



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

FORMAÇÃO DE TÉCNICOS AUXILIARES DE SAÚDE

contributos da Supervisão Pedagógica nas pontes entre a teoria e a prática

Maria da Graça Gomes Gonçalves Pinto Veiga



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Maria da Graça Gomes Gonçalves Pinto Veiga

Formação de técnicos auxiliares de saúde:
contributos da Supervisão Pedagógica nas pontes
entre a teoria e a prática

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Professora Doutora Ana Maria Coelho de Almeida Peixoto

Maio de 2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que contribuíram direta e indiretamente para este trabalho.

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Maria Coelho de Almeida Peixoto, pelo seu apoio, sabedoria, contributo científico em todos os capítulos da tese e pela capacidade de converter todos os nossos encontros de trabalho em momentos fantásticos e estimulantes, promotores do meu crescimento profissional, incentivando-me a ultrapassar os constrangimentos e o pouco tempo disponível.

Aos professores participantes no estudo, pela sua dedicação ao estudo, o seu envolvimento ativo, interventivo e colaborativo e pelo seu tempo disponibilizado.

À Raquel, a colega mais ativa, interventiva e colaboradora com quem tive a oportunidade trabalhar e de dinamizar diversos projetos que buscavam a promoção da qualidade do ensino/aprendizagem.

Aos alunos participantes no estudo que partilharam com os professores os seus anseios e as suas fragilidades de formação e se envolveram ativa e interventivamente em todas as dinâmicas.

A todos os alunos que tive e a tudo que me ensinaram, fazendo-me sentir que vale a pena ser professor.

Aos presidentes dos conselhos diretivos que me envolveram em projetos estimulantes e desafiantes, tais como o Projeto Minerva, a Educação para a Saúde e a Direção de um Curso Profissional.

Ao meu companheiro António e aos meus filhos João e Guilherme.

RESUMO

A transição entre escola e mundo do trabalho constitui, para os alunos dos cursos profissionais, uma fonte de ansiedade e insegurança. Os professores da componente de formação técnica de um curso profissional de técnico auxiliar de saúde, ao perceberem esses sentimentos sentiram-se desafiados a contribuir para os ultrapassar, envolvendo-se num trabalho colaborativo promotor do aprofundamento de conhecimentos/competências e integrador das aprendizagens dos alunos, indo ao encontro das suas ansiedades, no sentido de construir pontes entre escola e mundo do trabalho. O estudo que se apresenta apoiou-se nas questões: Como pode a articulação entre docentes das disciplinas da componente de formação técnica, em contexto de supervisão horizontal e colaborativa, contribuir para o desenvolvimento profissional? Pode a articulação desses profissionais, com diferentes formações (professores e técnico-professor/enfermeiro), contribuir para valorizar a abordagem metodológica e a interdisciplinaridade, mobilizando a integração de conhecimentos e competências dos alunos? É possível avaliar de que modo o processo colaborativo de supervisão pedagógica interpares contribui para preparar os alunos (futuros profissionais) para a entrada no mundo do trabalho? Como? Recorreu a uma metodologia qualitativa, um desenho de estudo de caso e a processos de supervisão pedagógica horizontal, colaborativa entre pares docentes e pares alunos. Os resultados apontam para impactos positivos no desempenho pessoal e profissional dos docentes, potenciadores da integração de saberes e diminuição da ansiedade dos alunos. Estes referiram as práticas colaborativas e reflexivas como fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. As conclusões realçam vantagens na troca e partilha de saberes entre profissionais com impacto positivo nas aprendizagens e competências dos alunos, na preparação para o mundo do trabalho, podendo ser revelador que o trabalho colaborativo pode ter relevância no desenvolvimento dos profissionais, e que esse desenvolvimento pode contribuir para uma melhor formação e preparação dos alunos.

Palavras-Chave: supervisão colaborativa, práticas colaborativas, desenvolvimento profissional, práticas reflexivas, preparação para o mundo do trabalho.

ABSTRACT

The transition from school into the professional world constitutes a source of anxiety and insecurity for students of professional courses. The professors of the technical training component of the course for health auxiliary technicians have perceived these feelings and felt compelled to contribute towards overcoming them. This contribution included strengthening the students' training, getting involved into a collaborative work promoting the development of knowledge and competences, integrating the student's learnings, and meeting their anxieties by building bridges between school and the workplace. The present study is built on the following questions: How can the articulation of teachers from the technical training component, in a context of horizontal and collaborative supervision, contribute to the students' professional development? Can the articulation between these professionals from different backgrounds (teachers and professor-technician/nurse) contribute to enrich the methodological approach and interdisciplinary by mobilizing the integration of knowledge and technical competences of students? Is it possible to evaluate how this collaborative pedagogic supervision process contributes to prepare students (future professionals) to their entry in the professional context? How? This study used a qualitative methodology, a case study design, and processes of horizontal pedagogic supervision, which was collaborative between peers (teachers) and peers (students). The results point towards positive results on the personal and professional performance of teachers, potentiating knowledge integration and anxiety reduction on students. The students mentioned the collaborative and reflective practices as fundamental to their personal and professional performance. The conclusions highlight that knowledge sharing from professional's yields advantage with positive impact on the learnings and competences of students on their preparation for the professional context. These advantages might be revealing that collaborative work is relevant to the development of professionals, and that this development can contribute to a better training and preparation of these students:

Key words: collaborative supervision, collaborative practices, professional development, reflexive practice, preparation for the professional context

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE	vii
ÍNDICE DE QUADROS	x
ÍNDICE DE TABELAS	x
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xi
LISTA DE ABREVIATURAS	xiii
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO E PROBLEMÁTICA DO ESTUDO	18
1.1 O Enquadramento do estudo	18
1.1.1 O ensino profissional em Portugal.....	18
1.1.2 Enquadramento legislativo do ensino profissional	24
1.1.3 O Curso Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde.....	29
1.1.4 Relação entre escola e o mundo do trabalho nos cursos profissionais.....	31
1.1.5 O Curso TAS na escola em estudo	32
1.2 Pertinência do estudo.....	35
1.3 Problemática e questões de investigação	44
1.3.1 Problemática.....	44
1.3.2 Questões de Investigação.....	45
1.3.3 Objetivos do estudo.....	45
CAPÍTULO II – ESTADO DA ARTE	47
2.1 Supervisão pedagógica e as práticas colaborativas.....	48
2.2 Práticas colaborativas docentes e desenvolvimento profissional	53
2.3 Das práticas reflexivas ao desenvolvimento profissional	59
2.4 Preparação dos alunos para o mundo do trabalho	65
CAPÍTULO III - OPÇÕES METODOLÓGICAS	73
3.1 Fundamentação das opções metodológicas.....	73
3.1.1 Opção pelo paradigma e pela metodologia adotada	74
3.1.2 Desenho do estudo: estudo de caso	80
3.2 Contexto escolar onde decorreu o estudo	85
3.3 Participantes no estudo	86

3.4 Instrumentos de recolha de dados	89
3.4.1 Inquéritos.....	92
3.4.1.1 Inquéritos por questionário aplicados a alunos	93
3.4.1.2 Questionário aplicados a professores	99
3.4.2 Observação de aulas.....	100
3.4.3 Notas de campo.....	104
3.4.4 Videograções.....	104
3.5 Processo de análise documental	105
3.6 Plano do estudo	107
3.7. Calendarização.....	110
CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	114
4.1 Análise e discussão dos Inquéritos aos alunos (Q1, Q2 e Q3)	114
4.1.1 Análise e discussão do Inquérito Q1 e Q2	114
4.1.2 Análise e discussão do Inquérito Q3	138
4.2 Análise e discussão dos Inquéritos de apreciação de atividades, aos alunos	158
4.2.1 Apreciação da Atividade o erro em saúde (Aat1).....	158
4.2.2 Apreciação da Atividade “Prática simulada” (AAt2).....	163
4.3 Análise dos dados da observação focada	167
4. 4 Análise dos dados da reflexão dos professores	173
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	178
5.1 Conclusões do estudo	178
5.1.1 Impacto do estudo no desenvolvimento profissional dos professores.....	179
5.1.2 Impacto do estudo na integração de saberes	181
5.1.3 Impacto do estudo na preparação dos alunos para o mundo do trabalho	182
5.2 Limitações do estudo	184
5.3 Recomendações para futuros estudos	185
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	186
ANEXOS	193
Anexo 1 Pedido de autorização à diretora do agrupamento	195
Anexo 2 Pedido de autorização aos encarregados de educação.....	196
Anexo 3 Inquéritos por questionário aplicado aos alunos em novembro de 2017 (Q1)	199
Anexo 4 Inquéritos por questionário aplicado aos alunos em março de 2018 (Q2)	202
Anexo 5 Inquéritos por questionário aplicado aos alunos em junho de 2018 (Q3)	205

Anexo 6 Questionários de apreciação da ação da atividade AAa1 (O Erro em saúde -7 de fevereiro 2018).....	208
Anexo 7 Questionários de apreciação da ação da atividade AAAt2 (Aula colaborativa interdisciplinar -15 de fevereiro 2018)	210
Anexo 8 Reflexão dos professores participantes.....	211
Anexo 9 Calendarização das atividades	213
Anexo 10 Planificação das visitas de estudo	214
Anexo 11 Guião de relatório das visitas de estudo (Gve).....	215
Anexo 12 Planificação de atividades erro em saúde.....	217
Anexo 13 Planificação da atividade “Prática simulada”	219

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Matriz Curricular dos Cursos Profissionais (adaptação da ANQEP, 2018)	28
Quadro 2 - Características da Investigação Educativa (adaptado de McMillan & Schumacher, 2005, p. 14)	77
Quadro 3- Caracterização dos alunos participantes no estudo	87
Quadro 4- Caracterização dos professores envolvidos no estudo.....	88
Quadro 5- Técnicas de recolha de dados usadas no estudo, com os alunos.....	90
Quadro 6 - Técnicas de recolha de dados usadas com os professores.....	91
Quadro 7 - Codificação dos inquéritos aplicados aos alunos.....	94
Quadro 8 - Estrutura, dimensões, objetivos e número das questões do questionário Q1 e Q2	96
Quadro 9- Estrutura, dimensões, objetivos e número das questões do questionário 3 (Q3)	96
Quadro 10- Estrutura do questionário de apreciação de atividades (Qat1).....	98
Quadro 11- Estrutura do questionário de apreciação de atividade (QAt2).....	98
Quadro 12- Estrutura, dimensões, objetivos e número das questões do questionário aplicado aos professores (Qp)	99
Quadro 13- Grelha de observação de aulas naturalista usada na aula de 7 de fevereiro de 2018	101
Quadro 14- Grelha de observação focada usada na aula do dia 7 de fevereiro de 2018 (o erro em saúde).....	103
Quadro 15 – Calendarização das videograções das aulas	105
Quadro 16 - Estratégias de supervisão usadas na análise dos dados (adaptado de Vieira & Moreira, 2011)	107
Quadro 17- Aprofundamento de competências nas disciplinas da componente de formação técnica necessárias ao TAS, tendo como referencial o perfil do TAS (ANQEP, 2018)	109
Quadro 18- Calendarização das atividades desenvolvidas (cronograma)	112
Quadro 19- Situações de erro evidenciadas no filme "Aprendendo com os erros"	168

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Identificação de erros associados a competências cognitivas (n=4).....	169
Tabela 2- identificação de erros associados a competências técnicas/procedimentais (n=12)	170
Tabela 3- Identificação de erros associados a competências comunicacionais/relacionais (n=8)	171
Tabela 4- identificação dos erros (associação de erros a profissionais da equipa multidisciplinar), pelos grupos de trabalho dos alunos.....	172

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Colaboração: um conceito a três dimensões (Alarcão & Canha, 2013, p. 48)	56
Figura 2- Esquema concetual de competência (adaptado de OECD, 2016 citado por (Martins <i>et al.</i> , 2017, p. 19)	67
Figura 3- Espiral autorreflexiva lewiniana (adaptado de Santos, Morais & Paiva, 2004)	81
Figura 4- Supervisão Pedagógica e institucional (Alarcão, 2014, p. 31)	84
Figura 5- Estratégia seguida na planificação das atividades com os alunos	111

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Preocupações manifestadas pelos alunos em junho de 2017, sobre a sua preparação para a entrada no mundo do trabalho	106
Gráfico 2- Identificação de saberes mobilizados na prestação de cuidados de saúde aos utentes (Q1 e Q2)	116
Gráfico 3- Identificação dos saberes mobilizados na recolha e transporte de amostras biológicas (Q1 e Q2)	117
Gráfico 4- Identificação dos saberes mobilizados na limpeza, higienização e transporte de roupas, materiais e equipamentos (Q1 e Q2).....	118
Gráfico 5- Identificação de saberes mobilizados na limpeza e higienização dos espaços e no apoio logístico e administrativo das diferentes unidades e serviços de saúde (Q1 e Q2).....	119
Gráfico 6- Perceção dos alunos sobre trabalho em equipa em saúde (Q1 e Q2)	120
Gráfico 7- Perceção dos alunos sobre as responsabilidades dos profissionais no trabalho de equipa em saúde (Q1 e Q2)	121
Gráfico 8- Responsáveis pela supervisão do trabalho do TAS (Q1 e Q2).....	122
Gráfico 9- Perceção sobre FCT por parte dos alunos (Q1 e Q2)	123
Gráfico 10- Visão dos alunos sobre potencialidades de atividades de prática simulada (Q1 e Q2)	124
Gráfico 11- Expetativas dos alunos (esperanças) relativamente à entrada no mundo do trabalho (Q1 e Q2)	125
Gráfico 12- Expetativas dos alunos (esperanças) relativamente à entrada no mundo do trabalho em Q1, organizadas por subunidades de análise.....	126
Gráfico 13- Expetativas dos alunos (esperanças) relativamente à entrada no mundo do trabalho (Q2), organizadas por subunidades de análise	128
Gráfico 14- Expetativas dos alunos (receios) relativamente à entrada no mundo do trabalho (Q1 e Q2)	129
Gráfico 15- Expetativas dos alunos, receios, manifestados pelos alunos relativamente ao mundo do trabalho, em Q1 por subunidade de análise.....	130
Gráfico 16- Expetativas dos alunos, receios, manifestados pelos alunos relativamente ao mundo do trabalho, em Q2 por subunidade de análise.....	132

Gráfico 17- Perceção dos alunos relativamente à sua preparação para a entrada no mundo do trabalho	133
Gráfico 18- Propostas de atividades de formação que preparem para a entrada no mundo do trabalho (Q1)	134
Gráfico 19- Propostas de atividades de formação que preparem para a entrada no mundo do trabalho (Q2)	135
Gráfico 20- Propostas de atividades de formação que preparem para a entrada no mundo do trabalho (Q1 e Q2).....	136
Gráfico 21- Identificação dos saberes mobilizados na prestação de cuidados de saúde aos utentes (Q3)	139
Gráfico 22- Identificação dos saberes mobilizados na recolha e transporte de amostras biológicas (Q3)	140
Gráfico 23- Identificação dos saberes mobilizados na limpeza, higienização e transporte de roupas, materiais e equipamentos, em Q3.....	140
Gráfico 24- Identificação de saberes mobilizados na limpeza e higienização dos espaços e no apoio logístico e administrativo das diferentes unidades e serviços de saúde (Q3)	141
Gráfico 25- Perceção dos alunos sobre o trabalho em grupo em saúde (Q3)	142
Gráfico 26- Perceção dos alunos sobre as responsabilidades dos profissionais no trabalho de equipa em saúde (Q3).....	142
Gráfico 27- Perspetiva dos alunos sobre os responsáveis pela supervisão do trabalho do TAS (Q3) ...	144
Gráfico 28- Perceção sobre FCT por parte dos alunos.....	144
Gráfico 29- Visão dos alunos sobre potencialidades de atividades de prática simulada (Q3)	145
Gráfico 30- Esperanças e receios dos alunos (Q3)	146
Gráfico 31- Expetativas relativamente ao mundo do trabalho (Q3 2018).....	148
Gráfico 32- Esperanças detetadas em Q1, Q2 e Q3.....	149
Gráfico 33- Receios relativamente ao mundo do trabalho.....	150
Gráfico 34- Evolução dos receios, por unidade de análise	150
Gráfico 35- Perceção dos alunos relativamente à sua preparação para a entrada para o mundo do trabalho (Q3).....	151
Gráfico 36- Propostas de atividades para reforço da formação e preparação para a entrada no mundo do trabalho.....	152
Gráfico 37- Propostas de atividades que preparem para o mundo do trabalho (Q1, Q2 e Q3)	153
Gráfico 38- Pontos facos do estudo apontados pelos alunos (Q3).....	154
Gráfico 39- Pontos fortes da atividades desenvolvidas no estudo apontados pelos alunos (Q3).....	154
Gráfico 40- Sugestões de melhoria, com vista a uma melhor preparação dos alunos TAS para o mundo do trabalho (Q3).....	155
Gráfico 41- Respostas à questão 1 do questionário de apreciação de ação da atividade 1 (QAat1)	159
Gráfico 42- Respostas à questão 2 do questionário de apreciação de ação Aat1 (QAat1)	160
Gráfico 43- Respostas à questão 3 do questionário de apreciação de ação Aat1 (QAat1)-	161
Gráfico 44- Respostas à questão 3 do questionário de apreciação de ação Aat1 (QAat1)	162
Gráfico 45- Respostas à questão 1 do questionário de apreciação de ação da atividade 2 (QAAt2) (n=14).....	164
Gráfico 46- Respostas à questão 2 do questionário de apreciação de ação AAt2 (QAAt2).....	165
Gráfico 47- Pontos fortes apontados à atividade 2 (QAAt2)	166
Gráfico 48- Pontos fracos apontados à atividade 2 (QAAt2)	167

LISTA DE ABREVIATURAS

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
ANQEP- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
CFT - Componente de Formação Tecnológica
CNQ - Catálogo Nacional de Qualificações
CPTAS - Curso Profissional de Técnico/a Auxiliar de Saúde
CRI - Comunicação e Relações Interpessoais
DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DSEE - Direção de Serviços de Estatísticas da Educação
ECD - Estatuto da Carreira Docente
EM - Estrutura modular
EP- Escolas Profissionais
FCT - Formação em Contexto de Trabalho
GOSCS - Gestão e Organização dos Serviços e Cuidados de Saúde
HSCG - Higiene Segurança e Cuidados Gerais
I-A - Investigação-ação
ONU- Organização das Nações Unidas
PAP - Prova de aptidão profissional
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
QEQ - Quadro Europeu de Classificações
QNQ - Quadro Nacional de Qualificações
SEF- Sistema Educativo e Formativo
SNQ - Sistema Nacional de Qualificações
TAS- Técnico Auxiliar de Saúde
UCC - Unidade de Cuidados Continuados
UFCD - Unidades de Formação de Curta Duração
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNFPA - Fundo de População das Nações Unidas
UNICEF - United Nations International Children's Emergency Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

INTRODUÇÃO

O percurso profissional de um professor proporciona uma série de desafios, muitos dos quais nem eram equacionados aquando da sua formação inicial. Um dos grandes desafios enfrentados foi a chegada dos cursos profissionais às escolas secundárias públicas a partir de 2004/2005, com objetivos, avaliação e estrutura curricular muito diferente dos cursos científico-humanísticos para os quais os professores se prepararam na sua formação inicial. Os professores das escolas secundárias públicas, não têm formação prévia, nem acompanhamento específico quando lhes é atribuído um horário com disciplinas/unidades de formação de curta duração (UFCD)/Módulos, do ensino profissional e, passados mais de quinze anos desde que os cursos profissionais passaram a funcionar nas escolas secundárias continuam a ser desafiados a trabalhar em âmbitos diferentes daqueles a que estavam habituados no ensino secundário regular, como referem (Orvalho & Alonso, 2011).

Num mundo em permanente mudança, a Unesco (2016) considera fundamental garantir que a educação tenha qualidade suficiente para gerar resultados de aprendizagem relevantes, equitativos e eficientes em todos os níveis e contextos, afirmando que “uma educação de qualidade inclui o desenvolvimento de habilidades, valores, atitudes e conhecimentos que possibilitam aos cidadãos construir vidas saudáveis e realizadas, fazer escolhas bem informadas e responder a desafios locais e globais” (p.7). A Legislação Portuguesa, considera que para enfrentar os desafios da sociedade atual, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, a escola deve “preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem” (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, 2018, p. 2928).

A dupla certificação conferida pelos cursos profissionais coloca também o desafio, a professores e alunos, de fazer pontes entre a teoria e a prática, no sentido de formar os alunos, preparando os futuros profissionais a enfrentar o mundo do trabalho num contexto do mundo em *permanente mudança*. Constata-se que um número elevado de alunos,

tendo vastos conhecimentos técnicos e científicos, têm dificuldade em articular os saberes adquiridos nas UFCD das diferentes disciplinas da componente de formação técnica ao longo dos três anos, o que dificulta a sua capacidade de aplicar os saberes adequados a cada contexto, na prática, capacidade essencial aos profissionais de saúde.

Os professores envolvidos no presente estudo, três dos quais professores do grupo 520 e um professor enfermeiro, conscientes dos desafios do mundo atual, dos seus desafios e constrangimentos, assim como dos desafios e constrangimentos dos alunos, consideraram que o desenvolvimento do presente estudo de caso, tendo como alicerce a supervisão pedagógica em contextos colaborativos, poderia contribuir para elevar o nível do desempenho e de desenvolvimento profissional, seja no plano pessoal, seja nos contextos organizacional, curricular e científico-pedagógico e que, esse desenvolvimento profissional poderia contribuir para melhorar as práticas com a finalidade de promover a melhoria das aprendizagens/competências numa perspetiva de formação global do aluno do CPTAS, criando pontes entre a teoria e a prática e assim proporcionar aos alunos envolvidos uma boa transição entre a escola e o mundo do trabalho

Tendo-se iniciado em 2017, este estudo de caso valoriza a gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo, o desenvolvimento de dinâmicas que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas, o trabalho colaborativo e interdisciplinar entre os professores envolvidos, aspetos contemplados e valorizados no Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, 2018, publicado posteriormente ao início do estudo. Considerou-se pertinente conhecer quais receios e fragilidades sentidos pelos alunos e foi nessa base que se delineou e desenvolveu o presente estudo de caso.

No *capítulo I* faz-se o *enquadramento e problemática do estudo*, refletindo-se sobre relação entre escola e o mundo do trabalho nos cursos profissionais e abordando o Curso TAS na escola em estudo. No *capítulo II – Estado da Arte*, faz-se uma contextualização recorrendo a autores especialistas sobre: a supervisão pedagógica e as práticas colaborativas, as práticas reflexivas e o seu contributo no desenvolvimento profissional, a preparação dos alunos para o mundo do trabalho. No *capítulo III - Opções Metodológicas*, faz-se a fundamentação das opções metodológicas – pelo paradigma qualitativo/interpretativo, e pelo combinação de métodos quantitativos e qualitativos de acordo com

Coutinho (2015); pelo desenho do estudo (estudo de caso), caracterizando-se ainda o contexto onde decorreu o estudo assim como os seus participantes; apresentando-se também os instrumentos de recolha de dados, o processo de análise documental, o plano de estudo e a calendarização. No *capítulo IV* procede-se à análise e discussão dos dados e no *capítulo V* apresentam-se as considerações finais do estudo.

O presente estudo teve em conta a dimensão dos problemas e os desafios atuais da educação, e deu oportunidade aos professores envolvidos de serem promotores e agentes da sua formação contínua. Nóvoa (2019) considera que uma nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipa e numa reflexão conjunta, (sendo aqui que entra a formação contínua), pode constituir um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada, considerando o autor que “a *metamorfose da escola* acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados” (p.11).

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO E PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

1.1 O Enquadramento do estudo

O presente estudo desenvolve-se numa escola secundária pública, com professores e alunos de uma turma do ensino profissional de técnicos auxiliares de saúde. A lecionação de cursos profissionais nas escolas secundárias públicas é relativamente recente, pelo que se considera pertinente a apresentação do percurso do ensino profissional de nível secundário, no sentido de se contextualizar a implementação do Curso Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde na escola onde se desenvolveu o estudo. A apresentação do percurso legislativo (assim como o enquadramento no contexto europeu) que enquadra o ensino profissional em Portugal, desde os anos 70 do século XX até ao ano letivo 2004/2005, ano em que o ensino profissional chega às escolas secundárias públicas, tem como finalidade contextualizar os objetivos e a estrutura curricular do ensino profissional. Compete assim enquadrar esta legislação para melhor se entender a sua evolução e os aspetos mais marcantes dessa evolução.

1.1.1 O ensino profissional em Portugal

Em Portugal, o atual ensino profissional resultou de um longo percurso e de vastas discussões. Nos anos 70, do século XX, a experiência pedagógica de Veiga Simão instituiu no ensino português os cursos complementares técnicos diurnos, mas o seu percurso foi curto pois em 1977 foram extintos. Duque (2009) considera que com a extinção dos cursos complementares técnicos diurnos (1978-1979) e com a extensão aos 10º e 11º anos do ensino secundário unificado, foram tomadas medidas gravosas do processo de destruição do ensino técnico.

O Despacho Normativo 140-A/78 estruturou os cursos complementares do ensino secundário para o ano de 1978-1979 e fixou o plano de estudos, tendo por base uma outra

conceção de cursos, relativamente aos que existiam no ensino secundário permitindo o acesso ao ensino superior e facilitando também a futura inserção dos jovens na vida ativa.

Portugal, no contexto europeu, começou tardiamente o processo de escolarização massiva da sua população, o que fez com que no início dos anos noventa, do século XX, ainda apresentasse grandes disparidades nas taxas de escolarização da sua população, quando comparadas com a situação europeia (em 1985/86, a taxa real de escolarização no nível secundário era de 17,6%, contra taxas médias dos países da OCDE superiores a 60%), como realça Azevedo (2009). O mesmo autor, refere ainda que com a adesão de Portugal à União Europeia (em 1986) e a chegada de verbas de financiamento europeu para a qualificação dos portugueses, se intensificou o debate acerca das prioridades na aplicação destes fundos, tendo-se em conta o exame à política educativa de Portugal promovido pela OCDE (em 1987) que apontava como uma das recomendações centrais o investimento na qualificação profissional inicial dos jovens portugueses. Desenvolveu-se um intenso debate que envolveu empresários e várias forças políticas da sociedade portuguesa que se manifestavam a favor da necessidade de se investir mais na qualificação profissional inicial dos jovens.

No final da década de oitenta, do século XX, a diversificação de oportunidades de educação e formação, após a escolaridade básica de nove anos, ganhava consistência, entre os meios sociais e políticos, em nome de uma maior democraticidade e igualdade de oportunidades, como acontecia na maioria dos países europeus. Azevedo (2009) considera que “o ensino secundário profissional nasceu, antes de mais, por um imperativo ético. Ao concretizá-lo seguiu-se um caminho novo, uma outra política de educação” (p. 16).

No decorrer da década de oitenta, do séc. XX, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986-1988), elaborou as propostas de reordenamento de todo o sistema, na sequência da publicação da nova Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86). No ponto 3 do artigo 10º desta Lei estabelece-se que:

o ensino secundário organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos, contendo todas elas componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos. (p.3071)

O Relatório Nacional de Portugal, elaborado para a 41ª Sessão da Conferência Internacional da UNESCO em 1988, também defendia nas suas recomendações finais, conforme menciona Azevedo (2009) um ensino secundário que aproximasse os jovens da vida ativa e do mundo do trabalho e fosse capaz de contribuir para o desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa e membro da coletividade.

O modelo de inovação educacional/curricular dos cursos profissionais efetiva-se nas Escolas Profissionais (EP), com a publicação do Decreto-lei nº26/89 de 21 de janeiro, 1989. Neste documento, emerge a necessidade de modernizar a educação portuguesa, aproximando-a da educação praticada na União Europeia, com vista a uma melhor integração europeia e melhor formação dos recursos humanos do país. A aposta no desenvolvimento económico e social do país, envolvia: a modernização da educação portuguesa e a multiplicação acelerada da oferta de formação profissional e profissionalizante, pelo apoio à implementação de uma rede de escolas profissionais, de iniciativa eminentemente local, com aproveitamento articulado dos recursos disponíveis nos vários departamentos do Estado; o relançamento do ensino profissional e o reforço das diversas modalidades de formação profissional, levadas a cabo através da ação conjunta dos Ministérios da Educação e do Emprego e da Segurança Social, em estreita cooperação com outros ministérios e ainda com várias entidades públicas ou privadas, tentando capitalizar estruturas e recursos disponíveis. O mesmo Decreto-Lei, estabelecia que os objetivos e programas de formação a desenvolver nas escolas profissionais teriam em conta as normas adotadas pela Comunidade Europeia quanto à definição e estrutura dos vários níveis de qualificação profissional.

Neste contexto, no final da década de oitenta, em 1989, criaram-se as escolas profissionais, por iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho, ao abrigo de um contrato programa entre o Estado e um conjunto de parceiros locais, públicos e privados, no contexto da integração europeia, estabelecendo-se:

uma nova relação entre o Estado, as escolas e os actores sociais locais, que se baseia na confiança entre todos os intervenientes e na cooperação e iniciativa criadora da sociedade civil, que se sustenta na liberdade, autonomia e responsabilidade dos profissionais de educação e formação e de todos os actores localmente implicados, que aposta numa pedagogia de promoção efectiva do sucesso de todos os jovens, construído sobre trabalho árduo e diário e esperança no futuro e que ultrapassa a antiga e asfíxica hegemonia do modelo “liceal e académico” que impera no nível secundário e, finalmente, que se aproxima

de cada contexto e de cada aluno, como pessoa em pleno e integral desenvolvimento. (Azevedo, 2009, p. 25)

As escolas profissionais inauguraram um novo modelo de instituição educativa, dotadas de autonomia pedagógica, administrativa e financeira e de personalidade jurídica própria. O novo modelo de nível secundário de ensino e de formação passava a ter as seguintes características:

após os nove anos de escolaridade básica (três ciclos de 4+2+3 anos), a oferta concentrar-se-ia em três tipos de instituições: as escolas secundárias (com cursos gerais e cursos tecnológicos), as escolas profissionais (cursos profissionais) e os centros de formação profissional (formação em alternância); todos os cursos teriam a duração de três anos (no caso da formação em alternância, admitia-se a possibilidade de alargar alguns meses este período) e todos (todos, sem exceções) teriam três componentes formativas no quadro de um currículo comum (formação geral ou sociocultural, formação específica ou científica e formação técnica ou tecnológica); os cursos conduziram, no seu final, a diplomas diferentes, mas todos eles seriam equivalentes em termos educativos e para efeitos de prosseguimento de estudos no ensino superior. (Azevedo, 2009, p.20)

As orientações europeias influenciaram significativamente o percurso e evolução dos cursos profissionais. No âmbito do Conselho Europeu de Barcelona (2002), estabeleceu-se o Programa de Trabalho sobre os Objetivos Comuns para 2010 dos Sistemas de Educação e Formação, promovendo-se uma cooperação europeia reforçada em matéria de educação e de formação vocacionais, assim como uma cooperação reforçada no domínio do ensino e da formação profissionais com o fim de eliminar os obstáculos à mobilidade profissional e geográfica e promover o acesso à educação e à formação ao longo da vida (Orvalho & Alonso, 2011).

