



CEPPE

Centro de Pós-Graduação e Pesquisa

MESTRADO EM ENFERMAGEM

CLÁUDIA CRISTINA MACIEL DOS SANTOS

**FATORES QUE INFLUENCIAM A PERCEPÇÃO DE DOCENTES DA
GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM EM RELAÇÃO ÀS COMPETÊNCIAS
PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA**

Guarulhos

2014

CLÁUDIA CRISTINA MACIEL DOS SANTOS

**FATORES QUE INFLUENCIAM A PERCEPÇÃO DE DOCENTES DA
GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM EM RELAÇÃO ÀS COMPETÊNCIAS
PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em
Enfermagem da Universidade Guarulhos para obtenção
do título de Mestre em Enfermagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Ana Cláudia Giesbretch Puggina
Rosa

Guarulhos

2014

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas Fernando Gay da Fonseca

S237f

Santos, Claudia Cristina Maciel dos

Fatores que influenciam a percepção de docentes da graduação em enfermagem em relação às competências para o exercício da docência / Claudia Cristina Maciel dos Santos. -- 2014.

78 f.; 31 cm.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Cláudia Puggina

Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Centro de Pós Graduação e Pesquisa, Universidade Guarulhos, Guarulhos, SP, 2014.

1. Competência profissional 2. Docentes de enfermagem 3. Ensino I. Título II. Puggina, Ana Cláudia, (Orientadora). III. Universidade Guarulhos

CDD. 610.73

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Dissertação de Mestrado, intitulada “**Fatores que influenciam a percepção das competências de docentes da graduação em enfermagem**”, em sessão pública realizada em 24 de Setembro de 2014, considerou a candidata Cláudia Cristina Maciel dos Santos aprovada.

1. Profa. Dra. Ana Cláudia Giesbrecht Puggina Rosa



2. Profa. Dra. Luciane Lúcio Pereira



3. Prof. Dr. Marcelo Chanes



É expressamente proibida a comercialização deste documento tanto na sua forma impressa como eletrônica. Sua produção total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que citada a fonte.

DEDICATÓRIA

Dedico o presente trabalho aos meus filhos, Michel Rodrigues e Pedro Rodrigues, pelo amor incondicional que une nossas vidas e pelo tempo em que alguns momentos fiquei ausente para me dedicar ao mestrado, meu muito obrigado a vocês, meus queridos filhos.

À minha mãe Dirce Maciel, pelo exemplo de mulher e mãe, e por me ajudar olhar os meus filhos nas noites em que cheguei tarde do mestrado.

Ao meu amado esposo, Vanderlei Rodrigues, que me incentiva a dar continuidade aos meus objetivos, confiando e apoiando nas minhas decisões.

AGRADECIMENTOS

À Deus, agradeço por te me guiado na minha vida pessoal e profissional e por sempre estar comigo.

Ao meu sobrinho e afilhado Gabriel Gomes, mesmo não estando perto um do outro, sei que sabe da minha luta em me tornar uma pessoa cada vez melhor. Um forte abraço meu querido sobrinho.

Agradeço, em especial, à minha orientadora, Profa. Dra. Ana Cláudia Puggina, por ter me acompanhado, estabelecendo uma relação harmoniosa, respeitosa e por ter acreditado em mim como pesquisadora. Nunca esquecerei das suas palavras “*Claudia você precisa tentar mais*”, o meu agradecimento e gratidão.

A todos os professores doutores da banca examinadora por destinarem seu tempo e de possibilitarem a troca de experiência, suas contribuições foram valiosas para o meu amadurecimento acadêmico. Em especial gostaria de agradecer a Dra. Luciane Lucio Pereira, por ter participado do meu direcionamento logo na fase inicial do meu mestrado, meu muito obrigada pela referência de profissional dedicado e ético.

À todos os professores do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Enfermagem da UNG, pelo conhecimento dedicados no decorrer da minha formação como pesquisadora, em especial a duas professoras Dra. Ana Lionch Sabatés e Dra. Edna Aparecida Moura Arcuri, pela simplicidade em transmitir suas experiências e conhecimentos de forma tão elegante e amorosa aos seus alunos, sem pedir nada em troca.

À minha turma de mestrado, pela sua alegria, competência e criatividade na condução das atividades em sala de aula e momentos de alegria fora da sala de aula, em especial as amigas: Cremilda, Lubiana e Denysia as quais foram as primeiras pessoas com quem estabeleci afinidade, nunca as esquecerei.

À todos os meus alunos e minha equipe de professores do meu ambiente de trabalho, os quais foram as referências para buscar investigar o Objeto de estudo da presente pesquisa. Obrigada por serem a minha inspiração.

À minha gerente Ana Cristina Celentano, pela confiança e admiração, muito obrigada pela ajuda.

Às minhas amigas e confidentes Renata Ferraz e Débora Estrela, pelas palavras de incentivos nos momentos mais difíceis na minha caminhada para concluir o mestrado.

À todos que me apoiaram e me incentivaram direta e indiretamente na busca da realização desta pesquisa, que contribui na minha luta para obter aprovação do título de mestre. À todos vocês, muito obrigada!

Santos CCM. Fatores que influenciam a percepção de docentes da graduação em enfermagem em relação às competências para o exercício da docência [dissertação]. Guarulhos (SP): Universidade Guarulhos, 2014.

RESUMO

Introdução: Neste universo de noções para o conceito de competência, pode se verificar que a sua aplicação não faz parte apenas do mundo empresarial, mas também do cenário da educação, mais precisamente do educador. **Objetivos:** (1) identificar os fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência e (2) comparar os fatores identificados que influenciam na percepção das competências com as características da amostra estudada. **Método:** Estudo descritivo, prospectivo, transversal com delineamento quantitativo. Os participantes foram 45 docentes do curso de graduação em enfermagem de quatro instituições privadas. Foram utilizados 2 instrumentos na coleta de dados: (1) caracterização da amostra (sexo, idade, estado civil, escolaridade, atuação profissional, tempo de trabalho na instituição e local de trabalho) e (2) Escala de Fatores que Influenciam na Percepção das Competências para o Exercício da Docência. Foram realizadas análise descritiva e inferencial, a probabilidade de erro adotada nos testes foi de $p < 0,05$. **Resultados:** Os 45 docentes eram na maioria mulheres ($n = 41$; 91,1%) e tinham em média 44,2 anos ($dp = \pm 9,3$). O escore médio total da Escala de fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência foi de 170,6 ($dp = \pm 13,7$). Na comparação das variáveis com os domínios da Escala de fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência houve diferenças estatisticamente significativas no fator Habilidades Interpessoais na variável atuação na pós-graduação Lato Sensu ($p\text{-valor} = 0,0294$) e o local de trabalho ($p\text{-valor} = 0,0019$); no fator Abertura à Inovação com as variáveis atuação na pós-graduação Stricto Sensu ($p\text{-valor} = 0,0490$); e no fator Apoio Proativo à Docência nas variáveis atuação na pós-graduação Stricto Sensu ($p\text{-valor} = 0,0497$) e local de trabalho ($p\text{-valor} = 0,0223$). **Conclusão:** Os docentes que participaram da pesquisa percebem os fatores tais como apoio institucional, habilidades interpessoais, capacidade didática pedagógica, abertura à inovação e apoio proativo à docência interferindo positivamente na percepção das suas competências. As variáveis atuar na pós-graduação e o local de trabalho foram determinantes na percepção das competências dos docentes estudados.

Descritores de assunto: Competência Profissional; Ensino; Docentes de Enfermagem.

Santos CCM. Factors that influence the perception of teachers of undergraduate nursing in relation to competences for the exercise of teaching [thesis]. Guarulhos (SP): University of Guarulhos, 2014.

ABSTRACT

Introduction: In this universe of ideas to the concept of competence, can verify that their application is not just part of the business world, but also the education scenario, more precisely the educator. **Objectives:** (1) identify the factors that influence the perception of competence to carry out teaching and (2) compare the factors identified that influence the perception of competence with the characteristics of the sample. **Method:** A descriptive, prospective, cross-sectional study with quantitative design. Participants were 45 teachers of undergraduate nursing four private institutions. (1) characterization of the sample (gender, age, marital status, education, professional performance, time on the job and the workplace) and (2) Scale Factors Influencing the Perception of: two instruments for data collection were used competencies for the Practice of Teaching. Descriptive and inferential analyzes were performed, the probability of error used in the tests was $p < 0.05$. **Results:** The 45 teachers were mostly women ($n=41$; 91.1%) and were on average 44.2 years ($SD=\pm 9.3$). The mean total score of the scale factors that influence the perception of competences for the teaching profession was 170.6 ($SD=\pm 13.7$). In the comparison of variables with domains of scale factors that influence the perception of competences for the teaching profession were no statistically significant differences in Interpersonal Skills factor in the performance variable in postgraduate Sensu Lato ($p\text{-value}=0.0294$) and the workplace ($p\text{-value}=0.0019$); Opening the Innovation factor with varying performance in graduate Scritto Sensu ($p\text{-value}=0.0490$); and factor Proactive Support to Teaching in the variables acting on graduate Scritto Sensu ($p\text{-value}=0.0497$) and the workplace ($p\text{-value}=0.0223$). **Conclusion:** Teachers who participated in the survey perceive factors such as institutional support, interpersonal skills, pedagogical teaching ability, openness to innovation and proactive support to teaching has a positive effect on the perception of their competence. Variables acting on graduate and the workplace were determinants in the perception of skills of teachers studied.

Descriptors: Professional Competence; Teaching; Faculty, Nursing,

Santos CCM. Factores que influyen en la percepción de los docentes de la grado en enfermería en relación con competencias para el ejercicio de la docencia [disertación]. Guarulhos (SP): Maestría en Enfermería de la Universidad Guarulhos, 2014.

RESUMEN

Introdução: En este universo de nociones para el concepto de cualificación, puede verificarse que su aplicación no forma parte sólo del mundo empresarial, pero también del escenario de la educación, más precisamente del educador. **Objetivos:** (1) identificar los factores que influyen en la percepción de las competencias de la profesión docente y (2) comparar los factores identificados que influyen en la percepción de la competencia con las características de la muestra. **Método:** Estudio descriptivo, prospectivo, transversal, con un diseño cuantitativo. Los participantes fueron 45 profesores de enfermería cuatro instituciones privadas de pregrado. (1) Caracterización de la muestra (género, edad, estado civil, educación, desempeño profesional, tiempo en el trabajo y el lugar de trabajo) y (2) Escala Factores que influyen en la percepción de: dos instrumentos para la recolección de datos se utilizaron Competencias para la Práctica de la Enseñanza. Se realizaron análisis descriptiva e inferencial, la probabilidad de error utilizado en las pruebas fue $p < 0,05$. **Resultados:** Los 45 maestros eran en su mayoría mujeres ($n=41$; 91,1%) y tuvo un promedio de 44,2 años ($dp=\pm 9,3$). La puntuación media total de los factores de escala que influyen en la percepción de las competencias de la profesión docente fue 170,6 ($dp=\pm 13,7$). En la comparación de la variable con los dominios de factores de escala que influyen en la percepción de la competencia para el ejercicio de la docencia hubo diferencias estadísticamente significativas en el área de Habilidades Interpersonales en el rendimiento variable en postgrado Lato Sensu ($p\text{-valor}=0,0294$) y la lugar de trabajo (valor de $p = 0,0019$); Open Innovation en las variables de dominio que actúan de posgrado Scritto Sensu ($p\text{-valor}=0,0490$); y en el campo de soporte proactivo para la Enseñanza en el rendimiento variable en posgrado Scritto Sensu ($p\text{-valor}=0,0497$) y el lugar de trabajo ($p\text{-valor}=0,0223$). **Conclusión:** Los maestros encuestados perciben factores como el apoyo institucional, habilidades interpersonales, capacidad de enseñanza pedagógica, apertura a la innovación y el apoyo proactivo a la enseñanza tiene un efecto positivo en la percepción de su competencia. Las variables actúan en post y el lugar de trabajo fueron determinantes en la percepción de las habilidades de los profesores estudiados.

Descriptor: Competencia profesional; Educación; Facultad de Enfermería.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Itens correspondentes a cada domínio da Escala de Fatores que influenciam na Percepção das Competências para o Exercício da Docência.....	31
Tabela 2 – Descrição das características gerais da amostra estudada.....	36
Tabela 3 – Descrição da formação dos docentes.....	37
Tabela 4 - Caracterização da amostra em relação à atuação profissional, tempo e local de trabalho.....	38
Tabela 5 – Escore total e por dimensão da Escala de fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência.....	39
Tabela 6 – Análise descritiva das respostas dos participantes em relação à Escala de fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência....	40
Tabela 7 - Associação de variáveis intervalares idade e tempo de trabalho com os domínios da Escala de fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência.....	41
Tabela 8 – Estudo do domínio Apoio Institucional segundo variáveis categóricas.....	42
Tabela 9 – Estudo do domínio Habilidades Interpessoais segundo variáveis categóricas.....	43
Tabela 10 – Estudo do domínio Capacidade Didática Pedagógica segundo variáveis categóricas.....	45
Tabela 11 – Estudo do domínio Abertura à Inovação segundo variáveis categóricas.....	46
Tabela 12 – Estudo do domínio Apoio proativo à docência segundo variáveis categóricas.....	47

SUMÁRIO

1. Apresentação.....	14
2. Revisão da Literatura.....	16
2.1 Compreendendo o conceito de competência na prática docente	16
2.2 Docência para o ensino superior.....	18
2.3 Ensino superior em enfermagem no Brasil.....	20
3. Objetivos.....	25
4. Hipóteses.....	27
5. Método.....	29
5.1 Tipo do estudo.....	29
5.2 Local do estudo.....	29
5.3 População/amostra.....	29
5.4 Instrumentos utilizados.....	30
5.5 Procedimentos éticos.....	32
5.6 Considerações éticas.....	32
5.7 Recrutamento dos participantes.....	33
5.8 Procedimentos de coleta de dados.....	33
5.9 Tratamento dos dados.....	33
6. Resultados.....	36
7. Discussão.....	51
8. Conclusões.....	62
Referências.....	64
Apêndice A – Instrumento de caracterização do participante de pesquisa.....	71
Apêndice B – E-mail de autorização das autoras para utilização da Escala de fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência.....	72
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	73
Apêndice D – Mapa conceitual ensino Aprendizagem.....	75
Anexo A – Escala de fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência.....	76
Anexo B – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.....	78

“...a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. ...este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos”.

