faz com que o profissional docente detenha uma especificidade ainda maior, no que concerne ao seu processo de integração e desenvolvimento da sua identidade profissional.

A construção da identidade profissional do docente inicia-se com o ingresso na profissão, passando pela formação inicial e pela integração e supervisão reflexiva e responsável do seu trabalho. Para tal, o planeamento e implementação de um plano de integração tem um papel preponderante para a formação e preparação deste profissional, desde que coadunado com a sua auto implicação neste processo.

Contudo, no início da carreira docente, o profissional vivencia expectativas e preocupações, relacionadas com os receios e inseguranças iniciais, que poderão constituir um fator gerador de *stress*, se este não for devidamente apoiado e preparado na fase de integração. Estes receios e inseguranças tomam maiores proporções quando se trata do processo de integração de docentes de enfermagem, dado que a formação inicial destes profissionais é na área da enfermagem, que não integra conteúdos curriculares que os prepare em plenitude para o exercício de funções de docência.

Como tal, nesta fase de transição para ser docente, a formação e a supervisão, realizadas por um docente mais experiente, são fulcrais para a construção do conhecimento e desenvolvimento das suas habilidades e competências como docente. A supervisão centra-se no acompanhamento do docente, num processo formativo em que o supervisor é visto como um orientador e facilitador das aprendizagens, levando-o a refletir sobre as situações que vão emergindo das suas práticas, fomentando a sua autonomia.

Com a realização deste estudo, pretendemos compreender o processo de preparação e integração dos assistentes convidados da ESEP, para o exercício de funções de docência, com o intuito de contribuir para a melhoria deste processo, desenhando um plano de integração que

permitisse otimizá-lo, perspetivando o sucesso destes novos profissionais, da restante equipa pedagógica, dos estudantes, logo, da escola.

Constatamos que ao implementar-se um plano que contribua para uma integração e acompanhamento adequados, os novos docentes envolvem-se mais na dinâmica da organização escolar, envolvendo este que é facilitador da sua formação e da construção de um bom ambiente de trabalho, o que tem um impacto positivo na orientação e aprendizagem dos estudantes.

À semelhança do que encontramos na evidência disponível, relativamente ao planeamento e implementação de um processo de integração bem estruturado, os participantes do estudo reconhecem os benefícios do mesmo, identificando importantes contributos da supervisão clínica para a otimização do processo, com efeitos diretos no novo docente e restante equipa pedagógica, mas também nos estudantes e instituição de ensino.

No que concerne aos contributos do plano de integração para os novos assistentes, estes percecionam-no como uma oportunidade para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, com efeitos benéficos no processo ensino - aprendizagem, logo no sucesso dos estudantes.

Na opinião dos participantes existem fatores que facilitam e que dificultam o processo de integração. Assim, identificaram como fatores facilitadores, inerentes ao contexto, o conhecimento prévio do contexto e a identificação profissional com os profissionais do serviço; como fatores inerentes à equipa pedagógica realçam o apoio profissional, a disponibilidade e o *feedback* do supervisor, a autonomia e as decisões partilhadas; e como fatores inerentes à formação destacam a formação em supervisão.

O conhecimento prévio da realidade do contexto clínico é facilitador para o docente, na medida em que contribui para a preparação do ensino clínico, em prol do sucesso do estudante, da escola, e da instituição.

Os assistentes convidados da ESEP são, também, profissionais de enfermagem, tendo já um caminho percorrido na construção da sua identidade profissional como enfermeiros, a qual pode aproximar-se ou

distanciar-se da identidade profissional presente num grupo de trabalho que constitui um serviço. Nesta linha de pensamento, os participantes consideram ser um fator facilitador do processo de integração, a sua identificação com a conceção e implementação dos cuidados de enfermagem em uso na instituição de saúde.

No que concerne ao supervisor, ou à equipa que desempenha este papel, os participantes consideram que são um contributo fundamental, para o seu processo de preparação para a docência. Salientam aspetos como o apoio profissional, as decisões partilhadas, a disponibilidade do supervisor, bem como o seu *feedback*, como elementos impulsionadores do seu desenvolvimento enquanto docentes, promovendo a autonomia responsável.

Não obstante, a formação em supervisão ocupa um lugar de destaque, no desenvolvimento profissional do docente. A formação em supervisão permite ao assistente convidado, tomar conhecimento sobre a teoria e as estratégias de supervisão, proporcionando-lhe treino e aperfeiçoamento das suas competências como docente, o que tem repercussões na supervisão dos estudantes. Contudo, esta formação não produz resultados acabados, visto que a integração nos reporta para uma fase precoce do desenvolvimento profissional, que tem que ser continuado ao longo da vida, estamos perante um longo percurso, que deve ser alicerçado nas experiências e práticas vivenciadas, suportadas pela formação contínua do profissional.