Os cursos profissionais, sendo um dos percursos do nível secundário de educação, caracterizado por uma forte ligação com o mundo profissional (Agência Nacional de Qualificação, 2016), passaram a fazer parte integrante do nível secundário de educação chegando às escolas secundárias públicas, em 2005, com a Reforma do Ensino Secundário de 2004, trazendo consigo uma nova forma de organização curricular, o ensino modular. Após 16 anos e com a publicação do Despacho nº 14 758/2004 (2ª série), de 23 de julho de 2004 e da Portaria nº 798/2006, de 10 de agosto de 2006, foi consolidada a possibilidade da oferta de cursos profissionais nas escolas públicas e do ensino particular e cooperativo

que oferecessem o nível secundário de educação (até então, só oferecidos por escolas profissionais privadas e públicas).

O ensino profissional, nas escolas secundárias públicas (ESP) portuguesas resultou da Iniciativa Novas Oportunidades lançada em 2005, no seguimento da Agenda de Lisboa 2000, que estabeleceu, no âmbito do Conselho Europeu de Barcelona (2002), o Programa de Trabalho sobre os Objetivos Comuns para 2010, dos Sistemas de Educação e Formação,

As escolas secundárias da rede estatal começam a oferecer cursos secundários profissionais no ano letivo de 2004/05, idênticos aos desenvolvidos pelas escolas profissionais. Após o ano letivo de 2006/07, dá-se um crescimento muito rápido e no ano letivo de 2008/09, o número de alunos matriculados em cursos secundários profissionais nas escolas secundárias é já superior ao dos alunos das escolas profissionais. A este respeito Orvalho e Alonso (2011) consideram que com o alargamento acelerado destes cursos a todas as escolas públicas, novos desafios se colocaram ao trabalho docente e à gestão organizacional e pedagógica das escolas secundárias, pelo que os professores sentiam necessidade de uma formação contínua avançada e especializada em Organização e Desenvolvimento Curricular para o Ensino Profissional centrada na escola e nos planos de melhoria a implementar pois, em geral, os professores das Escolas Secundárias Públicas não conheciam o modelo da Educação Modular nem os princípios psicopedagógicos que o fundamentam.

O Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, 2012, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário determinando que a organização e a gestão do currículo dos ensinos básico e secundário se regem por princípios orientadores que estabelecem coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário e a articulação entre as formações de nível secundário com o ensino superior e com o mundo do trabalho e assegura:

a diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades essenciais para cada ciclo e nível de ensino, bem como as exigências decorrentes das estratégias de desenvolvimento do País. (p. 3477)

Os Cursos Profissionais caracterizam-se por uma forte ligação com o mundo profissional, valorizando o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, em articulação com o setor empresarial, qualificando os jovens numa dada área do conhecimento técnico e profissional, trabalhando paralelamente, também, as suas competências pessoais e sociais, com vista à sua formação global, como estabelece a Agência Nacional de Qualificação (ANQEP, 2018). Estes cursos têm uma estrutura curricular organizada por módulos, o que permite maior flexibilidade e respeito pelos ritmos de aprendizagem dos alunos. Oferecem formação geral, sociocultural, científica e formação tecnológica profissionalizante, garantindo assim àqueles que os concluem dupla certificação: o diploma do ensino secundário e qualificação profissional de nível IV.

Ao longo dos anos, o número de alunos a frequentar o ensino profissional em Portugal tem vindo a aumentar significativamente. Segundo os dados estatísticos da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) e da Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (DSEE), (DGEEC & DSEE, 2018), em 2001/2002 - dos 413 748 alunos matriculados no ensino secundário, 241 850 (58,4%) estavam inscritos nos cursos científico-humanísticos e 30 668 (cerca de 7,4% dos alunos inscritos no secundário) frequentavam o ensino profissional; em 2016/2017 - dos 399 775 alunos matriculados no ensino secundário, 211 646 (52,9%) estavam matriculados no ensino regular e 114 669 (cerca de 38,8% dos alunos inscritos no secundário) frequentava o ensino o ensino profissional.

Em síntese, desde a sua criação até aos dias de hoje, as escolas profissionais passaram por três fases de evolução (Azevedo, 2009) a primeira fase, que decorreu entre 1989 e 1993 “foi a fase de crescimento rápido do número de escolas e de um intenso processo de envolvimento social e participação sociocomunitária” (p. 25) e a segunda fase, que decorreu entre 1994 e 2005 evidenciou “uma clara travagem no desenvolvimento deste modelo de escolas e de ensino (...) [caracterizado pela] “hesitação política, de travessia do deserto e de provação para a maioria dos promotores das escolas, a braços com complexos problemas de apoio técnico e de financiamento estatal dos projectos” (p. 26) e a terceira fase, após o ano 2005, em que “o ensino profissional passa a constituir

novamente uma prioridade política e vai expandir-se, mas já não nas escolas profissionais, onde nasceu, mas sobretudo dentro das escolas” (p. 27).

1.1.2 Enquadramento legislativo do ensino profissional

Como se referiu anteriormente, para melhor contextualizar a estrutura dos cursos profissionais torna-se pertinente abordar o enquadramento legislativo, decorrente de normativas europeias.

O Conselho Europeu de Lisboa, realizado em 23 e 24 de Março de 2000, pretendeu definir, para a década que se seguia, os objetivos concretos dos sistemas de educação e formação, que permitissem a todos os cidadãos europeus participar na nova sociedade do conhecimento, objetivos que deveriam ser atingidos mediante a aplicação de um método aberto de coordenação e de uma abordagem global e coerente das políticas nacionais em matéria de educação, estabelecendo três objetivos estratégicos: 1- aumentar a qualidade dos sistemas de educação e formação, 2- facilitar o acesso de todos à educação e à formação, abrir os sistemas de educação e formação ao mundo (C. Europeia, 2006, p. C 119-2). O Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) adota os princípios do Quadro Europeu de classificações (QEQ) “a Estratégia de Lisboa Renovada (2000-2005) reforça a necessidade de investimento no capital humano e na adaptação do sistema educativo e formativo (SEF) e define novas exigências em matéria de competências (COM, 2005)” (Orvalho & Alonso 2011, p. 81).

Assim, no contexto das orientações europeias, Portugal define o nível secundário como referência mínima para a qualificação dos portugueses e o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), que faz a descrição das qualificações nacionais em termos de resultados de aprendizagem de acordo com os descritores associados a cada nível de qualificação, adota os princípios do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ).

A Reforma do Ensino Secundário, aprovada, pelo Decreto-Lei 74/2004, de 26 de março, alterada pela Declaração de Retificação nº 44/2004, de 25 de maio, criou uma rede de escolas públicas com cursos profissionais, intitulados cursos profissionalmente qualificantes.

A Portaria nº 550-C/2004, de 21 de maio, veio regulamentar os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação dos cursos profissionais de nível secundário.

Com a publicação da Portaria nº 798/2006, de 10 de agosto e o Despacho nº 14 758/2004 (2ª série), de 23 de julho, consolida-se a possibilidade da oferta de cursos profissionais nas escolas públicas e do ensino particular e cooperativo que ofereçam nível secundário de educação, até então só oferecidos por escolas profissionais privadas e públicas. O ensino profissional deixa de ser, assim, uma modalidade especial de educação para fazer parte integrante da diversidade de ofertas do ensino secundário.

A organização dos cursos profissionais, obedece ao estabelecido na respetiva matriz curricular conforme o disposto no Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho de 2012, (artigo 2º), determinando que os cursos profissionais se enquadram no CNQ, o instrumento de gestão estratégica das qualificações de nível não superior, que integra o Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), “contempla as qualificações necessárias e críticas para a competitividade e modernização da economia e das organizações e visa assegurar uma maior articulação entre as competências necessárias ao desenvolvimento socioeconómico do país e a oferta formativa promovida no âmbito do SNQ” (ANQEP, p. 11). São agrupados por áreas de educação e formação, de acordo com a Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação, aprovada pela Portaria nº 256/2005 de 16 de março de 2005, que tem como objeto a “atualização da Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (...) a adotar na recolha e tratamento de dados sobre a formação profissional, nomeadamente no âmbito do Fundo Social Europeu, nos inquéritos e estudos e na identificação da oferta formativa” (p. 2281). A Portaria nº 74-A/2013 de 15 de fevereiro de 2013 estabelece as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos profissionais ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, que ofereçam o nível secundário de educação regulamentando ainda a formação em contexto de trabalho (FCT) e a prova de aptidão profissional (PAP). Estabelece que a FCT integra um conjunto de atividades profissionais desenvolvidas sob coordenação e acompanhamento da escola, visando a aquisição ou o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para o perfil profissional visado pelo curso

frequentado pelo aluno (artigo 3º); e no seu artigo 6º, que, a prova de aptidão profissional (PAP) consiste:

na apresentação e defesa, perante um júri, de um projeto, consubstanciado num produto, material ou intelectual, numa intervenção ou numa atuação, consoante a natureza dos cursos, bem como do respetivo relatório final de realização e apreciação crítica, demonstrativo de conhecimentos e competências profissionais adquiridos ao longo da formação e estruturante do futuro profissional do aluno. (p. 976-(4))

O Decreto-Lei n.º 92/2014 de 20 de junho estabelece o regime jurídico das escolas profissionais privadas e públicas, no âmbito do ensino não superior, regulando a sua criação, organização e funcionamento, bem como a tutela e fiscalização do Estado sobre as mesmas. Determina “uma forte aposta no ensino dual, ou seja, na dupla certificação, escolar e profissional, incluindo, a par da formação na escola, a formação prática em contexto de trabalho, o envolvimento das empresas nessa formação prática e no apoio à transição dos jovens para o mercado de trabalho” (p. 3311), estando em consonância com os objetivos do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), criado pelo Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de dezembro que promove a reorganização da formação profissional inserida no sistema educativo e no mercado de trabalho, em linha com a «Estratégia Europa 2020». Recomenda a promoção de parcerias entre empresas, operadores de formação, organizações de investigação e parceiros sociais, adequando a oferta e estimulando a procura e a cooperação entre as entidades formadoras e as empresas, como forma de valorizar o ensino e a formação profissional.

O Sistema Nacional de Qualificações assume como principal desígnio aumentar o nível de qualificação da população portuguesa, dando prioridade à generalização do nível secundário como qualificação mínima da população, bem como a aposta na qualificação de dupla certificação, quer através do aumento e generalização da oferta de cursos de educação e formação profissional (jovens e adultos), quer através do reconhecimento, certificação e validação de competências de aprendizagens formais, informais e não formais. (ANQEP, p. 7)

As principais entidades envolvidas no desenvolvimento de cursos de ensino e formação profissional dual para os jovens abrangidos pela escolaridade obrigatória e, complementarmente, para os jovens com idade superior a 18 anos passaram a ser as escolas profissionais, a par das escolas do ensino particular e cooperativo e a rede de escolas públicas. Tornava-se pertinente a criação de condições que permitissem:

uma resposta mais consentânea com as novas exigências de um ensino profissional dual de qualidade, no que respeita, nomeadamente, à autonomia e flexibilidade na gestão das escolas e ao envolvimento direto e permanente das empresas e de entidades de referência empresarial no ensino dual, de forma a garantir que este responda efetivamente a um ensino de qualidade, adequado às expectativas profissionais dos alunos e às necessidades atuais e emergentes das empresas e dos setores económicos. (Decreto-Lei n.º 92/2014 de 20 de junho, 2014, p. 3312).

No ano de 2016, a Circular n.º 1/ANQEP/2016, de 10 de março (ANQEP, 2016), determina que os cursos profissionais passam a utilizar os referenciais de formação das qualificações constantes do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ).

O Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. A Portaria n.º 235-A/2018 de 23 de agosto vem regulamentar a oferta dos cursos profissionais, concretizando a execução dos princípios enunciados no Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, definindo as regras e procedimentos de operacionalização do currículo, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens, visando proporcionar aos alunos uma formação profissional inicial e aprendizagens diversificadas, de acordo com os seus interesses, com vista ao prosseguimento de estudos e ou à inserção no mercado de trabalho, especificando os procedimentos de gestão da carga horária tendo em vista a organização das suas matrizes curriculares no âmbito do desenvolvimento da autonomia e flexibilidade curricular conferida às escolas. Procedeu-se à regulamentação dos cursos profissionais de nível secundário de dupla certificação, escolar e profissional, definindo-se as regras e procedimentos da conceção e operacionalização do currículo dos cursos, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens, tendo em vista o perfil profissional associado à respetiva qualificação do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), conferente do nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) e correspondente nível do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), bem como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

A Matriz Curricular dos cursos profissionais definida no anexo VI do Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho contempla, o nº de horas do curso (3100 horas), distribuídas

segundo a matriz curricular (tabela 1) que contempla três componentes de formação: a componente de Formação Sociocultural; a componente de Formação Científica e a componente de Formação Técnica (que inclui três ou quatro disciplinas da componente de formação técnica e a FCT). Os cursos profissionais culminam com a apresentação de um projeto, designado por Prova de Aptidão Profissional (PAP), no qual o aluno demonstrará as competências e os saberes que desenvolveu ao longo da formação.

Quadro 1- Matriz Curricular dos Cursos Profissionais (adaptação da ANQEP, 2018)

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	DISCIPLINAS	TOTAL DE HORAS (a) / CICLO DE FORMAÇÃO
Sociocultural	Português	320h
	Língua Estrangeira I, II ou III (b)	220h
	Área de Integração	220h
	Tecnologias da Informação e Comunicação	100h
	Educação Física	140h
Científica	duas a três disciplinas (c)	500h
Técnica (nos cursos iniciados antes de 2018/2019) (f)	três a quatro disciplinas (d)	1100h (nos cursos iniciados até 2017/18)
	Formação em Contexto de Trabalho (e)	600 a 840h
Carga horária total/ Curso		3100h a 3440h (nos cursos iniciados até 2017/2018)

(a) Carga horária global não compartimentada pelos três anos do ciclo de formação, a gerir pela escola, no âmbito da sua autonomia pedagógica, acautelando o equilíbrio da carga horária anual, de forma a otimizar a gestão global modular e a formação em contexto de trabalho.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário.

(c) Disciplinas científicas de base a fixar em regulamentação própria, em função das qualificações profissionais a adquirir.

(d) Disciplinas de natureza tecnológica, técnica e prática estruturantes da qualificação profissional visada.

(e) A formação em contexto de trabalho visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir.

(f) Com o novo diploma legal (DL n.º 55/2018) esta componente de formação passou a designar-se formação tecnológica e passou a ser organizada em UFCD. A sua duração total varia entre as 1000 horas e 1300 horas, de modo a respeitar o determinado em cada referencial de formação.

As disciplinas da componente de formação tecnológica são as que trabalham conhecimentos, competências e técnicas fundamentais na formação de futuros TAS sendo, portanto, as que mais relevo têm na sua preparação para a entrada no mundo de trabalho. Tal como previsto pela lei, em cada ano do ciclo de formação devem ser estabelecidas parcerias com diversas instituições de saúde têm como objetivo proporcionar/permitir o contacto dos alunos com o mundo do trabalho ao longo dos três anos do ciclo de formação.

A Formação em contexto de trabalho (FCT) é uma disciplina que está integrada na componente de formação tecnológica. A Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de fevereiro de 2013) no seu artigo 3º, âmbito, organização e desenvolvimento da formação em contexto de trabalho, refere que “a FCT pode realizar-se, parcialmente, através da simulação de um conjunto de atividades profissionais relevantes para o perfil profissional visado pelo curso a desenvolver em condições similares à do contexto real de trabalho” (p. 976-2).

De acordo com a anterior portaria a carga horária global prevista na matriz dos cursos profissionais é distribuída e gerida pela escola, no âmbito da sua autonomia, de forma flexível e otimizada ao longo dos três anos do ciclo de formação, acautelando o necessário equilíbrio anual, semanal e diário previstos na legislação. Da distribuição da carga horária global pelos diferentes anos do ciclo de formação não pode resultar, no conjunto dos três anos, um número de horas inferior ao previsto na matriz para as diferentes disciplinas ou para a FCT.

Os alunos desenvolvem também a prova de aptidão profissional (PAP), com o apoio de um professor orientador designado pela escola. A PAP consiste na apresentação e defesa, perante um júri, de um projeto, demonstrativo de conhecimentos e competências profissionais adquiridos ao longo da formação e estruturante do futuro profissional do aluno (Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de fevereiro, 2013, p. 976-(4)).

1.1.3 O Curso Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde

No contexto anteriormente referido, a criação do Curso Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde decorreu da oportunidade concedida às escolas pela legislação (Portaria nº 550-C/2004 de 21 de Maio, 2004) que permitia a apresentação de propostas de novos

curso profissionais, tendo em vista as necessidades de oferta formativa, designadamente no que se refere a perfis profissionais emergentes.

Após seis anos, em 2010, cria-se o Curso Profissional de Técnico/a Auxiliar de Saúde (CPTAS), que veio “colmatar uma lacuna no que respeita à oferta formativa direcionada para a qualificação profissional por ele visada” (“Portaria n.º 1041/2010 de 7 de Outubro de 2010, p. 4408). O CPTAS tem o referencial 729 281 da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) e pertence à área de formação 729 “Saúde - Programas não Classificados Noutra Área de Formação” (p. 4409).

O perfil do aluno CPTAS, integra o conjunto de atividades associadas às qualificações bem como: os saberes, saberes-fazer e saberes-ser necessários ao exercício das atividades profissionais à saída do curso, caracterizando o/a Técnico/a Auxiliar de Saúde como “o/a profissional que auxilia na prestação de cuidados de saúde aos utentes, na recolha e transporte de amostras biológicas, na limpeza, higienização e transporte de roupas, materiais e equipamentos, na limpeza e higienização dos espaços e no apoio logístico e administrativo das diferentes unidades e serviços de saúde, sob orientações do profissional de saúde” (Referencial de Formação 729 281 - Técnico/a Auxiliar de Saúde ANQEP, p. 4409).

O perfil de desempenho à saída do curso, define as tarefas fundamentais a desempenhar pelos TAS, pelo que no final do curso, os alunos devem estar preparados para realizar as atividades que constam do seu Referencial de Formação (Referencial de Formação 729 281 - Técnico/a Auxiliar de Saúde ANQEP) e na (Portaria n.º 1041/2010 de 7 de Outubro, 2010b):

- “auxiliar na prestação de cuidados aos utentes, de acordo com orientações do enfermeiro;
- auxiliar nos cuidados *post-mortem*, de acordo com orientações do profissional de saúde;
- assegurar a limpeza, higienização e transporte de roupas, espaços, materiais e equipamentos, sob a orientação de profissional de saúde;
- assegurar atividades de apoio ao funcionamento das diferentes unidades e serviços de saúde;
- auxiliar o profissional de saúde na recolha de amostras biológicas e transporte para o serviço adequado, de acordo com normas e/ou procedimentos definidos.” (p.4409)

Apresenta-se de seguida a relação que se estabelece entre a escola e o mundo do trabalho.

1.1.4 Relação entre escola e o mundo do trabalho nos cursos profissionais

A organização e desenvolvimento da formação em contexto de trabalho, está definida no artigo 3º da (Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de fevereiro, 2013), determinando que a FCT se realiza em empresas ou noutras organizações, sob a forma de experiências de trabalho por períodos de duração variável ao longo da formação, ou sob a forma de estágio em etapas intermédias ou na fase final do curso, podendo realizar-se, parcialmente, através da simulação de um conjunto de atividades profissionais relevantes para o perfil profissional visado pelo curso a desenvolver em condições similares à do contexto real de trabalho. A FCT integrada na formação técnica dos cursos profissionais, tem a duração de 600 a 840 horas (cada escola no âmbito da sua autonomia, escolhe a carga horária mais ajustada ao seu contexto), visando a aprendizagem, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades no âmbito da saúde e segurança no trabalho. A orientação e o acompanhamento do aluno, durante a FCT, são partilhados, sob coordenação da escola, entre esta e a entidade de acolhimento (através do tutor designado por esta) o professor orientador da FCT é designado pelo órgão competente de direção ou gestão da escola, ouvido o diretor de curso, de entre os professores que lecionam as disciplinas da componente de formação técnica; a concretização da FCT é antecedida e prevista em protocolo enquadrador celebrado entre a escola e as entidades de acolhimento, as quais devem desenvolver atividades profissionais compatíveis e adequadas ao perfil profissional visado pelo curso frequentado pelo aluno. A organização e o desenvolvimento da FCT obedecem a um plano de trabalho individual, elaborado com a participação das partes envolvidas e assinado pelo órgão competente da escola, pela entidade de acolhimento, pelo aluno e ainda pelo encarregado de educação, caso o mesmo seja menor de idade. O contrato de formação subscrito entre a escola e o aluno e identifica os objetivos, o conteúdo, a programação, o período, horário e local de realização das atividades, as formas de monitorização e acompanhamento, com a identificação dos responsáveis, bem como os direitos e deveres dos diversos intervenientes, da escola e da entidade onde se realiza a FCT.

Em cada ano torna-se necessário estabelecer protocolos entre a escola e diferentes entidades de acolhimento que assegurem estágio a cada um dos alunos. O orientador de FCT deve ter conhecimento de cada aluno, das suas competências desenvolvidas ao longo dos três anos, das suas limitações e da especificidade dos locais de estágio, de modo a garantir a satisfação de todas as partes envolvidas e a promover uma formação de qualidade aos alunos.

As dinâmicas desenvolvidas têm como objetivo incentivar a criatividade e a inovação, promover a aquisição por todos alunos das competências-chave transversais, criar parcerias entre o mundo empresarial e a escola, envolver representantes da sociedade civil com vista a criar um clima que favoreça a criatividade e que concilie melhor as necessidades profissionais e as necessidades sociais, bem como o bem-estar individual, “melhorar a qualidade de educação garantindo as competências essenciais e a excelência” (C. da U. Europeia, 2009).

A promoção de uma boa preparação do aluno para a entrada no mundo de trabalho envolve a consciência/preocupação/necessidade de envolver todos os intervenientes (as entidades, a escola, os tutores de FCT, os professores acompanhantes de FCT e os alunos), ao longo do curso, proporcionando experiências de formação em ambientes e contextos diversificados enriquecedores da formação dos alunos. Deste envolvimento pretende-se que resulte um clima que favoreça a conciliação de esforços entre todos os envolvidos, no sentido de proporcionar a mais adequada formação profissional dos alunos e que responda às necessidades profissionais e sociais das instituições de saúde, assegurando o bem-estar individual de todos os envolvidos. O professor acompanhante de FCT, o diretor de turma e o diretor de curso têm um papel fundamental na construção de pontes entre a escola e o mundo do trabalho.

1.1.5 O Curso TAS na escola em estudo

No ano letivo 2011/2012, a escola onde se realizou o estudo, aumentou a sua oferta educativa apostando no CPTAS, candidatando-se, nos termos estabelecidos pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional.

Segundo a (Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de fevereiro, 2013), o funcionamento dos cursos profissionais está condicionado à apresentação de candidatura através do Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO), nos termos estabelecidos pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, devendo reunir cumulativamente os seguintes requisitos (Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de fevereiro, 2013) ponto 3 do artigo 30º do capítulo III:

a) Autorização prévia de funcionamento e respetivos aditamentos, quando legalmente exigido; b) Compatibilidade e inserção da oferta de cursos profissionais no respetivo projeto educativo; c) Capacidade de iniciativa e abertura para a partilha de informação, saberes e experiências a nível interno e a nível externo (...); d) Estabilidade do corpo docente detentor de conhecimentos e experiência adequados às qualificações visadas; e) Capacidade para o estabelecimento de relações de cooperação com o tecido económico e social envolvente, nomeadamente com as empresas e as autarquias locais, concretizada na capacidade de negociar protocolos que permitam a realização e o acompanhamento da FCT, bem como a inserção profissional dos futuros diplomados; f) Instalações e equipamentos adequados e capacidade de gestão e administração dos mesmos, bem como a demais logística associada ao desenvolvimento da formação prática laboratorial, oficial, artística e em contexto de trabalho. (p. 976-(9))

Desde o ano letivo 2011/12 o CPTAS passou a fazer parte da sua oferta educativa, tendo boa aceitação por parte dos alunos o que é evidenciado pelo facto de o curso funcionar na escola desde essa data, sem interrupção, continuando a funcionar, no ano letivo 2020/2021, três turmas correspondentes a três ciclos de formação. Ao longo dos anos letivos foram formados cerca de duzentos e vinte técnicos auxiliares de saúde.

Desde a criação do CPTAS, a equipa pedagógica criada para lecionar o curso desenhou um plano de trabalho que tinha como linhas orientadoras, promover a qualidade de educação garantindo as competências essenciais, proporcionar o desenvolvimento de competências para o exercício da profissão de TAS em articulação com o setor empresarial, preparar cada um dos alunos, para os saberes, saberes-fazer e saberes-ser necessários para exercer as atividades exigidas no perfil profissional do TAS. Esta aposta vai ao encontro das orientações das políticas educativas internacionais nomeadamente, a “Estratégia Europa 2020”, a iniciativa “Juventude em Movimento” (CE, 2010), as “Metas Educativas 2021” (Organização dos Estados Ibero Americanos [OEI], 2010) que apontam, de entre as suas prioridades melhorar: a qualidade de educação garantindo as competências essenciais e a excelência e melhorar a formação inicial e contínua de professores.

As instituições de saúde da área geográfica em que se insere a escola (a nível concelhio e distrital) acolheram bem o Curso, o que é evidenciado através de diversas e numerosas dinâmicas criadas entre a escola e as instituições (visitas de estudo, palestras, atividades dinamizadas pelos alunos em instituições), e da sua disponibilidade em acolher os alunos em FCT.

Em cada ano, o contacto com diversas instituições da área da saúde (serviços diversificados em hospitais, clínicas, lares, unidades de cuidados continuados, associações como a Associação de Cegos e Amblíopes de Portugal (ACAPO), o Gabinete de Apoio à Família (GAF), o Centro de Respostas Integradas CRI, Liga Portuguesa contra o Cancro, Associação de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM), entre outras, pretende proporcionar diversidade de contextos de formação que informe e forme cada estudante, preparando-o para desenvolver FCT numa instituição da área da saúde que lhes permita experiências formativas ricas e diversificadas e que constituam uma mais-valia na sua formação como TAS.

As dinâmicas desenvolvidas têm como objetivo incentivar a criatividade e a inovação, promover a aquisição por todos alunos das competências-chave transversais, criar parcerias entre o mundo empresarial e a escola, envolver representantes da sociedade civil com vista a criar um clima que favoreça a criatividade e que concilie melhor as necessidades profissionais e as necessidades sociais, bem como o bem-estar individual melhorar a qualidade de educação garantindo as competências essenciais e a excelência, indo assim, ao encontro das Conclusões do Conselho da União Europeia de 12 de Maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020»), (2009/C 119/02) (C. da U. Europeia, 2009).

O 3º ano do ciclo de formação é crucial na formação dos alunos TAS. Concluídas a maior parte das Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) das disciplinas do curso (que os dotou de muitos saberes e competências que os habilita para desenvolver o trabalho como TAS), preparam-se ainda para desenvolver e apresentar a PAP perante um júri e para a entrada em FCT.

1.2 Pertinência do estudo

Para a maioria dos professores das escolas secundárias públicas, lecionar disciplinas da componente de formação técnica de um curso profissional, constitui um desafio, para o qual não têm formação prévia, nem acompanhamento específico. Os professores, sentem-se, ainda hoje, e passada mais de uma década desde que os cursos profissionais passaram a funcionar nas escolas secundárias, desafiados a trabalhar em âmbitos diferentes daqueles a que estavam habituados no ensino secundário regular, como referem (Orvalho & Alonso, 2011), ao professor que leciona ensino profissional:

exige-se uma nova identidade profissional e pedagógica, uma outra profissionalidade – aprender a ensinar de forma diferente da que foi ensinado, construir a capacidade de mudança e de risco, empenhar-se ativamente no seu desenvolvimento pessoal e profissional contínuo. Um perfil de projetista do currículo e de pensador sistémico capaz de fazer um desenvolvimento integrado, aberto, flexível, deixando de praticar a velha metáfora do ensino tradicional de executor de um programa como “uma visita guiada à galeria de retratos antigos”(…) Ao aluno, pede-se que deixe de ser apenas “conhecedor” para passar a ser sobretudo “aprendente/apreendedor” (...) Às famílias e à sociedade, que regulem e cooperem na responsabilidade desta educação. (p. 85)

Segundo as mesmas autoras, o professor do ensino profissional, enquanto profissional do ensino faz o desenvolvimento curricular partindo da análise da situação do aprendente e desenvolve o processo para que este aprenda, em vez de organizar os conteúdos, estabelecendo a mediação entre o saber e o aluno, através da organização, da seleção da sequencialidade e articulação dos saberes (estrutura modular) e da gestão do percurso estratégico (progressão modular), para que todos os alunos atinjam o perfil de saída (certificação).

Devemos ter em consideração que a educação é um meio privilegiado de promover a justiça social e a igualdade de oportunidades, pelo que há necessidade de promover um ensino de qualidade e sucesso para todos os alunos ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória, como determina o Despacho n.º 5907/2017, definindo os princípios e regras orientadores da conceção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário, de modo a alcançar o *perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* que abarca competências transversais, transdisciplinares numa teia que inter-relaciona e mobiliza um conjunto sólido de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores,

considerando a diferenciação pedagógica um dos principais instrumentos para garantir melhores aprendizagens. Estas orientações determinam que se deve garantir o sucesso a todos os alunos da escolaridade obrigatória, sucesso esse que se traduzir em aprendizagens efetivas e significativas, com conhecimentos consolidados, que são mobilizados em situações concretas que potenciam o desenvolvimento de competências de nível elevado, que, por sua vez, contribuem para uma cidadania de sucesso no contexto dos desafios colocados pela sociedade contemporânea.