Paulo Freire.

APRESENTAÇÃO

1. APRESENTAÇÃO

Estudar determinada temática baseada em pesquisa é um desafio que exige organizar ideias e apoderar-se de argumentações fundamentadas na Ciência, buscando aprofundamento e as respostas para as inquietações da sociedade e do próprio pesquisador. Em razão das constantes mudanças científicas e tecnológicas, o profissional, independentemente da sua área de atuação, necessita buscar aprimoramento para melhorar sua qualificação no mercado de trabalho, que se encontra cada vez mais competitivo.

Essas considerações me remetem às lembranças da minha trajetória profissional na área da saúde. Meus doze anos de carreira com encontros e desencontros foram fundamentais para melhorar meu conhecimento e minhas habilidades como enfermeira assistencial, supervisora de enfermagem e gerente de enfermagem de um centro de medicina diagnóstica. Entre as diversas atribuições, a mais importante era atuar nas decisões assistenciais, no plano de ação e na capacitação dos profissionais que ocupavam o quadro de colaboradores da instituição.

Em 2009 recebi a proposta para atuar na área educacional como docente de enfermagem. Confesso que, mesmo fazendo parte da atribuição do enfermeiro o papel de educador, atuar no ensino e aprendizagem era um desafio a ser enfrentado. A maior dificuldade foi identificar minhas competências profissionais e minhas fragilidades como docente para o ensino na enfermagem.

Na busca de melhorias fiz cursos de aperfeiçoamento oferecidos na minha própria instituição de ensino e cursei especialização para docência. Percebi o quanto esses cursos foram importantes para a melhorar a minha atuação como docente e quanto fizeram e fazem diferença para o aluno aprendiz e para a qualidade do meu trabalho. Essa busca e esses resultados plantaram em mim a semente da curiosidade: Quais as competências necessárias para o exercício da docência, na percepção de professores do ensino superior em enfermagem?

A resposta a essa pergunta norteia esta pesquisa e não é simples de ser respondida. Acredita-se que existem muitos fatores envolvidos nesse processo. A percepção das competências necessárias para o exercício da docência é um desafio para as instituições de ensino e para o próprio docente. O resultado da pesquisa poderá contribuir para uma melhor compreensão das competências na prática docente.

*“Diz-me e eu esqueço, mostra-me e eu recordo;
deixa-me fazer e eu aprendo”.*

Benjamim Franklin

REVISÃO DA LITERATURA

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Compreendendo o conceito de competência na prática docente

Há tempos se fala e se conhece a importância do talento humano como diferencial competitivo entre as organizações. Evento que se dá desde as organizações mais primitivas, sempre associadas à maneira com que as pessoas cumpriam suas tarefas¹⁻².

Com o enfraquecimento das formas tradicionais de gerenciar pessoas foi motivado por um conjunto de pressões que emergiu durante a década de 1960 e consolidou-se no início dos anos 80. Essas pressões provêm de duas fontes: primeiro por meio do ambiente externo que impulsionado pela globalização, competitividade e das relações comerciais e a segunda pressão foi no processo interno da organização que passou a ser mais dependentes das pessoas e do seu comprometimento profissional, ou seja, quanto maior o talento do colaborador e o seu grau de envolvimento com suas atribuições melhor resultados nas metas estabelecidas. Neste contexto o resultado para a organização é evidente e desta forma se mantém no mercado competitivo e atrai novos clientes e grandes negócios^{2,3,4}.

A partir dos anos 90 surgem propostas mais concretas de mudanças no cenário da gestão de pessoas em diversas áreas³⁻⁵, passaram a ser utilizados referenciais de gestão por competência, um novo conjunto de premissas e conceitos que parecem explicar melhor a relação entre a organização e as pessoas³.

Quando se fala em competência, em um breve conceito da administração entende-se a capacidade de agir de forma eficaz em um determinado tipo de situação, apoiando-se nos pilares do conhecimento, habilidade e atitude, ou seja, saber, saber fazer e como fazer². O indivíduo constrói a sua própria identidade pessoal e profissional que definirá os limites de sua ação e atuação dentro dos saberes da competência²⁻³.

Neste universo de noções para o conceito de competência, pode se verificar que a sua aplicação não faz parte apenas do mundo empresarial, mas também do cenário da educação, mais precisamente do educador⁴⁻⁵.

Para desempenhar a tarefa de educar é fundamental a formação inicial, o educador deve considerar a complexidade do processo de educar como também a diversidade cultural dos educandos, do país e das novas descobertas pedagógicas que provocam

mudanças nas formas de ensinar e aprender. Com isso o professor precisa estar reunindo⁴ cada vez mais instrumentos para interpretar o que ocorre na sua sala de aula para poder interferir conscientemente, promovendo o desenvolvimento de sua prática pedagógica⁴.

A formação continuada é um processo dinâmico de adequação da formação de um profissional “docente”, as exigências do exercício de sua profissão o impulsiona para a busca de atualizações, estreitando a ligação com o desempenho da prática educativa⁶.

No Brasil, essa questão chega estimulada pela atual política no início da década de 92, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, 9.394/1996 que assume o desafio de buscar pela⁷ profissionalização docente dirigido à preparação, formação e aperfeiçoamento de um profissional com diversas competências e saberes que de certa forma vem contribuir para o avanço do trabalho na perspectiva da profissão⁷.

No ensino que é o foco da presente pesquisa mais precisamente o profissional docente, dois principais educadores conceituam competência na prática docente da seguinte forma:

Freire conceitua competência como a capacidade de mobilizar recursos para desenvolver a atividade, está vinculada à própria formação humana, o autor na sua reflexão refere-se que ao transformar a informação em conhecimento significativo, busca-se a compreensão do mundo e das culturas sociais que envolve o ser humano⁶.

Sobre esse olhar a função do professor torna-se tanto essencial quanto desafiadora, “*formar é mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas*” diz o autor⁶.

Para Perrenoud a noção de competência encontra-se associada à capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação, desta forma a competência ou capacidade para mobilizar diversos recursos constrói-se na formação e ao longo da atuação do professor em cada situação do seu dia a dia, passando por um conjunto de operações mentais complexas, ou esquemas de pensamento que permitem determinar e realizar uma certa ação⁸.

O autor acredita que a competência docente é organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar seus progressos, conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação nas estratégias pedagógicas, envolver alunos, reflexão, trabalhar em equipe, utilizar novas tecnologias, enfrentar deveres e dilemas éticos e administrar a própria formação⁸.

O referencial teórico escolhido para este estudo tem base em Phillippe Perrenoud, na condição de professor, sociólogo e pesquisador, os seus estudos contribuíram relativamente para orientar a formação contínua do professor, deste modo permitindo um desenvolvimento da função deste profissional à altura da evolução do sistema educativo e da sociedade⁸. Apêndice

2.2 Docência para o ensino superior

A Educação superior no Brasil avançou significativamente nas últimas décadas, teve inúmeras mudanças, tanto no funcionamento institucional, configuração curricular, titulação dos docentes, institucionalização da pesquisa, produção intelectual, qualidade da formação oferecida, como na diversidade de ofertas de cursos e o aumento no número de estudantes e desta forma necessidade do aumento do corpo docente (professor)^{9,10}.

No contexto de amplas discussões sobre a formação do professor que atua no ensino superior, bem como sobre as condições pelas quais esses profissionais ingressam no magistério, destacam-se significativas reflexões sob os diferentes enfoques e relativos à importância dos conhecimentos pedagógicos que definem¹⁰ e caracterizam a docência.

Essas discussões geram tensões que se tornam cada vez mais evidentes nas instituições de ensino superior, pois o número de professores sem formação e experiência específica para a docência que nelas ingressam tem aumentado significativamente devido ao grande número de cursos lançados, muitos deles provenientes das estratégias do próprio governo federal em parceria com as universidades¹⁰.

No Brasil talvez uma das principais dificuldades da docência superior é que grande número dos professores entra em sala de aula apenas com a bagagem da sua experiência profissional inicial e não com as práticas e competências para atuarem no processo do ensino¹⁰⁻¹¹.

Para atuar na prática educativa universitária são necessários alguns requisitos tais como: formação específica e as competências inerentes ao do ensino aprendizagem, entre elas podemos citar a prática reflexiva que é uma das principais competências do profissional docente, no qual deve ser utilizada a fim de instrumentalizar o efeito de uma análise favorável à sua atividade didática¹¹. É importante ressaltar que a reflexão não é somente uma competência exclusiva do docente, deve ser

a inspiração de qualquer ser humano e estar presente em todas as profissões¹²⁻¹³.

É importante formar professores que possam refletir sobre sua prática, no entanto, essa competência é frequentemente não aprendida. A superficialidade da formação profissional e falta de capacidade de improvisação, observação e planejamento a partir dos obstáculos e dificuldades encontrados no processo ensino aprendizagem são fatores que podem influenciar na habilidade de reflexão do docente^{8,13}.

Como muitos profissionais acadêmicos são lançados para o mercado da docência sem o devido conhecimento da didática, principalmente no ensino superior, esta superficialidade pode levar o docente a buscar uma maior qualificação ou pode levá-lo ao descontento fracasso, pois falta a formação pedagógica para a atuação como docente^{8,13}.

Propiciar a acumulação de saberes provenientes da experiência faz com que o docente gere automaticamente aprendizagem ancorada em conceitos e vinculada aos saberes fundamentados, no entanto, nem todas as experiências são exemplos de estratégias de aprendizagem em sala de aula⁶.

Muitas vezes o professor tem que enfrentar sozinho alguns dilemas e conflitos e é impulsionado a voltar a seus próprios valores para guiá-lo na reflexão da responsabilidade, de como gerir os conflitos provocados nas discussões do exercício da sua profissão⁶.

Atualmente as condições do exercício da profissão docente são tão heterogêneas que não é mais possível ficar em uma zona de conforto. O acesso fácil às informações e as novas tecnologias virtuais disponíveis por meio da internet dificultam que o docente trilhe o caminho de busca e aprendizado encontrado pelo aluno neste ambiente virtual. Muitas vezes o aluno faz discussões pautadas no conhecimento adquirido em sala de aula, bem como, nas suas descobertas fora da sala de aula nesse ambiente virtual vasto e dinâmico⁶.

A organização no planejamento das atividades pedagógicas é também uma importante competência do exercício docente, necessária para executar as tarefas a fim de possibilitar que o aluno construa sua própria busca para o conhecimento^{6,12}.

A criatividade do educador é um meio para uma prática educacional de qualidade que permite ao educando expor e explorar seus pensamentos, além de possibilitar interação entre as diversas culturas sociais¹².

A comunicação interpessoal é outra competência essencial que fortalece o ensino, uma das ferramentas primordiais como facilitador na socialização, possibilita o diálogo

entre as partes e é um referencial para o docente estabelecer estratégias de aprendizado nas suas aulas propostas^{9,12}.

Portanto, questionamentos, interpretações, flexibilidade intelectual, entusiasmo, atitudes, crenças, valores e habilidades constituem a essência do educador e constroem as principais competências para o exercício da docência⁸⁻¹¹.

Neste sentido é importante que o docente universitário não se restrinja ao campo de atuação para qual foi formado, deve buscar compreender o processo do ensino aprendizagem, o saber aprender, sistematizar seu método de ensino e conhecer o plano e projeto pedagógico institucional como ponto de partida da sua atuação^{12,13}.

Para atuar como professor no ensino superior acima de tudo é importante identificar-se com a profissão e assumir com competência à docência, reconhecer o cenário da aula como espaço de aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar que exigem posturas mais decididas, que possam promover a participação efetiva e mobilizar para a pesquisa, para a leitura, a sistematização, análise, elaboração, síntese, crítica fundamentada e a troca de experiência provinda na interação entre professor e aluno^{6,9,13}.

As relações que se estabelecem no processo de ensino em uma via de mão dupla possuem múltiplos elementos e por consequência exigem dos professores não só uma atuação diferenciada, mas sobretudo investimento no seu processo de profissionalização, ancorado nos fundamentos fornecidos pelas ciências da educação, uma busca que tem que partir do seu autodesenvolvimento, porém o apoio institucional da organização de ensino é fundamental para que tudo isso aconteça^{9,13}.

2.3 ENSINO SUPERIOR EM ENFERMAGEM NO BRASIL

A primeira Escola de Enfermagem no Brasil foi criada 1890, no Rio de Janeiro, o curso tinha duração de dois anos, o ensino era orientado por médicos e era uma escola voltada para a assistência aos doentes psiquiátricos¹⁴⁻¹⁵.

Em 1901 foi criada a Escola de Enfermagem em São Paulo no Hospital Evangélico, conhecido como Hospital Samaritano. O curso possuía algumas características próprias; o ensino era orientado por enfermeiras inglesas, docentes introspectivas e conhecidas pelo rigor nas disciplinas, voltadas a assistência ao atendimento a estrangeiros¹⁶.

Com a chegada da primeira Guerra Mundial, a Cruz Vermelha Brasileira

contribuiu no movimento para força internacional ajudando e auxiliando os feridos. Essa instituição passou a desenvolver voluntárias para este fim. Em 1916 foi criada a Escola Cruz Vermelha com objetivo de atendimento de emergência¹⁷.

Na tentativa de reorganizar os serviços da saúde no Brasil em 1923, iniciou-se a Escola de Enfermagem Anna Nery no Rio de Janeiro. O ensino foi orientado a princípio por médicos, no entanto, com o tempo, enfermeiras assumiram o ensino e este tinha a finalidade de atender a saúde coletiva para o controle das epidemias^{16,17}.

O ensino de Enfermagem no Brasil passou por diversas mudanças e modelos de ensino desde 1923, o modelo de ensino norte-americano e a Enfermagem moderna foram fundamentais para a transformação histórica no cenário do ensino, como por exemplo, o corpo docente e discente que até essa época eram provenientes de uma sociedade economicamente de classe alta passaram a ser mais diversificados^{16,17}.

A principal característica do docente no ensino nessa época era ser tecnicista, voltado para um fazer mais operacional da assistência. A enfermagem ainda não era vista como uma profissão autônoma e os discentes não eram formados para a liderança e nem para gerenciar os processos da assistência de enfermagem^{15,17}.

A criação dos órgãos de classes em 1973 e a mudança de um currículo de ensino para uma formação biomédica, no final da década de 70 e início de 1980 se fez necessária para gerenciar a força dessa profissão. Na década de 1990, transformações no ensino direcionadas a uma enfermagem científica e humanista deram espaço para as novas áreas de atuação¹⁸.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996 foi um marco no ensino superior brasileiro. O artigo nº. 53 atribuía às Universidades a competência de fixar ao currículo dos seus cursos e programas um novo perfil para a formação do discente^{7,19}.