Os participantes identificaram, também, fatores dificultadores do processo de integração. Alguns destes são inerentes às funções de docente, no que concerne ao novo papel a desempenhar e, portanto, à sua inexperiência; outros são inerentes à equipa pedagógica, relativamente à identificação da falta de integração, de apoio, de *feedback* e de supervisão; por último, os inerentes ao ensino clínico, no que se refere ao pouco tempo de contacto com os estudantes no processo supervisorio. Tendo consciência desta realidade, torna-se mais fácil projetar estratégias, com o intuito de colmatar e ultrapassar estas dificuldades.

É transversal a opinião, que para o profissional poder construir a sua identidade como docente, desempenhando assim o seu novo papel, torna-se essencial a intervenção do supervisor, que vai auxiliar no seu processo de integração e preparação, proporcionando-lhe todo o apoio para ultrapassar as dificuldades decorrentes da inexperiência profissional.

Com base nas perspetivas dos participantes foi possível desenhar um plano de integração, alicerçado nas sugestões por eles efetuadas e sustentado na evidência científica encontrada. Este plano de integração sugere o envolvimento de várias estruturas da ESEP.

Constatamos que a nível da estrutura física, o novo docente deve conhecer o espaço físico da ESEP, bem como as condições de trabalho inerentes às funções que vai desempenhar. Relativamente à estrutura tecnológica, devido ao constante e permanente progresso, é considerado fundamental que o conhecimento dos recursos tecnológicos em uso também seja fornecido, pois muitos desses recursos são considerados ferramentas de trabalho.

No que concerne à estrutura organizacional, é transversal a opinião de que o novo docente seja integrado nos procedimentos burocráticos da ESEP, bem como no percurso académico dos estudantes, para que saiba o que foi lecionado e o que é esperado do estudante, nas diferentes etapas de desenvolvimento. Ainda nesta estrutura, é essencial que seja explicitado o novo papel deste profissional, ou seja, o que é que é esperado de um docente de enfermagem da ESEP. A evidência aponta como fulcral, para a integração e desenvolvimento do novo profissional, que este tenha conhecimento do que a organização espera dele, quais as funções a desempenhar, os objetivos a alcançar, os critérios a cumprir. O conhecimento das normas auxilia o novo docente a perceber qual o seu papel e a definir o seu lugar na organização escolar.

Ainda relativamente à estrutura organizacional, os participantes sugerem a experiência nas diversas componentes letivas como forma de se integrarem nas diferentes abordagens e contextos do ensino, o que seria também uma oportunidade para o treino das suas competências enquanto docentes. Torna-se claro que em cada vertente letiva, quer seja teórica,

teórico-prática, prática, ou ensino em contexto clínico, existem competências dos docentes de enfermagem, que são comuns em todas elas. Porém, subsistem habilidades e competências mais específicas, que os próprios contextos exigem dos docentes de enfermagem, no sentido de desempenharem com eficiência e eficácia o seu papel. Neste sentido, a experiência nas diversas componentes letivas é considerada como uma oportunidade, para que os novos profissionais desenvolvam as suas competências, como docentes de enfermagem.

Ao nível da estrutura mental, torna-se relevante a transmissão do conhecimento sobre a filosofia da ESEP, com o objetivo de o novo docente compreender melhor o ambiente profissional onde se está a inserir, assimilando mais facilmente o modo de funcionamento da organização. Só desta forma os novos elementos serão envolvidos, no mais curto espaço de tempo, nos objetivos e valores da organização, desenvolvendo sentimentos de pertença e canalizando a sua energia, o seu empenho, entusiasmo e criatividade, para a produtividade.

Ainda relativamente à estrutura mental, emerge outro aspeto considerado fundamental para a integração do novo docente. Os docentes de enfermagem, ao contrário dos professores, no âmbito do Ministério da Educação, não são formados por instituições de ensino superior destinadas para o efeito de *ensinar*. Assim, urge a necessidade de haver uma formação inicial para os novos docentes, no sentido de aprenderem e dotarem-se de capacidades, que lhes permitam transmitir aos estudantes os conhecimentos apropriados, como recurso a estratégias pedagógicas e de supervisão, que se coadunem com as diferentes fases de ensino-aprendizagem, estimulando o seu pensamento crítico-reflexivo. Os participantes reconheceram a formação no âmbito da supervisão, um aspeto que se destaca no sentido de colmatar e preencher todas as falhas de conhecimento, dificuldades e necessidades sentidas na fase inicial de integração dos novos docentes de enfermagem.