Como se referiu anteriormente, o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) tem como objetivo promover e facilitar o acesso à qualificação de dupla certificação a jovens e adultos, nomeadamente modularizando a oferta de formação e disponibilizando referenciais para processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (ANQEP, 2018). Os referenciais de formação, constituídos por uma componente de formação de base (escolar) e por uma componente de formação tecnológica (profissional), como já foi referido, encontram-se organizados em módulos/unidades de formação de curta duração (UFCD) (de 25 e/ou 50 horas), certificáveis de forma autónoma, capitalizáveis para a obtenção de uma ou mais qualificações e transferíveis (sempre que se trate de UFCD comuns a mais do que uma qualificação). As Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD's) ajustam-se entre si; possuem um currículo aberto e flexível, com duração variável (possibilitando a flexibilidade na construção de percursos de qualificação e uma maior mobilidade intra e inter áreas de educação e formação) e envolvem os alunos no aperfeiçoamento das suas aprendizagens, proporcionando-lhes uma maior confiança e autonomia. Pretende-se o recurso a ambientes pedagógicos alicerçados, autónomos, flexíveis, criativos, multidisciplinares, que facilitem a abertura para a implementação de projetos que possam ser desenvolvidos em ambientes diversificados (formais e informais), que permitam ajustar as estratégias e metodologias aos alunos no sentido de os envolver e motivar no processo ensino-aprendizagem como determina a ANQEP (2016).

Apesar de todo o trabalho de articulação desenvolvido pelos professores ao longo da lecionação do curso, constata-se que um número elevado de alunos, tendo vastos conhecimentos técnicos e científicos, têm dificuldade em articular os saberes adquiridos nas UFCD das diferentes disciplinas da componente de formação técnica ao longo dos três

anos. A percepção dos professores sobre a dificuldade dos alunos em articular os saberes, suscitou preocupação uma vez que se torna revelador de que os alunos não estão preparados para a entrada no mundo do trabalho. Essa preocupação consolidou-se quando, no final do 2º ano do ciclo de formação de alunos TAS (em 2016/17) estes manifestaram alguma ansiedade e alguma insegurança relativamente à entrada em FCT. Considerou-se pertinente conhecer quais os seus receios e, colocou-se-lhes a seguinte questão aberta “quais os maiores medos/anseios relativamente à entrada no mundo do trabalho?”. Os alunos referiram vários medos, dos quais destaco como receios mais frequentes: cometer erro; falhar nos procedimentos com o utente; enfrentar a morte; enfrentar novas situações; as relações interpessoais em contexto de trabalho; as rotinas do trabalho. Ficou assim consolidada percepção de que havia necessidade de desenvolver estratégias no ano seguinte (12º ano) para preparar melhor os alunos para a entrada no mundo do trabalho.

Conscientes do problema, os professores da componente da formação técnica da equipa educativa da turma, refletiram sobre a situação e desenharam estratégias de trabalho colaborativo que visasse a promoção da melhoria do processo de ensino aprendizagem, revertesse a favor da melhoria da preparação dos alunos para a entrada no mundo do trabalho (FCT) e que ao mesmo tempo contribuísse para melhorar as suas práticas. No ano letivo 2017/18 verificavam-se condições que tornavam a implementação do projeto de supervisão colaborativa viável e de grande interesse e importância quer para a qualidade da formação dos alunos TAS quer para o desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente para a melhoria da qualidade de formação do curso lecionado na escola.

Conciliando-se: a disponibilidade dos professores das disciplinas da componente de formação técnica do 3º ano do ciclo de formação do CPTAS (12º ano) no ano letivo 2017/18 (três professores do grupo 520 e um professor-enfermeiro); a experiência de duas das professoras do grupo 520 (com cargos de diretora de curso e diretora de turma) e um professor-enfermeiro terem trabalhado em estreita colaboração de forma espontânea e esporádica ao longo de 5 anos, o que os dotava de alguma prática e conhecimento de aspetos que deviam ser melhorados na formação dos alunos TAS; os momentos de

reflexão-ação (informal) em contextos colaborativos para promover planos de melhoria; o facto de um quarto professor lecionar pela primeira vez no curso CPTAS e manifestar interesse em trabalhar de forma colaborativa e de a professora dinamizadora do estudo pretender desenvolver o estudo em supervisão colaborativa, os quatro professores intervenientes consideraram que havia condições para desenvolver um trabalho de supervisão colaborativa que explorasse as pontes entre a teoria e a prática da formação de técnicos auxiliares de saúde.

Pretendia-se assim, a busca da melhoria contínua da formação dos alunos TAS (do 3º ano do ciclo de formação daquele ano letivo) através de dinâmicas colaborativas, interdisciplinares e multidisciplinares na escola, articuladas com um reforço do contacto dos alunos com realidades do trabalho em saúde diversificadas que lhes permitisse refletir sobre a diversos contextos de trabalho em Saúde, de modo a promover uma melhor preparação para a entrada no mundo do trabalho e o desenvolvimento profissional dos envolvidos do estudo.

Assim, reunidas as condições que consideradas necessárias, decidiu-se desenvolver, em 2017/18, um estudo centrado na temática *“Formação de Técnicos Auxiliares de Saúde: contributos da Supervisão Pedagógica nas pontes entre a teoria e prática”*.

1.2.1 Trabalho colaborativo entre os profissionais

Após todo o enquadramento legislativo que norteou o aparecimento deste estudo torna-se necessário direcionar o olhar para a realidade da escola que o abraça. As estruturas curriculares dos cursos profissionais, impuseram nova organização das escolas secundárias e do trabalho do seu corpo docente. Segundo Orvalho e Nonato (2017), a modularização do currículo dos cursos profissionais, exige:

a conceção diferenciada, a implementação de estratégias de ensino diversificadas, de atividades de aprendizagem contextualizadas, da avaliação do processo e dos produtos, numa comunidade de aprendizagem, onde participam ativamente profissionais de educação e formação e parceiros estratégicos sem a qual a dupla certificação não será reconhecida, definindo competências e aptidões, valores e atitudes, tendo como referentes o Perfil do Aluno para o séc. XXI e o perfil de saída fixado no Catálogo Nacional de Qualificações para cada área de formação/curso profissional. (p. 145)

As escolas profissionais, privadas e públicas, gozam de autonomia para desenvolver as suas atividades de natureza pedagógica, cultural e tecnológica nos termos da legislação aplicável no Decreto-Lei nº 92/2014 de 20 de junho (European Commission, 2018). O pessoal docente das escolas profissionais públicas rege-se pelo Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei nº 139A/90, de 28 de abril.

No âmbito da autonomia das escolas, a legislação (Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de fevereiro, 2013) determina as responsabilidades de coordenação pedagógica da oferta de ensino profissional, permitindo discernir algumas orientações, relativamente: à articulação pedagógica entre as diferentes disciplinas e componentes de formação do curso; à orientação e acompanhamento dos alunos na elaboração da PAP (Prova de Aptidão Profissional) e à articulação entre a escola e as entidades de acolhimento da FCT (Formação em contexto de Trabalho), na preparação de protocolos, elaboração do plano de trabalho e contratos de formação, e no acompanhamento dos alunos nesta etapa, na promoção da capacidade de aquisição e de aplicação de conhecimentos, de iniciativa, de autonomia, de criatividade, de comunicação, de trabalho em equipa e de cooperação, de articulação com o meio envolvente e de concretização de projetos e na identificação das dificuldades na aprendizagem do aluno, e desenvolvimento de atividades de recuperação e ou enriquecimento.

A coordenação pedagógica dos cursos profissionais é assegurada pelo diretor de curso e pelo diretor de turma, segundo a legislação (Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de fevereiro). A mesma portaria estabelece no ponto 2 do artigo 8º que:

“a articulação da aprendizagem nas diferentes disciplinas e componentes de formação é assegurada pelo diretor de curso, designado pelo órgão competente de direção ou gestão da escola, ouvido o conselho pedagógico ou equivalente, preferencialmente de entre os docentes profissionalizados que lecionam as disciplinas da componente de formação técnica/tecnológica”. (p. 976-(4))

Ao diretor de curso compete, para além de outras competências definidas em regulamento interno, as delegadas segundo a Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de fevereiro):

- a) Assegurar a articulação pedagógica entre as diferentes disciplinas e componentes de formação do curso;
- b) Organizar e coordenar as atividades a desenvolver no âmbito da formação técnica;
- c) Participar nas reuniões do conselho de turma, no âmbito das suas funções;

- d) Intervir no âmbito da orientação e acompanhamento da PAP, nos termos previstos no presente diploma;
- e) Assegurar a articulação entre a escola e as entidades de acolhimento da FCT, identificando-as, selecionando-as, preparando protocolos, participando na elaboração do plano de trabalho e dos contratos de formação, procedendo à distribuição dos alunos por aquelas entidades e coordenando o acompanhamento dos mesmos, em estreita relação com o professor orientador e o tutor responsáveis pelo acompanhamento dos alunos;
- f) Assegurar a articulação com os serviços com competência em matéria de apoio socioeducativo;
- g) Coordenar o acompanhamento e a avaliação do curso. (p. 976-(4))

O exercício de uma acção profissional implica um processo permanente de auto e heteroformação o que constitui uma mais valia para a aprendizagem. A complexidade da profissão de professor do ensino profissional, traduzida na diversificação dos contextos da sua intervenção (aulas, acompanhamento dos Projetos de Aptidão Profissional (PAP), orientador da Formação em Contexto de Trabalho (FCT) e de estágios, nas empresas e outros contextos qualificantes, nomeadamente no Júri da PAP, diretor de turma (DT), diretor de curso (DC), exige desenvolvimento profissional. Na perspetiva de (Orvalho & Alonso, 2011):

é este desenvolvimento profissional que envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício do próprio, do grupo ou da escola, e que se traduzem na qualidade da educação e formação profissional na sala que se advoga e se preconiza para os professores dos CP, das ESP, enquanto comunidades de aprendizagem. (pp. 93-94)

As particularidades e as exigências do ensino profissional continuam, ainda, a ser desconhecidas de grande parte dos docentes das escolas secundárias. Não havendo formação e/ou preparação oficial específica dos docentes a quem é atribuído horário das disciplinas da componente de formação técnica das turmas dos cursos profissionais, estes (que estavam habituados e preparados para lecionar o ensino regular) sentem necessidade de se adaptar às mudanças, à adaptação a novas disciplinas e às novas dinâmicas. Os docentes chamados a lecionar as disciplinas da componente de formação técnica do curso, no ano letivo de 2011/12, na escola onde se desenvolveu o estudo, não tinham experiência de docência no ensino profissional, sendo necessário unir esforços, partilhar

conhecimentos e experiências, refletir sobre a ação, na ação e para a ação (embora de forma não organizada e mais por tentativa e erro) para cumprir os objetivos. Sendo necessário assumir a docência de disciplinas, completamente novas sem se poder recorrer a manuais escolares como referência (pois não existem), torna-se necessário preparar as aulas de raiz, o que exigia a autoformação e estimulava a partilha dos saberes, a formação entre os pares a articulação e a colaboração entre os profissionais. Sendo de crucial importância o trabalho de toda a equipa educativa, na formação global dos alunos TAS, o trabalho colaborativo e a articulação entre os docentes foi desde sempre uma necessidade e uma prioridade. Todos os docentes se têm envolvido em dinâmicas de trabalho colaborativo e no desenvolvimento de atividades e projetos interdisciplinares que exigem articulação entre os profissionais (por exemplo: visitas de estudo, atividades desenvolvidas pelos alunos TAS dentro e fora da escola...), sendo os docentes das disciplinas da componente de formação técnica os que se envolvem mais em dinâmicas de articulação e colaboração.

Na escola onde se realizou o estudo, as UFCD da componente de formação técnica/tecnológica, estão organizadas em quatro disciplinas: Higiene Segurança e Cuidados Gerais (HSCG), Saúde, Gestão e Organização dos Serviços e Cuidados de Saúde (GOSCS), Comunicação e Relações Interpessoais (CRI). Essas disciplinas são atribuídas a professores profissionalizados do grupo 520 (Biologia e Geologia) e a técnicos especializados contratados anualmente (professor/enfermeiro). Ao professor/enfermeiro são atribuídas as UFCD's de carácter mais técnico/prático, pretendendo-se estabelecer uma ligação estreita entre a escola e o mundo do trabalho.

Sempre que possível, formam-se equipas educativas para lecionar o CPTAS, com a esperança de que essas equipas desenvolvam o seu trabalho com as turmas TAS que lhe são atribuídas, ao longo de alguns anos para que seja possível refletir/agir sobre as práticas e promover a sua reformulação e melhoria sempre que necessário.

A articulação/colaboração entre os docentes centra-se também no estabelecimento de uma relação estreita entre a escola e o mundo do trabalho. Considerando-se que é uma mais-valia a partilha/articulação de saberes e competências entre professores e os professores/enfermeiros, emerge a necessidade de todos os

professores trabalhem em conjunto as diversas competências dos alunos para assegurar que a formação dos alunos TAS seja mais rica e os prepare melhor para o mundo do trabalho. A ligação, a ponte, entre a teoria e a prática, entre a escola e o mundo do trabalho, estabelece-se desde muito cedo e de forma muito estreita, no CPTAS.

O trabalho desenvolvido, pelos professores da formação técnica tem-se focado, assim, para além da lecionação de saberes, que fazem parte de cada disciplina, na articulação das diferentes disciplinas de modo a estabelecer pontes e complementaridades que permitam integrar os conhecimentos, competências e técnicas que os alunos aprendem nas várias disciplinas e lhes permitam melhor capacidade de trabalhar em contexto de trabalho e na vida profissional. Visitas de estudo, dinamização de atividades dentro e fora da escola (com idosos, pessoas com multideficiência...), comemorações, simulação de práticas orientadas por objetivos de interdisciplinaridade e de articulação e consolidação de conhecimentos, são exemplos de dinâmicas que pretendem desde cedo, a ligação com os contextos reais de trabalho,

A formação ao longo dos três anos pretende assim, ser integradora, articulando os saberes: o conhecimento científico com as competências técnicas e comunicacionais. Considera-se assim que a ligação entre a escola (realidade presente dos alunos) e o mundo do trabalho (realidade futura dos alunos) fica mais una e a preparação dos alunos para entrada no mundo do trabalho fica mais assegurada. Como refere (Pinto, 2011):

A complexidade da gestão das situações profissionais e a evolução dos contextos de trabalho exigem abordagens multidisciplinares, implicando a emergência de competências coletivas resultantes da cooperação entre as competências individuais. Nesse sentido, os saberes são colocados numa interface, numa ação dialética entre a natureza dos problemas que surgem na prática de cuidados e as condições que influenciam esses problemas. (p. 334)

As atividades de prática simulada realizam-se habitualmente no final do 11º ano, e são organizadas com base na articulação no trabalho dos docentes que lecionam UFCD's da componente de formação técnica/tecnológica, a partir do desenho de um plano ajustado a cada turma, tendo em conta as características, dificuldades e ansiedades dos alunos. Essas atividades podem decorrer fora da escola (em instituições da área da saúde onde os alunos simulam práticas, de acordo com um plano previamente acordado com as instituições), ou na escola com a colaboração de professores que dinamizam atividades de

simulação (normalmente professores de diferentes disciplinas/UFCD's) onde é trabalhado, de modo colaborativo, o cruzamento de saberes/competências, necessário ao contexto de trabalho.

Neste contexto, o trabalho colaborativo torna-se essencial no contributo do desenvolvimento profissional dos professores sendo necessário que estes se adaptem aos contextos e às mudanças. Hargreaves (1998) refere que:

se uma das heresias mais proeminentes da mudança educativa é a da cultura do individualismo, então a colaboração e a colegialidade ocupam um lugar central nas ortodoxias da mudança. Elas têm sido apresentadas como possuidoras de muitas virtudes sendo, por exemplo, propostas como estratégias particularmente frutuosas de fomento do desenvolvimento profissional dos professores. Defende-se que conduzem este desenvolvimento para além da reflexão pessoal e idiossincrática, ou da dependência em relação a peritos externos, fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências. (p. 209)

Nesta dinâmica de adaptação à mudança, seria desejável haver estabilidade da equipa educativa, para que o processo de reflexão-ação com vista à melhoria tenha continuidade ao longo do tempo. No entanto, a falta de estabilidade do corpo docente faz com que o *legado* do trabalho de um ano seja interrompido e tenha de ser repensado no ano seguinte. Também a mobilidade do corpo docente imposta às escolas (que traz em cada ano professores sem prática de docência no ensino profissional), condiciona a evolução do trabalho dos envolvidos, e faz com que o resultado do trabalho realizado em cada ano letivo (fruto da articulação entre profissionais, do trabalho interdisciplinar, da reflexão-ação, com o objetivo de promover a melhoria das práticas) fique limitado no tempo e nos profissionais que o desenvolveram condicionando o progresso.

Apesar dos constrangimentos apontados, tem havido, ao longo destes anos, contextos favoráveis que têm permitido uma melhor colaboração com vista à melhoria contínua do trabalho realizado. Neste contexto, desde o ano letivo 2011/12 duas professoras do grupo 520 mantêm-se na coordenação pedagógica do curso (direção de curso e direção de turma) o que possibilitou a continuidade do trabalho parceria, articulação e colaboração, o que se vai refletindo continuamente sobre o trabalho desenvolvido, reformulando estratégias, apoiando colegas novos na equipa educativa, em cada ano letivo, promovendo e desenvolvendo planos de melhoria contínua. Esse tipo de trabalho tem proporcionado o envolvimento e a adesão de forma positiva da maioria dos

professores que lecionaram as disciplinas da componente de formação técnica ao longo destes anos (professores e professores/enfermeiros), tendo, boa parte destes, aderido bem a trabalhos de parceria, articulação, colaboração e interdisciplinar. O envolvimento da maior parte dos professores, tem contribuído para a melhoria das práticas e consequentemente da formação dos alunos TAS ao longo dos anos.

Os constrangimentos têm sido enfrentados e a busca da melhoria tem sido constante ao longo destes anos. Apesar das dinâmicas referidas terem acontecido de modo informal (sem processo formal de supervisão), as professoras com a responsabilidade da coordenação pedagógica têm desenvolvido o seu trabalho em estreita colaboração. A articulação entre professores e técnicos (professor/enfermeiro) tem sido entendida por todos como necessário e como uma mais-valia na preparação dos alunos.

1.3 Problemática e questões de investigação

1.3.1 Problemática

Com base na experiência do trabalho realizado em anos letivos anteriores (já exposto resumidamente anteriormente), na reflexão dos professores e técnicos (Professor/enfermeiro) sobre as práticas desenvolvidas, no interesse e envolvimento que os mesmos têm dedicado à formação dos TAS, no reconhecimento de que há algumas fragilidades na formação dos alunos (anseios) que deviam ser trabalhadas, na esperança de que o trabalho colaborativo dos professores pudesse melhorar as aprendizagens dos alunos e valorizar profissionalmente os professores, considerou-se que se devia desenvolver um estudo com base em estratégias que pudessem articular saberes interdisciplinares no sentido de uma melhor preparação na transição entre a escola e o mundo do trabalho e a entrada em FCT, minimizando assim os receios dos alunos. O trabalho a desenvolver pelos professores das disciplinas da componente de formação técnica deveria servir de base ao estudo desenvolvido numa escola secundária do distrito de Viana do Castelo com alunos do 3º ano do ciclo de formação (12º ano) do Curso

Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde (CPTAS), de modo a permitir analisar se as práticas colaborativas entre docentes de diferentes disciplinas da componente de formação técnica (professores do grupo 520 e enfermeiro), potenciadas em ambiente de supervisão horizontal, podem contribuir para melhorar o desempenho profissional e pessoal do docente e, em simultâneo, contribuir para melhorar a qualidade de formação dos alunos CPTAS.

1.3.2 Questões de Investigação

Partindo da problemática de que o trabalho colaborativo entre docentes do curso profissional pode ter relevância no desenvolvimento dos profissionais, e que esse desenvolvimento pode contribuir para uma melhor formação e preparação dos alunos para a entrada no mundo do trabalho, pretende-se assim, dar resposta às seguintes questões de investigação:

1. Como pode a articulação entre docentes das disciplinas da componente de formação técnica (grupo 520 e enfermeiro), em contexto de supervisão horizontal e colaborativa, contribuir para o desenvolvimento profissional?
2. Pode a articulação desses profissionais, com diferentes formações (professores e técnico-professor/enfermeiro), contribuir para valorizar a abordagem metodológica e a interdisciplinaridade, mobilizando a integração de conhecimentos e competências dos alunos?
3. É possível avaliar de que modo o processo colaborativo de supervisão pedagógica interpares contribui para preparar os alunos (futuros profissionais) para a entrada no mundo do trabalho? Como?

1.3.3 Objetivos do estudo

Objetivo Geral

Refletir sobre a pertinência (contribuição) das práticas colaborativas e da articulação entre docentes num ambiente de supervisão horizontal na melhoria do

desempenho profissional e pessoal do docente e, assim, contribuir para melhorar a qualidade de formação dos alunos CPTAS.

Objetivos específicos

1. Refletir sobre o contributo que a articulação entre profissionais (professores e técnicos-professor/enfermeiro), em contexto de supervisão colaborativa pode ter para o seu desenvolvimento profissional.
2. Percecionar nos alunos a integração de conhecimentos, competências, técnicas em contextos de prática simulada.
3. Percecionar melhorias ao nível da formação global do aluno.
4. Analisar se a articulação de profissionais com diferentes formações (professores e técnico-professor/enfermeiro) pode contribuir para valorizar a abordagem metodológica, estratégica e a interdisciplinaridade.

CAPÍTULO II – ESTADO DA ARTE

Neste capítulo, procede-se à revisão da literatura, que serviu de fundamentação teórica para o estudo, tendo recorrido à investigação relevante levada a cabo por vários autores, promovendo-se uma ligação entre o conhecimento existente sobre o assunto e o problema que se pretende investigar.

Perante o desafio de desenvolver um estudo sobre o contributo da articulação e do trabalho colaborativo entre os professores e enfermeiros responsáveis pelas disciplinas da componente de formação técnica de um curso profissional de técnico auxiliar de saúde, na preparação de alunos finalistas para a entrada no mundo do trabalho, através do reforço das pontes entre a teoria e a prática, entende-se que a supervisão colaborativa se apresenta como uma boa base de enquadramento teórico. Com o presente estudo pretende-se abranger a dimensão pessoal do professor-investigador, a dimensão do outro - os professores e enfermeiros envolvidos no estudo e os alunos (futuros técnicos auxiliares de saúde) e a dimensão contextual (a turma, a escola, o mundo do trabalho). Ao refletir sobre o potencial das práticas colaborativas na melhoria das práticas docentes e, conseqüentemente sobre o impacto das mesmas na melhoria da formação dos alunos, depreende-se que o desenvolvimento profissional do professor, está subjacente.

O estudo desenvolvido pretende aplicar estratégias de supervisão horizontal e colaborativa, aprofundando e aplicando conhecimentos de supervisão pedagógica, práticas colaborativas, práticas reflexivas, desenvolvimento profissional e preparação de alunos TAS para a entrada no mercado de trabalho, temas que a seguir se pretende aprofundar.

Neste contexto considera-se pertinente analisar alguns temas centrais fundamentais para sustentar teoricamente o estudo, tendo-se dividido este capítulo em subcapítulos onde se aborda: a supervisão pedagógica e as práticas colaborativas (2.1), práticas colaborativas entre docentes e o desenvolvimento profissional (2.2), práticas reflexivas e desenvolvimento profissional (2.3) e a preparação dos alunos para o mundo do trabalho (2.4).

2.1 Supervisão pedagógica e as práticas colaborativas

Durante décadas a supervisão foi pensada por referência ao professor em formação inicial e à sua interação pedagógica em contexto de sala de aula. Nesta perspetiva, a supervisão pode ser considerada um processo que visa acompanhar e regular uma atividade docente, atividade essa realizada por pessoas em desenvolvimento e que ocorre num contexto específico a ter em consideração, a sala de aula. Este processo, que é multimodal, implica aspetos de monitorização, regulação, avaliação, gestão, coordenação e liderança. Todo este processo, deve ocorrer num ambiente formativo, estimulante, centrado nas possibilidades de desenvolvimento, tendo uma intencionalidade que visa: a qualidade, o desenvolvimento, a transformação (Alarcão, 2014).

Por decreto, a escola atual “exige” que lhe seja atribuída uma dimensão mais abrangente, devendo encarar-se a supervisão como uma ferramenta significativa de apoio, de reflexão e de acompanhamento dos professores (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, 2018) que se deve desenvolver ao longo de todo o percurso profissional e que tem como objetivo principal “o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (Vieira & Moreira, 2011, p. 14).

Diversos documentos orientadores das políticas educativas, evidenciam uma crescente valorização da supervisão da prática letiva, do trabalho colaborativo e das práticas reflexivas, no contexto escolar. O Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD), (Estatuto da Carreira Docente, com alterações à Lei n.º 16/2016, de 17 de Junho, 2019) refere, no seu artigo 10º, os “deveres gerais dos professores”, salientando, na alínea c), que o professor deve colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, fomentando laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo, entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente. Na alínea g) do mesmo artigo menciona que o professor deve “desenvolver a reflexão sobre a sua prática pedagógica, proceder à auto-avaliação e participar nas actividades de avaliação da escola” (p. 15). Na alínea f) no artigo 10º-B “deveres para com a escola e os outros docentes” pode ler-se: “Constituem deveres específicos dos docentes para com a escola e outros docentes (...)

Refletir, nas várias estruturas pedagógicas, sobre o trabalho realizado individual e coletivamente, tendo em vista melhorar as práticas e contribuir para o sucesso educativo dos alunos “ (p. 17).

O Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, 2001, estabelece o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundários, referindo, na alínea a) do anexo II (dimensão profissional social e ética) referente ao “perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário”, que o professor “tem como função específica de ensinar, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (p. 5570).

O Despacho Normativo 4-A/2016, de 16 de junho, 2016 que estabelece que a organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário prevê na alínea c) do artigo 2º a “implementação de momentos específicos de partilha, reflexão dos docentes sobre as práticas pedagógicas” [p. 18966-(2)], podendo a supervisão da prática letiva constituir uma estratégia privilegiada para dar cumprimento a estas exigências, pois acentua a colaboração entre pares, promove a problematização, o questionamento e a reflexão sobre a prática docente (A. Estrela, 1994).

O Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho, no seu artigo 4º, do capítulo I, estabelece nos seus princípios orientadores, na alínea i), a “valorização da gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo, designadamente através do desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas” (p. 2931) e , na alínea s), a “valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar” (p. 2931). O mesmo documento reconhece, na alínea d), os “professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar” (p. 2930).

O trabalho cooperativo entre docentes, o acompanhamento e supervisão da prática letiva constam do quadro de referência do programa de avaliação externa das escolas, no domínio “Prestação do serviço educativo”, campos da análise “Planificação e

acompanhamento das práticas educativa e letiva” e “Práticas de ensino”, respetivamente (IGEC, 2017).

A supervisão e o trabalho colaborativo, têm sido considerados prioritários, em planos de melhoria e/ou em planos de ação estratégica de diversas escolas e agrupamentos do nosso país. São muitos os autores que realçam a importância das práticas colaborativas, a atitude investigativa e a reflexão partilhada remetem para práticas colaborativas e de supervisão que promovem a reflexão sobre os processos e os produtos da ação, envolvendo o questionamento sobre o quê e como foi antecipadamente pensado, sobre o quê e como foi executado e sobre os resultados alcançados que, em última instância, são as aprendizagens dos alunos (Fialho, 2016). Sabendo que “a aprendizagem do professor é uma aprendizagem ao longo da vida e ocorre de forma continuada” (Day, 2001, p. 175), deverá acontecer no quotidiano da prática docente. As tendências atuais da supervisão realçam a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa e horizontal, visando a criação de ambientes promotores do desenvolvimento da autonomia profissional, a partir de situações ou problemas reais observados na prática, num processo de questionamento e reflexão. As situações de supervisão pedagógica devem-se caracterizar por relações interpessoais dinâmicas, encorajantes e facilitadoras da aprendizagem que conduzam a processos de desenvolvimento e de melhoria tanto a nível pessoal como da própria organização, devendo assumir um papel transformador nos sujeitos e nas suas práticas pedagógicas (Day, 2004). Assumir a supervisão como um processo colaborativo pressupõe o reconhecimento das potencialidades da colaboração no desenvolvimento profissional. Autores como Day (2001, 2004), Hargreaves (1998), Fullan e Hargreaves (2001), Alarcão e Canha (2013), Forte e Flores (2011), Nóvoa (2007, 2012) Boavida e Ponte (2002), Vieira (2009), Moreira (2015), Lima (2002) Lima e Fialho (2015), Formosinho e Machado (2009, 2016), Simão, Flores e Morgado (2009), Alves e Flores (2010), Vieira (2009), têm estudado a dimensão colaborativa no desenvolvimento profissional, alertando para a necessidade de passar de uma cultura do “eu” para uma cultura do “nós”.

Na medida em que a supervisão permite a regulação da qualidade da pedagogia, ela representa uma condição da sua compreensão e renovação. Para Vieira (2009):

isto significa que a pedagogia sem supervisão é *menos pedagógica*, tal como o será a supervisão sem uma visão da pedagogia! (...) Na expressão “supervisão pedagógica”, o

adjectivo reporta-se não apenas ao objecto da supervisão - a pedagogia -, mas também à sua função potencialmente educativa. (p. 202)

A autora, entende que a supervisão, quando orientada por uma visão crítica de pedagogia, torna a ação pedagógica mais consciente, deliberada e suscetível à mudança, permitindo o reconhecimento da sua complexidade e incerteza. Vieira (2009) considera ainda que

“enquanto actividade de natureza conceptual e experiencial, a pedagogia é movida, por quatro forças estruturantes interrelacionadas, frequentemente em tensão: *visão <-> acção <-> reflexão <-> contexto*. Transformar as teorias e práticas pedagógicas implica indagar e refazer o modo como estas forças se (des)articulam ou (re)forçam entre si. Esta será a principal função da supervisão pedagógica como prática de regulação” (p. 202).

Defende ainda que, nesta perspetiva, a supervisão assume “natureza transformadora e orientação emancipatória” (p. 202), assente em valores democráticos de liberdade e de responsabilidade social, capaz de reconhecer a ausência e reclamar a presença desses valores nas práticas da educação escolar e nas suas próprias práticas, tratando-se, assim, de uma supervisão “que se move entre o que a educação é e o que deve ser” (p. 202) explorando o possível, duvidando do seu próprio valor e centrando nessa dúvida a sua principal razão de ser. As atividades supervisivas e pedagógicas são indissociáveis e fazem parte de um mesmo projeto, o de indagar e melhorar a qualidade da ação educativa.