Dessa forma, as diretrizes resultantes desse processo estabelecem a elaboração de um Projeto Pedagógico que contemple as dimensões necessárias à formação do enfermeiro, pautada em competência, específicas, que são conteúdos essenciais para a formação do Enfermeiro em cursos de graduação^{7,19}.

Assim, reforça o Ministério da Educação (MEC) que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem estabeleceram o perfil do profissional enfermeiro com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva; exigindo que o profissional de ensino (docente) seja especialista, mestre e doutor, não somente conhecedor de uma determinada área de atuação, e sim capacitado para atuar no

ensino aprendizagem na Educação Profissional em enfermagem²⁰.

A evolução presente das reformas educacionais necessárias para atender a demanda do mercado de saúde e a autonomia das universidades em abrir cursos de enfermagem resultou no crescimento dos cursos de nível superior. Em 1964 existiam 39 cursos e em 1991 esse número passou para 106, um aumento de 171% em 27 anos. De 1991 a 2004, o número de cursos saltou para 415, representando um aumento de 291,5% em apenas 13 anos^{20,21}.

Considerando o período de 1991 a 2012, a expansão dos cursos no território brasileiro foi de 393%, com aproximadamente 838 cursos de graduação em enfermagem. A região Sudeste abrange 43% do total de cursos de graduação em enfermagem no país, 36,73% desse percentual só em São Paulo, seguida da região Nordeste com 24,12%, região Sul com 14,61%, Centro-Oeste com 10,96%, e Região Norte com 7,3%^{22,23}. A enfermagem tornou-se uma das 5 profissões mais procuradas no Brasil e a situação do crescimento é dramática, pois os cursos estão caros e sem preocupação com a qualidade na formação.^{22,23}

Com esse crescimento do número de cursos de graduação, há conseqüentemente uma necessidade de aumento do número de docentes habilitados para ministrar aulas no ensino superior impulsionado as universidades estabelecer critérios para contratação do seu professor assim como direcionar as principais competências necessárias que mais adéquam ao perfil desejado deste profissional dentro da sua organização de ensino^{22,23}.

O governo brasileiro por sua vez iniciou um processo gradual de implementação de um sistema de avaliação do ensino superior na metade da década de 90, estabelecendo o exame nacional de cursos (ENC), o chamado Provão. A partir de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) começou a implementação da avaliação institucional, avaliação do curso e avaliação do desempenho dos estudantes, neste contexto surge o ENADE²⁴.

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) tem o objetivo de medir o desempenho dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências²⁶. Para tanto o comportamento do ENADE nas competências e saberes para atuação profissional previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais, mostrou baixo rendimento dos estudantes entre 2007 a 2012^{23,24}.

A reflexão sobre este baixo rendimento associado ao crescimento dos cursos de graduação de forma desordenada, pode refletir negativamente no processo de trabalho deste futuro profissional, sendo que a sua formação tem que ser com qualidade em

escolas que tenham essa preocupação e principalmente da responsabilidade social no ensino superior enfermagem^{22,24}. Apesar deste cenário, instituições de ensino de nível superior estão investindo em pesquisas e melhorando a formação e a qualidade do trabalho do corpo docente²⁴.

“A resposta certa, não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas”.

Mario Quintana

OBJETIVOS

3. OBJETIVOS

1. Identificar a percepção da influência dos fatores nas competências para o exercício da docência;
2. Relacionar os fatores identificados que influenciam a percepção das competências com as características da amostra estudada.

*“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós
ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos
sempre.”*

Paulo Freire

HIPÓTESES

4. HIPÓTESES

1. Os fatores que mais irão influenciar positivamente a percepção das competências para o exercício da docência serão os fatores intrínsecos, tais como habilidades interpessoais e capacidade pedagógica;
2. Docentes mais experientes e com mais tempo de trabalho como professor identificarão mais positivamente fatores tais como habilidades interpessoais e capacidade didática pedagógica; entretanto terão mais dificuldade na abertura à inovação.

“A humildade exprime uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém.”

Paulo Freire

MÉTODO

5. MÉTODO

5.1 Tipo do estudo

Estudo descritivo, prospectivo, transversal com delineamento quantitativo. A variável dependente, aquela alterada ou influenciada pelas variáveis independentes, é representada pela percepção das competências do docente e é mensurada por meio de uma escala quantitativa com 34 itens. As variáveis independentes, medidas que não dependem de nenhuma outra variável, são representadas neste estudo pela idade, tempo de trabalho na instituição (variáveis numéricas simples), sexo, estado civil, escolaridade e local de trabalho (variáveis categóricas).

5.2 Local do estudo

O estudo foi realizado em quatro instituições privadas de ensino superior sendo uma situada na cidade de Guarulhos-SP e três na São Paulo Capital no período de 02/abril a 02/junho 2014. Para garantir a privacidade do nome das universidades cada uma recebeu um número de identificação sendo eles 1, 2, 3 e 4 (Quadro 1).

Quadro 1 – Caracterização geral das instituições. Guarulhos, 2014.

Instituição	Existência aproximada no mercado	Campus	Cursos Tecnológicos	Cursos de graduação	Pós-graduação
1	44 anos	5	16	23	Lato e Stricto Senu
2	28 anos tecnológicos 3 anos outros	1	13	5	Apenas Lato Senu
3	46 anos	7	14	27	Lato e Stricto
4	42 anos	3	16	30	Lato e Stricto

5.3 Amostra

A amostra do estudo foram 45 docentes do curso de graduação em enfermagem das referidas universidades, que atenderam aos critérios de inclusão da pesquisa.

Critérios de inclusão:

- Ser docente do curso de graduação em enfermagem;
- Ser contratado pela instituição há pelo menos seis meses, pois a coleta de dados abordou assuntos que requerem afinidade com o ensino, ambiente e política institucional.

Critério de exclusão:

- Atuar no curso de graduação em enfermagem em qualquer função que não a de docente, como a administrativa por exemplo.

5.4 Instrumentos utilizados

O instrumento de caracterização do participante da pesquisa possui 8 questões sobre sexo, idade, estado civil, escolaridade, formação, atuação profissional, tempo de trabalho na instituição e local de trabalho (Apêndice A).

A Escala de Fatores que Influenciam na Percepção das Competências para o Exercício da Docência (Anexo A) tem o objetivo de identificar os fatores que interferem a percepção de competências no exercício da docência, é composta de 34 questões e utiliza uma escala do tipo Likert de 6 pontos para mensuração das respostas que varia de (1) discordo totalmente a (6) concordo totalmente²⁵.

Competência é a capacidade que o indivíduo possui de expressar um juízo de valor sobre algo a respeito do que é versado; soma de conhecimentos ou de habilidades²⁶.

O termo competência pode também ser definido como princípio da prática profissional que identifica a capacidade do provedor de administrar ou orientar cuidados seguros e confiáveis em uma base consistente²⁷.

A competência docente na perspectiva freireana fundamenta-se em eixos temáticos particularmente significativos nas obras de Paulo Freire, tais como educação, conhecimento, liberdade, projeto/política, formação e amor. O pensamento educativo freireano oferece possibilidade ao educador na construção de prática educativa no ensino aprendizagem desmistificando o ensino capitalista²⁸.

O uso da escala foi autorizado por e-mail pelas autoras do estudo de construção e validação da escala (Apêndice B).

No estudo de validação da escala, foi realizada primeiramente uma pesquisa exploratória utilizando entrevista com cinco reitores e profissionais de recursos humanos de instituição de ensino particulares no estado de São Paulo com a finalidade de identificar as competências requeridas para a docência e com estes resultados geraram um questionário com 60 questões que passou por testes estéticos²⁵.

Após a definição dos domínios e validação a escala tipo Likert foi aplicada em 21 universidades em diversos cursos, dos 1500 questionários enviados 282 retornaram para as análises dos dados. As pesquisadoras concluíram que a pesquisa foi satisfatória e que a escala tipo Likert aplicada evidenciou uma fragilidade na percepção dos docentes frente a sua prática docente e ressaltam a importância de mais pesquisas sobre o assunto²⁵.

A escala tipo Likert estabelece uma escala numérica, na qual a resposta mais favorável recebe o valor mais alto e a mais desfavorável recebe o valor mais baixo, caracterizando uma escala ordinal ou por postos, que permite que os participantes manifestem seu grau de concordância ou suas opiniões sobre algo²⁵.

O escore total da escala pode variar de 34 a 204, sendo que quanto maior a pontuação maior é a percepção das competências para o exercício da docência. A escala possui 5 fatores (Tabela 1)²⁵.

Tabela 1 - Itens correspondentes a cada domínio da Escala de Fatores que influenciam na Percepção das Competências para o Exercício da Docência. Guarulhos, 2014.

Elementos da escala	Itens	Nº de itens
Fator 1 – Apoio Institucional	1 a 8	8
Fator 2 – Habilidades Interpessoais	9 a 16	8
Fator 3 – Capacidade Didática Pedagógica	17 a 22	6
Fator 4 – Abertura à Inovação	23 a 27	5
Fator 5 – Apoio Proativo à Docência	28 a 34	7
Total		34

O fator 1 (Apoio Institucional) expressa a percepção dos docentes em relação ao suporte recebido pela instituição desde da sua qualificação profissional até plano de carreira²⁵.

O fator 2 (Habilidades interpessoais) identifica a percepção do docente da habilidade interpessoal com o aluno em relação a troca efetiva do conhecimento favorecendo o relacionamento de confiança profissional entre docente e aluno²⁵.

O fator 3 (Capacidade Didática Pedagógica) relaciona-se com o processo ensino

aprendizagem e capacidade de liderança didática do professor²⁵.

O fator 4 (Abertura à Inovação) está relacionado com a percepção do docente a busca de inovações, resoluções de problemas e entusiasmos no processo ensino aprendizagem para com o aluno²⁵.

O fator 5 (Apoio Proativo à Docência) revela a dimensão do pensamento do docente quanto à busca de diferentes formas de avaliação para acompanhar a aprendizagem do aluno e dificuldades e limitações do mesmo²⁵.

5.5 Procedimentos éticos

Em cumprimento à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde que regulamenta a pesquisa em seres humanos no país, o presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Guarulhos (Anexo B). Como parte das exigências previstas na Resolução 466/2012 foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C), para obtenção do consentimento dos professores sobre a participação no estudo.

5.6 Considerações éticas

Descrição de métodos que afetem os participantes da pesquisa: a mensuração da percepção das competências do docente implica no questionamento do apoio institucional, habilidades Interpessoais, capacidade didática pedagógica, abertura à inovação e apoio proativo à docência. Considera-se que o professor, diante de tais questionamentos poderá sentir-se constrangido.

Descrição de riscos com avaliação de gravidade: o risco do participante da pesquisa pode ser considerado risco mínimo caracterizado pelo risco de constrangimento pela avaliação de habilidades essenciais para o desempenho do docente.

Medidas de proteção de riscos e a confidencialidade: caso o professor sintasse constrangido ele poderá abandonar o questionário em qualquer momento e não será identificado em nenhum relatório, tendo seus dados excluídos do estudo. Os resultados e os dados quantitativos deste estudo foram avaliados de modo general e não individualmente, com isso busca-se diminuir a possibilidade de identificação direta do participante no estudo. Outra medida adotada para minimizar os riscos diante da vulnerabilidade dos participantes é a coleta de dados com pasta documento presente no local que foi designado pela instituição de ensino, pois nesse procedimento diminui-se a chance de identificação do participante já que os instrumentos foram respondidos e devolvidos para a pasta documentos pelo próprio participante, sem contato com o pesquisador. Para atender a questão da confidencialidade os professores foram identificados por um número e as informações obtidas foram analisadas em conjunto, não sendo divulgada nenhuma identificação individual.

Previsão de ressarcimento de gastos: não haverá ressarcimento de gastos para o participante da pesquisa.

Análise crítica de riscos e benefícios: os resultados desta pesquisa não beneficiarão diretamente o participante no momento da pesquisa, entretanto os achados poderão contribuir futuramente para o direcionamento das competências no exercício da docência em enfermagem nas instituições de ensino.

5.7 Recrutamentos dos participantes

Os professores do curso de graduação em enfermagem foram indicados pelo coordenador de curso ou diretoria de graduação. Os dias de coleta de dados na sala dos professores foram estipulados também pela coordenação ou diretoria da graduação em enfermagem das instituições de ensino participantes.

5.8 Procedimentos de coleta de dados

Na coleta de dados, foi apresentado a cada docente o objetivo da pesquisa, o TCLE, o instrumento de caracterização dos participantes da pesquisa e a Escala de Fatores que Influenciam na Percepção das Competências para o Exercício da Docência.

Os professores foram instruídos a não preencherem o número do participante, essa numeração será realizada posteriormente de forma aleatória (sem identificação do participante) e também foram orientados a devolverem os instrumentos de coleta e o TCLE em pastas separadas (uma os instrumentos e outra o TCLE) para diminuir a vulnerabilidade do risco de identificação dos participantes.

5.9 Tratamento dos dados

Os dados quantitativos foram digitados em um banco de dados para posterior tratamento estatístico. Foram realizadas análise descritiva e inferencial. Os dados foram descritos por meio de frequências absolutas e relativas (n e %), ou por meio de média, desvio-padrão e mediana.

A consistência interna do questionário foi avaliada pelo coeficiente Alpha de Cronbach.

A associação de idade e tempo de trabalho com os escores de cada domínio foi mensurada por meio do coeficiente de correlação de Spearman.

Os domínios foram avaliados quanto à distribuição normal por meio do teste de Kolmogorov-Smirnov, e como não se observou aderência significativa à distribuição normal, os mesmos foram estudados quanto as variáveis sócio-demográficas por meio dos Teste de Mann-Whitney (quando a variável em questão foi estudada em duas categorias) ou Kruskal-Wallis (quando a variável em questão foi estudada em três ou mais categorias).

O nível de significância foi assumido em 5% (p -valor $< 0,05$) e o software utilizado para análise o SAS versão 9.2.

“A diferença entre o que nós fazemos e do que somos capazes de fazer, seria suficiente para resolver a maioria dos problemas deste mundo.”