Neste âmbito, os participantes vão mais longe, acrescentando que esta formação devia de ser continuada e acompanhada de supervisão dos docentes de enfermagem. Relembrando que a formação do professor

deverá ser permanente, uma vez que o desenvolvimento é um processo complexo, que se vai construindo ao longo da carreira, e dado que o conhecimento, competências e habilidades estão em constante mutação e transição, a supervisão contínua constituiu um importante subsídio para que, com a colaboração de todos, todos possam manter-se atualizados.

Em suma, é unânime a opinião de que a existência de um plano de integração, de novos docentes na ESEP é essencial para que o processo seja implementado e desenvolvido de uma forma mais adequada, uniforme e organizada. E, sob este ponto de vista, todos os intervenientes, diretos e indiretos, iriam beneficiar com o estabelecimento deste rigor e sistemática no processo de integração.

Neste sentido, o estudante beneficia no seu processo de ensino-aprendizagem; o docente em integração, ao aprender a ensinar, também beneficiará na sua aprendizagem e construção da sua identidade; concomitantemente temos o supervisor, que também é uma pessoa em desenvolvimento, normalmente com mais experiência, que com a sua missão de ajudar o docente a aprender, também acaba por desenvolver-se. Neste clima de desenvolvimento, também o universo ESEP cresce e progride, enquanto organização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, W. C. - *Identidade e Formação e Trabalho: Das Culturas Locais às Estratégias Identitárias dos Enfermeiros*. Coimbra: Formasau, 2001.

ABREU, W. C. - *Supervisão, qualidade e ensinios clínicos: que parcerias para a excelência em saúde?* Cadernos Sinais Vitais. Coimbra: Formasau, 2003.

ABREU, W. C. - *Formação e aprendizagem em contexto clínico: fundamentos, teorias e considerações didáticas*. Coimbra: Formasau, 2007.

AKERJORDET, K.; SEVERINSSON, E. - Emotional intelligence in mental health nurses talking about practice. *International Journal of Mental Health Nursing*, 2004, vol. 13, p. 164-170.

ALARCÃO, I. - Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Cadernos Cidine*, 1991, n.º 1, p. 5-22.

ALARCÃO, I. - *Escola Reflexiva e Supervisão - Uma Escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 2000.

ALARCÃO, I.; CANHA, B. - *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora, 2013.

ALARCÃO, I.; RUA, M. - Interdisciplinaridade, Estágios Clínicos e desenvolvimento de Competências. *Texto Contexto Enfermagem*, 2005, vol. 3, n.º 14, p. 373-382.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. - *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina, 1987.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. - *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2.^a ed. Coimbra: Almedina, 2003.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. - *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina, 2005.

ALVES, F.C. - *Diário de MS9: Dilemas de uma professora principiante*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 2005.

AUSTIN, D. R. - *Therapeutic Recreation Processes and Techniques. Charter Nine: Clinical Supervision*. 6th ed. Champaign, Illinois: Sagamore Publishing, 2009, p. 423-454.

BARBIER, J. - *Tendances d'évolution de la formation et place du partenariat*. Estado actual da investigação em formação. Acatas do colóquio da SPCE. Porto: SPCE, 1995.

BARDIN, L. - *Análise de Conteúdo*. 7.^a ed. Lisboa: Edições 70, 2014.

BARROSO, J. - *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: Edições ASA, 2003.

BARROSO, J. - *A regulação das políticas públicas de educação - espaços dinâmicos e actores*. Lisboa: Educa, 2006.

BENNER, P. - *De iniciado a perito - Excelência e poder na prática clínica de enfermagem*. 2.^a ed. Coimbra: Quarteto Editora, 2005.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. - *A construção social da realidade*. Lisboa: Dinalivro, 2004.

BISQUERRA, R. - *Métodos de Investigación educativa: Guia practica*. Barcelona: Ediciones CEAC, 1989.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 2010.

BORGES, M. - *Professores: imagens e auto - imagens: objecto complexo*. Tese de Doutoramento em Educação, Administração e Organização Escolares, Faculdade de Ciências, Lisboa: Universidade de Lisboa, 2007.

BRONFENBRENNER, U. - *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CANÁRIO, R. - *A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Art Med., 2006.

CANAVARRO, J. - *O que se pensa sobre a Ciência*. Coimbra: Quarteto, 2000.

CARVALHAL, R. - *Parcerias na Formação. Papel dos Orientadores Clínicos: Perspectivas dos Actores*. Loures: Lusociência, 2003.