Tendo como farol a escola reflexiva (Alarcão, 2001), que se pensa a si própria continuamente, deseja compreender a sua razão de ser, os seus constrangimentos e as suas potencialidades através de uma visão partilhada, sistemática e cooperativa, a supervisão nesse contexto desempenha uma tarefa formativa, atenta aos desafios emergentes fazendo a leitura das situações, desempenhando o seu papel na contínua interação entre o pensamento e a ação, com o objetivo de dar sentido ao vivido e ao conhecido, a fim de melhor compreender para melhor agir, numa atitude de permanente aprendizagem e de desenvolvimento das competências (Formosinho, 2002). Interligada com a supervisão colaborativa apoiada na tomada de decisões entre pares podem resultar daí um plano mútuo de ação conjunta. No entanto, como refere (Glickman, Gordon, &

Gordon, 2010) os comportamentos colaborativos devem consistir em esclarecer, escutar, refletir, apresentar, resolver problemas, negociar e padronizar.

Interligando estas duas visões num cenário superviso eco desenvolvimentista, a supervisão toma uma dinâmica ecológica, colaborativa, desenvolvimentista que se pretende transformadora, podendo caracterizar-se como ação de acompanhamento e monitorização das atividades, tendo uma intencionalidade orientadora, formativa, “transformadora, de natureza reflexiva e autonomizante assente em interações que, concretizadas em dinâmicas de realização e sustentadas por atitudes de abertura e corresponsabilização, se afirmam como instrumentos ao serviço do desenvolvimento” (Alarcão & Canha, 2013, p. 83). Entre os processos supervisivos que se coadunam com esta perspetiva contam-se: interação colaborativa, diálogo, questionamento, observação, experimentação, reflexão, interpretação, *feedback*, pressupondo que as finalidades e a natureza das práticas supervisiva e pedagógica devem estar articuladas e que ambas devem inscrever-se numa direção emancipatória (Vieira, 2009).

Para Moreira (2015, p. 54) a supervisão pedagógica é entendida “enquanto teoria e prática de regulação crítica e colaborativa dos processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento profissional”, em que o foco é colocado “em processos de regulação profissional, assentes em princípios de indagação e intervenção críticas, democraticidade, dialogicidade, participação e emancipação”, *ao serviço de uma “visão democrática e transformadora da educação escolar*, através da análise crítica de pressupostos, discursos e práticas relativos à pedagogia e de fatores contextuais que condicionam as situações educativas em que o conceito de supervisão se coloca ao serviço da sustentabilidade, assumindo uma perspetiva eco desenvolvimentista (Alarcão & Canha, 2013).

Vieira (2009) assume a perspetiva transformadora da supervisão pedagógica, realçando o seu papel fulcral na regulação da prática e na transformação das teorias e das práticas pedagógicas, ao indagar e refazer o modo como estas forças se (des)articulam ou (re)forçam entre si, realçando a importância de:

uma supervisão de natureza transformadora e orientação emancipatória, potencialmente transgressora e subversiva, assente nos valores democráticos da liberdade e da responsabilidade social, que é capaz de reconhecer a ausência e reclamar a (maior) presença desses valores nas práticas da educação escolar, e também nas suas próprias

práticas. Trata-se de uma supervisão que se move lentamente entre o que a educação é e o que deve ser, explorando o possível, mas duvidando sempre do seu próprio valor, e encontrando nessa dúvida a sua principal razão de ser. (p. 202)

Considera-se assim que a supervisão pedagógica em contextos colaborativos pode contribuir para elevar o nível do desempenho e o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos, seja no plano pessoal, seja nos contextos organizacional, curricular e científico-pedagógico e que, esse desenvolvimento profissional contribua para melhorar as práticas e conseqüentemente se promova a melhoria das aprendizagens numa perspectiva de formação global do aluno do CPTAS.

A supervisão pedagógica ao ser considerada como “teoria e prática de regulação crítica e colaborativa dos processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento profissional em contexto educativo formal, assente numa visão da educação como espaço de transformação dos sujeitos e contextos” (Moreira, 2015, p. 54) toma um lugar diferenciado daquele que muita vezes se lhe atribui de apenas regular das práticas.

2.2 Práticas colaborativas docentes e desenvolvimento profissional

Vivemos e trabalhamos num mundo globalizado, dinâmico e instável onde a complexidade, as mudanças imprevisíveis e as incertezas nos fazem sentir necessidade de trabalhar em conjunto, na expectativa de alcançar através da interação com outros, o “equilíbrio de um desenvolvimento sustentável (...) uma sociedade mais justa, mais humana, mais solidária” (Alarcão & Canha, 2013, p. 11). Perante a mudança, a incerteza e a instabilidade que hoje se vive, a escola precisa de se repensar, de se reajustar e “a colaboração acabou por se transformar num *meta paradigma* da mudança educativa e organizacional da idade pós-moderna” (Hargreaves, 1998, p. 277).

O trabalho docente é, por vezes, muito solitário, sem partilha com os pares, centrado na “tríade professor – turma - sala de aula” enquanto os desafios a enfrentar na escola são cada vez mais complexos, fazendo emergir a necessidade de trabalho conjunto

entre docentes. Segundo Alves e Flores (2010) o princípio da colaboração surgiu como resposta produtiva a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis, as soluções são pouco claras e as exigências e expectativas se intensificam, tendo sido proposto como solução para muitos problemas e dificuldades que os educadores têm de enfrentar. Também Nóvoa (2012) realça a importância do trabalho colaborativo entre os docentes, realçando que

a emergência do professor coletivo (do professor como coletivo) é uma das principais realidades do início do século XXI, a complexidade do trabalho escolar exige o desenvolvimento de equipas pedagógicas, a competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais. (p. 16)

O facto de diversas pessoas atuarem em conjunto não significa que se esteja, perante uma situação de trabalho colaborativo (Boavida & Ponte, 2002). Os autores referem que um grupo com um forte cariz hierárquico, não realiza trabalho colaborativo, pois o trabalho colaborativo pressupõe que os intervenientes trabalhem numa base de igualdade e de ajuda mútua, de modo a aprofundarem reciprocamente o seu conhecimento. Day (2001) realça que na cooperação as relações de poder e os papéis dos participantes no trabalho cooperativo não são questionados, enquanto a colaboração envolve uma negociação cuidadosa, tomada conjunta de decisões, comunicação efetiva e aprendizagem mútua num empreendimento que se foca na promoção do diálogo profissional.

A investigação sugere que a colaboração é fundamental para o desenvolvimento dos professores e, conseqüentemente, para a melhoria da escola. Neste sentido Lima (2002) argumenta que "nunca se defendeu a colaboração profissional de forma tão veemente"(p. 7), considerando-a como o modo de se assegurar "o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem"(p. 7). Lima e Fialho (2015, p.33) consideram que o intercâmbio de informação entre colegas e a partilha de sugestões e de estratégias podem contribuir para que os docentes sintam menos dificuldades na realização do seu trabalho. Os mesmos autores consideram que "a existência de uma cultura colaborativa numa escola poderá promover a eficácia coletiva do

seu corpo docente” (p. 33), realçando ainda o potencial das culturas de aprendizagem profissional na escola, que desafiam os professores a transformar o seu local de trabalho numa comunidade de aprendizagem, promovendo o trabalho colaborativo e criando espaços de formação e reflexão conjunta, na promoção de aprendizagens, não apenas individuais, mas acima de tudo, da comunidade educativa em geral. No entender de Day (2001), este é um cenário absolutamente necessário para promover o desenvolvimento profissional do professor e as suas aprendizagens e, através delas, a melhoria da escola. Fullan e Hargreaves (2001) defendem que:

as culturas colaborativas criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos. Ao capacitar os professores e reduzir as incertezas do seu trabalho – que de outro modo teriam de ser enfrentadas em isolamento –, estas culturas também aumentam o sucesso dos alunos. (...) Nas culturas colaborativas, os docentes desenvolvem a confiança colectiva necessária a uma resposta crítica à mudança, seleccionando e adaptando os elementos desta que ajudarão a melhorar o seu próprio contexto de trabalho e rejeitando aqueles que não o farão. (pp. 90, 91)

Segundo alguns autores colaboração e desenvolvimento profissional podem estar intimamente relacionados. Hargreaves (1998) salienta que “nas culturas de colaboração, as relações de trabalho em colaboração dos professores tendem a ser: espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento” (p. 216). A interação dos profissionais permite abordar a escola numa perspectiva de “comunidade de práticos que vão atribuindo novos significados ao que fazem e perspetivar a colaboração docente como pedra basilar da construção de uma comunidade profissional de aprendizagem, orientada para o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional” (Machado & Formosinho, 2016, p. 12), centrada na melhoria das aprendizagens de cada aluno. Assim, a colaboração constitui uma estratégia fundamental para lidar com problemas que se afiguram demasiado pesados para serem enfrentados em termos puramente individuais, como é o caso da investigação sobre a prática que coloca dificuldades suficientemente sérias para justificar a adoção de estratégias de trabalho colaborativo (Boavida & Ponte, 2002). Para Roldão (2007) a colaboração estrutura-se “como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que possibilita alcançar os resultados visados, com base

no enriquecimento resultante da interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p. 27).

A autora considera que a colaboração docente pode contribuir positivamente para alcançar com mais sucesso as aprendizagens pretendidas, ativar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os participantes e ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros.

A investigação nesta área tem vindo a demonstrar que o desenvolvimento profissional dos professores aumenta quando se valoriza o trabalho colaborativo em que existe uma constante interação que permite a constante partilha de experiências de sucesso e a aprendizagem com os erros (Simão, Flores & Morgado, 2009).

O desenvolvimento profissional é um processo que acompanha a vida e é potenciado através de experiências colaborativas de aprendizagem e de formação. Para Alarcão e Canha (2013), colaboração:

é um instrumento para o desenvolvimento; implica um processo de realização que envolve várias pessoas, exigindo um certo teor de acerto do pensamento, negociação de objetivos, partilha das responsabilidades e proporcionando benefícios para todos os intervenientes; assenta em atitudes individuais de disponibilidade para acolher o saber e a experiência de outros e para evoluir na interação com eles, questionando o próprio conhecimento. (p. 49)

Os autores apresentam a visualização do conceito de colaboração através do esquema apresentado na Figura 1.

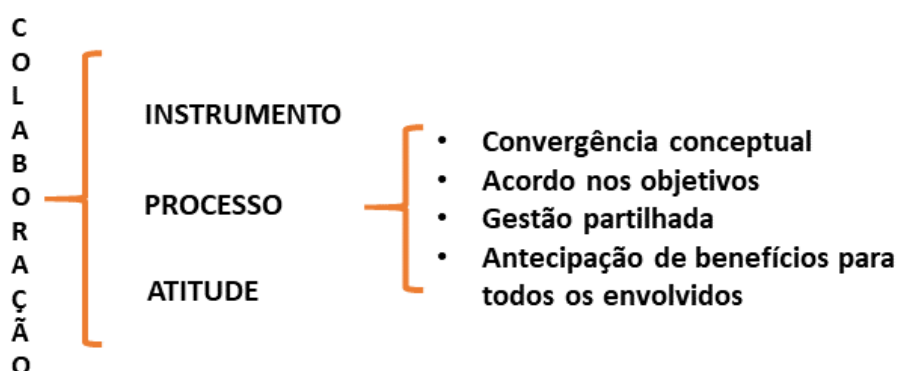


Figura 1- Colaboração: um conceito a três dimensões (Alarcão & Canha, 2013, p. 48)

Hargreaves (1998), defende que “a confiança que decorre da partilha e do apoio colegial conduz a uma maior disponibilidade para fazer experiências e para correr riscos e, com estes, a um empenhamento dos docentes num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais” (p. 209). Neste sentido, o autor considera ainda que a colaboração e a colegialidade se apresentam como ponte fundamental entre o desenvolvimento das escolas e o desenvolvimento dos professores realçando que, em diversos estudos a colaboração e a colegialidade são considerados promotores da eficácia das escolas, havendo unanimidade em apresentar a colaboração como solução para os problemas da educação, associada à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e também ao desenvolvimento da escola.

Hargreaves (1998) considera que "um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna é o da colaboração, enquanto princípio articulador e integrador da acção, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação" (p. 277). Alves & Flores (2010) citando (Little, 1990, p. 166) presume que se ganha algo quando os professores trabalham juntos e perde-se algo quando não o fazem.

As práticas colaborativas mostram-se relevantes e imprescindíveis entre os professores que lecionam os cursos profissionais. A conceção do currículo dos cursos, estabelecida na Portaria n.º 235-A/2018 de 23 de agosto (2018) exige aos professores competências diversificadas e complexas capazes de proporcionar aos alunos: uma formação profissional inicial e aprendizagens diversificadas com vista ao prosseguimento de estudos e ou à inserção no mercado do trabalho, garantindo que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para atingir as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Segundo a mesma legislação, a articulação curricular, as equipas educativas e o trabalho interdisciplinar são fundamentais para consecução dos objetivos. No ensino profissional, o trabalho em equipas pedagógicas, baseado no trabalho colaborativo e de articulação entre todos professores, formadores e outros atores intervenientes no processo de educação e formação, é fundamental para o desenvolvimento do currículo, integrado e globalizador que terá de resultar num “produto final” socializável ilustrador a nível de conhecimento e compreensão de soluções dos problemas previamente colocados. Requer uma organização

complexa de trabalho em equipa, deixando para trás rotinas tradicionais e entendendo a sala de aula como um coletivo (Orvalho & Alonso, 2011).

O professor do ensino profissional (enquanto profissional do ensino) promove o desenvolvimento curricular partindo da análise da situação do aprendente e desenvolve o processo para que este aprenda, em vez de organizar os conteúdos, enquanto profissional de um saber. Pretende-se assim, que o professor do ensino profissional faça a mediação entre o saber científico e técnico e o aluno, com base na organização, na seleção da sequencialidade e articulação dos saberes (estrutura modular) e da gestão do percurso estratégico (progressão modular), para que todos os alunos atinjam o perfil de saída, a certificação (Orvalho & Alonso, 2011).

O desenvolvimento profissional dos professores do ensino profissional valoriza o sentido do trabalho de ensinar e aprender assentando “numa cultura colaborativa e investigativa, propiciadora de inovação, gradualmente construída em processos de I-A, centrada na escola e orientada para a ação da sala de aula como espaço de negociação da mudança” (Orvalho & Alonso, 2011, p. 94). As mesmas autoras defendem uma cultura profissional de colegialidade alargada que permita o estabelecimento de redes e ciclos de trabalho colaborativo entre professores de escolas com cursos e áreas de formação profissionais semelhantes, relações de trabalho que possibilitem apoio permanente aos problemas que continuamente vão surgindo, trabalho colaborativo disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, que favoreça a adaptação e a reconstrução do conhecimento a novos contextos, assente em processos de Investigação-Ação (I-A).

Neste contexto, ganha relevo o conhecimento profissional não standard que, segundo (Sá-Chaves, 2002):

integra o agir prático na linha de uma nova epistemologia da Praxis, encontra-se oculto no silêncio interior da relação do sujeito com a multidimensionalidade de cada situação, é retro e prospectivo, está constrangido pelas dimensões ecológicas e culturais dos contextos, é instável e dinâmico como a própria situação e apenas se pode vislumbrar se o protagonista, deliberada e intencionalmente, aceitar verbalizá-lo ainda que, ao fazê-lo, possa acrescentar-lhe as limitações que o discurso comporta quer pelas anomias que consente, quer pelas heteronomias que atribui. (p. 113)

Roldão (2007) realça que o campo da Psicologia fornece bases para considerar que o trabalho colaborativo apresenta diversas vantagens: tem condições para ser mais

produtivo, na medida em que as interações sistemáticas e orientadas, descritas no plano das teorias da cognição, são essenciais à dinamização dos processos cognitivos e à sua progressão; tende a aumentar o grau de motivação dos participantes numa dada actividade, incentivando maior envolvimento na apropriação de novo conhecimento, na resolução de problemas e na construção de estratégias (teorias da motivação) que é estimulada pela dinâmica de exposição do pensamento, discussão de dados e ideias, procura do consenso e superação de conflitos. Com base em Formosinho (2002), o agir profissional do professor tem de ser realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores como entidade coletiva constrói-se no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objetivos comuns.

2.3 Das práticas reflexivas ao desenvolvimento profissional

Todo o exercício da docência é marcado por negociações e estratégias de interação entre pares das quais decorrem, com frequência, tensões e dilemas. Os dilemas podem constituir um desafio para quem reflete acerca deles na busca da sua superação, e podem ser também uma “fonte muito profícua para o desenvolvimento profissional docente, culminando assim, num processo de mudanças quanto às crenças docentes, decisões e ações tomadas, bem como aos próprios saberes e conhecimentos que podem ser (re)construídos e (re)significados durante este processo” (Sadalla & Sá-Chaves, 2008, p. 191).

A profissionalidade exigida pelas novas condições sociais pressupõe a capacidade de assumir uma perspectiva crítica, capaz de enfrentar com sabedoria os problemas complexos, tomar decisões oportunas e adequadas e implementar soluções socialmente negociadas que possam transformar positivamente as realidades de cada contexto (Sá-Chaves, 2002). A autora considera que:

um profissional que se interroga sobre o sentido dos seus conhecimentos e das suas práticas e sobre a pertinência das suas decisões é capaz de participar no seu programa de desenvolvimento profissional e pessoal e é nesse exercício inteligente que reside o seu maior ou menor grau de autonomia e a possibilidade de se manter, profissionalmente, vivo. (p. 52)

A abordagem reflexiva realça a riqueza da epistemologia da prática, considerando que os profissionais constroem e reconstróem conhecimento na prática profissional, caracterizada por dinâmicas de incerteza e decisões contextualizadas, “num diálogo permanente com as situações e os atores que nelas atuam e na sábia mobilização criativa de saberes de referência enquadraores” (Formosinho, 2002, p. 219).

Os professores que refletem sobre as suas práticas, tornam-se investigadores da sua ação. Em educação, a prática e a reflexão estabelecem uma interdependência muito estreita, na medida em que “a prática educativa traz à luz muitos problemas para resolver, muitas questões, muitas incertezas e inúmeras oportunidades para refletir” (Coutinho, Sousa, Dias, Ferreira, & Vieira, 2009, p. 358). Na dialética entre reflexão e ação (prática) surgem distintos modos de olhar para o termo reflexão. Diversos autores têm vindo a realçar a importância da reflexão crítica no desenvolvimento profissional de professores e na melhoria do processo ensino aprendizagem.

Durante a década de oitenta já Schön (1983, 1987) valorizava o conhecimento que emerge a partir da reflexão sobre a prática, desafiando os profissionais a não serem meros técnicos executores, defendendo a ideia de que um profissional reflexivo deve sempre propor-se a refletir sobre novas problemáticas e questões, produzindo, novos saberes e novas competências a partir do contexto em que se encontra. O mesmo autor considerava que quando alguém reflete na ação, torna-se um investigador no contexto da prática, não é dependente da teoria e da técnica estabelecidas construindo uma nova teoria do caso único, não separando o pensamento do fazer, orientando o seu caminho para a ação. Schön (1983) considera que numa conversa reflexiva, os valores de controle, distância e objetividade (fundamentais para a racionalidade técnica) tomam novos significados. Quando o prático tenta, dentro dos limites do mundo virtual, controlar as variáveis para testar as hipóteses (o potencial de transformação da situação), ao testá-las, produz conhecimento pessoal, cujos resultados poderão ser atraentes para aqueles que compartilham seus compromissos (Schön, 1987).

Os significados de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação devem estar presentes na actividade do docente enquanto prático reflexivo, investigador das suas próprias práticas (Schön, 1992), consoante as situações e

os momentos em que ela se verifica. Transpondo o pensamento de Schön para a educação, a reflexão “na ação” ocorre durante a prática letiva, fazendo parte de um processo de observação, o conhecimento decorre da ação; a “reflexão sobre a ação” tem lugar após essa prática tendo como propósito rever as operações efetuadas, ao descrever ou ao reconstruir mentalmente a situação para a analisar; a “reflexão sobre a reflexão na ação” tem como principal objetivo contribuir para o desenvolvimento, aperfeiçoamento ou mesmo mudança das práticas docentes a fim de perspetivar novas práticas, na medida em que permite ao professor/investigador compreender melhor os acontecimentos provenientes da sua ação educativa, encontrar soluções para os eventuais problemas surgidos e, assim, (re)orientar as suas práticas no futuro (Coutinho *et al.*, 2009). A reflexão sobre a reflexão na ação permite ajudar a determinar ações futuras, a compreender os futuros problemas ou a descobrir novas soluções (Alarcão, 1991)

Para Day (2001) “os chamados sistemas apreciativos de reflexão na e sobre a acção, permitem aos professores reinterpretar e reenquadrar o seu trabalho” (p. 53). A reflexão na ação remete para o processo de tomada de decisão por parte dos professores enquanto estão ativamente envolvidos no ensino. A reflexão sobre a ação acontece fora da prática que se torna objeto de reflexão, sendo a ênfase colocada na ação, mas não circunscrita a si própria, ao passo que a reflexão na ação é necessariamente limitada pelo contexto em que ocorre. O mesmo autor, realça que a reflexão sobre a ação quer antes quer depois da ação, “cria oportunidades para conversar com outros sobre o ensino” (p. 54), assim, a reflexão acerca da ação constitui um meio de operacionalizar o conceito de responsabilidade e de prestação de contas sobre as decisões que tomam e para manter “uma compreensão mais abrangente da inter-relação entre os propósitos e as práticas de ensino e os contextos políticos em que estes ocorrem” (Day, 2001, p. 54). A reflexão envolve uma crítica da prática, os valores que estão implícitos nessa prática, os amplos contextos políticos, pessoais, sociais e institucionais onde esta ocorre e as implicações que estes têm na melhoria dessa prática, relacionando-se ainda com o passado, com o presente e com o futuro, com a “formulação de problemas”, assim como com a “solução de problemas” (Mezirow, 1991, citado por Day, 2004, p. 159).

Quando este processo é partilhado, pode ser enriquecido. Rearick e Feldman (1999) consideram a reflexão colaborativa como um processo dialógico em que os participantes discutem e criticam as suas práticas, clarificam questões de investigação, explicam e avaliam evidências da sala de aula, com a ajuda de outros participantes, constituindo um processo de consciencialização dos professores que promove a mudança das suas práticas.

O conceito do professor como um profissional reflexivo, na perspetiva do professor, significa que o processo de compreensão e de melhoria do seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente (promove a mudança das suas práticas).

Roldão (2007) considera que a ideia de aprendizagem como processo formativo permanente na atividade de um professor requer ancoragem na reflexão colectiva “na análise e observação conjunta das situações concretas da acção docente para as discutir, na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional, e na realização de acções de ensino em formatos partilhados”(p. 26).

Na análise da reflexão no processo cíclico de investigação-ação considerado por Formosinho (2002), estruturado em quatro fases: planificação; ação; observação; reflexão, a última etapa de reflexão toma grande relevância apresentando-se como o trampolim para o ciclo seguinte. Após a identificação do tema ou o problema a estudar, planifica-se a ação e observam-se os acontecimentos em função das hipóteses formuladas. Depois de avaliada a ação pode fazer-se a revisão, total ou parcial, do plano geral poderão emergir novas situações problemáticas a requerer estudo e “a partir deste primeiro ciclo desenvolvem-se, em espiral, os outros ciclos, ligados entre si anterior e posteriormente, de modo a que nada se perca nesta espiral de desenvolvimento” (Formosinho, 2002, p. 224).

Sá-Chaves (2002) considera que há necessidade de “olhar de diferentes ângulos para refletir e compreender como, dialeticamente, a realidade se transfigura ou virtualiza” (p. 112) adquirindo assim as dimensões da sua própria complexidade. Face a cada situação é fundamental ter capacidade de “pensar coerentemente com os constrangimentos e as contingências, sem deixar de introduzir nessa reelaboração conhecimento obtido em circunstâncias anteriores” (Sá-Chaves, 2002, p. 109). A mesma autora entende a metáfora

espiral reflexiva como um processo integrador dos saberes passados e presentes que compulsiona para novos saberes que “sempre reafirmados e confrontados, constituem, em cada presente, o rosto mais amplo, mais compreensivo e mais aberto para o futuro” (p. 110).

Esta linha de pensamento entrecruza-se com a noção de professor-investigador, reflexivo, com capacidade de pensar a sua prática, podendo abrir caminho à ideia de investigação-acção colaborativa e à criação de comunidades colaborativas de auto-reflexão com potencial de alcançar uma melhor compreensão da prática educativa e de melhorar a educação. Vieira (2009) defende que “as actividades supervisiva e pedagógica são indissociáveis e fazem parte de um mesmo projecto: indagar e melhorar a qualidade da acção educativa” (p. 201), considerando que a transformação da educação “exige um investimento sistemático e deliberado na reconstrução da visão de educação” (p. 201) e que a supervisão pode ter um papel crucial se, promover a reflexão crítica e apoiar a construção de uma visão colaborativa da educação.

A supervisão pedagógica, como regulação da prática, pode ter um papel fulcral na transformação das teorias e das práticas pedagógicas ao indagar e refazer o modo como estas forças se (des)articulam ou(re)forçam entre si. Vieira (2009) realça a importância de:

uma supervisão de natureza transformadora e orientação emancipatória, potencialmente transgressora e subversiva, assente nos valores democráticos da liberdade e da responsabilidade social, que é capaz de reconhecer a ausência e reclamar a (maior) presença desses valores nas práticas da educação escolar, e também nas suas próprias práticas. Trata-se de uma supervisão que se move lentamente entre o que a educação é e o que deve ser, explorando o possível, mas duvidando sempre do seu próprio valor, e encontrando nessa dúvida a sua principal razão de ser. (p. 202)

A mesma autora, considera que numa visão democrática da educação, a reflexão profissional assume um objetivo político promotor da autonomia do educador e dos educandos, com potencial transformador e emancipatório para os envolvidos.

A prática docente reflexiva, baseada na auto e hetero supervisão, pode proporcionar aos professores envolvidos nestes processos uma oportunidade para se envolverem de forma colaborativa, para refletirem sobre o seu desempenho profissional, para investigarem e discutirem estratégias que permitam melhorar a sua prática profissional (Reis, 2011) com vista à melhoria da aprendizagem dos alunos. Cohen, Manion

e Morrison (2007), entendem que quando os investigadores fazem parte do mundo que estão a investigar, devem ter consciência dos efeitos que têm no processo de investigação, como práticos e investigadores.

Neste enquadramento, a investigação-ação apresenta grande relevância. Alguns estudos sobre o desenvolvimento profissional (Alarcão, Sá Chaves, Moreira, Formosinho e outros), reconhecem que a investigação-ação em educação permite ao professor desenvolver bases conceptuais e metodológicas que “ajudam o professor a compreender a acção educativa que desenvolve, a questioná-la e a investigar novas possibilidades, promovendo mudanças que se reflectem na aprendizagem dos alunos” (Pires, 2010, p.74), podendo constituir uma oportunidade de desenvolvimento profissional “pela interação que estabelece entre o processo de conhecimento, o objecto a conhecer e as dinâmicas de colaboração contextualizadas que promove” (p. 74).

A investigação-ação em supervisão coloca ênfase na construção de práticas e saberes associados a uma visão emancipatória para a pedagogia e o desenvolvimento profissional dos professores (Moreira, 2010). A supervisão, assumindo uma visão transformadora da pedagogia e do desenvolvimento profissional significa, para Moreira, (2015), transformar o trabalho das escolas ou as próprias escolas, ter impacto na aprendizagem dos alunos e “colocar a supervisão ao serviço da dignidade docente [em que os envolvidos se sintam] como agentes de mudança sistémica e líderes transformadores num sentido global, ao serviço de um modelo sustentável de sociedade democrática e inclusiva” (p. 61).

Na perspectiva de Vieira (2011) “quando os professores assumem o papel de investigadores participantes e inovam as suas práticas algumas das experiências que desenvolvem distinguem-se pelo seu carácter inovador e ilustram uma *didáctica profissional de exceção* que pode inspirar outros educadores” (p. 21). A mesma autora, citando Perrenoud (1997), realça que “é necessário encontrar um equilíbrio entre “*realismo conservador*” e “*idealismo ingénuo*”, através de um “*realismo inovador*” que, reconhecendo as condições e a natureza da profissionalidade docente, seja portador de mudança” (p. 12). Investigação-ação é vista pelo mesmo autor como investigação prática

realizadas pelo corpo docente, de forma colaborativa, a fim de melhorar a prática educativa por meio de ciclos de ação e reflexão.

2.4 Preparação dos alunos para o mundo do trabalho

A ponte entre o ensinar e o aprender encontra-se cada vez mais estreita. É impossível pensar em práticas colaborativas sem pensar no efeito dessas práticas na aprendizagem dos alunos. No mundo de desafios em que vivemos, são diversas as orientações internacionais sobre a preparação dos alunos para o mundo do trabalho. O Conselho da União Europeia (C. da U. Europeia, 2009) sublinha que a educação e a formação têm um papel crucial a desempenhar perante os desafios socioeconómicos, demográficos, ambientais e tecnológicos que se colocam à Europa e aos seus cidadãos, no presente e no futuro. Nesse sentido, o investimento eficaz em capital humano através dos sistemas de educação e formação, promovendo simultaneamente a realização pessoal, a coesão social e a cidadania ativa, constitui uma componente essencial da estratégia adotada pela Europa, para atingir os elevados níveis de crescimento e emprego sustentáveis e baseados no conhecimento em que assenta a Estratégia de Lisboa (2000). No mesmo documento estabelece-se como objetivo estratégico nº 2, melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação, considerando-se essencial a existência de sistemas de educação e de formação de elevada qualidade que sejam simultaneamente eficazes e equitativos e que garantam que todos adquiram competências-chave, fatores considerados fundamentais para a Europa continuar a desempenhar um papel de relevo a nível mundial, para o seu êxito e para reforçar a empregabilidade.

No Fórum Mundial de Educação 2015, em Incheon, na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio de 2015, a Unesco, junto com a UNICEF, o Banco Mundial, o UNFPA, o PNUD, a ONU Mulheres e o ACNUR, adotaram a Declaração de Incheon para a Educação 2030 (Unesco, 2016), que estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos, defendendo que a Educação 2030 deve ser vista hoje dentro do contexto mais amplo de desenvolvimento. Segundo a Unesco:

os sistemas educacionais precisam ser relevantes e responder prontamente a mercados de trabalho que mudam com rapidez, assim como a avanços tecnológicos, urbanização, migração, instabilidade política, degradação ambiental, riscos e desastres naturais, competição por recursos naturais, desafios demográficos, desemprego global crescente, persistência da pobreza, aumento das desigualdades e ameaças crescentes à paz e à segurança. Precisa-se, urgentemente, que crianças, jovens e adultos desenvolvam, ao longo da vida, as necessidades e as competências flexíveis de que necessitam para viver e trabalhar em um mundo mais seguro, sustentável, interdependente, baseado em conhecimentos e guiado pela tecnologia. A Educação 2030 garantirá que todos os indivíduos adquiram uma base sólida de conhecimentos, desenvolvam pensamento crítico e criativo e habilidades colaborativas, bem como adquiram curiosidade, coragem e resiliência. (Unesco, 2016, p. 7)

Uma parte integrante do direito à educação é garantir que a educação tenha qualidade suficiente para gerar resultados de aprendizagem relevantes, equitativos e eficientes em todos os níveis e contextos. A Unesco (2016) afirma que “uma educação de qualidade inclui o desenvolvimento de habilidades, valores, atitudes e conhecimentos que possibilitam aos cidadãos construir vidas saudáveis e realizadas, fazer escolhas bem informadas e responder a desafios locais e globais” (p. 7).