Mahatma Gandhi

RESULTADOS

6. RESULTADOS

Para a amostra selecionada neste estudo, o coeficiente total de consistência e validade interna da Escala de Fatores que influenciam na Percepção das Competências para o Exercício da Docência apresentou alta confiabilidade 0,783, ou seja, quando o Alfa de Cronbach está entre 0,75 a 0,90²⁹. O Alfa de Cronbach foi de 0,800 no fator Habilidades Interpessoais, 0,775 no fator Apoio proativo à docência, 0,751 no fator Apoio Institucional, 0,685 no fator Abertura à inovação e 0,673 no fator Capacidade Didática Pedagógica.

A amostra total foi de 45 docentes que atuam no curso de graduação em enfermagem em 4 instituições de ensino privadas no estado de São Paulo, composta na maioria por mulheres (n= 41; 91,1%). Os professores tinham em média 44,2 anos (dp= ±9,3) e eram a maioria casadas (n=33; 73,3%). Em relação à maior titulação de cada participante, 60,0% (n=27) eram especialistas, 22,2% (n=10) eram mestres e apenas 17,8% (n=8) eram doutores. Quanto a formação profissional a maior parte eram enfermeiros(a) (80%; n=36), outros profissionais (17,8%; n=8) e enfermeiro com outra formação (1%; n=2,2) (Tabelas 2 e 3).

Tabela 2 – Descrição das características gerais da amostra estudada. São Paulo, 2014.

Características da amostra	N	%
Sexo		
Feminino	41	91,1
Masculino	4	8,9
Idade		
< 35	8	17,8
35 a 44	14	31,1
45 a 50	13	28,9
> 50	10	22,2
(Média ± dp)	44,2	± 9,3
Estado Civil		
Casado	33	73,3
Solteiro	7	15,6
Viúvo	1	2,2
Separado	2	4,4
Divorciado	2	4,4

Tabela 3 – Descrição da formação dos docentes. São Paulo, 2014.

Características da formação	N	%
Titulação		
Doutor	8	17,8
Mestre	10	22,2
Especialista	27	60,0
Formação		
Enfermeiro	36	80,0
Outros profissionais*	8	17,8
Enfermeiro com outra formação**	1	2,2

Nota: *Outros profissionais: Biólogo (n=1), Fisioterapeuta (n=2), Psicólogo (n=2), Analista de sistema da informação (n=1), Administrador(2). **Enfermeiro com outra formação: pedagogia (1).

Quanto à atuação profissional, a maioria não ministrava aulas no curso técnico (57,8%, n=26), nem no Stricto (75,6%, n=34) e Lato Sensu (91,1%, n=41). O tempo de atuação na instituição de ensino predominante na amostra coletada foi mais de 10 anos (41,9%; n=18) e a instituição de ensino com o maior número de docentes incluídos na pesquisa foi a instituição 2 (42,2%; n=19) (Tabela 4).

Tabela 4 - Caracterização da amostra em relação à atuação profissional, tempo e local de trabalho. São Paulo, 2014.

Características da atuação	N	%
ATUAÇÃO		
Técnico		
Não	26	57,8
Sim	19	42,2
Graduação		
Não	0	0
Sim	45	100
Pós-graduação Stricto Sensu		
Não	34	75,6
Sim	11	24,4
Pós-graduação Latu senso		
Não	41	91,1
Sim	4	8,9
Tempo de trabalho		
Até 3 anos	12	27,9
De 3 a 10 anos	13	30,2
Mais que 10 anos	18	41,9
(Média ± dp)	8.9 +/- 6.2	
Não referido n=2		
Local de trabalho		
Instituição 1	13	28,9
Instituição 2	19	42,2
Instituição 3	10	22,2
Instituição 4	3	6,7

O escore médio total das respostas dos participantes em relação à Escala de fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência foi de 170,6 (dp= $\pm 13,7$), acima da média aritmética do instrumento ($34+204/2=119$), mostrando que os docentes tem uma percepção, em geral, positiva, da influência dos fatores, tais como, apoio institucional, habilidades interpessoais, capacidade didática pedagógica, abertura à inovação e apoio proativo à docência na sua competência docente (Tabela 5).

Considerando as médias e as pontuações máximas em cada um dos fatores, observou-se maior concordância nos fatores Capacidade Didática Pedagógica e Abertura à Inovação; inclusive estes fatores apresentaram menor desvio-padrão ($\pm 2,3$ e $\pm 2,2$ respectivamente), mostrando que estes foram os que mais influenciaram positivamente a percepção de competência do docente em uma menor variabilidade de respostas (Tabela 5).

Já no fator Apoio institucional pode-se verificar menor concordância comparando-se a média e a pontuação máxima do fator, inclusive com maior desvio padrão ($\pm 6,5$), mostrando que este fator foi avaliado mais negativamente pelos docentes como influencia na competência e teve uma maior variabilidade nas respostas dos participantes (Tabela 5).

Tabela 5 – Escore total e por dimensão da Escala de fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. São Paulo, 2014.

Fatores	N° de itens	Varição do escore	Média	Desvio-padrão	Mediana
Apoio Institucional	8	8-48	30,3	6,5	31,0
Habilidades Interpessoais	8	8-48	43,2	4,1	44,0
Capacidade Didática Pedagógica	6	6-36	33,4	2,3	34,0
Abertura à inovação	5	5-30	27,6	2,2	28,0
Apoio proativo à docência	7	7-42	36,1	4,1	37,0
TOTAL	34	34-204	170,6	13,7	171

Em relação à análise descritiva das respostas dos participantes na Escala de fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência pode-se observar as maiores frequências de resposta “concordo totalmente” nas questões 13, 18, 20 e 21 mostrando que o comprometimento com a educação, a organização no preparo das aulas e a didática são fatores que interferem positivamente na competência do docente, bem como, a ética e o sentido de justiça fortalecem a imagem do professor para os alunos também, favorecendo a percepção das competências (Tabela 6).

A resposta “discordo totalmente” foi mais frequente nas questões 2, 3, 5 e 6 mostrando que a atividade de pesquisa, os programas de aprimoramento e desenvolvimento profissional gerenciado pela área de Recursos Humanos das instituições de ensino, o plano de carreira e a política de Recursos Humanos são fatores que precisam ser fortalecidos e estão sendo pouco estimulados e valorizados nas instituições estudadas (Tabela 6).

Tabela 6 – Análise descritiva das respostas dos participantes em relação à Escala de fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência.

São Paulo, 2014.

	Discordo totalmente		Discordo Muito		Discordo pouco		Concordo pouco		Concordo muito		Concordo totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Q1	4	8,9	8	17,8	9	20,0	15	33,3	6	13,3	3	6,7
Q2	7	15,6	3	6,7	6	13,3	19	42,2	6	13,3	4	8,9
Q3	8	17,8	4	8,9	10	22,2	17	37,8	6	13,3	0	0,0
Q4	0	0,0	8	17,8	8	17,8	14	31,1	9	20,0	6	13,3
Q5	7	15,6	2	4,4	7	15,6	15	33,3	10	22,2	4	8,9
Q6	5	11,1	4	8,9	10	22,2	17	37,8	8	17,8	1	2,2
Q7	1	2,2	3	6,7	2	4,4	11	24,4	18	40,0	10	22,2
Q8	3	6,7	1	2,2	5	11,1	13	28,9	13	28,9	10	22,2
Q9	0	0,0	1	2,2	1	2,2	5	11,1	12	26,7	26	57,8
Q10	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	17	37,8	28	62,2
Q11	1	2,2	0	0,0	1	2,2	1	2,2	14	31,1	28	62,2
Q12	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	6,7	13	28,9	29	64,4
Q13	0	0,0	0	0,0	1	2,2	0	0,0	11	24,4	33	73,3
Q14	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	4,4	24	53,3	19	42,2
Q15	1	2,2	2	4,4	2	4,4	4	8,9	20	44,4	16	35,6
Q16	1	2,2	0	0,0	2	4,4	7	15,6	14	31,1	21	46,7
Q17	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	2,2	14	31,1	30	66,7
Q18	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	12	26,7	33	73,3
Q19	1	2,2	2	4,4	2	4,4	5	11,1	12	26,7	23	51,1
Q20	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	2,2	12	26,7	32	71,1
Q21	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	12	26,7	33	73,3
Q22	0	0,0	0	0,0	1	2,2	2	4,4	14	31,1	28	62,2
Q23	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	4,4	21	46,7	22	48,9
Q24	0	0,0	0	0,0	1	2,2	2	4,4	15	33,3	27	60,0
Q25	0	0,0	1	2,2	0	0,0	2	4,4	12	26,7	30	66,7
Q26	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	8,9	15	33,3	26	57,8
Q27	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	2,2	14	31,1	30	66,7
Q28	0	0,0	0	0,0	3	6,7	12	26,7	19	42,2	11	24,4
Q29	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	4,4	16	35,6	27	60,0
Q30	1	2,2	0	0,0	0	0,0	9	20,0	20	44,4	15	33,3
Q31	1	2,2	0	0,0	1	2,2	2	4,4	22	48,9	19	42,2
Q32	1	2,2	0	0,0	3	6,7	7	15,6	21	46,7	13	28,9
Q33	0	0,0	0	0,0	3	6,7	8	17,8	15	33,3	19	42,2
Q34	0	0,0	1	2,2	0	0,0	5	11,1	14	31,1	25	55,6

Nota: Questões com valores faltantes foram substituídas pela moda. Questão/moda: Q2/4 (n=1); Q6/4 (n=3); Q16/6 (n=1); Q25/6 (n=1); Q29/6 (n=2). Ao total foram 8 dados faltantes.

Na associação das variáveis intervalares idade e tempo de trabalho em relação às dimensões da Escala de fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência não foram observadas correlações significativas (Tabela 7).

Tabela 7 - Associação de variáveis intervalares idade e tempo de trabalho com os domínios da Escala de fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. São Paulo, 2014.

	Idade		Tempo de trabalho	
	p-valor do r	r	p-valor do r	r
Apoio Institucional	0,7463	0,050	0,9056	0,019
Habilidades Interpessoais	0,8027	-0,038	0,6736	0,066
Capacidade Didática Pedagógica	0,8555	-0,028	0,3069	0,160
Abertura à inovação	0,6055	0,079	0,7560	0,049
Apoio proativo à docência	0,3431	0,145	0,3743	0,139

Nota: Índice de correlação de Spearman.

Na comparação das variáveis categóricas com os domínios da Escala de fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência não houve diferenças estatisticamente significativas nos fatores Apoio Institucional (Tabela 8) e Capacidade Didática Pedagógica (Tabela 10).

Houve diferenças estatisticamente considerável no fator Habilidades Interpessoais na variável atuação na pós-graduação Lato Sensu (p-valor=0,0294) e o local de trabalho (p-valor=0,0019) mostrando uma maior percepção de competência em relação às habilidades interpessoais dos docentes que atuam no Lato Sensu e na instituição de ensino 4 (Tabela 9).

Diferenças estatisticamente significantes também foram encontradas na comparação das questões do fator Abertura à Inovação com as variáveis atuações do docente na pós-graduação Stricto Sensu (p-valor=0,0490) mostrando uma maior percepção de competência em relação às Abertura a Inovação dos docentes que atuam no Scricito Sensu (Tabela 11).

Considerando o fator Apoio Proativo à Docência, houve diferenças estatisticamente significantes nas variáveis atuação na pós-graduação Scricito Sensu (p-valor=0,0497) e local de trabalho (p-valor=0,0223), mostrando uma maior percepção de competência em relação apoio proativo à docência dos docentes que atuam no Scricito Sensu e na instituição 2 (Tabela 12).

Tabela 8 – Estudo do domínio Apoio Institucional segundo variáveis categóricas.
São Paulo, 2014.

APOIO INSTITUCIONAL				
	Média	Desvio- padrão	Mediana	p-valor
Sexo				0,9683
Feminino	30,3	6,7	31,0	
Masculino	30,3	5,1	30,0	
Idade				0,6930
< 35	30,6	5,1	29,5	
35 a 44	29,0	4,8	29,0	
45 a 50	31,1	6,5	33,0	
> 50	30,9	9,5	33,0	
Estado Civil				0,7020
Casado	29,7	6,7	29,0	
Solteiro	30,9	6,9	30,0	
Viúvo	31,0		31,0	
Separado	36,0	4,2	36,0	
Divorciado	32,0	7,1	32,0	
Escolaridade				0,9883
Mestre	30,7	7,3	31,5	
Doutor	29,6	8,9	30,5	
Especialista	30,4	5,6	30,0	
Formação				0,3487
Enfermeiro	30,6	6,7	31,5	
Enfermeiro com outra formação**	22,0	-	22,0	
Outros profissionais*	29,9	5,6	30,0	
ATUAÇÃO PROFISSIONAL				
Técnico				0,8013
Não	30,0	7,1	30,5	
Sim	30,7	5,7	33,0	
Graduação				0,3800
Não	25,0		25,0	
Sim	30,4	6,5	31,0	
Pós-graduação Stricto Sensu				0,9267
Não	30,5	5,9	30,5	
Sim	29,7	8,3	31,0	
Pós-graduação Lato Sensu				0,6483
Não	30,2	6,4	31,0	
Sim	31,5	7,9	32,5	
Tempo trabalho				0,8858
Até 3	29,8	7,2	28,0	
3 a 10	29,6	4,5	29,0	
> 10 anos	30,6	7,6	32,5	
Local de trabalho				0,1482
Instituição 1	31,1	9,1	33,0	
Instituição 2	30,7	5,8	33,0	
Instituição 3	27,3	3,3	27,5	
Instituição 4	34,7	2,1	34,0	

Nota: *Outros profissionais: Biólogo (n=1), Fisioterapeuta (n=2), Psicólogo (n=2), Analista de sistema da informação (n=1), Administrador(2). **Enfermeiro com outra formação: pedagogia (1).

Tabela 9 – Estudo do domínio Habilidades Interpessoais segundo variáveis categóricas.

São Paulo, 2014.