CARVALHO, J. E. - *Gestão de Empresas - Princípios Fundamentais. O futuro da gestão é a gestão do futuro*. 3.^a ed., Lisboa: Editora Sílabo, 2014.

CHARLESTON, R.; HAPPELL, B. - Psychiatric nurses and undergraduate nursing students` perceptions of preceptorship in the mental health setting. *The international Journal of Psychiatric Nursing Research*, 2005, vol. 10, n.º 3, p. 1543 - 1549.

CHIAVENATO, I. - *Gerenciando com as pessoas: transformando o executivo num excelente gestor de pessoas*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2005.

COSTA, J. A. - *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa, 1996.

COUTINHO, C. P. - *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina, 2014.

COUTO, C. - *Professor: O Início da Prática Profissional*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 1998.

CUNHA, A. - *Supervisão das Práticas Clínicas: O Caso Particular da Utilização dos Sistemas de Informação em Enfermagem*. Dissertação de Mestrado em Supervisão, Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, 2008.

DAN, Y. - *Os ensinamentos de Confúcio - A sabedoria antiga no mundo actual*. Lisboa: Editorial Presença, 2009.

ERIKSON, E. - *O ciclo de vida completo*. Porto Alegre: Artes, 1998.

ESCOLA SUPERIOR ENFERMAGEM DO PORTO (ESEP) - Apresentação [Consult. 18 set. 2014]. Disponível em:

<http://www.esenf.pt/pt/a-esep/apresentacao/identidade/>

FERNANDES, C. - *Desempenho do docente: competências pedagógicas, emocionais e de gestão da informação*. Dissertação de Mestrado em Gestão da Informação, Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005.

FERNANDES, K. R.; ZANELLI, J. C. - O Processo de Construção e Reconstrução das Identidades dos Indivíduos nas Organizações. *Revista de administração contemporânea*, 2006, vol.10, n.º1, p. 55-72.

FERREIRA, J. M. et al. - *Psicossociologia das Organizações*. Alfragide: Editora McGraw-Hill, 1996.

FERREIRA, S. - *Acolhimento, integração e empenhamento organizacional: estudo de caso no sector das telecomunicações*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2008.

FIRMINO, M. - *Gestão das Organizações - Conceitos e Tendências Actuais*. Lisboa: Editora: Escolar, 2009.

FONSECA, M. J. L. - *Supervisão em ensinos clínicos em enfermagem: perspectiva do docente*. Coimbra: Formasau, 2006.

FORMOSINHO, J. O. - *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora, 2002.

FORTIN, M. F. - *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta, 2009.

JOHNSTON, B.; WEBBER, S. - *Information literacy in higher education: A review and case study*. Studies in Higher Education, 2003.

JESUS, S.N. - Cultura e clima organizacional. *Mais Valia*, de 12 Novembro de 2004, n.º 17.

GAL, R. - *História da Educação*. Lisboa: Editora: Veja, 2004.

GARRIDO, A. - *A supervisão clínica e a qualidade de vida dos enfermeiros*. Dissertação de Mestrado, Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

GARRIDO, A., et al. - *Supervisão Clínica em enfermagem: perspectivas práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2008.

GASPAR, A. - *Desenvolvimento Pessoal do Docente Reflexivo: Estratégias de gestão do stresse*. Dissertação de Mestrado em Supervisão, Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007.

GILLET, P. - *Pour une École du concept de compétence. In la competence au travail*. Paris: Educación Permanente, 1998.

GUERRA, I. C. - *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Lisboa: Príncípia, 2006.

GUEST, G. et al. - How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, 2006, vol. 18, n.º1, p. 59-82.

HAMIDO, L.; MARQUES, R. - *Transversalidade em Educação e Em Saúde*. Porto: Porto Editora, 2006.

KURCGANT, P.; SIQUEIRA, I. - Estratégia de capacitação de enfermeiros recém-admitidos em unidades de internação geral. *Esc. Enferm. USP*, 2005, vol. 39, n.º 3, p. 251-257.

LANDSHEERE, G. - *A Investigação Experimental em Pedagogia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1986.

LAMY, J. - *A importância do acolhimento de novos colaboradores nas organizações*, 2010 [Consult. 20 de Outubro 2014]. Disponível em <http://jorge-lamy.blogspot.pt/2010/06/importancia-do-acolhimento-de-novos.html>

LOUREIRO, C. - *A docência como profissão*. 1.ª ed. Porto: Edições Asa, 2001.

LUDOVICO, O. - *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. 1.ª ed. Penafiel: Editorial Novembro, 2007.