A Legislação Portuguesa vai ao encontro das orientações conducentes à qualidade da educação, considerando que para enfrentar os desafios da sociedade atual, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, a escola deve “preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem” (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, 2018, p. 2928). Na incerteza quanto ao futuro, vislumbra-se uma miríade de novas oportunidades para o desenvolvimento humano, sendo necessário “desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Martins, Gomes, Borcado, & Pedroso, 2017, p. 2928)

Cruzando estas perspetivas, na linha das orientações internacionais e nacionais, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória homologado pelo Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho, estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo, numa escola inclusiva,

promotora de melhores aprendizagens para que todos os alunos desenvolvam o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida.

Numa análise aprofundada deste documento constata-se que as competências são centrais no perfil dos alunos na escolaridade obrigatória e resultam de “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes”. (Martins *et al.*, 2017, p.19). Este conceito, ilustrado na Figura 2, evidencia a interligação das três dimensões e a complementaridade das áreas de competências.



Figura 2- Esquema conceitual de competência (adaptado de OECD, 2016 citado por (Martins *et al.*, 2017, p. 19)

A concretização de aprendizagens significativas, o sucesso educativo e o desenvolvimento de competências complexas pressupõem: estratégias diversificadas, tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento que valorize os “saberes disciplinares, o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, de relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia” (Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho, 2018, p. 2929).

O trabalho dos professores nas escolas é influenciado por decisões políticas (a nível internacional, nacional, regional e local) e também pelo conhecimento desenvolvido através da investigação científica. No entanto, se o ensino for entendido como uma profissão que requer um profissionalismo alargado e interativo, é imprescindível envolver os professores nas decisões que influenciam a sua prática nas escolas. Assim, estabelecidas as orientações internacionais e nacionais, importa que a escola desenvolva estratégias pedagógicas promotoras do exercício de uma cidadania de dimensão planetária.

Interligando estas perspetivas com a supervisão pedagógica, e de acordo com Schön (1992), os cursos profissionalizantes devem conter uma forte componente prática, onde se

deve privilegiar a “prática reflexiva”, em que o “*praticum*” (p. 45) representa uma situação pensada e adequada à aprendizagem de uma prática, fortalecida pela experiência profissional, onde os alunos podem aprender a refletir na ação, tendo a oportunidade de constatar que a aplicação da regra pode ser insuficiente e, desde que para isso sejam estimulados a questionar as suas práticas fundamentando-as na ação, na literatura e na sua experiência.

Face ao perfil de desempenho dos técnicos auxiliares de saúde (TAS), profissional que trabalha sob orientação de um profissional de saúde (normalmente um enfermeiro), parece ser pertinente que a formação dos TAS seja guiada por práticas de formação muito próximas da dos enfermeiros. Nessa linha de pensamento e tal como Alarcão e Rua (2005) defendem para a formação dos enfermeiros, o seu saber profissional deve orientar-se na fusão de saberes provenientes de várias fontes (disciplinares e experienciais) que lhes permita ter uma visão ampla. O período de formação deve facultar a estruturação e a articulação de saberes que as situações de prática mobilizarão e ajudarão a integrar. As mesmas autoras consideram que o conceito desenvolvimento profissional é altamente ecológico pois resulta da interação mútua e progressiva entre uma pessoa, ativa, em constante crescimento e os contextos em que atua, também estes sempre em transformação. Este processo interativo “é influenciado pelas relações entre os contextos imediatos e os contextos mais vastos em que estes se inserem” (Bronfenbrenner, citado por Alarcão & Rua, 2005, p. 377).

Neste sentido, deve-se promover o desenvolvimento de conhecimentos e competências capazes de preparar o aluno para exigências do mercado de trabalho, facilitando assim, a sua transição para o mundo profissional, tendo-se em conta a pessoa do aluno. A diversificação de estratégias e técnicas e o recurso a métodos de trabalhos dialéticos, que apelem ao interesse e à participação ativa, pode contribuir para a qualidade da formação. Autores como Vieira, Moreira e Barbosa (2010) realçam a importância da qualidade da formação e do desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar concebendo o ensino como uma prática capaz de transformar os alunos em consumidores críticos e produtores criativos de saberes “em que o professor atua como intelectual crítico e agente de mudança” (p. 19). As mesmas autoras consideram que

aliando a reflexividade profissional ao desenvolvimento da autonomia dos alunos, o pressuposto da formação como processo dinâmico, evolutivo e permanente ganha relevância.

Para o efeito pode-se recorrer a várias técnicas ou instrumentos de ação. A simulação como estratégia de ensino e aprendizagem pode ser eficaz para o desenvolvimento de competências, mobilização de conhecimentos, treino de técnicas e procedimentos, processos de comunicação e interação necessários para a prática profissional eficaz (Moraes, Tonhom, Costa, & Bracciall, 2016). Segundo os mesmos autores, a postura pró-ativa do estudante em simulações favorece um pensamento crítico e reflexivo, a articulação entre a teoria e a prática, proporciona também maior confiança, diminui a ansiedade em lidar com novas situações, além de proporcionar competências que não foram exploradas na componente teórica. A atividade simulada necessita de ser estruturada pelos professores, numa escala de critérios que contemple os desempenhos que devem expressar, de forma articulada, os recursos cognitivos, afetivos e psicomotores a serem desenvolvidos pelos alunos nos diversos momentos do processo, considerando o grau de autonomia e domínio esperados preparando a transição do aluno para a sua entrada em FCT.

A prática simulada e a FCT têm, assim, uma importância fundamental no desenvolvimento da competência profissional, pois oferecem contextos de aprendizagem que favorecem: o contacto com a prática (nas rotinas e nos imprevistos); a mobilização, integrada e contextualizada, de diferentes saberes competências e técnicas; a integração numa equipa multidisciplinar e a caminhada para a identidade profissional. Para Alarcão e Rua (2005), os contextos de trabalho são indicados e adequados para “a construção de saberes e gestos profissionais, relacionando o saber formalizado com a prática, isto é, o saber, com o saber fazer e o saber ser (da acção), construindo o saber cognitivo (saber emergente de reflexão na acção)” (Alarcão & Rua, 2005, p. 376).

Para preparar os alunos do ensino profissional para a inserção no mundo do trabalho, torna-se pertinente o trabalho colaborativo dos professores da componente de formação técnica. Segundo Formosinho e Machado (2009), a proposta de constituição de equipas em função do trabalho que é desenvolvido com os alunos cria uma categoria

organizacional (pelo menos) de valor e poder político equivalente ao dos grupos disciplinares e estimula criação de uma teia complexa de relações colegiais, com as quais se pretende potenciar a flexibilidade, a capacidade de correr riscos e o melhoramento contínuo entre os profissionais que interagem com os alunos, sem esquecer os ganhos no seu sucesso. Nesta fórmula organizativa, os profissionais decidem pôr em comum as suas especializações profissionais, os seus interesses, o conhecimento, as habilidades pedagógicas e a experiência acumulada, apropriadas às necessidades dos seus alunos, tendo em conta as instalações da escola, os materiais disponíveis, o plano de estudos prescrito e as finalidades da educação escolar.

A interdisciplinaridade é uma atitude de abertura à compreensão holística e ao trabalho colaborativo, pressupondo a mobilização de saberes numa dimensão de reconstrução, de reconceptualização que vai para além da sua linear aplicação. Segundo Mestrinho (2012), a articulação de diversas unidades curriculares e a interligação de conhecimentos provenientes de diversos campos disciplinares, promove experiências de aprendizagem significativas e globalizantes para quem ensina e para quem aprende. A abordagem do currículo, assim perspectivada, fundamenta-se num projeto cultural em permanente construção através da organização da aprendizagem dos alunos em contextos institucionais e condições particulares, que promovem uma diversidade de situações formativas que incluem pressupostos, ideais e valores profissionais (Sacristán, 2000, citado por Mestrinho, 2012).

Segundo Estrela e Estrela (2001), os modelos de formação profissional podem ser caracterizados a partir das formas de articulação estabelecidas entre os saberes teóricos e os saberes práticos ou saberes-fazer postos em jogo pela atividade prática. Os autores consideram que para ultrapassar o desfasamento entre a teoria e a prática e a dificuldade com que se deparam os jovens profissionais de as articular, as situações e experiências que lhes permitam uma abordagem dialética entre a teoria e a prática enriquecem a sua formação.

A competência profissional do TAS envolve, em si mesmo, três competências fundamentais: a competência cognitiva; a competência técnica e a competência comunicacional. Assim, a competência cognitiva implica, a mobilização dos saberes que

lhes permita dar a resposta adequada às situações de trabalho. Por seu turno, a competência técnica contém em si outras competências, tais como efetuar corretamente os procedimentos respeitando as normas estabelecidas; possuir destreza manual; utilizar o material adequado a cada situação. Por sua vez, a competência comunicacional implica um conjunto de outras competências, como: saber ouvir; comunicar de forma adequada às características do cliente e/ou família; registar de forma sistematizada a informação; transmitir informações corretas e pertinentes e estabelecer relações de cooperação na equipa de trabalho multidisciplinar.

Na área da saúde, urge a necessidade de encontrar métodos adequados que propiciem uma prática integradora, cujo enfoque abarque a totalidade dos aspetos inter-relacionados à saúde e à doença, indo ao encontro da excelência do cuidar.

Nas práticas multidisciplinares profissionais é desejável a interação participativa entre os entre os diversos profissionais envolvidos, em que os olhares dos distintos profissionais permitam uma abordagem integral dos doentes/família considerando o doente/utente/cliente como um todo, numa atitude humanizada e uma abordagem mais ampla e resolutiva do cuidado. O TAS faz parte de equipas multidisciplinares e desempenha tarefas no domínio da prestação de cuidados, supervisionado por um técnico superior (enfermeiro), detetando-se no seu perfil profissional (ANQEP, 2016) paralelismos com o perfil do profissional que o supervisiona, nomeadamente nos domínios das competências, da responsabilidade profissional, ética e legal e no domínio da prestação de cuidados.

O Regulamento nº 190/2015, do Perfil de Competências do Enfermeiro de Cuidados Gerais publicado no Diário da República, 2ª série — N.º 79 — 23 de abril de 2015 (Ordem dos Enfermeiros, 2015), no seu Artigo 6º, domínio da prestação e gestão de cuidados, realça as competências do enfermeiro de cuidados gerais no domínio da prestação e gestão de cuidados:

- a) Atua de acordo com os fundamentos da prestação e gestão de cuidados; b) Contribui para a promoção da saúde; c) Utiliza o Processo de Enfermagem; d) Estabelece comunicação e relações interpessoais eficazes; e) Promove um ambiente seguro; f) Promove cuidados de saúde interprofissionais; g) Delega e supervisiona tarefas (p. 10088).

Nesta perspetiva, o enfermeiro “assume a delegação de tarefas e a respetiva supervisão a pessoal funcionalmente dependente de si, mantendo total responsabilidade pelos cuidados prestados” (p. 10089). O trabalho em equipa em Saúde tem de ser desempenhado com qualidade e eficiência, sendo fundamental que os cada um dos profissionais desempenhe o seu trabalho com competência a nível de saberes científicos, técnicos e relacionais. Reforçar e potenciar a integração dos saberes dos alunos, visando melhorar as suas competências, promover uma boa integração no mundo do trabalho e nas equipas multidisciplinares e assim fazer parte da promoção da qualidade. Embora, para o caso dos Técnicos Auxiliares de Saúde, não se estejam a formar enfermeiros, formam-se técnicos que fazem parte de equipas multidisciplinares, trabalham em estreita colaboração com esses profissionais e sob a sua supervisão.

A natureza do exercício profissional dos alunos do ensino profissional e os caminhos da sua formação ganham sentido, se perspetivados numa lógica de cruzamentos disciplinares de saberes interpessoais, interprofissionais e interinstitucionais. A prática simulada, a existência de momentos de aproximação à vida profissional, emergem como componentes relevantes no processo de formação. A formação dos alunos não pode ocorrer apenas dentro dos limites das escolas/sala de aulas, tornando-se essencial o contacto com instituições de saúde e a prática simulada. Estratégias diversificadas, realizadas em contextos não formais, podem proporcionar experiências diversificadas e ricas, com vista a proporcionar aos alunos melhor preparação para a entrada em FCT e no mundo do trabalho. A formação do TAS deve dotar o aluno de competências que lhe permitam integrar e mobilizar os conhecimentos adquiridos no ensino teórico e prático, através da interação com situações reais em contextos diferenciados.

CAPÍTULO III - OPÇÕES METODOLÓGICAS

Este capítulo apresenta, fundamenta e descreve as opções metodológicas adotadas durante a realização do estudo. A sua organização apresenta: num primeiro tópico, a fundamentação das opções metodológicas (3.1), particularmente o paradigma e a metodologia; num segundo tópico, apresenta-se a contextualização do estudo (3.2); num terceiro tópico a caracterização dos participantes no estudo (3.3); num quarto tópico, os instrumentos de recolha de dados usados (3.4); no quinto tópico apresenta-se o processo de análise documental (3.5); no sexto tópico o plano de estudo (3.6) e por fim, no sétimo tópico apresenta-se a calendarização/fase do estudo (3.7).

3.1 Fundamentação das opções metodológicas

Tendo como referencial o que foi exposto, no capítulo anterior, no contexto deste estudo a investigação é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível com objetivos de indagação, através do qual se reflete e problematizam problemas práticos que suscitam debate e constroem ideias inovadoras (Coutinho, 2008).

O modo como o investigador vê o mundo condiciona o seu trabalho na recolha e análise de dados (Bogdan & Biklen, 1994), assim, o paradigma de investigação, entendido pelos autores como uma conjugação lógica de teorias, conceitos ou orientações teóricas que modelam a forma de pensar e, por consequência, de investigar, reveste-se de especial interesse. Coutinho (2008) apresenta o conceito de paradigma de investigação como “um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico” (p. 9). Em investigação, o paradigma assume função dupla: a de unificar conceitos, visões e pertença a uma identidade com questões teóricas e metodológicas, e a

de legitimizar os investigadores, pois um determinado paradigma postula determinadas condições de validade da interpretação (Coutinho, 2008). Importa assim alicerçar, de acordo com as questões de investigação formuladas, o estudo em curso em paradigmas, metodologia e desenho do estudo.

3.1.1 Opção pelo paradigma e pela metodologia adotada

Para autores como Coutinho (2015) a investigação proporciona a reflexão e a problematização de problemas nascidos na prática, suscitando o debate e edifica ideias inovadoras. A autora considera que a investigação em ciências sociais e humanas consiste num “processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais” (p. 7) e deve obedecer a duas diretrizes: ser pautada pela sistematização e o rigor e ser adequada ao objeto de estudo.

Na atualidade, podem ser considerados três grandes paradigmas na investigação: “o paradigma quantitativo ou positivista, o paradigma qualitativo ou interpretativo e o paradigma socio-crítico ou hermenêutico” (Bisquerra, 1989; Latorre *et al.*, 1996; Morin, 1983, citados por Coutinho, 2015, p. 11).

O paradigma quantitativo ou positivista, tendo como base o pensamento positivista de Augusto Comte (decalcado do método científico que defendia a primazia do conhecimento baseado na observação), fundamenta-se no positivismo lógico e no empirismo. Este paradigma, assente em critérios de validade, de fiabilidade e de objetividade, utiliza metodologias empírico-analíticas, com base dedutiva, utiliza e privilegia as técnicas quantitativas (questionários, medição por testes, observação sistemática e experimentação) cujos resultados podem ser estatisticamente quantificados. Para a análise dos dados recolhidos são privilegiadas a estatística descritiva e inferencial, características do método quantitativo. Mas Coutinho (2015) questiona a possibilidade de quantificar, generalizar e prever os fenómenos sociais em geral e educativos em particular, citando Cziko (2000) que apresenta cinco argumentos para a imprevisibilidade do comportamento humano: “as diferenças individuais, o processo evolutivo da

aprendizagem e desenvolvimento; a influência da consciência no comportamento humano, a mecânica quântica, o caos” (p. 15).

O paradigma qualitativo ou interpretativo, também denominado de hermenêutico, naturalista ou construtivista, vai buscar, as suas origens ao positivismo de Augusto Comte e ao empirismo de Locke e Stuart Mill, as abordagens interpretativas/qualitativas fenomenológicas ao interacionismo simbólico de Herbert Mead e a etnometodologia de Harold Garfinkel, substituindo os preceitos cientistas de explicação, previsão e controlo, pelas de compreensão, significado e ação (Coutinho, 2015). Alguns autores consideram que o paradigma interpretativo embora tenha mudado as regras do jogo, não conseguiu modificar a natureza do mesmo (Coutinho, 2015).

Os princípios ideológicos em que assenta o paradigma socio crítico têm como finalidade a transformação da estrutura das relações sociais; os seus objetivos prendem-se com a análise das transformações sociais e a construção de respostas a determinados problemas que delas surgem. Participatório e transformista, opõe-se à tradição positivista e interpretativa que sustenta os paradigmas quantitativo e qualitativo/interpretativo e tem como finalidades emancipar, criticar e identificar potenciais de mudança. O paradigma socio crítico/emancipatório fundamenta-se e engloba tendências da teoria crítica de Habermas, do neomarxismo, feminismo e dos trabalhos de Freire. A teoria crítica rejeita a possibilidade de um conhecimento objetivo, pois entende que todo o investigador tem uma posição social e defende os interesses do seu grupo. Este paradigma coloca em causa a neutralidade da investigação educacional assumindo-se que esta possui um carácter emancipatório e transformador das organizações e processos educativos. Perante esta abordagem, a ideologia surge como ligada ao fator cultural e social e a processos auto reflexivos. O paradigma socio crítico apresenta parecenças com o paradigma qualitativo, mas tem cariz mais interventivo, apresenta uma relação dialética entre a teoria e a prática. Usa uma metodologia orientada para a prática educativa e perspectiva a mudança e a tomada de decisões, com base na investigação avaliativa e na investigação-ação (Coutinho, 2015), recorrendo a desenhos em que impera o estudo de caso.

A investigação qualitativa é um método multifacetado que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do assunto em estudo. Os investigadores qualitativos estudam

os fenómenos no seu ambiente natural numa tentativa de o interpretar, sendo o propósito da investigação, acumular suficientes conhecimentos que conduzam à sua compreensão ou explicação (McMillan & Schumacher, 2005). A investigação qualitativa é conduzida através de um estreito contacto com as situações naturais e o papel do investigador é obter uma visão holística, sistemática e integrada do contexto em estudo. Num estudo de natureza qualitativa/interpretativa, cada fenómeno é único, assim, o investigador deve seleccionar o que observa. Os resultados das observações focadas das aulas, das atividades e das reuniões, podem ser objeto de reflexões sistemáticas partilhadas, em reuniões de preparação das atividades e de pós-observação, onde se desenham estratégias para a melhoria da aprendizagem dos alunos, partindo das dificuldades diagnosticadas durante as observações. Em investigação qualitativa o investigador é atraído para a complexidade do mundo dos participantes e tem como objetivo captar a dinâmica natureza dos acontecimentos (Cohen et al., 2007). Os investigadores qualitativos tratam a singularidade dos casos e os contextos individuais como importantes para a compreensão do caso (Stake, 2012).

Os métodos de investigação (a metodologia) permitem definir a forma como o investigador deve recolher e analisar os dados de modo a adquirir evidências através de procedimentos válidos e confiáveis, ou seja, num contexto amplo, a metodologia refere-se a um procedimento através do qual o investigador seleciona procedimentos de recolha e análise de dados para investigar um problema específico (McMillan & Schumacher, 2005). Dentro da pesquisa educacional de um estudo científico e sistemático podem ser utilizadas abordagens qualitativas e/ou quantitativas com base em recolha e análise lógica de informação (dados) de modo a atingir um propósito específico. Para os autores, a investigação em educação sendo um estudo científico e sistemático, tem normalmente as seguintes características: objetiva, precisa, verificável, explicativa, empírica, lógica e condicional. Estas características, em conjunto, descrevem a natureza da investigação quantitativa ou qualitativa (Quadro 2).

Quadro 2 - Características da Investigação Educativa (adaptado de McMillan & Schumacher, 2005, p. 14)

Características	Quantitativa	Qualitativa
Objetividade	Descrição explícita da recolha de dados e dos procedimentos de análise	Descrição explícita da recolha de dados e dos procedimentos de análise
Precisão	Medida e estatística	Descrição detalhada dos fenómenos
Verificação	Resultados verificados por outros	Compreensão por outros
Explicação detalhada	Referencia pós explicações simples	Resumo de generalizações
Empirismo	Dados numéricos	Fontes, evidências
Racionalismo Lógico	Fundamentalmente dedutivo	Fundamentalmente indutivo
Conclusões provisórias	Enunciados de probabilidade estatística	Resumo provisório de interpretações

As características da avaliação quantitativa e qualitativa, referidas no quadro 2, têm para os autores McMillan e Schumacher (2005) o seguinte significado:

Objetividade- A objetividade como característica significa imparcialidade, como procedimento refere-se à qualidade dos dados.

Precisão- A investigação usa uma linguagem técnica. As expressões: validade e fiabilidade, desenho de investigação, amostra aleatória e significado estatístico, fazem referência a procedimentos técnicos. Alguns termos como comparação constante e reflexividade, referem-se a estratégias de investigação qualitativa. Uma linguagem precisa descreve o estudo de modo que este possa ser replicado e os seus resultados possam utilizar-se de forma correta.

Verificação- Para desenvolver conhecimento é necessário desenhar e apresentar um estudo que permita a verificação em estudos posteriores. Qualquer investigação tem uma dimensão social e é apresentada à comunidade profissional para exame público. Através de um processo de discussão progressiva, os investigadores desenvolvem conhecimento e identificam novas questões de investigação.

Explicação detalhada- A investigação tenta explicar as relações entre os fenómenos e reduzir as explicações a afirmações simples. A meta última da investigação é reduzir as realidades complexas a explicações simples.

Empirismo- A investigação caracteriza-se por uma postura e um enfoque claramente empírico. Para o investigador, empírico significa ser guiado pela experiência obtida por métodos de investigação sistemáticos em vez de opiniões ou juízos de especialistas. Para

um investigador, evidência é igual a dados, ou seja, resultados obtidos da investigação, dos quais se extraem as interpretações ou conclusões.

Raciocínio lógico- Qualquer investigação requer raciocínio lógico, processo mental que emprega regras lógicas estabelecidas, através do qual se chega a um enunciado geral a uma conclusão específica (dedução) ou, de um enunciado concreto a uma conclusão generalizada (indução).

Conclusões provisórias- os investigadores qualitativos discutem se as explicações são proposições, asserções, generalizações naturalistas concisas ou conclusões. Uma investigação pode ser definida com um método de redução da incerteza.” (p. 16)

Autores como Stake (2012) referem que a investigação quantitativa espera obter significados relevantes para os problemas a partir dos dados quantitativos e os dados qualitativos ou interpretativos têm significados desconhecidos pelo investigador, enquanto que a investigação qualitativa se concentra na circunstância, tentando construir o seu significado “através da análise e síntese na interpretação direta” (p. 91), buscando a emergência do significado na circunstância única, em que os dados quantitativos requerem agregação e classificação de modo a tornar os significados mais claros.

Em Educação, a investigação procura essencialmente a “compreensão e interpretação dos fenómenos educativos [privilegiados no modelo qualitativo, por oposição] à explicação e possibilidade de verificação” (Morgado, 2012, p. 41) valorizados no modelo quantitativo. Morgado (2012) realça que a natureza do conhecimento científico em Educação, não reúne consenso por parte dos investigadores, se uns consideram que o conhecimento educativo para ser considerado científico se deve procurar causas e explicações dos fenómenos seguindo os preceitos da ciência, outros consideram que se deve privilegiar a sua compreensão e outros ainda, consideram que para além de descrever ou interpretar “o conhecimento em educação deve contribuir tanto para a emancipação do homem, como para a transformação dos contextos em que se move” (p. 43).

Uma das características mais marcantes na investigação atual em Ciências Sociais e Humanas é a opção pela combinação de métodos quantitativos e qualitativos (Coutinho, 2015). A autora realça que a integração metodológica admite a possibilidade de o investigador não ter de seguir uma única metodologia, admitindo a complementaridade de métodos quantitativos e qualitativos. Anguera (1985, citado por Coutinho, 2015) entende que atualmente, o investigador “não tem de aderir cegamente a um dos paradigmas, podendo eleger livremente uma relação de atributos que, indistintamente, provenham de

um ou de outro, se assim conseguir uma adaptação flexível à sua problemática” (p. 35). Coutinho (2015) salienta a existência de “um contínuo quantitativo-qualitativo em vez de diferenças conceituais e metodológicas de cariz dicotómico entre ambos os paradigmas” (p. 37).

O uso de vários métodos, ou a abordagem multi-método, geralmente é vulnerável à abordagem individual que caracteriza a investigação nas ciências sociais, pelo que importa recorrer a técnicas triangulares que tentem mapear, ou explicar melhor, a riqueza e complexidade do comportamento humano, estudando-o a partir de mais do que um ponto de vista e, fazendo uso de dados quantitativos e qualitativos (Cohen *et al.*, 2007). As ferramentas diversificadas constituem-se como preciosos instrumentos de recolha de dados. Para além do papel e do lápis, o gravador áudio e/ou a câmara de vídeo podem ser ferramentas muito úteis ao serviço do investigador. Também a observação de aulas, efetuada através da observação direta focada e da videogravação direcionada para os aspetos relacionados com a aprendizagem cooperativa entre os alunos e o professor e entre os próprios alunos, pode refletir o trabalho colaborativo dos docentes e discentes em sala de aula. A oportunidade de recolher informação ao vivo (que surge naturalmente de situações sociais), reveste-se de especial relevância (Cohen *et al.*, 2007)

Considerando-se que do ponto de vista conceptual o presente estudo se centra na análise de factos e fenómenos observáveis e atendendo à natureza interpretativa com objetivos transformacionais de práticas, voltados para o desenvolvimento profissional e pessoal de todos os envolvidos, optou-se por uma investigação de natureza essencialmente qualitativa/interpretativa, caracterizada, de acordo com (Bogdan & Biklen, 1994) pelos seguintes aspetos: realizada no ambiente natural em que se desenvolve (no caso presente, o cenário é a sala de aula e os espaços onde ocorreram as visitas de estudo); o investigador é o instrumento principal da investigação; a análise dos dados (narrativas) é realizada de forma indutiva e, as situações em que eles foram recolhidos são especificadas; o processo constitui o objeto de interesse estando centrado nas transformações que vão acontecendo nos participantes (professores e alunos) tanto ao nível decisório (relacionado com o processo de ensino e aprendizagem) como ao nível mental (no que diz respeito a perceções); recorrendo-se também à aplicação metodologias quantitativas, decorrentes do

tratamento de dados de inquéritos por questionário como técnica de recolha de dados consentânea, procedendo-se ao tratamento quantitativo da informação para posterior análise estatística simples. A triangulação dos dados combinará os diferentes métodos utilizados na recolha de dados de modo a fundamentar melhor as conclusões (Yin, 2009).

3.1.2 Desenho do estudo: estudo de caso

Identificado o paradigma torna-se essencial orientar o foco no tipo de metodologia que mais se adequa ao estudo. Indo ao encontro de princípios reguladores de uma prática supervisiva de natureza transformadora (Vieira, 2010), esboçou-se o desenho, a realização e a avaliação de planos de intervenção, dando espaço aos professores envolvidos para explorar campos de possibilidade no ensino e na aprendizagem, permitindo a criação de espaços de decisão tendo como referência a reflexividade, a (inter)subjetividade, a negociação e a regulação, a comunicação dialógica, o cruzamento de experiências, interesses, expectativas e a avaliação participada dos processos, com o objetivo de melhorar o processo ensino e aprendizagem.

As estratégias de pesquisa, compreendem um conjunto de capacidades, pressupostos, pressuposições e práticas que os investigadores aplicam à medida que passam do campo paradigmático (teórico) ao campo empírico “colocando o investigador em contacto com métodos específicos de recolha e análise de material empírico que integram o estudo de casos, as técnicas fenomenológicas e etnofenomenológicas, o uso de métodos biográficos, históricos, clínicos” (Aires, 2011, p. 21).

A Investigação-ação é “uma forma de investigação autorreflexiva, desenvolvida pelos participantes” em situações sociais/educacionais, “com vista a melhorar a racionalidade e justiça: (a) das suas próprias práticas sociais ou educacionais; (b) da sua compreensão sobre essas mesmas práticas e; (c) das situações em que essas práticas se realizam” Carr e Kemmis (1986, citados em Day, 2001, p. 65). Na mesma linha, Latorre (2003) sublinha que a investigação-ação é o ciclo recursivo e retractive de investigação e ação podendo referir-se a uma ampla gama de estratégias realizadas para melhorar o sistema educacional e social. Investigação-ação é vista pelo mesmo autor como

investigação prática realizadas pelo corpo docente, de forma colaborativa, a fim de melhorar a prática educativa por meio de ciclos de ação e reflexão. Um estudo de investigação ação, seguindo a espiral reflexiva lewiniana de Kurt Lewin, é um desenho que exige vários ciclos reflexivos, podendo ser considerado como sendo uma espiral de planeamento, ação e pesquisa com base nos resultados das ações anteriormente tomadas, na qual a descida de cada degrau constitui um novo ciclo de análise, onde se redefine o problema, se planifica e implementa a intervenção e se avalia a sua eficácia (ver Figura 3).