	HABILIDADES INTERPESSOAIS			p-valor
	Média	Desvio-padrão	Mediana	
Sexo				0,3922
Feminino	43,3	4,0	44,0	
Masculino	41,8	4,7	42,5	
Idade				0,4343
< 35	44,3	4,9	47,0	
35 a 44	42,0	3,8	41,5	
45 a 50	43,5	4,2	45,0	
> 50	43,5	3,7	43,5	
Estado Civil				0,8924
Casado	43,3	4,2	45,0	
Solteiro	42,9	3,7	41,0	
Viúvo	40,0		40,0	
Separado	43,5	3,5	43,5	
Divorciado	43,0	7,1	43,0	
Escolaridade				0,6026
Mestre	44,0	4,1	45,0	
Doutor	42,4	3,6	42,5	
Especialista	43,1	4,2	45,0	
Formação				0,3270
Enfermeiro	42,9	4,1	43,0	
Enfermeiro com outra formação**	48,0		48,0	
Outros profissionais*	44,0	3,9	46,0	
ATUACAO PROFISSIONAL				
Técnico				0,2723
Não	42,6	4,0	42,5	
Sim	44,0	4,2	46,0	
Graduação				0,1814
Não	48,0		48,0	
Sim	43,1	4,0	43,5	
Pós-graduação Stricto Sensu				0,5611
Não	43,4	4,2	45,0	
Sim	42,6	3,6	42,0	
Pós-graduação Lato Sensu				0,0294
Não	42,8	4,0	43,0	
Sim	47,3	1,0	47,5	
Tempo trabalho				0,2910
Até 3 anos	42,9	4,3	43,0	
De 3 a 10 anos	41,5	4,7	41,0	
Mais que 10 anos	44,2	3,2	45,0	
Local de trabalho				0,0019
Instituição 1	42,7	3,1	43,0	
Instituição 2	45,0	3,5	46,0	
Instituição 3	39,3	3,8	40,0	
Instituição 4	46,7	2,3	48,0	

Nota: *Outros profissionais: Biólogo (n=1), Fisioterapeuta (n=2), Psicólogo (n=2), Analista de sistema da informação (n=1), Administrador(2). **Enfermeiro com outra formação: pedagogia (1).

Tabela 10 – Estudo do domínio Capacidade Didática Pedagógica segundo variáveis categóricas. São Paulo, 2014.

	CAPACIDADE DIDÁTICA PEDAGÓGICA			p-valor
	Média	Desvio-padrão	Mediana	
Sexo				1,0000
Feminino	33,4	2,4	34,0	
Masculino	33,5	2,4	33,5	
Idade				0,1730
< 35	33,0	3,3	34,0	
35 a 44	33,2	1,6	33,5	
45 a 50	34,5	1,9	35,0	
> 50	32,7	2,6	33,0	
Estado Civil				0,2682
Casado	33,6	2,1	34,0	
Solteiro	33,0	2,5	33,0	
Viúvo	31,0		31,0	
Separado	30,5	5,0	30,5	
Divorciado	35,5	0,7	35,5	
Escolaridade				0,2667
Mestre	34,0	2,1	34,5	
Doutor	31,9	3,2	32,5	
Especialista	33,7	2,0	34,0	
Formação				0,3626
Enfermeiro	33,4	2,4	34,0	
Enfermeiro com outra formação**	36,0	-	36,0	
Outros profissionais *	33,3	2,0	33,0	
ATUACAO PROFISSIONAL				
Técnico				0,6352
Não	33,2	2,5	34,0	
Sim	33,7	2,1	34,0	
Graduação				1,0000
Não	34,0		34,0	
Sim	33,4	2,4	34,0	
Pós-graduação Stricto Sensu				0,1590
Não	33,8	2,1	34,0	
Sim	32,4	2,8	32,0	
Pós-graduação Lato Sensu				0,2315
Não	33,4	2,1	34,0	
Sim	33,8	4,5	36,0	
Tempo trabalho				0,7318
Até 3 anos	32,8	2,8	33,5	
De 3 a 10 anos	33,5	2,1	34,0	
Mais que 10 anos	33,6	2,2	34,0	
Local de trabalho				0,1172
Instituição 1	32,6	2,9	33,0	
Instituição 2	34,1	1,8	35,0	
Instituição 3	32,7	2,2	33,0	
Instituição 4	35,3	1,2	36,0	

Nota: *Outros profissionais: Biólogo (n=1), Fisioterapeuta (n=2), Psicólogo (n=2), Analista de sistema da informação (n=1), Administrador(2). **Enfermeiro com outra formação: pedagogia (1).

Tabela 11 – Estudo do domínio Abertura à Inovação segundo variáveis categóricas. São Paulo, 2014.

	ABERTURA À INOVAÇÃO			p-valor
	Média	Desvio-padrão	Mediana	
Sexo				0,1082
Feminino	27,8	2,2	28,0	
Masculino	26,3	1,9	25,5	
Idade				0,3764
< 35	27,4	2,6	27,5	
35 a 44	27,1	2,1	27,0	
45 a 50	28,5	1,7	29,0	
> 50	27,5	2,6	28,0	
Estado Civil				0,9187
Casado	27,9	1,8	28,0	
Solteiro	26,9	3,2	28,0	
Viúvo	28,0		28,0	
Separado	25,5	5,0	25,5	
Divorciado	28,0	2,8	28,0	
Escolaridade				0,1311
Mestre	27,9	2,5	29,0	
Doutor	25,9	3,0	26,0	
Especialista	28,1	1,5	28,0	
Formação				0,3008
Enfermeiro	27,6	2,3	28,0	
Enfermeiro com outra formação**	30,0	-	30,0	
Outros profissionais *	27,4	1,5	28,0	
ATUACAO PROFISSIONAL				
Técnico				0,2839
Não	27,2	2,6	28,0	
Sim	28,2	1,5	29,0	
Graduação				0,5877
Não	29,0		29,0	
Sim	27,6	2,2	28,0	
Pós-graduação Stricto Sensu				0,0490
Não	28,1	1,7	28,5	
Sim	26,2	2,9	26,0	
Pós-graduação Lato Sensu				0,2387
Não	27,6	2,0	28,0	
Sim	28,0	4,0	30,0	
Tempo trabalho				0,3699
Até 3 anos	27,9	2,4	29,0	
De 3 a 10 anos	27,2	1,8	27,0	
Mais que 10 anos	27,7	2,4	28,0	
Local de trabalho				0,1725
Instituição 1	27,0	2,9	28,0	
Instituição 2	28,4	1,5	29,0	
Instituição 3	26,9	1,8	27,0	
Instituição 4	28,0	3,5	30,0	

Nota: *Outros profissionais: Biólogo (n=1), Fisioterapeuta (n=2), Psicólogo (n=2), Analista de sistema da informação (n=1), Administrador(2). **Enfermeiro com outra formação: pedagogia (1).

Tabela 12 – Estudo do domínio Apoio proativo à docência segundo variáveis categóricas.
São Paulo, 2014.

	APOIO PROATIVO À DOCÊNCIA			p-valor
	Média	Desvio-padrão	Mediana	
Sexo				0,7801
Feminino	36,2	4,2	37,0	
Masculino	35,5	3,7	36,0	
Idade				0,3328
< 35	34,8	6,4	36,0	
35 a 44	35,1	3,5	35,0	
45 a 50	37,1	3,2	37,0	
> 50	37,2	3,7	37,5	
Estado Civil				0,8244
Casado	36,4	3,8	37,0	
Solteiro	35,4	4,8	36,0	
Viúvo	37,0		37,0	
Separado	32,5	6,4	32,5	
Divorciado	36,5	7,8	36,5	
Escolaridade				0,4381
Mestre	37,2	3,4	37,0	
Doutor	34,4	4,9	34,5	
Especialista	36,2	4,1	37,0	
Formação				0,2293
Enfermeiro	35,8	4,1	36,5	
Enfermeiro com outra formação**	42,0	-	42,0	
Outros profissionais *	36,5	3,9	37,5	
ATUACAO PROFISSIONAL				
Técnico				0,0985
Não	35,5	3,7	35,5	
Sim	37,0	4,6	37,0	
Graduação				0,3988
Não	39,0		39,0	
Sim	36,0	4,1	37,0	
Pós-graduação Stricto Sensu				0,0497
Não	36,8	3,9	37,0	
Sim	34,0	4,3	34,0	
Pós-graduação Lato Sensu				0,2673
Não	36,0	3,9	37,0	
Sim	37,5	6,6	40,0	
Tempo trabalho				0,3802
Até 3 anos	36,3	3,8	37,0	
De 3 a 10 anos	34,6	5,0	36,0	
Mais que 10 anos	36,9	3,6	37,5	
Local de trabalho				0,0223
Instituição 1	35,6	4,6	35,0	
Instituição 2	37,8	2,9	37,0	
Instituição 3	33,0	4,2	34,0	
Instituição 4	37,3	2,3	36,0	

Nota: *Outros profissionais: Biólogo (n=1), Fisioterapeuta (n=2), Psicólogo (n=2), Analista de sistema da informação (n=1), Administrador(2). **Enfermeiro com outra formação: pedagogia (1).

Quadro 2 – Resumo das comparações entre variáveis com diferenças estatisticamente significantes encontradas neste estudo. São Paulo, 2014.

Fator	Versus	Variável	p-valor
Habilidades interpessoais	X	Lato Sensu	0,0294
Habilidades interpessoais	X	Local de trabalho	0,0019
Abertura à inovação	X	Stricto Sensu	0,0490
Apoio proativo à docência	X	Stricto Sensu	0,0497
Apoio proativo à docência	X	Local de trabalho	0,0223

*“Não há saber mais ou saber menos:
Há saberes diferentes”.*

Paulo Freire

DISCUSSÃO

7. DISCUSSÃO

Capacidade Didática Pedagógica e Abertura à Inovação foram os fatores com maior concordância dentre os outros fatores influenciando positivamente na competência dos docentes deste estudo. Entretanto, o apoio institucional foi mencionado como um fator influenciando mais negativamente.

O ensino partindo do ser professor, de uma linguagem acessível e de valorização da didática reflete saberes profissionais necessários à prática educativo-crítica fundamentados em uma ética pedagógica e em uma visão de mundo alicerçadas em rigorosidade, pesquisa, criticidade, risco, humildade, bom senso, tolerância, alegria, curiosidade, competência, generosidade e disponibilidade para criar possibilidades de como acessar o aluno²⁸.

A competência na docência é construída na medida em que operações mentais são realizadas em tempo real, isto é, quando há a mobilização dos atributos, conhecimentos, vivências e recursos mentais, que se efetuam, instantaneamente, no momento em que o docente é solicitado para resolver situações complexas que ocorrem na realidade profissional do enfermeiro. Dessa forma, competência pode ser considerada como a essência da docência, já que essência significa aquilo que é o mais básico, o mais central, a mais importante característica de um ser ou de algo, que lhe confere uma identidade, um caráter distintivo³⁰.

O corpo docente dos cursos de Enfermagem, de maneira análoga aos cursos de formação de outras profissões, é constituído por profissionais de enfermagem, levados posteriormente à condição de docentes, quando passam a enfrentar as situações e realidades pedagógicas sem que tenham tido, em sua grande maioria, oportunidades para a construção de competências voltadas para esse processo de trabalho, sendo importante que esses docentes apreendam e conheçam os fatores que podem influenciar suas competências no exercício da docência em maior amplitude, com vistas à melhoria do ensino e formação dos alunos³⁰.

Estudar a temática competência docente não é uma tarefa fácil. Um estudo descritivo, comparativo transversal com abordagem quantitativa teve como objetivo avaliar o desempenho que o enfermeiro docente de enfermagem atribui a si, nas competências para desenvolver programas educativos para adultos. O trabalho foi desenvolvido com 226 professores do curso de graduação em enfermagem de 20 instituições de ensino superior do município de São Paulo. Foi construído um instrumento com uma escala de

medida tipo Likert sobre competências para o papel do educador/instrutor de adultos, este foi denominado “Escala de Classificação Autodiagnóstica de Competências para o Papel do Educador de Adultos” e foi composto de 57 asserções agrupadas em dois domínios: (I) Compreensão do planejamento do processo com quatro habilidades e (II) planejamento e aplicação de programas com cinco habilidades²⁴. A atual pesquisa também utilizou instrumento tipo Likert no qual facilitou de fato a coleta e análise dos dados

A população desse estudo²⁴ tinha predominantemente entre 46-55 anos (n=119; 52,65%), eram mulheres (n=198; 87,61%) e mestres (n=180; 79,65%). A menor habilidade esteve em construir desenhos de programas para atender às situações de aprendizagem e a maior, em avaliar programas de ensino. O maior desejo esteve em desenhar programas com formatos criativos e o menor desejo para usar conselhos, comitês e força-tarefa. Os professores consideraram-se distantes das competências que almejavam alcançar. Esse estudo trás em discussão, as necessidades dos enfermeiros docentes das instituições de ensino estudadas em relação ao desafio para desenvolver programas educativos para adultos, destacando a importância de competências criativas, de inovações tecnológicas e didáticas no processo de ensino aprendizagem, neste caso os docentes demonstram interesse as tecnologias como forma de inovação na sua prática educacional.

A técnica e o método de ensino que o professor utiliza para ensinar seus alunos que vão desde a definição de metas específicas a serem atingidas em cada aula, conquistas intelectuais e emocionais essenciais alcançadas pelos estudantes, até reavaliação periódica do professor a partir dos resultados obtidos podem interferir diretamente no aprendizado do aluno e constituem uma competência importante que pode influenciar esse processo^{31,32}.

Planejar o desenvolvimento das aulas propondo uma sequência das atividades de forma coerente com a representação das capacidades dos estudantes e com as metas a serem atingidas é um dos pontos mais importantes da capacidade didática do docente. Este planejamento, deverá ser adaptado após cada atividade pedagógica, tendo em vista as atividades efetivamente desenvolvidas e os resultados alcançados^{31,32}.

A capacidade didática tangencia a proposição de ações que tenham sentido para os estudantes, ou seja, que produzam uma ressonância quanto ao conteúdo cognitivo e ao modo de desenvolvimento; ou seja, o objeto de discussão deve ter ligações com o que os alunos já conhecem e o modo de condução deve constituir um progressivo desafio para os mesmos³².

A aprendizagem, a partir da educação como prática da autonomia, reconhece o indivíduo em permanente construção e a produção do conhecimento partindo de suas relações com o mundo, ou seja, de sua própria experiência. Combinando experiência, ambiente e capacidades individuais constituem-se as diferentes maneiras de aprender, realizando-se então aprendizagens significativas⁶.

A capacidade didática pode aperfeiçoar-se com o desenvolvimento da competência docente inovação. Novos processos e tecnologias têm sido utilizados como facilitadores da didática e, conseqüentemente do aprendizado. O professor aberto à inovação incorpora mais facilmente as mudanças tecnológicas e comportamentais na área da educação. Abertura à inovação pode ser considerada uma competência facilitadora que é capaz de estimular a busca do conhecimento, o interesse e o envolvimento dos alunos, uma vez que estes professores estão mais perto e aberto às novas tecnologias de comunicação e informação³³.