MAIN, R., et al. - Crossing professional boundaries': barriers to the integration of nurse practitioners in primary care. *Education for Primary Care*, 2007, n.º 18, p. 480-487.

MACHADO, A., et al. - *Organizações - Introdução à Gestão e Desenvolvimento das Pessoas*. Lisboa: Editora Escolar, 2014.

MAGALHÃES, A. - *A identidade d ensino superior - política, conhecimento e educação numa época de transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

MARCELO, C. - Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2009, n.º8, p. 7-22.

MARTINEZ, E. A., et al. - As contribuições das representações sociais para a investigação em saúde e enfermagem. *Investigación y Educación en Enfermería*, 2012, vol. 30, n.º1, p. 101-107.

MESTRINHO, M. G. - *A (Re) Construção da Identidade Profissional do Professor Supervisor*. Dissertação de Mestrado em Educação - Área de

especialização em Supervisão e Orientação da Prática Profissional, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2009.

MESTRINHO, M. G. - *Ensino de Enfermagem - Caminhos de mudança na formação de professores*. Loures: Lusociência, 2012.

MINISTÉRIO DA SAÚDE; DIRECÇÃO GERAL DA SAÚDE - *O Hospital Português*. Lisboa, 1998.

MINTZBERG, H. - *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: D. Quixote, 1995.

MISUZU F. G., et al. - Nurse Managers' Strategies for the Integration of Newly Graduated Nurses into Clinical Units in Japan: A Qualitative Exploratory Study. *The Open Nursing Journal*, 2013, vol. 7, p. 157-164.

MORAES, M.C., et. al. - *Formação de Professores: Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2003.

NATIONAL HEALTH SERVICE (NHS) - *Supervision Policy*. Derby City: National Health Service Primary Care Trust, 2011.

NÓVOA, A. - *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992, p. 11-30.

NÓVOA, A., et al. - *Formação para o desenvolvimento. Uma experiência participada de formação de agentes de desenvolvimento*. Lisboa: Edições Fim de Século, 1992.

OLSCHOWSKY, A; SILVA, G. B. - Integração Docente-Assistencial: um estudo de caso. *Revista Esc. Enf. USP*, Jun. 2000, vol. 34, n.º 2, p. 128-37.

ORDEM DOS ENFERMEIROS (OE) - *Caderno Temático: Modelo de Desenvolvimento Profissional: Fundamentos, processos e instrumentos para a operacionalização do Sistema de Certificação de Competências*. Lisboa: OE, 2010. [Consult. 20 de Setembro 2013]. Disponível em:

<http://membros.ordemenfermeiros.pt/Documentos/Documents/cadernostematicos1.pdf>.

PEDRO, A. - *Percursos e Identidades. A (Re)construção da Identidade Profissional do Docente de Enfermagem: O olhar dos docentes*. Tese de Doutoramento, Instituto de Ciências da Educação de Lisboa, 2011.

PEREIRA, A. S. - *Stress, burnout e coping no educador/profissional*. IV Congresso, Europeu - AESMAEF. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1996.

PEREIRA, F. - *Teor e valor da informação para a continuidade dos cuidados*. Dissertação de mestrado em ciências de enfermagem, Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar, Porto, 2001.

PERRENOUD, P. - *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa : Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, P. - *Dix nouvelles compétence pour enseigner*. Paris: ESF Éditeur, 1999.

PINTO, D. J. - *Indicadores de Estratégias de Supervisão Clínica em Enfermagem*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Enfermagem do Porto, Porto, 2013.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. - *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 5.^a ed. Lisboa: Gradiva, 2008.

RAGHURAM, P. - Interrogating the language of integration: the case of internationally recruited nurses. *Journal of Clinical Nursing*, 2007, vol. 16, p. 2246 - 2251.

RUA, M. - *De Aluno a Enfermeiro - Desenvolvimento de competências em contexto de ensino clínico*. Loures: Lusociência, 2011.

SÁ - CHAVES, I. - *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.

SENGE, P. - *Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SEVERINSSON, E. - *Confirmation, meaning and self-awareness as core concepts of the nursing supervision model*. Nursing Ethics 8, 2001.

SILVA, A. - *Sistemas de informação em Enfermagem - Uma Teoria explicativa da mudança*. Coimbra: FORMASAU, 2006.

SILVA, A. - Enfermagem avançada: um sentido para o desenvolvimento da profissão e da disciplina. *Revista Servir*, Jan. Abr. 2007, vol. 55, n.º 1 e 2, p. 11-20.

SILVA, C. - *Competências dos Docentes - O que pensam os alunos do 4º ano de Licenciatura em Enfermagem da U.F.P.* Monografia de Licenciatura em Ciências de Enfermagem, Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2010.