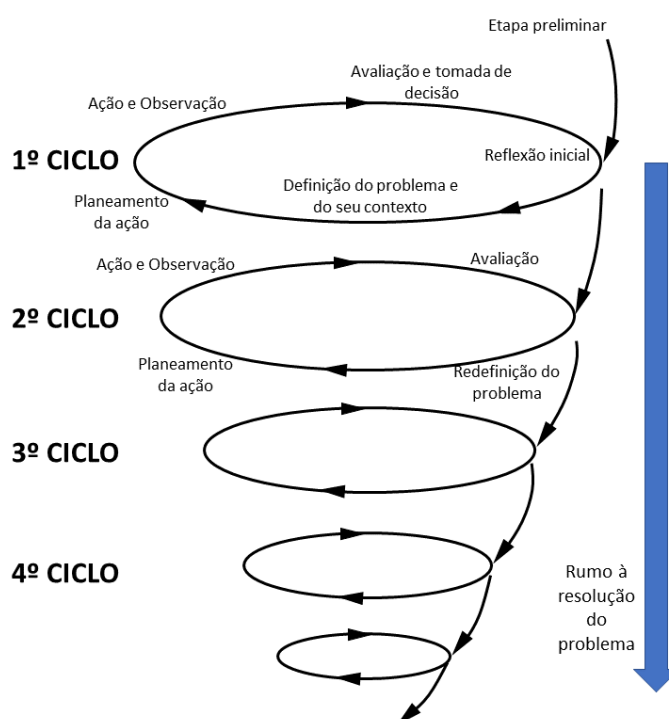


Figura 3- Espiral autorreflexiva lewiniana (adaptado de Santos, Moraes & Paiva, 2004)

No presente estudo pretendia-se articular objetivos formativos e investigativos, em que os professores envolvidos assumissem uma postura investigativa face à sua prática, criando-se condições para a construção progressiva e sustentada de ação supervisiva, em estreita articulação com a ação pedagógica. Esta ação deveria sustentar-se em práticas reflexivas, promotoras da interrogação da ação educativa no sentido de se tentar encontrar soluções que se afigurassem mais satisfatórias. Pretendia-se, assim, que para além da exploração dos campos de possibilidade se desenhasse, realizasse, reformulasse e

avaliasse um plano de intervenção, promovendo a articulação de saberes, competências e técnicas que visassem a formação integral dos alunos e que constituíssem uma mais-valia na sua formação, preparando-os para a entrada no mundo do trabalho. Considerando que o desenho ideal do presente estudo se apresentava como a investigação-ação dada a importância da reflexão-ação, estava criado o dilema. Será que o tempo letivo disponível para a realização do estudo era compatível com este desenho? Uma análise aprofundada do calendário escolar e de todas as (im)possibilidades apresentadas levou a tomar decisões mais realistas optando-se por se seguir o desenho de estudo de caso e não de investigação-ação, devido ao curto intervalo de tempo disponível para o implementar, uma vez que as aulas dos alunos do 3º ano do ciclo de formação terminavam em fevereiro de 2018, o que não permitia recorrer a vários ciclos reflexivos com a profundidade inerente a um desenho de investigação-ação, embora se tenha recorrido a vários momentos reflexivos para a ação, na ação e sobre a ação e se fosse construindo/orientando o plano da ação, com base nesses momentos. Assim, escolhido o paradigma (interpretativo), a metodologia (qualitativa), a temática do estudo e formulada a questão central, o desenho que se utiliza é o estudo de caso.

O estudo de caso é um dos desenhos mais usados na investigação qualitativa, é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes, numa perspetiva que deriva de métodos de investigação naturalistas, holísticos, etnográficos, fenomenológicos e biográficos (Stake, 2012). O autor posiciona o interesse por um caso dado o interesse intrínseco do investigador por esse caso. As observações conduzem o investigador a uma maior compreensão do caso, considerando o autor que o estudo qualitativo se torna especial pelo facto de ser holístico, empírico, interpretativo e empático, sendo o contexto bem definido e colocando a ênfase no que é observável, em que “o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização [e] não a generalização” (p. 24).

Um estudo de caso, de acordo com McMillan & Schumacher (2005), examina um «sistema definido» (p. 24) ou um caso em particular num período de tempo e o seu limite é definido pelo investigador. Já Morgado (2012) apresenta o estudo de caso como uma estratégia de investigação adequada para explicar aspetos pertinentes de uma dada

situação, num intervalo de tempo. No estudo de caso, examina-se o caso no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se aos métodos que se considerem apropriados, sendo a finalidade da pesquisa holística, no sentido de compreender o caso no seu todo e na sua unicidade (Coutinho, 2015). Para Yin (2009) estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que abrange “a planificação, as técnicas de recolha de dados e as abordagens específicas à análise dos mesmos” (p. 19).

As questões teóricas em educação fazem emergir diferentes concepções e interpretações da realidade social, que determinam os critérios segundo os quais devem ser selecionados e definidos os problemas de investigação. Os processos de observar, registar, analisar, refletir, dialogar e repensar são partes essenciais da investigação. O estudo de caso utiliza uma amostragem criteriosa ou intencional, baseada na suposição de que, devemos escolher uma amostra a partir da qual possamos para compreender e obter conhecimento sobre determinado fenómeno. O estudo de caso

é um processo de investigação empírica que permite estudar fenómenos no seu contexto real e no qual o investigador, não tendo o controlo dos eventos nem das variáveis que os conformam, procura aprender a situação na sua totalidade, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do(s) caso(s) em estudo, lançando luz sobre a problemática em que se enquadra(m) e, inclusive, produzindo novo conhecimento sobre o mesmo(s). (Morgado, 2012, p. 63)

O estudo de caso assume significados variados para diferentes autores. Yin (2009) considera três tipos de estudos de caso: o descritivo (relatos narrativos); o interpretativo (desenvolve categorias conceituais indutivamente para examinar pressupostos iniciais) e o avaliativo (explica e julga). Autores como Stake (2012) identificam três tipos principais de estudo de caso: estudos de caso intrínsecos (estudos que são realizados para entender o caso em questão); estudo de caso instrumental (examina um caso particular para compreender um determinado assunto ou temática de forma mais global); estudos caso coletivo (o investigador centra o seu estudo em vários casos simultaneamente, para obter maior abrangência no processo de investigação). Os estudos de caso, dão mais ênfase à qualidade e intensidade do que à quantidade, ao significado do que à frequência, oferecendo ao pesquisador uma visão sobre a dinâmica real das situações e das pessoas

envolvidas pessoas (Cohen et al., 2007). No campo da supervisão, Isabel Alarcão considera que “os casos são narrativas elaboradas (ou trabalhadas) com um objetivo: darem visibilidade ao conhecimento” (Alarcão, 2003, p. 55). Já para Shulman (1992, citado por Vieira & Moreira, 2011),

o recurso aos casos como ilustrações da prática profissional permite explorar princípios ou conceitos teóricos, aspectos morais e éticos do ensino, assim como estratégias didáticas. Possibilita, ainda, construir visões ou imagens do possível e criar ambientes motivadores e colaborativos de aprendizagem. (p. 47)

A supervisão toma assim, o sentido de um processo que visa acompanhar e regular uma atividade realizada por pessoas em desenvolvimento como se pode observar na Figura 4 (Alarcão, 2014, p. 31).

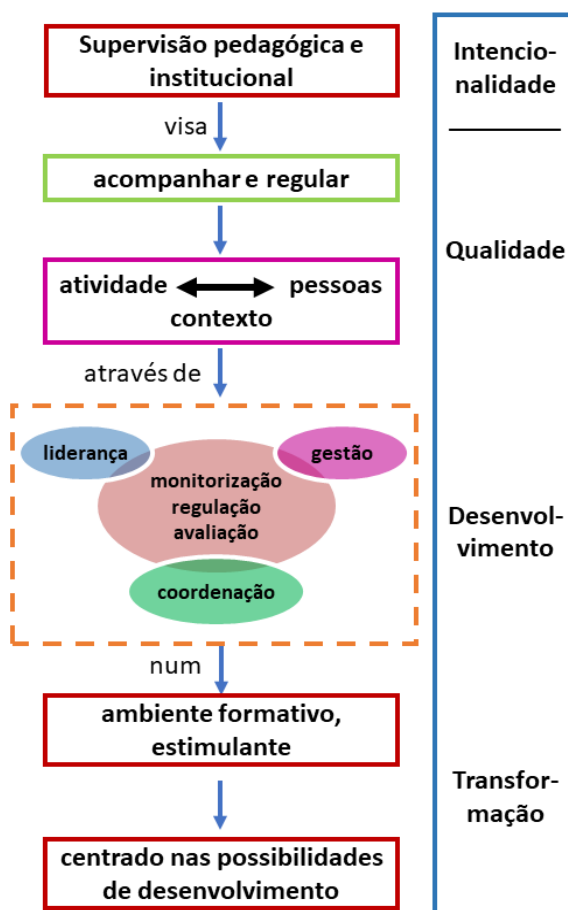


Figura 4- Supervisão Pedagógica e institucional (Alarcão, 2014, p. 31)

Segundo a autora, a Supervisão Pedagógica e institucional: tem em atenção o contexto (a atividade e as pessoas envolvidas); requer liderança gestão, coordenação, processos de monitorização, regulação e avaliação; ocorre num contexto específico, “num ambiente formativo, estimulante, centrado nas possibilidades de desenvolvimento e tem uma intencionalidade: a qualidade, o desenvolvimento, a transformação” (p. 31). A interação colaborativa, o diálogo, o questionamento, a observação, a experimentação, a reflexão e o feedback são fundamentais neste tipo de processos supervisivos.

Seguindo a perspetiva de Alarcão (2014), pretende-se que o estudo de caso se desenvolva num cenário de supervisão colaborativa, onde se vivencie “interação colaborativa” (p. 33) que permita aos docentes envolvidos experienciar o seu desenvolvimento profissional, enquadrado no desenvolvimento institucional, com vista à melhor qualidade do ensino, “a bem dos alunos e da sociedade” (Alarcão, 2014, p. 33).

3.2 Contexto escolar onde decorreu o estudo

A escola onde decorreu o estudo fica situada numa vila do distrito de Viana do Castelo. O concelho tem uma base económica pouco diversificada, verificando-se ausência de especialização no seu tecido económico, pelo equilíbrio na distribuição da população ativa pelos três sectores de atividade, embora o sector secundário apresente um ligeiro destaque. O carácter ainda incipiente do processo de urbanização no concelho é demonstrado pela clara predominância da superfície florestal (50,5%) e superfície agrícola (36,1%), verificando-se uma reduzida percentagem da área concelhia vinculada à ocupação industrial. Nos últimos anos, foi promovida a criação de polos industriais que associados à melhoria das acessibilidades, têm constituído fatores atrativos ao investimento empresarial. As atividades do sector terciário, concentram-se, na sua maioria, na sede do concelho, onde se encontram os principais serviços da administração, ensino, saúde, financeiros e o comércio. Pautando-se por ótimos indicadores de Ambiente e Qualidade de vida (e Índice de Desenvolvimento Municipal), o Turismo tem-se desenvolvido nos últimos anos.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento, a maioria dos pais dos alunos tem qualificações académicas baixas, situando o agrupamento num contexto social médio baixo, em que a maioria dos pais apresenta baixa escolaridade, apresentando como formação académica o 2º CEB. Maioritariamente, exercem profissões no sector secundário, destacando-se as profissões relacionadas com as indústrias e a construção civil, nomeadamente pedreiros, operários, artífices, condutores de veículos, operadores de máquinas e equipamentos pesados móveis, trabalhadores da metalurgia e da metalomecânica e trabalhadores similares. A atividade económica da localidade em que se situa a escola assenta essencialmente na agricultura e pecuária de subsistência, pequena indústria, comércio e turismo

Como já referido no ponto 1.1.5, o curso profissional de técnico auxiliar de saúde, criado pela Portaria nº 1041/2010 de 7 de Outubro de 2010, incorpora, desde o ano letivo 2011/2012, a oferta educativa da escola onde se desenvolveu o estudo. A referida escola apresentou a candidatura do CPTAS, logo no ano seguinte à sua criação, garantindo previamente, as condições (instalações e materiais) adequadas e um corpo docente capaz de assegurar/dinamizar o curso. A aposta da escola no CPTAS pretendia diversificar e valorizar a oferta educativa da escola no pressuposto que seria uma mais valia para a região, tanto para os alunos como para o meio onde a escola se encontra, ao se apresentar como um curso novo que certificava técnicos auxiliares de saúde, colmatando uma lacuna até aí existente no que respeita à oferta formativa direcionada para a referida qualificação profissional, abrindo, assim caminho também para a possibilidade do prosseguimento de estudos.

3.3 Participantes no estudo

O estudo de caso, decorreu numa escola secundária do distrito de Viana do Castelo, integrando 25 alunos de uma turma 3º ano do ciclo de formação (12º ano) de um curso profissional de técnico auxiliar de saúde e os quatro docentes das disciplinas que lecionavam UFCD's da componente de formação técnica/tecnológica do curso.

Os quadros 3 e Quadro 4 apresentam a caracterização dos participantes , alunos e professores, assim como, a respetiva codificação utilizada para a garantia do anonimato dos participantes, no tratamento de dados. O processo de codificação, teve como objetivo manter o anonimato das fontes, respeitando a questão da ética na investigação em educação (Quadro 3).

Quadro 3- Caracterização dos alunos participantes no estudo

Número de alunos	Género	Código de identificação dos alunos	Idade dos alunos em novembro de 2017 (compreendidas entre 16 e 20 anos)
25	dois masculinos	A2 e A21	18 anos - um aluno 20 anos - um aluno
	23 feminino	A1, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A22, A23, A24 e A25	16 anos - uma aluna 17 anos - 10 alunas 18 anos - 11 alunas 19 anos - uma aluna

Como se pode verificar por análise do quadro 3 os 25 alunos, dois do género masculino e os 23 do género feminino apresentavam idades compreendidas entre 16 e 20 anos, no início do estudo, e foram codificados de A1 a A25. À aluna mais nova (com 16 anos) foi atribuído o código A12 e ao aluno mais velho com 20 anos o código A21.

Dos quatro professores participantes, três são do grupo 520, identificados como P1, P2 e P3 e o quarto docente (P4 enf) é técnico especializado (enfermeiro). O professor P1 lecionava pela primeira vez no curso profissional de técnico auxiliar de saúde, as professoras P2 e P3, lecionavam no curso, desde o seu início na escola (2011/2012) e o professor P4 enf desde 2013/2014. Uma das professoras tinha o cargo de diretora de turma (P2) e outra (P3) tinha o cargo de diretora de curso. Os quatro professores eram professores acompanhantes de PAP e as professoras P2 e P3 eram professoras acompanhantes de FCT (ver Quadro 4).

Quadro 4- Caracterização dos professores envolvidos no estudo

Professor (código)	Género	Grupo de docência	Anos de serviço	Disciplina que leciona	Experiência no curso TAS	Responsabilidades no curso
P1	masculino	520 (Biologia e Geologia)	32	GOSCS	Primeiro ano a lecionar no curso TAS (2017-2018)	<ul style="list-style-type: none"> • Professor • Orientador de PAP
P2	feminino	520 (Biologia e Geologia)	20	Saúde	Desde o ano letivo 2011/12	<ul style="list-style-type: none"> • Professora • Diretora de turma • Prof. acompanhante de FCT • Orientadora de PAP
P3	feminino	520 (Biologia e Geologia)	32	CRI	Desde o ano letivo 2011/12	<ul style="list-style-type: none"> • Professora • Diretora de curso • Prof. acompanhante de FCT • Orientadora de PAP
P4 Enf.	masculino	Técnico especializado	5 anos como professor do Curso	HSCG	Desde o ano letivo 2012/2013	<ul style="list-style-type: none"> • Professor • Orientador de PAP

A professora P3, investigadora neste estudo, exerceu funções de coordenação pedagógica, como diretora de curso, estabelecidas no artigo 8.º da Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de fevereiro (2013), desempenhou neste estudo diversos papéis, o de professora, o de avaliadora e o de investigadora. Esta situação vai ao encontro do que defende Stake (2012) ao afirmar que os papéis de professora podem ajudar a “aumentar a competência e a maturidade, socializar e libertar” (p. 107-108), com o objetivo de “conseguir um bom processo de ensino” (p. 109); o de avaliadora vai “em busca de virtudes e defeitos” (p. 111) do caso e, o papel de teórica usa a singularidade do caso para “ilustrar formas em que cada caso pode ser complexo” (p. 120), desenvolvendo-se o estudo num contexto de supervisão colaborativa. Tendo em vista a melhoria das aprendizagens e o desenvolvimento profissional do professor, Zeichner (2008) realça a pertinência do trabalho colaborativo docente, com base na reflexão das práticas, considerando que ao enaltecer a importância da componente reflexiva ou indagatória “afirma-se ou assume-se que se professores refletirem sobre o que fazem, eles necessariamente serão melhores profissionais” (p. 545). Os professores envolvidos no estudo aceitaram o desafio de participar no presente estudo alicerçado na colaboração ou “interação colaborativa” (Alarcão, 2014, p. 24), que sendo um processo e um meio para a realização de um trabalho conjunto, implicava “uma atitude

de abertura aos outros e ao próprio trabalho que, também ele, tem as suas dinâmicas específicas e renovadas interações” (p. 24).

3.4 Instrumentos de recolha de dados

As técnicas e os instrumentos de recolha de dados devem ser elaboradas e utilizados de modo a recolher, o mais completo possível, as informações inerentes ao estudo, tendo em conta os objetivos e o seu contexto (Morgado, 2012). Bogdan e Biklen (1994), consideram que os acontecimentos vulgares se tornam dados quando vistos de um ponto de vista particular em que os vários materiais recolhidos pelo investigador constituem uma base de análise útil e fiável para a investigação em causa.

Tendo em conta as questões orientadoras do presente estudo, selecionaram-se procedimentos de recolha de dados que pudessem dar resposta às mesmas. Recorreu-se a instrumentos de recolha de dados diversificados, pretendendo assim diminuir a subjetividade inerente à análise de dados e a busca de significado através da triangulação dos mesmos. Foram usadas técnicas de recolha de dados diretas, que possibilitassem ao investigador a captação dos comportamentos dos sujeitos da investigação no momento em que foram produzidos e indiretas que resultam da análise e reflexão de dados recolhidos.

Atendendo a que o presente estudo faz duas abordagens, a primeira relacionada com o reforço de competências de alunos TAS através da integração de conhecimentos e competências dos alunos com recurso a uma abordagem metodológica interdisciplinar em contexto de supervisão horizontal e colaborativa e a segunda relacionada com o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos no estudo, apresentam-se dois quadros onde se sintetizam as técnicas de recolha de dados do trabalho com os alunos (Quadro 5) e com os professores (Quadro 6).

Quadro 5- Técnicas de recolha de dados usadas no estudo, com os alunos

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS de Recolha de dados
Técnicas Diretas	<ul style="list-style-type: none"> • Inquérito por questionário <ul style="list-style-type: none"> ○ Q1 - aplicado em novembro de 2017 (anexo 3) ○ Q2 - aplicado em março 2018 (anexo 4) ○ Q3 -aplicado em junho 2018 (anexo 5) • Inquérito por questionário de apreciação da atividade (QAa1 e Qaa2) – aplicado em março 2018 (anexo 6 e anexo 7) • Observação de aulas colaborativas interdisciplinares de 7 e 15 de fevereiro de 2018 <ul style="list-style-type: none"> ○ Grelhas de observação naturalista (Quadro 13) ○ Grelhas de observação focada (Quadro 14) • Videogravações das aulas 7 (A.V1) e 15 de fevereiro (A.V2) de 2018
Técnicas Indiretas	<ul style="list-style-type: none"> • Análise documental de: <ul style="list-style-type: none"> ○ Inquéritos por questionário ○ Videogravações das aulas de 7 e 15 de fevereiro de 2018 ○ Legislação e documentos orientadores (da ANQEP) ○ Grelhas de observação naturalista e focada (Quadro 13 e Quadro 14)

No âmbito das técnicas diretas de recolha de dados, usadas no estudo com os alunos inclui-se:

- o inquérito por questionário efetuado nos alunos do 12º ano, aplicados em três momentos: o primeiro (Q1), em novembro de 2017, o segundo (Q2) em março 2018 e o terceiro (Q3) em junho de 2018;
- a observação naturalista com registo em grelhas de observação naturalistas usadas nas aulas interdisciplinares colaborativas ocorridas nos dias 7 e 15 de fevereiro de 2018
- a observação focada em que se definiram focos específicos, que se direcionaram para o registo de evidências, de competências dos alunos e de integração de saberes (científicos, técnicos e comunicacionais/ relacionais), recolhidas nas aulas interdisciplinares colaborativas ocorridas nos dias 7 e 15 de fevereiro de 2018, indo ao encontro da perspetiva de que a observação focada “poderá ser particularmente reveladora quando se centra num número restrito de aspectos previamente definidos” (Reis, 2011, p. 26), evitando-se observações livres, conducentes a análises pouco precisas.

Como técnicas indiretas, salienta-se a análise de vários documentos usados, tais como: os inquéritos por questionário aplicados; as videograções (de reuniões de preparação de atividades, e de aulas); a consulta de legislação e de documentos orientadores da ANQEP, como por exemplo o perfil aluno TAS e também as observações focadas onde se definiram focos específicos, que se direcionaram para o registo de evidências, de competências dos alunos e de integração de saberes (científicos, técnicos e comunicacionais/relacionais), recolhidas nas aulas interdisciplinares colaborativas ocorridas nos dias 7 e 15 de fevereiro de 2018. As técnicas de recolha de dados usadas no estudo, com os professores, apresentam-se no Quadro 6.

Quadro 6 - Técnicas de recolha de dados usadas com os professores

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS
Técnicas Diretas	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexões individuais dos professores - aplicado em novembro de 2017 • Notas de campo (ao longo do estudo) • Videogração (R.V) de uma reunião de preparação de atividades (janeiro 2018)
Técnicas Indiretas	<ul style="list-style-type: none"> • Análise documental de: <ul style="list-style-type: none"> ○ Questionário/Reflexões individuais dos professores ○ Notas de campo ○ Videogração (R.V)

Os instrumentos de recolha de dados, com recurso a técnicas diretas, usados com os professores foram as reflexões iniciais, aplicadas em novembro de 2017, as notas de campo, registadas ao longo do período em que se desenvolveu o estudo e uma videogração de preparação de atividades (as aulas colaborativas interdisciplinares). Depois de recolhidos os dados, recorreu-se à análise documental dos dados recolhidos pelos diferentes instrumentos.

A análise de conteúdo seguiu a técnica sugerida por (Estrela, 1994) constituída pelas três etapas: leitura inicial dos documentos para uma apreensão sincrética das suas características e avaliação das possibilidades de análise; determinação dos objetivos da análise de acordo com as hipóteses emitidas e determinação das regras de codificação. Por fim, procedeu-se à categorização e quantificação dessas unidades: unidade de enumeração ou de contagem de cada redação, unidade de registo ou unidade de significação a codificar e categorização e contagem/registo de frequências tendo igualmente por referência Estrela (1994). A pertinência e validade das categorias e subcategorias foram sendo

avaliadas ao longo das leituras posteriores, procedendo-se à fase da codificação documental. Em função disso, os documentos foram agrupados e foram construídas grelhas de análise e/ou gráficos.

A caracterização dos instrumentos de recolha de dados usados, apresenta-se nos tópicos que se seguem: 3.4.1- Inquéritos; 3.4.2- Grelhas de observação de aulas (naturalista e focada); 3.4.3-Notas de campo e 3.4.4-Videograções.

3.4.1 Inquéritos

A aplicação de inquéritos por questionários é considerada por Ghiglione e Matalon (2005) como uma técnica direta de recolha de dados que pode facilitar o tratamento quantitativo da informação. O tratamento estatístico dos dados, pode incutir maior objetividade e fiabilidade do estudo, diminuindo assim a subjetividade associada aos estudos qualitativos. Na elaboração dos diferentes questionários teve-se em conta a clareza, a pertinência e a adequação das questões aos objetivos do estudo. Ghiglione e Matalon (2005) consideram que “para construir um questionário é necessário saber com exatidão o que procuramos, garantir que as questões tenham o mesmo significado para todos, que os diferentes aspetos da questão tenham sido bem abordados” (p. 115).

Os diferentes inquéritos por questionário aplicados destinavam-se especificamente ao grupo de alunos envolvidos no estudo, não havendo outro grupo na escola com especificidades paralelas, ou similares, que se adequassem a constituir grupo de controle a quem se aplicaria o questionário. Na construção dos vários questionários houve o cuidado de lhes conferir validade de conteúdo, uma vez que os itens formulados abordam “um campo de informação que representa o conteúdo em estudo” (Morgado, 2012, p. 85) e validade aparente através: da elaboração de listagem dos aspetos a considerar e respetivos objetivos de investigação; da construção de guião com questões redigidas a partir de revisão bibliográfica, do problema e dos objetivos definidos; do agrupamento dos itens pelas dimensões de análise, da consulta a diferentes intervenientes e diversos olhares. Inicialmente foi elaborado pela professora que desenvolveu o estudo e, posteriormente apresentado aos professores envolvidos no estudo que, num processo de reflexão-ação, o

analisaram criticamente e o reformularam. A nova versão foi sujeita à apreciação de docentes especialistas e procedeu-se aos ajustamentos necessários.

O inquérito por questionário, constituído uma série ordenada e coerente de perguntas a colocar a um conjunto de inquiridos, permite recolher dados sobre a sua situação (social, profissional ou familiar, as suas opiniões, atitudes que assumem e/ou a forma como se posicionam perante determinadas questões, acontecimentos ou problemas, as suas expectativas, o seu nível de conhecimentos e sobre qualquer assunto de interesse para o investigador (Quivi & Campenhoudt, 1998, citado Morgado, 2012).

A técnica sugerida por (A. Estrela, 1994) constituída pelas três etapas: i) leitura inicial dos documentos para uma apreensão sincrética das suas características e avaliação das possibilidades de análise; ii) determinação dos objetivos da análise de acordo com as hipóteses emitidas; iii) determinação das regras de codificação. Por fim, procedeu-se à categorização e quantificação dessas unidades, tendo igualmente por referência A. Estrela, (2015):

1. unidade de enumeração ou de contagem de cada redação,
2. unidade de registo ou unidade de significação a codificar,
3. categorização e contagem/registo de frequências,

A pertinência e validade das categorias e subcategorias foram sendo avaliadas ao longo das leituras posteriores, procedendo-se à fase da codificação documental. Em função disso, os documentos foram agrupados e foram construídas grelhas de análise à posteriori.

3.4.1.1 Inquéritos por questionário aplicados a alunos

No presente estudo, foram aplicados cinco inquéritos por questionário distribuídos por três momentos: novembro de 2017, março e junho 2018. A codificação dos questionários é apresentada Quadro 7.

Antes da realização do estudo aplicou-se o questionário Q1 (anexo 3), em novembro de 2017, que tinha como objetivo fazer o levantamento de fragilidades na formação e preparação dos alunos para a entrada no mundo do trabalho, através da auscultação das

suas percepções relativamente a dinâmicas de trabalho em saúde; das suas expectativas e dos seus receios.

Quadro 7 - Codificação dos inquéritos aplicados aos alunos

Codificação	Dimensões do questionário	Momento de aplicação
Q1	Perceção dos alunos finalistas de um curso profissional de técnico auxiliar de saúde, relativamente à sua entrada no mundo do trabalho, antes de entrar em FCT	Antes do estudo, da realização de atividades e da entrada em FCT, em novembro de 2017
Q2	Perceção dos alunos finalistas de um curso profissional de técnico auxiliar de saúde, relativamente à sua entrada no mundo do trabalho, antes de entrar em FCT	Depois de realizadas das atividades do estudo do estudo e antes de entrar em FCT, em março de 2018
Q3	Perceção dos alunos finalistas de um curso profissional de técnico auxiliar de saúde, relativamente à sua entrada no mundo do trabalho, antes de entrar no mundo do trabalho (depois de realizar FCT)	No final de FCT , em junho de 2018
Aat1	Apreciação da atividade- aula colaborativa interdisciplinar “O Erro em saúde”	No decorrer do estudo, março de 2018
AAat2	Apreciação da atividade- aula colaborativa interdisciplinar “Reforço/consolidação/desenvolvimento de competências e conhecimentos”	No decorrer do estudo, março de 2018

A partir dos resultados de Q1, com base num trabalho supervisão colaborativa, interdisciplinar, assente na reflexão, os professores desenharam o plano de intervenção no sentido de reforçar competências que dotassem os alunos de melhor preparação e maior confiança para a entrada no mundo do trabalho. O segundo questionário, Q2 (anexo 4), foi aplicado em março de 2018, depois de aplicado o plano de intervenção, com o objetivo de indagar se houve, ou não, reforço de competências e se os alunos se mostravam mais confiantes perante a entrada em FCT. O terceiro questionário, Q3 (anexo 5), aplicado em junho de 2018 depois de realizada em FCT, pretendia perceber se os alunos se posicionam como profissionais preparados para exercer uma profissão no mundo do trabalho, ligada à área da sua qualificação profissional. Pretendia-se simultaneamente indagar se os alunos demonstravam mais competências depois da realização de FCT e se mostravam mais segurança relativamente à entrada no mundo do trabalho. Em termos de organização, todos os questionários aplicados estruturavam-se em três secções distintas:

a introdução, os dados pessoais e os dados sobre a percepção dos alunos relativamente à sua formação. O inquérito por questionário Q1 de novembro de 2017 (ver anexo 3) era constituído por três páginas e organizado em duas partes (Parte I – Ficha Sociodemográfica onde se pretendia obter dados para a caracterização pessoal dos alunos e pela Parte II – Percepção dos alunos finalistas de um curso profissional de técnico auxiliar de saúde, relativamente à sua preparação para a entrada no mundo do trabalho, antes de entrar em FCT, onde se integraram questões de escolha múltipla com o objetivo de perceber as competências e a integração de saberes; o inquérito Q2 (ver anexo 4) era constituído pela Parte I (comum a Q1) e Parte II - Percepção dos alunos finalistas de um curso profissional de técnico auxiliar de saúde, relativamente à sua entrada no mundo do trabalho, antes de entrar em FCT (na perspetiva de aluno); o questionário Q3 (ver anexo 5) era constituído pela Parte I (comum a Q1) por uma parte correspondente à Percepção dos alunos finalistas de um curso profissional de técnico auxiliar de saúde, relativamente à sua entrada no mundo do trabalho, depois de realizada a FCT já na perspetiva de profissional que vai entrar no mercado de trabalho. O Quadro 8 apresenta a estrutura dos inquéritos Q1 e Q2 aplicados em novembro de 2017 e março de 2018, respetivamente e o Quadro 9 apresenta a estrutura, dimensões e número de questões do questionário Q3.