Nesta perspectiva, inovação também é essencial para permitir ao educando a oportunidade de aprender de forma autônoma, experimentar diferentes vivências pedagógicas que o estimule a construir seu conhecimento a partir da descoberta. A inovação pressupõe novas formas e concepções de entender o processo de ensino e aprendizagem, e mais do que isso, a inovação concretiza em práticas educativas o desenvolvimento da potencialidade do educando, tendo como auxílio o seu educador³⁴.

A palavra “inovação” é utilizada no contexto das novas ideias nos avanços tecnológicos e científicos, sendo um conceito relacionado ao impacto da mudança gerada no ambiente e nas pessoas. A inovação pedagógica traz algo novo na educação e nos processos educacionais, exige um esforço deliberado e conscientemente assumido do professor, requer uma ação persistente, melhora a prática educativa e para constituir-se e desenvolver-se requer componentes integrados de pensamento e de ação^{34,35}.

Considerando a importância do docente inovar-se para acompanhar as necessidades da geração de alunos vigentes, muito mais acostumados com novas tecnologias de informação e comunicação, surge a responsabilidade do apoio institucional nesse processo. Na medida em que a inovação tecnológica invade o ambiente de ensino, as instituições precisam preparar-se para atender as novas demandas.

O apoio institucional na prática docente pode ser percebido pelo profissional de modo a influenciar diretamente sua atuação, visto que se relaciona às condições de trabalho, possibilidade de capacitação que vai desde incentivo a pesquisa a cursos de

capacitação a docência, hora atividade pedagógica e plano de carreira dentro da instituição de ensino^{36,37}.

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI), que é parte integrante do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das instituições de ensino, deve conter no seu regimento interno as atividades e ações que possam evidenciar o apoio e ou incentivo à prática da docência dos seus professores, com a finalidade de apoiar os docentes em sua qualificação didático-pedagógico, tendo em vista a otimização do ensino desenvolvido no cumprimento de sua missão, visão e valores^{37,38}, porém o docente também tem que se preocupar com o seu desenvolvimento intelectual e buscar novos conhecimentos muitas vezes fora da sua instituição de trabalho, a fim de contribuir na troca de conhecimento.

O gestor educacional precisa, por princípio, apoiar e incentivar os professores que desejam seguir em formação, é necessário dar o mínimo de condições para isso, como dispensa para que ele possa participar de aulas presenciais em cursos voltados à prática docência, redução da carga horária na sala de aula para que ele possa estudar e aprimorar-se, entre outras ações. É importante ressaltar que muitas instituições de ensino já possuem essa prática de apoio, entretanto, vale destacar a importância também que a iniciativa do professor seja o ponto de partida³⁸.

Os fatores habilidades interpessoais, abertura à inovação e apoio proativo à docência influenciaram de maneira significativa à percepção das competências dos docentes deste estudo que atuam na pós-graduação e em determinadas instituições de ensino. Este resultado pode ser justificado pela diferença nas relações interpessoais que podem surgir entre alunos e docentes no nível de pós-graduação em que o aluno já é profissional e geralmente busca a pós-graduação com objetivos bem definidos e amadurecidos.

As Habilidades interpessoais abordadas no instrumento utilizado neste estudo referem-se à importância do professor buscar uma relação professor aluno mais reflexiva, com negociações de regras em sala de aula, feedback e escuta ativa como itens fundamentais para estimular o aprendizado do aluno e apresentar-se empenho com o processo educacional²⁵.

A capacidade do professor relacionar-se eficazmente com seus alunos, expressando-se e interpretando os códigos comunicacionais do outro, que podem ser verbais ou não verbais, de forma adequada e eficaz às necessidades de cada um e à exigência da situação é um fator importante na competência docente. Sendo um processo

que pressupõe conhecimentos básicos de comunicação, consciência verbal e não verbal nas interações, clareza, objetividade e autoconhecimento³⁸.

Quando o docente desenvolve a habilidade de perceber o que os alunos sentem sem que eles o digam constitui uma importante habilidade em comunicação na educação, pois raramente as pessoas dizem por meio de palavras aquilo que elas sentem. A capacidade de captar essas sutis comunicações se apoia em competências básicas, essencialmente a auto percepção e o autocontrole. Perceber o outro e aprender a se expressar são habilidades relacionadas, pois quanto maior for a capacidade do indivíduo em decodificar corretamente o não verbal, maiores serão as suas condições de emitir adequadamente os sinais não verbais³⁹.

O feedback é considerado uma poderosa ferramenta para direcionar atenção dos alunos, incentivar e reforçar o desempenho desejado, auxiliar a encontrar alternativas para mudar um comportamento indesejado e incentivá-los a se desenvolverem^{40,41}.

O feedback na prática do ensino como estratégia de aprendizagem gera uma conscientização valiosa e reflexiva entre o professor e o aluno. Os docentes devem ser estimulados a praticar o feedback, desta forma o aluno vai gradativamente se conscientizando das dificuldades e potencialidades, sendo estimulado na busca do aprimoramento^{40,41}. Talvez esse nível de relação interpessoal e compreensão sejam mais facilmente alcançados na pós-graduação em que o contexto das necessidades e do interesse difere da graduação.

A relação interpessoal é importante em qualquer área de atuação profissional, mas para a educação no ensino superior, esta competência é fundamental. Para melhor compreender como se estabelecem as relações entre professores e alunos no ensino superior e se as relações interpessoais interferem no processo de aprendizagem do estudante universitário, foi realizada uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa e quantitativa com 25 professores e com 83 alunos dos últimos períodos de diversos cursos de graduação. Os resultados evidenciaram que 76% dos alunos consideram positiva a relação estabelecida em sala de aula e que essa interfere diretamente no seu desempenho e aproveitamento, ou seja, quanto mais assertiva e saudável a relação professor-aluno, mais eficaz é o processo de aprendizado na visão do aluno. Em relação aos resultados por parte dos professores, 100% dos entrevistados relatam que tem uma boa relação com seus alunos, porém quando questionados se eles já tiveram problemas com aluno em sala de aula capaz de interferir na relação da classe, 70% responderam que sim, entretanto a resolução do conflito foi sem interferência da coordenação⁴².

Uma pesquisa realizada com enfoque qualitativo etnográfico teve como objetivo estudar a influência da relação interpessoal e inovação para o processo aprendizagem entrevistando 19 alunos e 7 docentes do ensino superior de diversos cursos entre eles a psicologia e enfermagem. Também foram realizadas observações em sala de aula, corredores, secretaria escolar e sala dos professores. Os resultados mostraram que os alunos valorizam a prática do educador em sala de aula ser coerente com seu discurso, perceberam também que alguns professores ficam preocupados em transmitir o conhecimento teórico e tem pouca preocupação em relacionar-se ou ao menos convergir teoria e prática, tornando as aulas discursivas e cansativas, com pouca criatividade e recursos didáticos mal utilizados, dificultando o entendimento e compreensão do conteúdo proposto. A percepção dos professores evidenciou que os profissionais têm consciência da importância da relação interpessoal e da inovação para a aprendizagem do aluno, porém alguns professores mostraram-se resistentes e autoritários nas decisões didáticas impostas em sala de aula, limitando o aluno na busca do conhecimento e a um diálogo menos participativo⁴³.

Atuar na pós-graduação pode ter representado para os docentes entrevistados neste estudo uma oportunidade de inovar tanto na didática quanto nas relações. Uma melhor percepção dos professores que atuam na pós-graduação em relação aos fatores habilidades interpessoais e abertura à inovação pode estar relacionada à competência, efetividade, dinâmica e experiência exigida no ensino neste nível de formação profissional.

Entretanto, a formação desse docente é algo que precisa ser eficaz e bem planejado inclusive em níveis governamentais. A partir da lei das diretrizes e bases da Educação nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, o contexto do ensino superior brasileiro iniciou um processo de revitalização de seus objetivos que tinham como finalidade imediata que os programas de pós-graduação *Stricto Sensu* assumissem o compromisso de formação, capacitação e preparação dos docentes de nível superior. Nesta perspectiva, o ensino de pós-graduação é visto como principal veículo para criação de novos conhecimentos, que não envolva somente a transcrição do conhecimento e troca de experiência, mas também assumem o papel de desenvolver a ciência, tecnologia, estratégias didáticas em prol da formação de docentes para o ensino superior^{36,44,45}.

A legislação brasileira determina que a preparação para o exercício do magistério superior seja feita, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado. Os programas de pós-graduação *Stricto Sensu* desenvolvem atividades fundamentalmente

voltadas à formação de pesquisadores, em prejuízo da necessária formação pedagógica de profissionais para o exercício do magistério superior. É muito comum a interpretação, talvez equivocada, de que o bom pesquisador é, necessariamente, um bom professor, justificando as atividades prioritárias de formação de pesquisadores pelos programas de pós-graduação *Stricto Sensu*^{46,37}.

Há percepções que denotam que a preocupação pela formação docente em nível de pós-graduação, especialmente no setor privado, tem cunho muito mais econômico do que pedagógico, na medida em que os indicadores de qualidade da educação superior, notadamente do corpo docente, estão centrados na titulação, regime de trabalho e produção docente^{46,37}.

A titulação docente, avaliada isoladamente e sob o aspecto quantitativo, pode não causar nenhum impacto sobre a almejada qualidade da educação superior, mas assegura cumprimento de requisitos mínimos para o credenciamento ou credenciamento institucional^{46,37}.

Nas universidades a prática da pesquisa, além de produzir conhecimento, respondendo às perguntas e solucionando dúvidas, também é uma ferramenta importantíssima para inovação dos conceitos, e por fim obter um pensamento racional e mais próximo da realidade. A pesquisa é elemento crucial na formação inicial e continuada de todo e qualquer profissional, muitas vezes estimulada nos alunos pelo professor, é importante que o apoio institucional esteja presente e ativo na prática dos docentes e não somente nos projetos pedagógicos das universidades^{28,30}. Entretanto a participação em projetos científicos e titulação dos docentes dependem do Apoio Proativo à Docência pela instituição de ensino.

Apoio proativo à docência tem relação com a busca do professor a titulação como forma de melhoria do seu autoconhecimento, visando contribuir para a melhoria das dificuldades e limitações dos seus alunos, pois seu interesse pelo conhecimento atrelado à titulação o diferencia do mercado trabalho educacional^{25,34}.

Um estudo teve como objetivo descrever e analisar a contribuição da “Vivência docente” para a formação e o desenvolvimento de competências profissionais docentes, na perspectiva de alunos-mestrandos de um Programa de Mestrado Acadêmico em uma instituição de ensino superior particular. Foi realizada uma pesquisa de campo, descritiva e qualitativa por meio de análise de conteúdo⁴⁷. Os resultados mostraram que os motivos que conduziram os mestrandos a realizarem a vivência em docência são diversificados, tendo o tempo de experiência profissional como docente entre os fatores que influenciam

nessa escolha contribuindo de várias maneiras no desenvolvimento de competências profissionais docentes no mestrando que escolhe realizá-la. Os respondentes inexperientes perceberam que a vivência contribuiu para a reflexão sobre o que é ser um docente no ensino superior, já que a vivência transporta o mestrando para a realidade da sala de aula e a necessidade de utilização de práticas pedagógicas durante a vivência. Já os mestrandos mais experientes, ou seja, os que possuem mais de 10 anos na carreira docente, escolheram essa vivência somente pela comodidade e facilidade; entretanto, a vivência contribuiu para a formação do docente e desenvolvimento profissional⁴⁷.

Um outro estudo teve como objetivo verificar se a função Recursos Humanos das universidades privadas brasileiras estimula o desenvolvimento das competências do professor. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa por meio de entrevistas com os principais executivos das universidades e uma pesquisa quantitativa por meio de um questionário fechado e autoaplicável com 60 itens (um instrumento piloto da Escala de fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência) com 282 professores. Os resultados revelaram que os professores reconhecem as competências necessárias para o exercício da docência, por outro lado, as universidades não percebem ações e práticas de Recursos Humanos que facilitam o desenvolvimento dessas competências, propiciando um diferencial competitivo no ambiente acadêmico⁴⁸.

Outro aspecto interessante abordado nesse estudo mencionado⁴⁸ é que as universidades particulares, sob a ótica de seus representantes, desconhecem o potencial da área de recursos humanos, sendo este um assunto pouco discutido e explorado no âmbito das instituições, em que se exercitam apenas atividades burocráticas de seu efetivo. Mesmo distantes da realidade de atuação dos recursos humanos, os dirigentes valorizam sua função como articuladores de estratégias de desenvolvimento de pessoas, ficando clara a falta de ações pragmáticas para implementar políticas e práticas de recursos humanos que proporcionem respostas eficazes para alcançar os objetivos.

Uma pesquisa se propôs investigar como os docentes desenvolvem suas competências em uma Instituição Estadual de Ensino Superior no curso de graduação em Administração em Manaus e identificar o perfil desses profissionais no contexto acadêmico com a finalidade de colaborar para a construção do programa de qualificação focado na realidade dos docentes. Foi realizada uma pesquisa quantitativa e descritiva, utilizando como instrumento um questionário contendo 14 questões. A coleta de dados foi realizada com informações extraídas da plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) sobre meios de desenvolvimento das

competências, tais como leitura, cursos, participação em disciplina, projetos de pesquisa, seminários, consultoria e outras atuações profissionais não acadêmicas; bem como solicitação para o docente relacionar, por ordem de prioridades, de 1 (menor grau) a 5 (maior grau), as competências essenciais e mais importantes para o desempenho de suas funções acadêmicas, tais como competência ética/valores, competência cognitiva/conhecimento, competência funcional, competência comportamental ou pessoal e competência política. Os resultados mostraram que a competência cognitiva foi a mais valorizada na percepção desses 19 docentes, seguidas das competências comportamentais e política. Além disso, a grande maioria dos docentes não está envolvida com capacitações formais e/ou informais, refletindo na não valorização da titulação, foi encontrado baixo envolvimento com a produção técnico-científica e docentes com outros vínculos de trabalho⁴⁹.

Finalizando, na discussão dos achados do presente estudo com as pesquisas encontradas na literatura, este suscita fatores e elementos essenciais que podem influenciar na percepção da competência dos docentes; entretando, fica evidente que mais do que o fortalecimento dos fatores individualmente, será a relação entre eles, tanto de fatores intrínsecos quanto externos, que irão contribuir para uma percepção mais plena da competência docente.