SILVA, J. R. G.; VERGARA, S. C. - O significado da mudança: as percepções dos funcionários de uma empresa brasileira diante da expectativa de privatização. *Revista de Administração Pública*. 2000, Vol. 34, n.º 1, p. 79-99.

SIMÕES, J. - *Supervisão em Ensino Clínico de Enfermagem. A Perspectiva dos Enfermeiros Cooperantes*. Dissertação de Mestrado, Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

SOARES, S. - *Supervisão e formação profissional: um estudo em contexto de trabalho*. Dissertação de Mestrado, Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

SOUSA, P. - *Sistema de partilha de informação de enfermagem entre contextos de cuidados de saúde - um modelo explicativo*, 1.ª ed., Formasau, Coimbra, 2006.

TAYLOR, C. - Receiving group clinical supervision: a phenomenological study. *British Journal of Nursing*, 2013, vol. 22, n.º15, p. 816 - 866.

TAVARES, J. M. - *Políticas de Supervisão Clínica em Enfermagem em Serviços de Pediatria*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Enfermagem do Porto, Porto, 2013.

TOSCANO, P. - *Acompanhamento do Professor Principiante em sala de aula - Estudo Caso*. Relatório final de Mestrado em Ciências da Educação - Área de especialização de Supervisão Pedagógica, Escola Superior de Educação de São João de Deus, 2012.

VARANDAS, M. L.; LOPES, A. - Formação profissional contínua e qualidade dos cuidados de enfermagem: a necessidade de uma mudança de paradigma educativo. *Revista Lusófona de Educação*, 2012, vol. 22.

ZEICHNER, K. - *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

ANEXO I
Guião da Entrevista



Escola Superior de Enfermagem do Porto
Curso de Mestrado em Supervisão Clínica em Enfermagem

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

**TEMA: Preparação dos Enfermeiros para o exercício de funções de Docência:
Contributo da Supervisão Clínica em Enfermagem**

Orientação:

Doutora Margarida Reis Santos

Coorientação:

Mestre Regina Pires

Catarina Maria Soares Miranda

Porto | 2014

Parte I: Apresentação, legitimação e esclarecimento ao participante sobre a entrevista

Catarina Maria Soares Miranda, estudante do 2º ano do Curso de Mestrado em Supervisão Clínica em Enfermagem, ano letivo 2013 / 2014, da Escola Superior de Enfermagem do Porto, encontra-se a desenvolver a dissertação “Preparação dos Enfermeiros para o exercício de funções de Docência: Contributo da Supervisão Clínica em Enfermagem”, sob orientação da Professora Doutora Margarida Reis Santos e coorientação da Mestre Regina Pires, com os seguintes objetivos:

- Analisar a opinião dos assistentes convidados sobre a sua integração na Escola Superior de Enfermagem do Porto;
- Analisar os fatores facilitadores do processo de integração dos assistentes convidados, da Escola Superior de Enfermagem do Porto, no exercício das funções de docente;
- Analisar os fatores dificultadores do processo de integração dos assistentes convidados, da Escola Superior de Enfermagem do Porto, no exercício das funções de docente;
- Compreender a importância da supervisão clínica na otimização do processo de integração dos assistentes convidados, da Escola Superior de Enfermagem do Porto;
- Compreender em que medida a formação em supervisão clínica em enfermagem é percebida pelos assistentes convidados, como um contributo para a preparação para o exercício de funções de docência;
- Analisar a opinião dos assistentes convidados, sobre os aspetos que deveriam incorporar um plano de integração;
- Apresentar uma proposta de um plano de integração para os assistentes convidados, da Escola Superior de Enfermagem do Porto.

Parte II: Obtenção do Consentimento para a realização e gravação da entrevista

O desenvolvimento do estudo prevê a colheita de dados através de entrevistas a Enfermeiros Assistentes da ESEP. Com este intuito solicito a sua colaboração para a realização desta entrevista, bem como para a sua gravação, com o fim de poder proceder, posteriormente, à análise de conteúdo, salvaguardando a confidencialidade das informações e a destruição da mesma após conclusão do estudo.

Caso pretenda conhecer os resultados do estudo, estes serão facultados a pedido após a sua respetiva conclusão.