As dimensões usadas nos inquéritos foram: a percepção dos alunos relativamente aos saberes a mobilizar em tarefas de um TAS antes de realizar a FCT (Q1 e Q2) e depois de realizar FCT (Q3), nas questões 1, 2, 3 e 4; a perspetiva dos alunos relativamente entrada em FCT, na questão 5 de Q1 e Q2; a apreciação dos alunos relativamente à relevância de FCT na sua formação, na questão 5 de Q3; as expectativas relativamente a atividades de prática simulada - questão 6 de Q1 e Q2; a apreciação da relevância de prática simulada já realizada, na questão 6 de Q3; as expectativas relativamente sua entrada no mundo do trabalho (FCT, ainda como aluno), na questão 7 de Q1 e Q2; as expectativas (esperanças e receios) relativamente sua a entrada no mundo do trabalho como profissional, depois do curso concluído, na questão 7 de Q3; a percepção dos alunos (esperanças e receios) relativamente à sua preparação para a entrada no mundo do trabalho (FCT), na questão 7 de Q3; a percepção dos alunos relativamente à sua preparação para a entrada no mundo do trabalho, antes de FCT (questão 8 de Q1 e Q2 e questão 8 de Q3, depois de FCT); as

propostas dos alunos sobre atividades de formação que melhorem a preparação para entrada no mundo do trabalho na questão 9 de Q1 e Q2 (antes de FCT) e questão 9 de Q3 (depois de FCT); as propostas de formação que segundo os alunos teriam melhorado a preparação para a entrada no mundo do trabalho na questão 9 de Q1, Q2 e Q3.; os pontos fracos e pontos fortes das atividades desenvolvidas no âmbito do presente estudo na questão 10 a) e b) de Q3 e propostas de melhoria na formação dos TAS (questão 10c) de Q3.

Quadro 8 - Estrutura, dimensões, objetivos e número das questões do questionário Q1 e Q2

ESTRUTURA	DIMENSÕES		OBJETIVOS	Nº QUESTÃO	TIPOLOGIA
Parte I – Ficha Sociodemográfica	Caracterização dos participantes		Recolher informação relativa à caracterização pessoal dos participantes	1 2	Escolha múltipla Resposta aberta
Parte II – Perceção dos alunos finalistas de um curso profissional de técnico auxiliar de saúde, relativamente à sua entrada no mundo do trabalho, antes de entrar em FCT	Competências e integração de saberes	Saberes a mobilizar nos trabalhos de um TAS	Recolher informação relativa à perceção dos alunos relativamente aos saberes a mobilizar em tarefas de um TAS	1 A, B, C e D	Escolha múltipla
		O trabalho em equipa em saúde	Recolher informação relativa à perceção dos alunos relativamente a importância equipas de trabalho em saúde	2 3 4	Escolha múltipla
	Perspetivas dos alunos relativamente ao papel de FCT na sua formação		Recolher informação sobre a perspetiva dos alunos relativamente ao papel de FCT na sua formação	5	Escolha múltipla
	Expetativas relativamente a atividades de prática simulada		Recolher informação relativa às expetativas dos alunos relativamente a atividades de prática simulada	6	Escolha múltipla
	Expetativas dos alunos (esperanças e receios) relativamente à sua entrada no mundo do trabalho (FCT)		Recolher informação sobre expetativas dos alunos (esperanças e receios) relativamente à a entrada no mundo do trabalho (FCT)	7 a), b)	Resposta aberta
	Perceção dos alunos relativamente à sua preparação para a entrada no mundo do trabalho		Recolher informação relativa Perceção dos alunos relativamente à sua preparação para a entrada no mundo do trabalho	8	Escolha múltipla
	Propostas dos alunos sobre atividades de formação que melhorem a preparação para entrada no mundo do trabalho		Recolher propostas dos alunos sobre atividades de formação que melhorem a preparação para entrada no mundo do trabalho	9	Resposta aberta

O Quadro 9 apresenta a estrutura, dimensões, objetivos, número de questões e tipologia de questões do inquérito 3 (Q3) .

Quadro 9- Estrutura, dimensões, objetivos e número das questões do questionário 3 (Q3)

ESTRUTURA	DIMENSÕES		OBJETIVOS	Nº DA QUESTÃO	TIPOLOGIA
Parte I – Ficha Sociodemográfica (comum a Q1 e Q2)	Caracterização dos participantes		Recolher informação relativa à caracterização pessoal dos participantes	1 2	Escolha múltipla Resposta aberta
Parte II – Perceção dos alunos finalistas de um curso profissional de técnico auxiliar de saúde, relativamente à sua entrada no mundo do trabalho, depois de realizar FCT	Competências e integração de saberes	Saberes a mobilizar nos trabalhos de um TAS	Recolher informação relativa à perceção dos alunos relativamente aos saberes a mobilizar em tarefas de um TAS	1 A, B, C, D	Escolha múltipla
		O trabalho em equipa em saúde	Recolher informação relativa à perceção dos alunos relativamente a importância equipas de trabalho em saúde	2 3 4	Escolha múltipla
	Apreciação da FCT na formação do TAS		Recolher informação relativa apreciação da relevância da FCT na formação do TAS	5	Escolha múltipla
	Apreciação da relevância das atividades de prática simulada na formação do TAS		Recolher informação relativa à apreciação da relevância de prática simulada na formação do TAS	6	Escolha múltipla
	Expetativas dos alunos relativamente à sua entrada no mundo do trabalho		Recolher informação relativa às expetativas (esperanças e receios) relativamente à sua entrada no mundo do trabalho	7	Resposta aberta
	Perceção dos alunos relativamente à sua preparação para a entrada no mundo do trabalho		Recolher informação relativa à perceção dos alunos relativamente à sua preparação para a entrada no mundo do trabalho	8	Escolha múltipla
	Propostas de formação que segundo os alunos teriam melhorado a preparação para a entrada no mundo do trabalho		Recolher propostas de formação que, segundo os alunos, teriam melhorado a preparação para a entrada no mundo do trabalho	9	Resposta aberta
	Pontos fracos e pontos fortes das atividades desenvolvidas no âmbito do presente estudo		Recolher opinião dos alunos sobre pontos fracos e pontos fortes das atividades desenvolvidas no âmbito do estudo	10 a), b)	Resposta aberta
	Propostas de melhoria na formação dos TAS		Recolher propostas de melhoria na formação dos TAS	10 c)	Resposta aberta

Foram ainda aplicados questionários de apreciação da ação (QAAt1 e QAAt2) com o objetivo de recolher dados sobre a perspetiva dos alunos relativamente às atividades desenvolvidas no âmbito do estudo e a sua perceção sobre o impacto das mesmas na sua formação, após a sua realização. O questionário QAAt1 foi aplicado após a aula colaborativa interdisciplinar de 7 de fevereiro de 2018 e o questionário QAAt2 foi aplicado após a aula colaborativa de 15 de fevereiro de 2018. A estrutura Qa1 apresenta-se no Quadro 10 e a

de QAt2 encontra-se representada no Quadro 11.

Quadro 10- Estrutura do questionário de apreciação de atividades (Qat1)

ESTRUTURA de QAat1-	DIMENSÕES	OBJETIVOS	Nº DA QUESTÃO	TIPOLOGIA
PARTE I – Avaliação da Atividade (Aula colaborativa interdisciplinar), “O Erro em saúde (evitar, enfrentar, corrigir, combater)”, de 7 de fevereiro 2018	Apreciação da Atividade Interdisciplinar “O erro em saúde” no reforço de competências na gestão do erro	Recolher a apreciação dos alunos relativamente à pertinência da atividade no reforço de competências na gestão do erro	1– a), b, c, d, e, f, g, h)	Escolha múltipla (escolha única)
	Apreciação da pertinência da atividade para a preparação na entrada do mundo do trabalho	Recolher informação relativa à apreciação da relevância da atividade na preparação na entrada do mundo do trabalho	2	Escolha múltipla (escolha única)
	Apreciação dos pontos forte e fracos da atividade	Recolher informação relativa à apreciação dos alunos sobre os pontos fortes e fracos da atividade	3	Resposta aberta
	Propostas dos alunos, de atividades para abordar a temática do erro	Recolher propostas de atividades, dos alunos, para abordar a temática do erro	4	Resposta aberta
	Propostas dos alunos, de atividades para abordar a temática do erro	Recolher propostas dos alunos, para atividades de prática simulada	4	Resposta aberta

Quadro 11- Estrutura do questionário de apreciação de atividade (QAt2)

ESTRUTURA de QAAt2	DIMENSÕES	OBJETIVOS	Nº DA QUESTÃO	TIPOLOGIA
PARTE I – Avaliação da Atividade (Prática simulada - “Reforço/consolidação/desenvolvimento de conhecimentos, competências e técnicas”) de 15 de fevereiro 2018	Apreciação da Atividade Interdisciplinar de prática simulada	Recolher a apreciação dos alunos relativamente à pertinência da atividade de prática simulada	1– a), b, c, d, e, f, g, h, i)	Escolha múltipla (escolha única)
	Apreciação da pertinência da atividade para a preparação na entrada do mundo do trabalho	Recolher informação relativa à apreciação da relevância da atividade na preparação na entrada do mundo do trabalho	2	Escolha múltipla (escolha única)
	Apreciação dos pontos forte e fracos da atividade	Recolher informação relativa à apreciação dos alunos sobre os pontos fortes e fracos da atividade	3	Resposta aberta
	Propostas dos alunos, de atividades para abordar a temática do erro	Recolher propostas dos alunos, para atividades de prática simulada	4	Resposta aberta

Foi também solicitada autorização aos encarregados de educação dos alunos menores envolvidos antes da aplicação do inquérito por questionário (ver anexo 2).

3.4.1.2 Questionário aplicados a professores

O questionário aplicado aos professores participantes (anexo 8) realizou-se em outubro de 2017 e tinha como finalidade promover a reflexão individual dos participantes, na fase inicial do estudo, sobre as suas perspetivas sobre: o trabalho colaborativo e seu potencial tanto na formação dos alunos como no seu desenvolvimento profissional (ver Quadro 12).

Quadro 12- Estrutura, dimensões, objetivos e número das questões do questionário aplicado aos professores (Qp)

ESTRUTURA	DIMENSÕES	OBJETIVOS	Nº DA QUESTÃO	TIPOLOGIA
Tópicos de reflexão na fase inicial do estudo (antes do trabalho de supervisão colaborativa)	Registo da perspetiva individual dos professores participantes sobre o trabalho colaborativo	Conhecer a perspetiva dos professores envolvidos sobre trabalho colaborativo	I	Resposta aberta
	Registo da perspetiva dos professores sobre o Potencial Interesse do trabalho colaborativo na formação dos alunos finalistas e na sua preparação para a entrada no mercado de trabalho	Conhecer a perspetiva dos professores sobre o Potencial Interesse do trabalho colaborativo na formação dos alunos finalistas e na sua preparação para a entrada no mercado de trabalho	II a) b)	Resposta aberta
	Registo da perspetiva individual dos professores participantes sobre o potencial do trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional dos professores intervenientes	Conhecer a perspetiva individual dos professores participantes sobre o potencial do trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional dos professores intervenientes	II c)	Resposta aberta
	Registo da perspetiva individual dos professores participantes sobre as suas Expetativas relativamente ao estudo	Conhecer a perspetiva individual dos professores participantes sobre as suas Expetativas relativamente ao estudo	III	Resposta aberta
	Constrangimentos previstos	Conhecer os Constrangimentos previstos pelos professores participantes	IV	Resposta aberta

Este questionário pretendia também perceber a receptividade dos professores relativamente ao estudo com base no trabalho colaborativo e daí, analisar a necessidade ou não de sensibilizar os professores para as dinâmicas a desenvolver na interação colaborativa.

3.4.2 Observação de aulas

As observações de aulas são “uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural” (Estrela, 1994, p. 45). Encaminham o investigador para melhor compreensão do caso, constituindo uma estratégia relevante de supervisão pedagógica, uma fonte de inspiração e motivação catalisadora de mudança na escola, mobilizadora de múltiplos benefícios, uma vez que desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (Bogdan & Biklen, 1994). A observação de aulas no presente estudo tinha como objetivo ser uma estratégia de “regulação colaborativa de práticas” (Vieira & Moreira, 2011, p. 31) uma vez que todos os professores participantes estavam envolvidos na sua planificação/ação e sentiam-se interessados/motivados em discutir a pertinência as estratégias implementadas, tanto na formação dos alunos como nas suas práticas, o que os motivava para a “construção de uma visão intersubjetiva das metas e processos da educação escolar” (p. 31). A observação assente em práticas colaborativas nas diferentes fases do processo “facilita o estabelecimento de um clima de confiança mútua, sinceridade e respeito, clima esse decisivo para a concretização das potencialidades formativas da observação de aulas” (Reis, 2011, p. 19).

A observação participante é uma técnica interativa de «participar» nas situações, de forma natural, durante um período, recolhendo dados que descrevam o que ocorre, sem o propósito de responder a uma hipótese específica, mas sim de procurar significado nos registos obtidos (Vieira & Moreira, 2011). Em todas as observações, a professora investigadora (P3) assumiu o papel de observadora participante uma vez que fazia parte na vida do grupo estudado, como professora e como supervisora colaborativa, indo ao encontro do que defende Estrela (1994). Neste âmbito, segundo o autor, o observador pode participar na atividade do observado, sem deixar o papel de observador, orientando-se para a “observação dos fenómenos, tarefas ou situações específicas, nas quais o observado se encontra centralizado” (p. 35). Na presente investigação colaborativa e participante, como o contexto das observações é importante, professora/investigadora P3 teve o cuidado de documentar o seu papel na situação, permanecendo discreta e com algum distanciamento, como defendem McMillan e Schumacher (2005) e Estrela (1994).

No presente estudo, foram usadas grelhas de recolha de dados naturalista (Quadro 13) e grelhadas de observação focada (Quadro 13).

Quadro 13- Grelha de observação de aulas naturalista usada na aula de 7 de fevereiro de 2018

Ficha de Observação de Aula		
Estabelecimento de Ensino: Escola Secundária do distrito de Viana do Castelo		
Data: 7 de fevereiro 2018	Hora: 08:30h – 10:00h	
Ano de Escolaridade: 12º	Curso: 12P	Sala: C209
Professor: P1, P2, P3, P4enf	Disciplinas envolvidas: HSCG, Saúde, CRI, GOSCS Assunto/Tema: O erro em cuidados de saúde	
Nº de Alunos: 25	Presentes: 25	
Observadores: P3		
<p style="text-align: center;"><u>Planta da Sala:</u></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: left;"> <p><u>Simbologia:</u></p> <p>A- Aluno</p> <p>G- Grupo</p> <p>P- Professor</p> <p>Ob- Observador</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>O diagrama mostra a planta da sala com a seguinte distribuição:</p> <ul style="list-style-type: none"> Um retângulo grande no topo contendo a letra P (Professor). Dois retângulos no lado esquerdo contendo G1 e G2. Dois retângulos no lado direito contendo G5 e G4. Um retângulo no canto inferior direito contendo Observador. </div> </div>		
Tempo	Transcrição narrativa (situações, comportamentos, ...)	Inferências

A grelha naturalista usada nas aulas colaborativas interdisciplinares, apresentada na Quadro 13, foi preenchida durante as aulas colaborativas interdisciplinares e serviu de base para o registo das competências (cognitivas, técnicas e comunicacionais) evidenciadas pelos alunos, na grelha de observação focada. A grelha de observação naturalista permite a observação livre, não estruturada, embora suportada em objetivos, em que o investigador vai para o campo de ação sem roteiro prévio.

A observação naturalista, de acordo com Estrela (1994), é uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e usada para descrever e quantificar comportamentos. Não é seletiva (recolhe dados passíveis de análise rigorosa) e preocupa-se fundamentalmente com a “precisão da situação” (Estrela, 1994, p. 46).

O uso das grelhas de observação focadas pretende ser um auxiliar precioso de modo a evitar a dispersão ou avidez do observador, redirecionando-o para o objetivo de estudo. Os focos de observação específicos permitem registar evidências que poderão ajudar o supervisor a avaliar esse aspecto (Reis, 2011), assim, as observações frequentes durante a aula, das evidências em foco, permitem que o avaliador considere que esse indicador é “bem evidente” (p. 45) ou, pelo contrário, a observação da ausência das evidências permite que o avaliador considere que esse indicador não é evidente (“nada evidente”). A utilização um guião orientador, cujos itens foram definidos previamente, considerando os objetivos do estudo pode permitir que a observação seja mais estruturada. As observações efetuadas, no âmbito deste estudo, usando grelhas de observação focada, foram diretas e centradas no registo das competências dos alunos. As observações efetuadas, no âmbito deste estudo, usando grelhas de observação focada, foram centradas no registo das evidências de competências dos alunos. Pretendia-se que as grelhas de observação utilizadas para a observação de aulas permitissem uma objetivação do foco de análise, constituindo-se simultaneamente como uma base de reflexão conjunta, sendo o foco da observação, o desempenho dos alunos nas dinâmicas, de modo a recolher informação sobre o seu desempenho em atividades de simulação de práticas e/ou de capacidade crítica sobre casos práticos discutidos, com o objetivo de recolher informação sobre a preparação dos alunos para a FCT e a entrada no mundo de trabalho. A grelha de observação focada da aula do dia 7 de fevereiro de 2018 (Quadro 13), foi preenchida recorrendo a dois tipos

de registo, a grelha de observação naturalista e a videograções, pretendendo conferir rigor e precisão às observações. Os dados recolhidos tinham como objetivo analisar a frequência com que os alunos demonstravam ou não, competências necessárias (cognitivas, técnicas e comunicacionais) para o trabalho do TAS.

Quadro 14- Grelha de observação focada usada na aula do dia 7 de fevereiro de 2018 (o erro em saúde)

categorias de análise	subcategorias de análise	frequência	%	código dos alunos
competências cognitivas	Identifica situações de erro decorrentes de falhas de conhecimento (competências cognitivas)			
	Identifica fatores que podem contribuir para a ocorrência do erro, no contexto observado			
	apresenta propostas de prevenção/eliminação do erro, em cuidados de saúde decorrentes de falhas de competências			
	Ignora/minimiza situações de risco			
competências técnicas	identificação de erros decorrentes de falhas de competências técnicas procedimentos			
	Identifica fatores que podem contribuir para a ocorrência do erro, no contexto observado			
	propostas de prevenção/eliminação do erro, em cuidados de saúde decorrentes de falhas de competências técnicas			
	ignora/minimiza situações de risco			
competências comunicacionais	identificas situações de erro decorrente de falhas comunicacionais			
	Identifica fatores que podem contribuir para a ocorrência do erro, no contexto observado			
	propostas de melhoria nas competências comunicacionais			
	ignora/minimiza situações de risco			

Os alunos foram organizados em grupos de trabalho (de acordo com a planta da sala apresentada na planificação) e discutiram entre si de modo a identificarem as cenas do filme em que havia evidência de erros (tabela observação 1) que contribuíram para o erro final (procedimento errado na administração de um medicamento que põe em risco a

vida de uma utente). Cada grupo apresentou o resultado do seu trabalho, através de um porta-voz, embora o debate fosse aberto a todos os alunos.

3.4.3 Notas de campo

O observador participante recolhe dados que permitirão conhecer e caracterizar o contexto e fazer anotações relativas ao percurso da investigação onde se evidenciam as reflexões pessoais e as vivências da situação (Morgado, 2012). As notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Os mesmos autores salientam que “nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo” (p. 150), podendo constituir um complemento de outros instrumentos de recolha de dados, e ajudar o investigador a “acompanhar o desenvolvimento do projeto” (p. 151).

As notas de campo do presente estudo (recolhidas entre junho de 2017 e março de 2018) tinham como objetivo acrescentar informação pertinente que proporcionasse reflexão sobre as fases e o desenvolvimento do estudo, assim como da sua relevância no enriquecimento da formação dos alunos e no desenvolvimento profissional dos professores envolvidos num processo de supervisão colaborativa, onde a partilha de experiências e o trabalho interdisciplinar assumissem destaque. As notas tiveram diversas formas: descrições de narrativas, centradas em anotações/registos sobre a reflexão da ação (antes, durante e após as reuniões e as atividades); anotações sobre ideias e propostas de estratégias resultantes da análise, discussão e reflexão dos dados de outros instrumentos de registo (inquéritos, vídeos e observação de aulas) e das próprias discussões entre os diferentes participantes.

3.4.4 Videograções

Com a videogração de aulas, pretendia-se obter dados, para posterior análise minuciosa, que complementassem a grelha de observação focada, sobre a preparação dos

alunos para a entrada no mundo do trabalho, em que o foco seria canalizado nas capacidades demonstradas pelos alunos de mobilizar competências científicas, técnicas e comunicacionais, numa vertente formativa e emancipatória, na linha de pensamento de Vieira e Moreira (2011).

Pretendia-se que as videograções levadas a cabo (Quadro 15) permitissem fazer um exercício reflexivo, sobre a pertinência das dinâmicas usadas na preparação dos alunos finalistas, permitindo ainda apreciar com maior rigor as competências profissionais dos alunos, relacionadas com o trabalho em saúde.

Quadro 15 – Calendarização das videograções das aulas

DATA DA VIDEOGRAÇÃO	Nº DA VIDEOGRAÇÃO/CODIFICAÇÃO	Atividades envolvendo os alunos
7 de fevereiro de 2018	A.V1	X
15 de fevereiro de 2018	A.V2	X

Pretendia-se, ainda, que as videograções, complementadas com registos na grelha de observação focada e com as notas de campo, permitissem a recolha de dados para um posterior cruzamento destas diferentes fontes de dados, de modo a conduzir a uma maior assertividade, credibilidade e fiabilidade do estudo.

3.5 Processo de análise documental

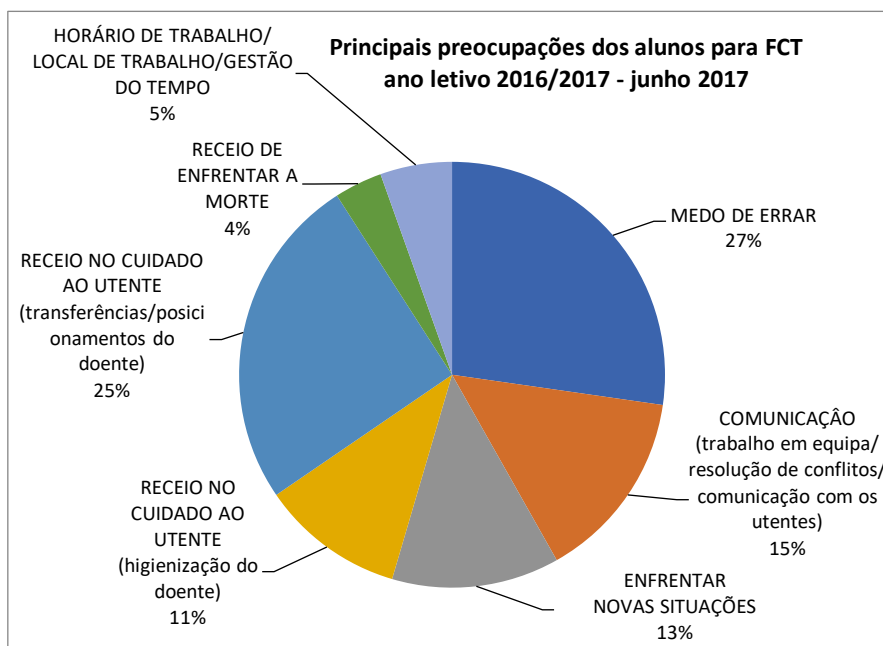
A investigação qualitativa, de acordo com Stake (2012), concentra-se na circunstância, tentando construí-la mais significativamente através da análise e síntese na interpretação direta” (p. 91), procurando a emergência do significado na circunstância única, em que os dados requerem agregação e classificação de modo a tornar os significados mais claros.

A análise de diversos documentos e dados recolhidos ao longo do ano letivo de 2017/2018 foram o foco deste estudo suscitaram a reflexão sobre: o perfil dos alunos finalistas TAS esperado (o que consta em alguns documentos oficiais da ANQEP da legislação que regulamenta o ensino profissional, documentos já referenciados em capítulos anteriores); as evidências da preparação dos alunos participantes no estudo, quer

através da sua perspetiva, nomeadamente através das respostas à questão que lhes foi colocada no final do 11º ano (em junho 2017) sobre as preocupações que sentiam relativamente à FCT e que estão apresentadas no Gráfico 1.

A análise dos resultados, evidencia várias preocupações dos alunos, sendo o medo de errar (não especificando em quê) o que registou maior percentagem (27%), mas esse mesmo medo de errar pode estar subjacente a outras duas preocupações manifestadas: a preocupação com as tarefas relacionadas as dificuldades em desempenhar cuidados ao utente em que, a higienização do doente é referida por 11% dos alunos e a transferências posicionamentos são referidas por 25% dos alunos.

Gráfico 1- Preocupações manifestadas pelos alunos em junho de 2017, sobre a sua preparação para a entrada no mundo do trabalho



São ainda manifestadas outras preocupações: relacionadas com a comunicação com utentes e a equipa (15%); com a adaptação a novas situações (13%); com a gestão do tempo (5%) pois em FCT é o horário contínuo praticado nos serviços de saúde é diferente do horário escolar com intervalos de 90 em 90 minutos; e com a possibilidade de enfrentar a morte dos utentes (4%). Esta indagação permitiu constatar que os alunos no final do 11º ano manifestavam receios/insegurança em situações que são relacionadas com competências cognitivas, técnicas e comunicacionais, os pilares da sua formação. Os

professores envolvidos, também detetaram fragilidades de formação nos alunos, através de evidências obtidas na relação pedagógica, quer informais (através e conversas), quer formais, através da avaliação dos seus conhecimentos e desempenhos.

Com a reflexão sobre as respostas à questão inicial referida, numa fase prévia ao projeto, houve o despertar de interesse pelo presente estudo. Os documentos de recolha de dados foram assim analisados, num contexto de estratégias de supervisão colaborativa, mobilizando os princípios de “superVisão” (Vieira & Moreira, 2011, p. 27) defendidos pelas autoras: “indagação crítica, intervenção crítica, democraticidade, dialogicidade, participação e emancipação”(p. 27) como se sintetiza no Quadro 16:

Quadro 16 - Estratégias de supervisão usadas na análise dos dados (adaptado de Vieira & Moreira, 2011)

ESTRATÉGIAS	FORMAS DE REGISTO/RECOLHA DE INFORMAÇÃO	PRINCÍPIOS DE SUPERVISÃO	PARTICIPANTES (ATORES DA SUPERVISÃO)
Autoquestionamento/ autorreflexão	<ul style="list-style-type: none"> Inquéritos por questionário Notas de campo 	INDAGAÇÃO CRÍTICA	INVESTIGADOR/ SUPERVISOR
Diálogo reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> Videograções Notas de campo 	INTERVENÇÃO CRÍTICA	
Inquérito	<ul style="list-style-type: none"> Questionários 	DEMOCRATICIDADE	PROFESSORES ENVOLVIDOS NO ESTUDO
Observação de aulas	<ul style="list-style-type: none"> Grelhas Videograções Notas de campo 		
Narrativas profissionais	<ul style="list-style-type: none"> Notas de campo 	PARTICIPAÇÃO	ALUNOS
Portefólio de ensino	<ul style="list-style-type: none"> Documentos da prática Registos reflexivos 	EMANCIPAÇÃO	
Reflexão-ação	<ul style="list-style-type: none"> (Todos os anteriores) 		

As estratégias usadas no processo supervisivo (autoquestionamento e auto reflexão, o diálogo reflexivo, a observação de aulas, as narrativas profissionais , os portefólios e a reflexão-ação envolveram os participantes) envolveram todos os participantes.

3.6 Plano do estudo

O aluno, futuro TAS, necessita de aprender e consolidar competências alicerçadas em três áreas do saber: o saber científico que se revela em competências cognitivas; o

saber técnico, que se revela nas competências técnicas, no saber fazer; e o saber ser em que as competências comunicacionais têm papel relevante para no futuro desenvolver as atividades profissionais que lhe são atribuídas. Assim, entendeu-se que seria pertinente desenvolver, aprofundar e articular todos os conhecimentos estudados nas disciplinas da componente de formação técnica, de modo integrado dando relevância às três áreas de competências para o desenvolvimento da profissão.

Os professores envolvidos no estudo, consideraram que poderiam contribuir para a reforçar a formação global do aluno TAS, trabalhando a articulação dos saberes/competências adquiridas ao longo do curso e assim contribuir para melhorar a sua preparação como profissional de Saúde, e a sua integração em FCT. Como ponto de partida, partilharam os seus conhecimentos e as suas experiências. Como fruto dessa partilha foi elaborado o Quadro 17, que sistematiza as competências aprofundadas em cada disciplina da formação técnica/tecnológica do curso, com base nos programas das disciplinas e tendo como referencial as atividades previstas no perfil de formação do TAS. Para assinalar o aprofundamento que cada disciplina dedica a cada competência (cognitiva, técnica e comunicacional), usaram-se os termos: “muito” para muito aprofundamento, “algum” para algum aprofundamento e pouco para “pouco aprofundamento”. Os professores da componente da formação técnica/tecnológica do CPTAS (professores e técnicos-Professor/enfermeiro), planificaram as atividades do estudo no sentido de promover experiências de ensino/aprendizagem diversificados (formais e não formais), interdisciplinares, visando a formação integral do aluno, proporcionando experiências ricas e diversificadas, em contextos de supervisão pedagógica, num clima de trabalho colaborativo e reflexivo.

Explorando as potencialidades do trabalho colaborativo interdisciplinar e na articulação de profissionais, esperava-se obter um duplo objetivo: o de apostar na qualidade de formação dos alunos, no sentido de preparar integralmente os alunos para o mundo do trabalho (através de práticas interdisciplinares, promotoras da articulação e do cruzamento dos saberes. e contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores (para melhorar/valorizar/potenciar/rentabilizar as práticas profissionais).

Quadro 17- Aprofundamento de competências nas disciplinas da componente de formação técnica necessárias ao TAS, tendo como referencial o perfil do TAS (ANQEP, 2018)

TAREFAS DO TAS: TAS é o/a profissional que, sob orientação do profissional de saúde, auxilia:	COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA REALIZAR AS TAREFAS	APROFUNDAMENTO DE COMPETÊNCIAS NAS DISCIPLINAS DA COMPONENTE DE FORMAÇÃO TÉCNICA			
		HSCG	Saúde	GOSCS	CRI
na prestação de cuidados de saúde aos utentes	Competência cognitiva	Muito	Muito	Algum	Muito
	Competência técnica	Muito	Algum	Muito	
	Competência comunicacional	Muito	Algum		Muito
na recolha e transporte de amostras biológicas	Competência cognitiva	Muito	Muito	Muito	Algum
	Competência técnica	Muito		Muito	
	Competência comunicacional				Algum
na limpeza, higienização e transporte de roupas, materiais e equipamentos	Competência cognitiva	Muito	Muito	Muito	Pouco
	Competência técnica	Muito		Algum	
	Competência comunicacional				Pouco
na limpeza e higienização dos espaços	Competência cognitiva	Muito		Algum	
	Competência técnica	Muito		Algum	
	Competência comunicacional				Pouco
no apoio logístico e administrativo das diferentes unidades e serviços de saúde	Competência cognitiva			Muito	Algum
	Competência técnica			Muito	
	Competência comunicacional				Muito

O procedimento usado consistiu em :

- Desenhar um percurso de planeamento e intervenção, avaliação dos resultados das ações tomadas e análise da eficácia da intervenção.
- Realizar sessões de trabalho colaborativo e reflexivo, presencial (envolvendo as pessoas responsáveis pela ação), em reuniões de reflexão e planificação de atividades para compreender, melhorar e reformar as práticas, trazer inovação e mudanças.