“A razão pode responder perguntas, mas a imaginação tem que perguntá-las”.

Ralph Gerard

CONCLUSÕES

8. CONCLUSÕES

Os docentes que participaram da pesquisa percebem de maneira geral os fatores tais como apoio institucional, habilidades interpessoais, capacidade didática pedagógica, abertura à inovação e apoio proativo à docência interferindo positivamente na percepção das suas competências.

Capacidade Didática Pedagógica e Abertura à Inovação foram os fatores com maior concordância dentre os outros fatores, comprovando a hipótese de que a Capacidade Didática Pedagógica seria um fator que iria influenciar positivamente a percepção da competência. Entretanto, em relação ao fator Abertura à Inovação a hipótese não se comprovou, pois esse fator influenciou positivamente a percepção da competência e não negativamente como se tinha previsto. Estar aberto à inovação é essencial para a manutenção do professor no mercado de trabalho.

O fator Apoio institucional foi o que obteve menor concordância dentre os outros fatores, mostrando que este fator foi avaliado mais negativamente pelos docentes influenciando na competência, dado que corrobora com as comparações estatísticas dos fatores com as variáveis de característica da amostra, em que o local de trabalho foi uma variável estatisticamente significativa.

Os professores concordaram totalmente que o comprometimento com a educação, a organização no preparo das aulas e a didática são fatores que interferem positivamente na competência do docente, bem como, a ética e o sentido de justiça fortalecem a imagem do professor.

Fatores em que os professores “discordaram totalmente” estavam relacionados a atividade de pesquisa, aos programas de aprimoramento e desenvolvimento profissional gerenciado pela área de Recursos Humanos das instituições, o plano de carreira e a política de recursos humanos.

As variáveis, sexo, idade, estado civil, escolaridade e tempo de trabalho na instituição, nesta amostra, não pareceram influenciar significativamente nos fatores que influenciam na percepção das competências; entretanto, as variáveis atuar na pós-graduação Lato Sensu ou Stricto Sensu e o local de trabalho foram determinantes na percepção das competências dos docentes estudados.

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.”

Nelson Mandela

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

1. Chiavenato, I. Introdução à teoria geral da administração. 8. ed. São Paulo: Makron Books; 2011.
2. Brandão HP, Guimarães TA. Gestão de competências e gestão de trabalho e da educação em saúde: recursos humanos em duas décadas do desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? Rev. Adm. Empresas 2001; 41(1): 8-15.
3. Brandão HP, Guimarães TA, et al. Gestão de desempenho por competências: integrando a gestão por competências, o balanced score card e a avaliação 360 graus. Rev. de Adm. 2008; 42(5): 875-98.
4. Pierantoni CR, França T, Ney MS. et al. Avaliação de desempenho: discutindo a tecnologia para o planejamento e gestão de recursos humanos em saúde: Rev. Esc. Enfermagem da USP 2011; 45(esp.): 1627-31.
5. Fleury MTL, Fleury A. Construindo Conceito de Competência: Rev. Adm. Contemp.2001; 5(esp.): 183- 96.
6. Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25^o ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2008.
7. Brasil. Lei Darcy Ribeiro (1996). LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Câmara dos Deputados, Edições Câmara, Brasília 2010. 5^o. Ed.
8. Perrenoud P. A prática reflexiva no ofício de professor; profissionalização e razão pedagógica. Rio de Janeiro: Artmed; 2002.
9. Puentes RV, Aquino OF, Neto AQ. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessárias à docência: Educar Curitiba UFPR, 2009: 34:

169-184, 2009.

10. Santos J. Educação profissional & práticas de avaliação. Rio de Janeiro: Ed. SENAC: 2010.
11. Santos JMC, Albuquerque MOA. Docência Superior: Formação e competências para o exercício da profissão: IV FIPED Fórum Internacional de Pedagogia – Parnaíba, 2012: 1-14.
12. Pimenta SG, Anastasiou LGC. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez; 2002.
13. Almeida, C. Os Desafios de formar bons professores. (Entrevista a Francisco Claro Huneus). Revista Gestão Educacional. 2011 maio v.6 n.72.
14. Franco AP: Ensino Superior no Brasil: Cenário, avanços e contradições. Jornal de Pol.Educ. 2008; 4: 53-63.
15. Faria JIL, Casagrande LDR. A evolução para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem: Rev. Latino-am Enfermagem 2004;12(5):821- 27.
16. Silva RPG, Backes A, et al. Reformas Curriculares no ensino de graduação em enfermagem: processos, tendências e desafios. Rev Cien Cuid Saúde 2007; 6(2): 223-30.
17. Silveira CA, Paiva SMA: Evolução do ensino de enfermagem no Brasil: uma revisão histórica. Cienc. Cuid. Saúde. 2011; 10 (1):176-183.
18. Portaria COREN-SP/4IR/26/2007. Disciplina a obrigatoriedade de o Enfermeiro comprovar capacitação pedagógica para atuar na Formação Profissional. [Acesso em: 27 jun 2013]. Disponível em: ftp://ftp.saude.sp.gov.br/ftpsessp/bibliote/informe_eletronico/2007/iels.dez.07/iels227/E_PT-COREN-SP-26_2007.pdf

19. Lucchese, R. Barros. S. Pedagogia das competências - um referencial para a transição paradigmática no ensino de enfermagem – uma revisão de literatura. Acta Paulista de Enfermagem 2006; 19 (1):92-99.
20. Diretrizes curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Ministério da Educação- MEC. [Acesso em 12 jul 2013]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Enf.pdf>
21. Cogo, A.L.P. et al. Objetivos educacionais digitais em enfermagem: Avaliação por docentes de um curso de graduação. Rev. Esc. Enferm. USP 2009; 43(2): 295-9.
22. Pereira FJR, et.al. Política de formação inclusiva: percepção de gestores sobre processo de mudanças em Instituições de Ensino Superior: Rev Bras Enferm, Brasília 2011; 64(4): 711-6.
23. Erdmann AL, Fernandes JD, Texeira GA. Paorama da Eduação em enfermagem no Brasil: graduação e pós-graduação. Enfermagem em foco 2011; 2(supl): 89-93.
24. Draganov PB, Sanna MC. Avaliação das competências de professores de enfermagem para desenvolver programas educativos para adulto. Rev. Bras Enfermagem Brasília 2013; 66(4): 543-9.
25. Nassif VMJ, Hanashiro DMM, Torres RR: Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência: Rev. Bras. de educ. 2010; 15 (44): 364-79.
26. Freitas ALP, Rodrigues SG. A avaliação da confiabilidade de questionários: uma análise utilizando o coeficiente alfa de Cronbach. XII SIMPEP – Bauru-SP, 2005.
27. Houaiss A e Villar MS. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
28. Goleman D. Trabalhando com a inteligência emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. Miller-Keane BF.

29. Vasconcellos CS. Competência docente na perspectiva de Paulo Freire. Revista Educação AEC. 2007; 143:66-78.
30. Pinhel I, Kurcgant P. Reflexões sobre competência docente no ensino de enfermagem. Rev Esc Enferm. 2007; 41(4):711-6.
31. Silveira RLBL. Competências e Habilidades pedagógicas. Rev. Iberoamericana de Educación. 2001. [Acesso em 08 set 14] Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/490Barros.pdf>
32. Mitre SM, Batista RS, Mendonça JMG, et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. Ciência e Saúde Coletiva 2008; 2133-2144.
33. X Encontro Gaúcho de educação Matemática Comunicação Científica: Relações Interpessoais no Ambiente Escolar sob a Visão de Professores de Ciências e Matemática; 2009 jan. 02 a 05.
34. Teixeira CMF. Inovar é preciso: Concepções de inovação em educação. [Acesso em 08 set 14] Disponível em: http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_13.47.21.977d2f60a39aa3508f154136c6b7f6d9.pdf
35. Rede de ideias: O que é inovação. [Acesso em 08 set 14] Disponível em: <http://www.rededeinovacao.org.br/sobreinovacao/Paginas/Default.aspx>
36. LEI Nº 9.394, 20 de Dezembro de 1996. Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual e outras de ensino [consultado em 07-09-14] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
37. Vasconcelos PP, Santos MP, Oliveira EB, et al. Programa de apoio a capacitação docente- PACD. Rev.eletrônica Universidade Petiguar 2008. [acesso em 08-09-14] Disponível em: <http://unp.br/arquivos/pdf/institucional/docinstitucionais/pacd.pdf>

38. Puggina AC, Silva MJP. Validação e adaptação cultural para o português da Interpersonal Communication Competence Scale. *Acta Paul Enferm.* 2014; 27(2):108-14.
39. Goleman D. *Trabalhando com a inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. Miller-Keane BF.
40. Zeferino AMB, Domingues EA, Amaral Eliana. Feedback como estratégia de aprendizagem no ensino médico. *Rev. Bras. de educação médica* 2007; 31(2): 176-179.
41. Lima DMA, Alves MN. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. *Pro-Posições, Campinas* 2011; .22(.2): 189-205.
42. Gonçalves JP, Leite AF, Pavinato M et al. Interferência das relações interpessoais no processo de aprendizagem de alunos do ensino superior; 2008. Artigo Científico [acesso em 26 ago 2014]. Disponível em: <http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/biblioteca/Capa/BCEPesquisa/BCETesesDiss>
43. Lima MG, Noro GB. Gestão de Competências docentes, Um estudo no centro Universitário Franciscano, *Disciplinarum Scientia, Serie Ciências Sociais Aplicadas* 2008;4. 91-110.
44. Barreto MO, Martinez AM. Possibilidades criativas de professores em cursos de pós-graduação Stricto Sensu. *Estudos de Psicologia* 2007; 24(4): 463-473.
45. Barreto M. Profissionalização continuada de professores de pós-graduação Stricto Sensu como meio para a aprendizagem de uma prática pedagógica criativa. *Rev. D&R.* 2008;112-118.
46. Melo PA, Luz RJP. Instituto Internacional para Educação Superior na América Latina e o Caribe – IESALC: Formação docente no Brasil. Florianópolis, SC. Brasil. 2005. http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_brasil_iesalc.pdf

47. Oliveira MCSM, Melo MCOL, Oliveira MH, Paiva KM. A Influência da Vivência Docente na Formação e Desenvolvimento de Competências Profissionais Docentes: uma percepção de mestrandos em administração. I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade 2009; Curitiba- PR.
48. Hanashiro DMM, Nassif VMJ. Competências de professores: um fator competitivo. RBGN. 2006; 8(20):45-56.
49. Maduro MR. Identificação do perfil de competências docentes em uma instituição estadual de ensino superior. TAC. 2013; 3 (2):79-94.

“O sucesso nasce do querer, da determinação e persistência em se chegar a um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo, quem busca e vence obstáculos, no mínimo fará coisas admiráveis.”

José de Alencar

APÊNDICES

APÊNDICE A – Instrumento de caracterização do participante de pesquisa

Participante n°: _____

1) Sexo: Feminino Masculino

2) Idade: _____


3) Estado civil: Casado
 Solteiro
 Viúvo
 Separado
 Divorciado
 Convivente4) Grau de escolaridade/titulação: Ensino superior
 Mestre
 Doutor
 Especialista. Área: _____5) Formação: Enfermeiro (a)
 Outros: _____6) Atuação atual como docente: Nível Técnico
 Graduação
 Pós-graduação Stricto Sensu
 Pós-graduação Latu senso

7) Há quanto tempo (em anos) trabalha na instituição? _____ anos

8) Local de trabalho: Instituição de ensino: _____

Apêndice B – E-mail de autorização das autoras para utilização da Escala de fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência

Editar cadastro | Alterar senha claudi...



E-mail ▾

Entrada (457)
Importante
Enviados
Rascunhos (77)
Lixeira
faculdade (8) ■
Migrado
Mais ▾

claudiapuggina@usp.br Vania, bom dia. Primeiramente obrigada pela pronta resposta. Quanto a nossa d... 15 de jun ☆

vania.nassif Olá Claudia, sim usamos a escala conforme abaixo. Discordo totalmente 1 Disco... 15 de jun ☆

claudiapuggina@usp.br Obrigada Vania pela resposta. Abraços e bom final de semana :-)> > De: "vani... 16 de jun ☆

claudia cristina maciel dos santos <claumipe@ig.com.br> 16 de jun ☆

para claudiapuggina, vania.nassif ▾

Boa tarde!

Vânia agradecemos pela colaboração em responder os nossos questionamentos e por autorizar a utilização da escala. Seguindo a ética científica, citarei o seu artigo e a escala na minha pesquisa.

abraços,

Claudia Maciel

Mestranda em enfermagem

Em 16 de junho de 2013 08:15, <claudiapuggina@usp.br> escreveu:

vania.nassif <vania.nassif@uol.com.br> 16 de jun ☆

para mim ▾

Boa sorte Claudia. Depois, envie o produto final (artigo...) para conhecer seu trabalho.

Se precisar de algo mais, estou à disposição.

Abraços

Profa. Vânia Nassif

Em 16/06/2013 14:08, claudia cristina maciel dos santos <claumipe@ig.com.br > escreveu:

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado Colaborador,

Estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada “FATORES QUE INFLUENCIAM NA PERCEPÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE DOCENTES DA GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM”, sob orientação da Profa. Dra. Ana Claudia Puggina.

Os objetivos do estudo são identificar a percepção dos professores do curso de graduação em enfermagem em relação às competências requeridas para o exercício da docência e comparar a percepção das competências com as características da amostra.

Para a validação teórica deste estudo necessito de sua valerosa contribuição respondendo aos dados de caracterização e responder um questionário com 34 questões fechadas, isso levará em média 15 minutos.

Você tem total liberdade participar ou não da pesquisa. Informo que você não terá despesas e nem prejuízo; e que seu nome não será citado no trabalho garantindo sua privacidade profissional e pessoal dentro da organização de ensino.

O risco do participante da pesquisa pode ser considerado risco mínimo caracterizado pelo risco de constrangimento pela avaliação de habilidades essenciais para o desempenho do docente. Os resultados e os dados quantitativos deste estudo serão avaliados de modo general e não individualmente, com isso busca-se diminuir a possibilidade de identificação direta do participante no estudo. Outra medida adotada para minimizar os riscos diante da vulnerabilidade dos participantes é a coleta de dados coletiva, pois nesse procedimento diminui-se a chance de identificação do participante já que instrumentos são respondidos e desenvolvidos ao pesquisador em um mesmo momento. Você será instruído a não preencher o número do participante, essa numeração será realizada posteriormente de forma aleatória.