Parte III: Caracterização do Entrevistado

✓ Género:

Feminino

Masculino

✓ Idade: _____ anos

✓ Habilitações literárias:

Licenciatura

Mestrado – Qual? _____

Doutoramento – Qual? _____

Especialidade – Qual? _____

Outra – Qual? _____

✓ Categoria profissional:

Enfermeiro

Enfermeiro Graduado

Enfermeiro Especialista

✓ Formação pós-graduada em supervisão clínica:

Sim

Tipo de formação:

Unidade Curricular – Qual? _____

Curso de Pós-Graduação Supervisão Clínica em
Enfermagem

Curso de curta duração – Qual? _____

Não

✓ Experiência profissional: _____ (anos e meses)

✓ Experiência como Enfermeiro Assistente da ESEP (na orientação de Ensinos Clínicos): _____ (anos e meses)

✓ N.º de horas de contratação no presente ano letivo: _____

✓ N.º de horas de contratação em anos letivos anteriores: _____

✓ N.º de horas por ensino clínico: _____ /N.º horas do ensino clínico: _____

✓ Ensinos clínicos para os quais foi contratado no presente ano letivo: _____

✓ Ensinos clínicos que orientou em anos anteriores: _____

✓ Teve experiência anterior enquanto Supervisor?

Sim

Não

✓ Se respondeu afirmativamente à questão anterior, que tipo de experiência possui?

Supervisão de estudantes - escolas: _____

Supervisão de pares

Ambas

✓ Como descreve a sua experiência enquanto Supervisor?

Positiva

Negativa

Indiferente

Parte IV: Desenvolvimento das questões e Finalização da entrevista

Blocos Temáticos	Questões orientadoras
Legitimação da entrevista, questões de natureza ética e motivação	<ul style="list-style-type: none">• Apresentação da investigadora;• Clarificação do tipo e finalidade do estudo;• Solicitar o contributo do entrevistado, considerando a sua experiência como assistente convidado da ESEP;• Explicar os procedimentos éticos a serem adotados na investigação;• Apresentação, explicação e justificação do consentimento informado;• Assinatura do consentimento informado (duplicado).

<p>Representações sobre o exercício da docência</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quais as expectativas que tinha quando se candidatou a Assistente na ESEP? • Quais os principais motivos que o /a levaram a candidatar-se para a Assistente na ESEP? • Como tem experienciado a sua função como assistente da ESEP? • Qual a avaliação que faz da sua experiência como assistente da ESEP? Justifique • Em sua opinião, quais os principais desafios vivenciados na supervisão de estudantes de enfermagem em ensino clínico? • Enquanto assistente da ESEP, exercendo funções de docência, quais as principais facilidades sentidas no exercício da supervisão dos estudantes em ensino clínico? E quais as principais dificuldades? • No seu entender o que poderia ajudar a colmatar essas dificuldades? • Como avalia as suas responsabilidades em ensino clínico comparativamente às dos docentes a tempo integral na ESEP?
<p>Processo de integração</p>	<p>Relativamente ao seu processo de integração na ESEP gostaria que me referisse:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como se processou? • Decorreu como tinha imaginado? Senão, o que foi diferente? • O que considerou mais positivo e negativo no seu processo de integração? • Quais as principais facilidades e dificuldades vivenciadas ao longo do seu processo? • O que foi mais significativo para si neste processo?

	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que está integrado / a na ESEP? Porquê? • Qual a sua implicação no seu processo de integração? • Na sua opinião como deveria ser desenhado um plano de integração de Assistentes para a ESEP? • Já foi realizada a sua avaliação de desempenho? Se sim, quais os contributos que esta avaliação trouxe para o seu desempenho? • No que concerne ao ensino clínico, qual a sua contribuição no planeamento e avaliação do mesmo? Considera fundamental a sua participação? Justifique. • No que concerne às instituições /serviços onde orienta os estudantes da ESEP, considera que as equipas e as chefias dos serviços proporcionam as condições necessárias para desenvolvimento das suas funções com eficácia e eficiência? • Sendo um novo elemento representativo da ESEP, sente que foi bem aceite por estas equipas? O que pensa que contribui para a sua aceitação? • O que acha que poderia contribuir para uma melhor integração e aceitabilidade dos novos assistentes por parte das equipas das instituições de saúde, onde desempenham funções de supervisão de estudantes?
<p>Importância da formação em Supervisão Clínica em Enfermagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Em que medida considera pertinente a formação em Supervisão Clínica em Enfermagem para o desempenho das suas funções? • Qual a sua opinião sobre a pertinência da ESEP disponibilizar formação aos assistentes? • A autora Isabel Alarcão tem vindo a advogar a extensão do conceito da supervisão à formação contínua dos professores, defendendo que a supervisão não devia de ficar confinada à formação inicial de professores. Concorda que os professores devam ter uma supervisão contínua e não somente numa fase inicial de integração? • No que concerne às estratégias de supervisão, quais são as que mais utiliza para promover a aprendizagem e o

	desenvolvimento de competências dos Estudantes em Ensino Clínico? Porquê?
Representações sobre as competências do docente	<ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião quais as competências essenciais de um docente? • Em seu entender quais as estratégias para treinar e desenvolver essas competências? • Na sua perspectiva, quais as necessidades identificadas de conhecimentos, habilidades e competências, que quando colmatadas, poderiam otimizar as suas funções enquanto docente? • Considera importante para o desenvolvimento das competências de docente, ter experiência letiva na componente teórica, teórico – prática e prática? • Idália Sá-Chaves e Maria João Amaral referem-se ao profissional docente como sendo um profissional solitário, solitário na gestão, no planeamento, na avaliação Concorda? Revê-se neste profissional solitário? - Se sim, o que poderia fazer para passar de profissional solitário para solidário? • Na sua opinião a supervisão dos estudantes em ensino clínico é igual se for desenvolvida por um assistente ou um docente a tempo integral da ESEP? Porquê? Em que dimensões diferem?
Finalização da entrevista e agradecimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Questionar o entrevistado sobre o seu desejo de acrescentar mais algum aspeto sobre o tema em análise • Agradecer a colaboração do entrevistado; • Terminar a entrevista.

ANEXO II

Autorização Institucional para a Realização do Estudo



Catarina Miranda <catarina.miranda5@gmail.com>

Pedido de autorização para entrevistar enfermeiros assistentes na ESEP

ESEP - Secretariado <secretariado@esenf.pt>
Para: catarina.miranda5@gmail.com

10 de março de 2014 10:41

Exma. Senhora
Enfermeira Catarina Miranda

Em referência ao assunto em epígrafe, cumpre-nos informar do despacho do Presidente, exarado sobre o mesmo:

Despacho Presidente

Autorizo. A articulação com os serviços da ESEP deverá ser realizada através da coordenadora do SS.

Agradeço informação relativamente à sua disponibilidade para poder avisar os enfermeiros assistentes, ou se já acordou alguma marcação.

Com os melhores cumprimentos.

Teresa Teixeira

(Coordenadora Técnica)
Secretariado

Email secretariado@esenf.pt

Telef +351 22 507 35 00



Escola Superior de Enfermagem do Porto



Catarina Miranda <catarina.miranda5@gmail.com>

Pedido de autorização para entrevistar enfermeiros assistentes na ESEP

ESEP - Secretariado <secretariado@esenf.pt>
Para: catarina.miranda5@gmail.com

11 de março de 2014 11:49

Exma. Senhora
Enfermeira Catarina Miranda

No âmbito da dissertação que se encontra neste momento a desenvolver com o tema "Preparação dos Enfermeiros para o exercício de funções de Docência: Contributo da Supervisão Clínica em Enfermagem", cumpre-nos informar que por despacho do Presidente, foram autorizadas as entrevistas aos Enfermeiros Assistentes na Escola Superior de Enfermagem do Porto.

Com os melhores cumprimentos.

Teresa Teixeira

(Coordenadora Técnica)
Secretariado

Email secretariado@esenf.pt

Telef +351 22 507 35 00



Escola Superior de Enfermagem do Porto

Rua Dr. António Bernardino de Almeida

4200-072 Porto

Email esep@esenf.pt

Telef +351 22 507 35 00

Fax +351 22 509 63 37

<http://portal.esenf.pt>

ANEXO III

Declaração de Consentimento Informado

CONSENTIMENTO INFORMADO

“Preparação dos Enfermeiros para o exercício de funções de Docência: Contributo da Supervisão Clínica em Enfermagem”

Eu, abaixo-assinado _____, declaro ter compreendido a informação e explicação que me foi fornecida acerca do estudo em que me foi proposto participar, pelo investigador que assina este documento, tendo-me sido dada oportunidade de colocar as questões que julguei necessárias e obtido resposta esclarecedora às minhas dúvidas.

Foram-me explicitados a finalidade, os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios do estudo e eventual incómodo que dele possa advir, sendo-me garantido o anonimato e a confidencialidade da informação.

Sei que posso recusar-me a participar ou interromper a qualquer momento a participação no estudo, sem nenhum tipo de penalização por este facto.

Por isso, consinto participar voluntariamente no estudo acima mencionado e autorizo a gravação áudio da entrevista que será realizada para a recolha de dados.

Porto, _____ de _____ de 2014

Assinatura do participante

Assinatura do investigador

Para qualquer esclarecimento:

catarina.miranda5@gmail.com

Telemóvel: 917112533