Caso você sinta-se constrangido poderá abandonar o questionário em qualquer momento e não será identificado em nenhum relatório, tendo seus dados excluídos do estudo. Para atender a questão da confidencialidade você será identificado por um número e as informações obtidas serão analisadas em conjunto, não sendo divulgada nenhuma identificação individual.

Os resultados desta pesquisa não beneficiarão diretamente o participante no momento da pesquisa, entretanto os achados poderão contribuir futuramente para o direcionamento das competências no exercício da docência em enfermagem na instituição de ensino em que a pesquisa foi avaliada.

Nesta pesquisa será respeitada a privacidade dos dados e os resultados do estudo serão utilizados exclusivamente para fins científicos. Caso seja de sua vontade, você poderá abandonar a pesquisa, pois não ocorrerá nenhum tipo de repressão.

Caso haja novas perguntas sobre este assunto, você pode entrar em contato com a mestrandia Claudia Cristina Maciel dos Santos por e-mail claumipe@ig.com.br, telefone (11) 3737-3900 ramal 3951 (11) 97636-2909 ou com o professor responsável pelo estudo, Profa. Dra. Ana Cláudia Puggina (11)

99450-0502 e-mail: apuggina@prof.ung.br. Estou ciente de que, caso eu me sinta prejudicado, poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UnG, situado à Praça Tereza Cristina, n.º 229 - Centro, Guarulhos (SP), e-mail comitê.etica@ung.br, telefone: 2464-1779.

Eu,....., portador do R.G....., declaro ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim sobre este estudo. Autorizo publicação dos dados. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e de ressarcimento. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e estou ciente que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

A mestrandia Claudia Maciel certificou-me de que todos os dados dessa pesquisa serão utilizados somente para fins científicos.

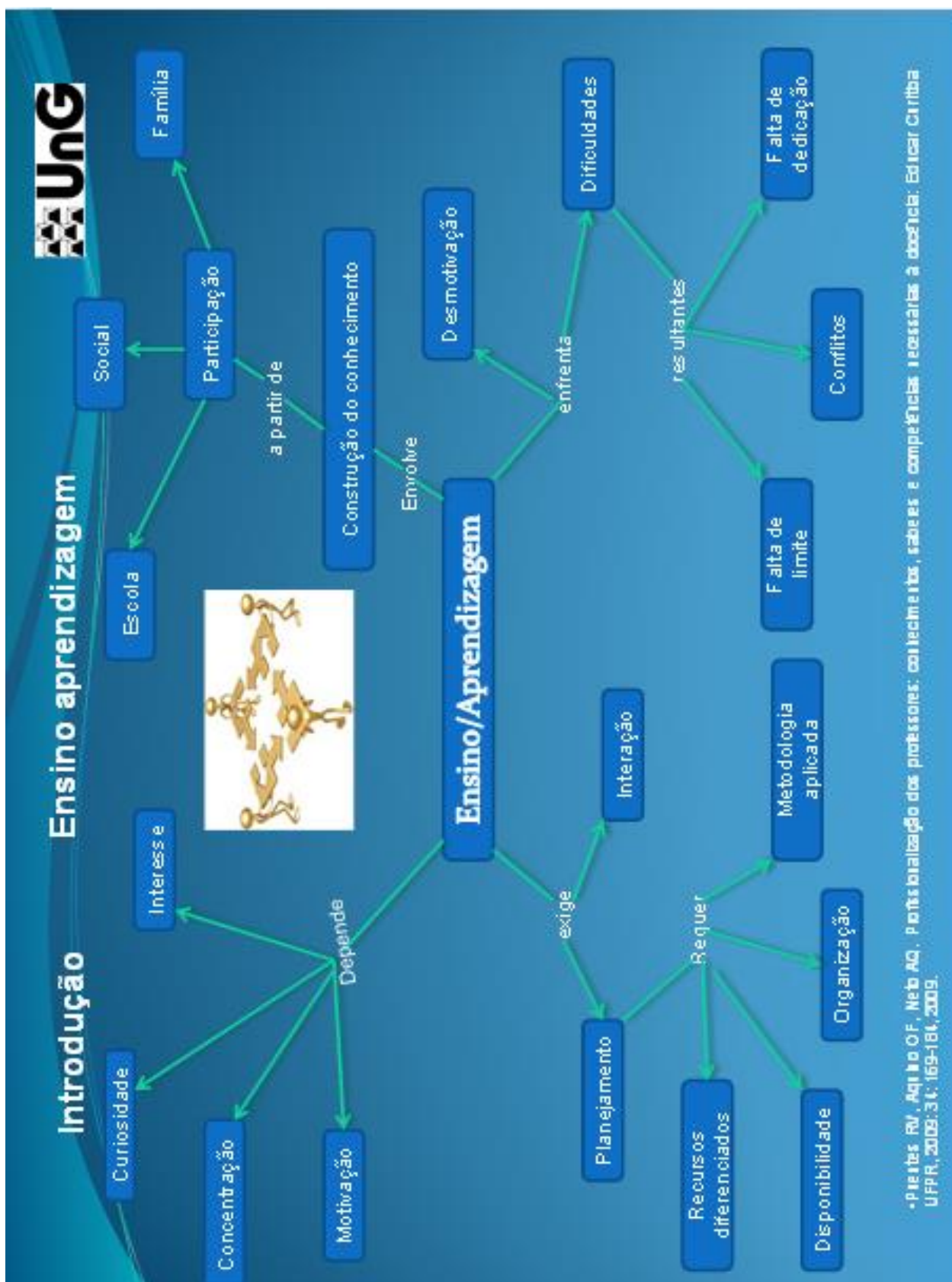
Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Guarulhos, ____ de _____ de 20__.

Claudia Cristina Maciel dos Santos
Mestranda de Enfermagem

Assinatura do Participante

APÊNDICE D – Mapa conceitual sobre o tema apresentado na defesa



“Eu digo sempre que das três virtudes teológicas chamadas, eu sou fraco na fé e fraco na qualidade, só me resta a esperança. Eu sou o homem da esperança.”

Ariano Suassuna

ANEXOS

ANEXO A - Escala de fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência

Participante nº: _____

Ao final da leitura de cada alternativa, circule o número correspondente à alternativa escolhida, conforme o grau de concordância com a afirmação.

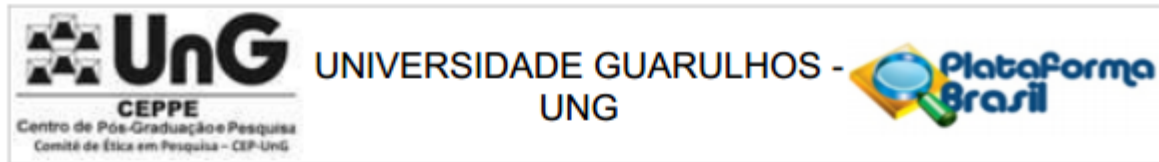
- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo muito
- 3- Discordo pouco
- 4- Concordo pouco
- 5- Concordo muito
- 6- Concordo totalmente

1	A universidade colabora com o desenvolvimento profissional dos professores por meio de programas internos de capacitação.	1 2 3 4 5 6
2	A atividade de pesquisa tem ampliado a oportunidade de crescimento e desenvolvimento do professor dessa universidade.	1 2 3 4 5 6
3	Os programas de aprimoramento e desenvolvimento profissional gerenciado pela área de RH dessa universidade estimulam os professores a participarem.	1 2 3 4 5 6
4	O salário dessa universidade pago aos professores é competitivo no mercado de trabalho.	1 2 3 4 5 6
5	O plano de carreira dessa universidade estimula-me a crescer.	1 2 3 4 5 6
6	A política de recursos humanos valoriza o docente na universidade.	1 2 3 4 5 6
7	O ambiente de trabalho e o clima da universidade são um atrativo para o professor desenvolver suas potencialidades.	1 2 3 4 5 6
8	A contratação do corpo docente em período integral ou parcial diferencia essa universidade no mercado de trabalho.	1 2 3 4 5 6
9	A capacidade de escuta e o consequente feedback são atitudes positivas do docente.	1 2 3 4 5 6
10	O professor que faz uma reflexão crítica sobre o exercício de sua prática aprimora seu desempenho quotidianamente.	1 2 3 4 5 6
11	As atividades desenvolvidas em sala de aula e os trabalhos de pesquisa elaborados pelos alunos são enriquecidos quando o professor dá o feedback.	1 2 3 4 5 6
12	O professor que usa as experiências dos alunos no processo de construção do conhecimento estimula a aprendizagem.	1 2 3 4 5 6
13	O comprometimento com a educação facilita o exercício da docência.	1 2 3 4 5 6
14	A condução do grupo e a capacidade de negociação de regras permitem maior envolvimento entre professor e aluno.	1 2 3 4 5 6
15	O professor que procura desenvolver um método próprio para atender às necessidades dos alunos proporciona resultados efetivos de aprendizagem.	1 2 3 4 5 6

16	O planejamento das atividades pedagógicas feitas pelo professor proporciona ao aluno uma visão integrada da disciplina lecionada	1 2 3 4 5 6
17	A capacidade de liderança do professor promove segurança e respeito no aluno.	1 2 3 4 5 6
18	A organização no preparo das aulas facilita o desempenho do docente durante o desenvolvimento delas.	1 2 3 4 5 6
19	Para a universidade ser competitiva no mercado, ela precisa ter convênios e intercâmbio com outras instituições.	1 2 3 4 5 6
20	A didática é essencial à docência.	1 2 3 4 5 6
21	A ética e o sentido de justiça fortalecem a imagem do professor para os alunos.	1 2 3 4 5 6
22	O processo ensino-aprendizagem (relação do ensinar com o aprender) permite ao professor uma compreensão da dinâmica do aluno.	1 2 3 4 5 6
23	O enfrentamento de desafios na busca de inovação é uma arte da docência.	1 2 3 4 5 6
24	O professor aberto para interpretar e contextualizar a realidade facilita o desenvolvimento da crítica nos alunos.	1 2 3 4 5 6
25	O professor criativo desperta no aluno o desejo de buscar sua criatividade.	1 2 3 4 5 6
26	O professor que desenvolve a capacidade de resolução de problemas da docência conquista a confiança dos alunos.	1 2 3 4 5 6
27	O entusiasmo do professor contagia os alunos no processo ensino-aprendizagem.	1 2 3 4 5 6
28	A titulação do corpo docente é um fator que diferencia essa universidade em relação às outras.	1 2 3 4 5 6
29	O auto aprendizado e a busca de novos conhecimentos são requisitos para a capacitação do docente.	1 2 3 4 5 6
30	A titulação do corpo docente melhora a qualidade do ensino na universidade.	1 2 3 4 5 6
31	O uso de diferentes métodos de avaliação permite acompanhar a aprendizagem dos alunos.	1 2 3 4 5 6
32	A visão generalista do professor facilita o desenvolvimento do olhar do aluno para a realidade.	1 2 3 4 5 6
33	O domínio de referências bibliográficas por parte do professor incentiva nos alunos a pesquisa.	1 2 3 4 5 6
34	As dificuldades e limitações do aluno devem ser foco de atenção dos professores.	1 2 3 4 5 6

Nassif VMJ, Hanashiro DMM, Torres RR: Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência: Rev. Bras. de educ. 2010; 15 (44): 364-79.

Anexo B – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERCEPÇÃO DAS COMPETÊNCIAS NO EXERCÍCIO DO DOCENTE EM ENFERMAGEM EM UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA

Pesquisador: CLAUDIA CRISTINA MACIEL DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 23977313.0.0000.5506

Instituição Proponente: Universidade Guarulhos - UNG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 519.093

Data da Relatoria: 28/01/2014

Apresentação do Projeto:

O projeto pretende verificar a seguinte hipótese: A Percepção das competências no exercício da docência será maior do que a autoavaliação das competências.

Nesta segunda versão foram realizadas adequações importantes, tornando-o claro, bem fundamentado e exequível.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos bem definidos. Objetivos Primários: identificar a percepção dos docentes em relação às competências requeridas para o exercício da docência; comparar a percepção das competências com as características da amostra e com a autoavaliação das competências.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A 8ª questão do instrumento de caracterização ¿Auto avaliação das competências - Pensando de 0 a 10 e nos itens respondidos em relação a percepção das competências no exercício docente, qual nota você daria para sua competência atual?¿ foi retirada do projeto de pesquisa evitando a avaliação pessoal dos participantes. A Profa. Dra. Luciane Lucio Pereira não atuará como co-orientadora do projeto, justificando que a mesma tem um cargo hierárquico em relação aos participantes da pesquisa e que isso poderia trazer implicações éticas.

Endereço: Praça Tereza Cristina, 229

Bairro: Centro

CEP: 07.023-070

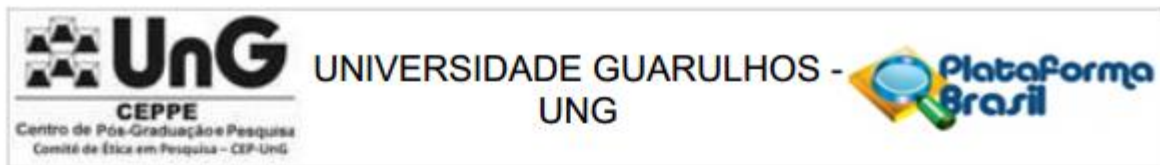
UF: SP

Município: GUARULHOS

Telefone: (11)2464-1779

Fax: (11)2464-1187

E-mail: comite.etica@ung.br



Continuação do Parecer: 519.093

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa com todas alterações realizadas conforme sugerido no parecer anterior, atende a Resolução 466/12 em sua integridade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todas adequados à Resolução 466/12 garantindo todos os direitos aos participantes.

Recomendações:

Notificar caso ocorram alterações durante o desenvolvimento da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atualizar cronograma,

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

A coleta de dados pode ser iniciada. A presente aprovação é válida pelo período indicado no cronograma. Solicita-se enviar relatório final, via Plataforma Brasil, até 19 de abril de 2014. Adequar e atualizar o cronograma na Plataforma Brasil,

GUARULHOS, 31 de Janeiro de 2014

Assinador por:
Jumara Silvia Van De Velde
(Coordenador)

Endereço: Praça Tereza Cristina, 229
Bairro: Centro **CEP:** 07.023-070
UF: SP **Município:** GUARULHOS
Telefone: (11)2464-1779 **Fax:** (11)2464-1187 **E-mail:** comite.etica@ung.br