Tendo como ponto de partida:

- Identificar os fatores geradores de apreensão/ansiedade/insegurança de alunos de um curso profissional de técnico auxiliar de saúde, do ensino secundário público, relativamente à entrada no mundo do trabalho
- Identificar as mudanças que é preciso introduzir para a melhoria das práticas pedagógicas usados pelos professores do ensino profissional, para preparar os alunos para a entrada no mundo do trabalho

E tendo como ponto de chegada:

- Melhorar a preparação para a entrada no mundo do trabalho
- Dinamizar o desenvolvimento da prática profissional.

O Reforço e a integração dos saberes (saber científico, saber ser e saber técnico) dos alunos, antes de entrarem na situação real do mundo do trabalho, proporcionando assim uma boa integração no mundo do trabalho e uma boa relação de trabalho com a equipa multidisciplinar que integra e o técnico superior que supervisiona o trabalho do TAS, constituiu a essência do estudo. As estratégias adotadas encontraram fundamento em artigos/documentos de ensino de enfermagem, referenciados na revisão bibliográfica. Embora não se estejam a formar enfermeiros, formam-se técnicos que trabalham em estreita colaboração e sob supervisão do enfermeiro, como já se referiu em 2.4.

3.7. Calendarização

O estudo decorreu durante quatro anos letivos, do ano letivo 2017/2018 até 2020/2021 desenvolvendo-se em três fases:

- A fase exploratória, fase inicial do estudo decorreu de questões e/ou “pontos críticos (a ansiedade demonstrada pelos alunos...) evidenciados no final do ano letivo 2016/2017 e início do ano letivo 2017/18.
- A fase de recolha de dados que recorreu a técnicas que se adequassem ao contexto específico do caso em estudo decorreu de novembro 2017 a junho 2018

- A fase de análise, interpretação e divulgação dos resultados (que se prolongou até 2021).

Em novembro de 2018, através da aplicação do Q1, identificaram-se os maiores receios dos alunos relativamente à entrada no mundo do trabalho/FCT e após a reflexão com base nas respostas dos alunos e no perfil dos TAS no final do curso, os professores elaboraram o plano de intervenção tendo como objetivo reforçar as competências dos alunos e assim fortalecer a sua confiança como futuros profissionais e minimizar os seus anseios a sua integração no mundo do trabalho, como se ilustra na Figura 5.

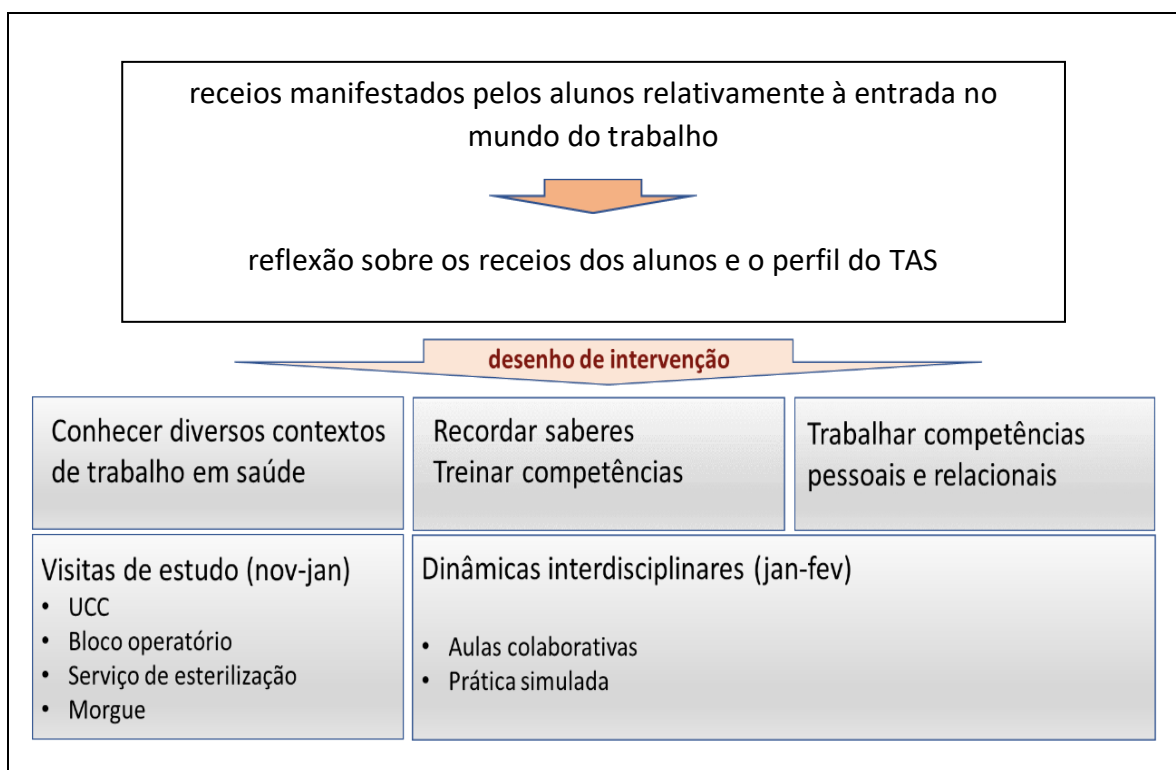


Figura 5- Estratégia seguida na planificação das atividades com os alunos

Com base no resultado do inquérito, os professores envolvidos delinearam um desenho de intervenção, promotor da articulação dos saberes, do trabalho de medos/receios, através do fortalecimento de competências que contemplava três vertentes: conhecer contextos diversificados de serviços e trabalho em saúde, recordar saberes e treinar competências técnicas e trabalhar competências pessoais e comunicacionais. Com o melhor conhecimento dos serviços de saúde assim como as suas dinâmicas, pretendia-se diminuir o receio do desconhecido e fortalecer as competências

como TAS. O Quadro 18 diz respeito à calendarização das atividades desenvolvidas com alunos e professores de outubro de 2017 a junho de 2018.

Quadro 18- Calendarização das atividades desenvolvidas (cronograma)

Data	Atividade dos professores	Atividade com alunos	Materiais produzidos/ Registos
outubro 2017	Pedido de colaboração aos professores envolvidos		
novembro 2017	Reunião de professores: <ul style="list-style-type: none"> Definição da finalidade e objetivos do trabalho trabalho colaborativo entre professores das disciplinas da componente técnica do curso TAS 		<ul style="list-style-type: none"> Reflexão inicial professores participantes (Anexo 8)
novembro 2017		Aplicação de inquérito para perceber a opinião dos alunos sobre a sua preparação para a entrada no mundo do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> Inquérito Q1 (Anexo 2)
novembro 2017	Reunião de professores <ul style="list-style-type: none"> Reflexão/discussão dos resultados do inquérito Levantamento de necessidades de intervenção Desenho de projeto de intervenção 		<ul style="list-style-type: none"> Tratamento de dados de Q1 Notas campo Calendarização de atividades (Anexo 9) Construção de documentação usada no estudo (planificações, questionários)
dezembro 2017 e janeiro 2018	Planificação conjunta de atividades interdisciplinares colaborativas <ul style="list-style-type: none"> Planificação das visitas de estudo (Anexo 10) Elaboração/discussão do guião do relatório da visita de estudo a ser usado nas visitas de estudo 		<ul style="list-style-type: none"> Notas de campo Planificação de atividades Documentos- Guião de relatório das visitas de estudo (Anexo 11)
novembro 2017 a fevereiro 2018	Planificação das atividades que visem a integração de conhecimentos/competências. Os alunos acompanham trabalhos de TAS em dinâmicas reais e refletem sobre o papel do TAS	<ul style="list-style-type: none"> Visita de estudo: <ul style="list-style-type: none"> a uma UCC a um bloco operativo a um serviço de esterilização a uma morgue a uma maternidade 	<ul style="list-style-type: none"> Relatórios da visita de estudo
novembro 2017 a fevereiro 2018	Planificação e desenvolvimento das atividades que visem a integração de conhecimentos/competências sobre "o erro" (Anexo 12)	7 fevereiro <ul style="list-style-type: none"> Atividade 1 (At1) Aula "Erro em Saúde" (2 aulas de 90 minutos) 	<ul style="list-style-type: none"> Registo vídeo das aulas (A.V1) Notas de campo Grelha naturalista (Gnat - Quadro 13) Grelhas focadas (Gfoc-Quadro 14)
dezembro 2017 a fevereiro 2018	Planificação e desenvolvimento das atividades que visem a integração de conhecimentos/competências Planificação da atividade "Prática simulada" (Anexo 13)	15 de fevereiro <ul style="list-style-type: none"> Atividade 2 (At2) Dinâmica da prática simulada (3 aulas de 90 minutos) 	<ul style="list-style-type: none"> Registo vídeo da atividade de prática simulada (A. V2)
dezembro 2017 a março 2018	Reflexão ação relativamente ao processo Refletir sobre as práticas e implementar melhorias entre cada sessão		<ul style="list-style-type: none"> Notas de campo Documentos/planificações e reformulação de estratégias
fevereiro a março 2018	Apreciação da atividade	Apreciação da atividade	<ul style="list-style-type: none"> Apreciação da atividade 1 (AAt1- Anexo 6) Apreciação da atividade 2 (AAt2)- (Anexo 7) Aplicação de Inquérito Q2 (Anexo 4),
junho de 2018	Apreciação das atividade	Apreciação das atividade	Aplicação de Inquérito Q3 (Anexo 5),

Os espaços foram escolhidos tendo em conta a diversificação de experiências, complementando serviços que já conheciam. Nesse sentido foram escolhidos os seguintes serviços: uma unidade de cuidados continuados (UCC), um bloco operatório, um serviço de esterilização e uma morgue. Os conhecimentos e competências técnicas assim como as competências pessoais e comunicacionais, seriam trabalhados através de dinâmicas que envolvessem os todos professores, visando a interdisciplinaridade e a integração/articulação de saberes em aulas colaborativas. O esquema de trabalho desenhado pelos professores participantes alicerçou-se nos objetivos do estudo e no trabalho de supervisão colaborativa.

No capítulo IV proceder-se-á à análise e discussão dos resultados recolhidos nos instrumentos de recolha de dados.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados, analisados e discutidos os resultados deste estudo de caso cuja problemática se situava em *analisar se as práticas colaborativas entre docentes de diferentes disciplinas da componente de formação técnica (professores do grupo 520 e enfermeiro), potenciadas em ambiente de supervisão horizontal, podem contribuir para melhorar o desempenho profissional e pessoal do docente e, em simultâneo, contribuir para melhorar a qualidade de formação dos alunos CPTAS.*

Recolhidos os dados, procedeu-se à sua análise e interpretação de modo a compreendê-los melhor. Como também já foi referido, este processo foi sistematizado tendo como referência a técnica sugerida por Estrela (1994). A pertinência e validade das categorias e subcategorias foram sendo avaliadas ao longo das leituras posteriores, procedendo-se à fase da codificação documental. Os pontos seguintes abordam, detalhadamente, essa análise e interpretação, em função das grelhas de análise construídas, fruto dos dados recolhidos, através dos instrumentos de recolha de dados aplicados e das categorias de análise elaboradas à posteriori.

4.1 Análise e discussão dos Inquéritos aos alunos (Q1, Q2 e Q3)

4.1.1 Análise e discussão do Inquérito Q1 e Q2

O plano de intervenção desenhado pelos professores, participantes no estudo, teve como ponto de partida os anseios dos alunos e como finalidade reforçar as suas competências fortalecendo a sua confiança como futuros profissionais e minimizando os seus anseios relativamente à sua integração no mundo do trabalho, como já foi mencionado no capítulo III.

Neste estudo, consideraram-se duas fases de entrada no mundo do trabalho: a primeira corresponde à entrada em FCT, em março de 2018, depois de os alunos terem terminado as aulas presenciais na escola, sendo esta a fase a que se referem os Inquéritos

Q1 e Q2; a segunda fase, a que se refere o Inquérito Q3, junho de 2018, diz respeito à entrada no mundo do trabalho depois de concluído o curso.

Com base no enquadramento teórico apresentado no capítulo anterior, procedeu-se a uma reflexão teórica em que se pretendeu encontrar critérios explícitos e estáveis para a organização e, sobretudo, a interpretação dos dados, assegurando assim a coerência do conjunto do trabalho.

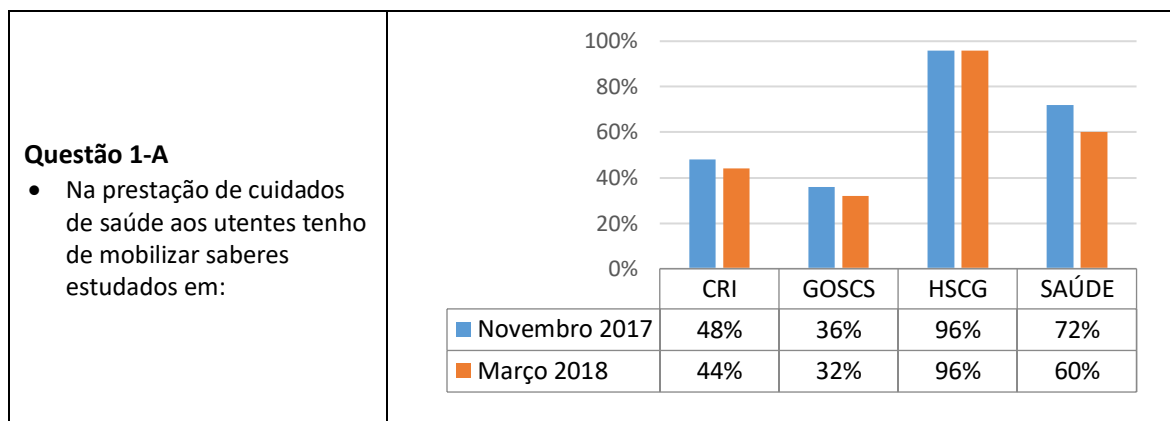
Apresentam-se os resultados do Q1 e Q2 (em novembro de 2017 e março de 2018) no mesmo gráfico para se comparar as respostas, antes (Q1) e depois (Q2) das atividades desenvolvidas no estudo e antes de os alunos realizarem FCT. Para as questões de escolha múltipla os resultados apresentam-se em gráficos de barras e para as questões de resposta aberta (7 e 9 de Q1 e Q2 e 7, 9 e 10 de Q3), apresentam-se os dados por unidade de análise em gráficos de barras e, os dados organizados pelas subcategorias de análise detetadas, em gráficos *treemap*. As respostas às questões permitiram a escolha de mais de uma opção, pelo que o somatório das percentagens de resposta pode ultrapassar os 100%. Os resultados são apresentados em valores percentuais (número de respondentes que deram a resposta/número total de respondentes).

De modo a caracterizar os participantes no estudo considerou-se mais oportuno apresentar as respostas relativas à *I parte*, comum aos questionários Q1, Q2 e Q3, na caracterização dos participantes aquando do início do estudo (capítulo III, Quadro 3), pelo que se procede agora à análise da Parte 2 dos questionários Q1 e Q2.

A questão 1 (A, B, C e D) tinha como objetivo perceber se os alunos reconheciam a necessidade de integrar os saberes e de mobilizar competências científicas, técnicas e comunicacionais, apreendidas nas diferentes disciplinas da componente técnica, nas tarefas atribuídas ao TAS. Pela análise dos resultados apresentados no gráfico 2 constata-se que a quase totalidade dos alunos (96%) considera que HSCH é a disciplina que mais contribui para os saberes a mobilizar na prestação de cuidados de saúde aos utentes. Este resultado vai ao encontro daquilo que se esperava com esta disciplina (Quadro 17), assim como da sua importância e peso na formação dos alunos. Pela análise dos resultados apresentados no Gráfico 2 constata-se que a quase totalidade dos alunos (96%) considera que HSCH é a disciplina que mais contribui para os saberes a mobilizar na prestação de

cuidados de saúde aos utentes. Este resultado vai ao encontro daquilo que se esperava com esta disciplina (Quadro 17), assim como da sua importância e peso na formação dos alunos.

Gráfico 2- Identificação de saberes mobilizados na prestação de cuidados de saúde aos utentes (Q1 e Q2)



O mesmo resultado foi obtido em ambos os inquéritos (Q1 e Q2). Este resultado despertou o interesse em identificar que aluno, ou alunos, não considerava fundamental esta mobilização de saberes tendo-se constatado tratar-se do aluno A22 em Q1 e A25 em Q2. Com um resultado inferior surgem os saberes mobilizados pela disciplina de Saúde com quase três quartos dos alunos em Q1 (72%) e mais de metade dos alunos em Q2 (60%). Em alinhamento com a disciplina anterior, diferenciada no concerne ao nível de aprofundamento das competências técnicas e comunicacionais (Quadro 17) esperava-se que os alunos dessem grande importância aos saberes mobilizados por estas duas disciplinas, o que se verificou em mais de 60% de respostas nos dois momentos.

A disciplina de CRI é considerada como importante, por perto de metade dos alunos (48%) em Q1 apresentando um valor inferior (44%) em Q2. Esperava-se uma maior percentagem de respostas que demonstrassem a ligação dos saberes aprofundados em CRI com as tarefas de prestar cuidados de saúde aos utentes, em Q2.

A disciplina de GOSCS é a que, no entender dos alunos, mobiliza menos saberes correspondendo a mais de um terço dos alunos (36%) em Q1, e uma percentagem menor (32%) em Q2 de 2018, estando estes resultados em consonância com o Quadro 17.

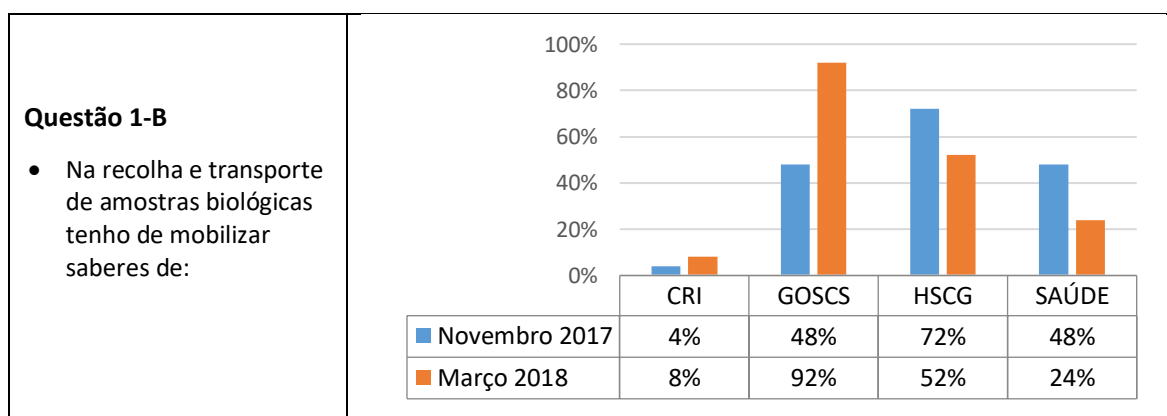
Em síntese comparando as respostas dos alunos com as referências ao aprofundamento de competências em cada uma das disciplinas das componentes de

formação técnica (Quadro 17) para a tarefa referida na questão 1.A, verifica-se que as respostas dos alunos vão, em três casos, ao encontro do diferente aprofundamento de competências em cada disciplina relativamente à tarefa, embora se saliente, como aspeto menos positivo, a percentagem de opções de CRI ser inferior a 50%. De salientar como positivo o facto de 76% dos alunos referirem mais do que uma disciplina a contribuir com saberes para a prestação de cuidados de saúde aos utentes, demonstrando reconhecer a necessidade de mobilizar diferentes saberes associados a diferentes disciplinas, incluindo as competências comunicacionais.

Ao analisar as respostas dos alunos verifica-se que apenas seis alunos (A10, A13, A18, A19, A22 e A25) em Q1, e cinco em Q2 (A6, A7, A13, A22) escolheram apenas a disciplina HSCG, tendo A25 escolhido apenas Saúde em Q2, não sendo de esperar que HSCG não fosse seleccionada uma vez que é a disciplina onde se treinam os procedimentos e as técnicas do cuidado ao utente.

A identificação, por parte dos alunos, do contributo das diferentes disciplinas nos saberes mobilizados na recolha e transporte de amostras biológicas, estão registadas no Gráfico 3.

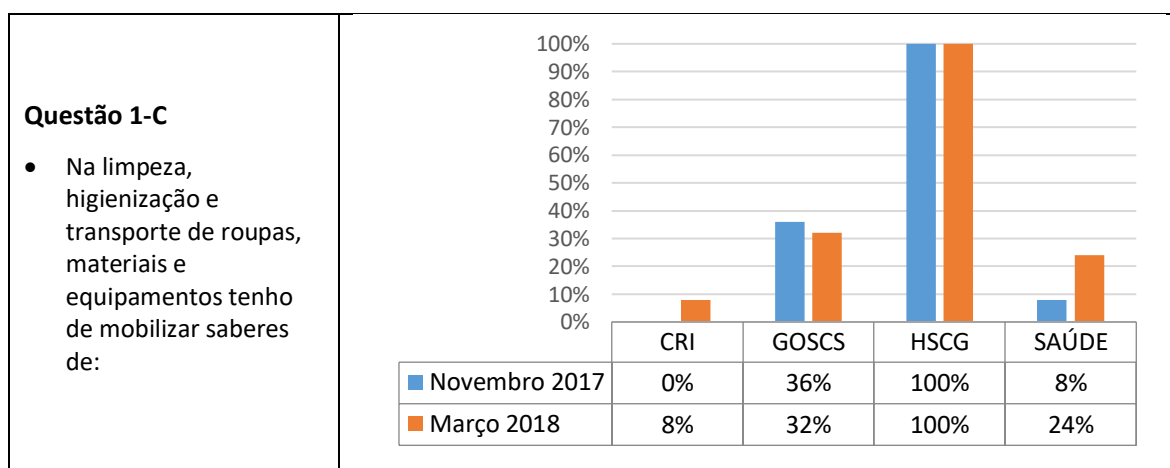
Gráfico 3- Identificação dos saberes mobilizados na recolha e transporte de amostras biológicas (Q1 e Q2)



Verifica-se que a disciplina mais seleccionada foi perto de três quartos em HSCG (72%) em Q1 e próximo da totalidade em GOSCS (92%) em Q2, seguindo-se Saúde perto de metade em (48% em Q1 e de quase um quarto, 24% em Q2) e por fim, com uma percentagem pequena de respostas CRI (4% em Q1 e 8% em Q2) . Os resultados vão ao encontro do grau de aprofundamento sobre as tarefas referidas em cada uma das

disciplinas, tal como assinalado no Quadro 17. Como se verifica pelos dados obtidos houve uma transferência de 20% das escolhas de HSCG para GOSCS, de Q1 para Q2. Esta evolução pode dever-se ao facto de este tema ser tratado e aprofundado nos módulos lecionados na disciplina de GOSCS no 12º ano de escolaridade. As atividades desenvolvidas, principalmente na aula de erro podem ter também contribuído para valorizar o cumprimento de protocolos nesta tarefa. O Gráfico 4 apresenta a identificação, por parte dos alunos, da relação das disciplinas com os saberes mobilizados na limpeza, higienização e transporte de roupas, materiais e equipamentos.

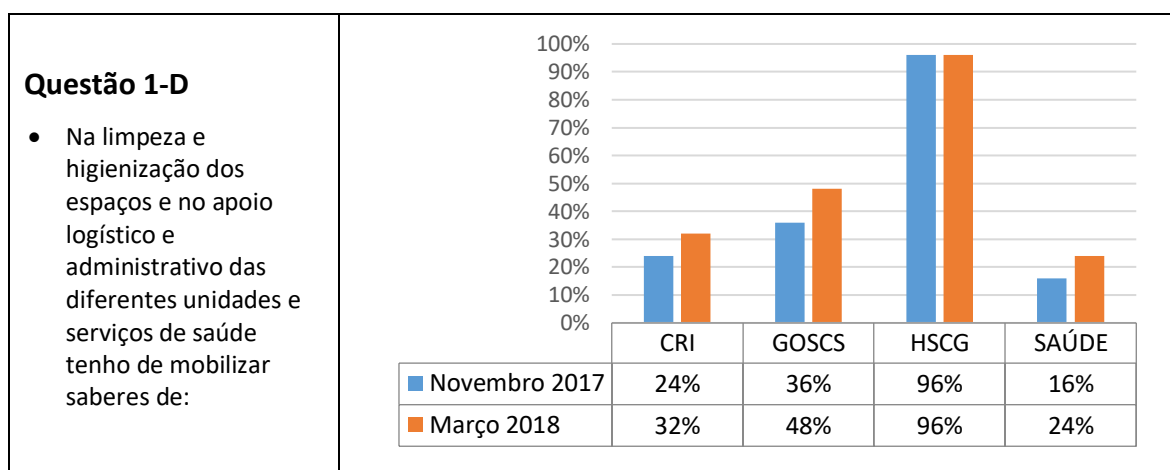
Gráfico 4- Identificação dos saberes mobilizados na limpeza, higienização e transporte de roupas, materiais e equipamentos (Q1 e Q2)



A totalidade das respostas dos alunos mencionam HSCG (100%) em Q1 e Q2, seguindo-se com cerca de um terço GOSCS (36% em Q1 32% em Q2) e com uma percentagem muito pequena Saúde (8% em Q1 e 24% em Q2), o que vai ao encontro do esperado pois a higienização e transporte de roupas, materiais e equipamentos foi tema abordado e aprofundado na disciplina de HSCG. A disciplina de CRI não foi mencionada em Q1 e foi mencionada, embora com uma pequena percentagem, em Q2 por 8% dos alunos (A2 e A18), o que pode revelar a perceção de alguns alunos sobre a importância da comunicação entre a equipa multidisciplinar (mesmo em tarefas muito técnicas) e algum impacto das atividades das aulas interdisciplinares sobre *o erro em saúde e prática simulada* que relevam a importância da comunicação.

No Gráfico 5 apresenta-se a identificação, por parte dos alunos, da relação das disciplinas com os saberes mobilizados na limpeza e higienização dos espaços e no apoio logístico e administrativo das diferentes unidades e serviços de saúde.

Gráfico 5- Identificação de saberes mobilizados na limpeza e higienização dos espaços e no apoio logístico e administrativo das diferentes unidades e serviços de saúde (Q1 e Q2)

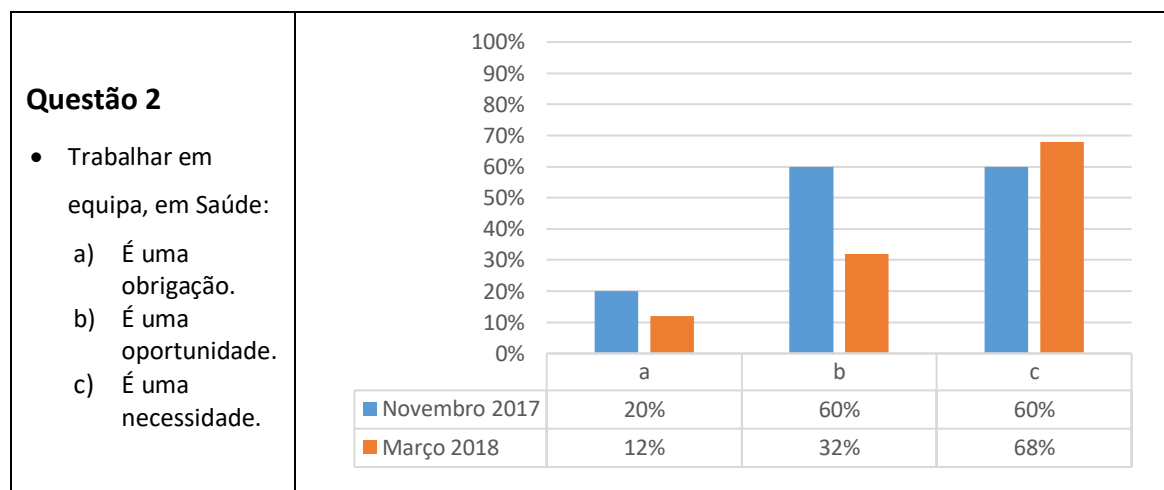


A quase totalidade das respostas mencionam HSCG (96%) em Q1 e Q2, seguindo-se GOSCS (36% em Q1 48% em Q2), CRI (24% em Q1 e 32% em Q2) e Saúde (16% em Q1 e 24% em Q2). A opção pelas disciplinas de CRI, GOSCS e Saúde teve um ligeiro aumento em Q2: CRI passou de 24% para 32% e GOSCS passou de 36% para 48%, o que pode revelar o reconhecimento, por parte dos alunos, do contributo destas disciplinas nas referidas tarefas o que pode ser atribuído tanto aos conteúdos lecionados nas disciplinas no 12º ano de escolaridade como nas tarefas multidisciplinares desenvolvidas. As competências referidas, sendo trabalhadas nas outras disciplinas, são muito mais aprofundadas e contextualizadas em HSCG e GOSCS, pelo que as respostas dos alunos vão ao encontro do que se esperava. Com base neste resultado, considera-se que a importância da comunicação e trabalho colaborativo entre a equipa multidisciplinar associada ao programa de CRI, o cumprimento de protocolos associado ao programa de GOSCS e a importância de conhecer a ação dos agentes infecciosos no ser humano (associado a Saúde) reforçada pelas atividades, pode ter contribuído para a ligeira subida de respostas em Q2.

Analisando todas as respostas associadas à questão 1 (A, B, C E D), não houve alteração significativa nas respostas dos alunos de Q1 para Q2, tendo-se notado uma

variação maior das respostas em 1-B, o que pode dever-se à atividade A1 (erro) que enfatizou bastante a importância de cumprimento de protocolos nesse tipo de tarefas. Em 1-A, os alunos A10, A13, A22 e A25 só deram uma resposta, em Q2, todos os outros registaram mais do que uma opção, evidenciando a noção de que há necessidade de mobilizar mais do que uma competência em qualquer dos trabalhos do TAS. Comparando as respostas dos alunos às questões 1 (A, B, C e D), com as referências ao aprofundamento de competências em cada uma das disciplinas das componentes de formação técnica, (Quadro 17), verifica-se que as respostas refletem o diferente aprofundamento de cada disciplina embora esteja enfatizada a disciplina de HSCG, principalmente em Q1 e subvalorizada em relação ao que seria desejável a disciplina de CRI na questão 1-A. Os resultados das respostas à questão 2 apresentam-se no Gráfico 6.

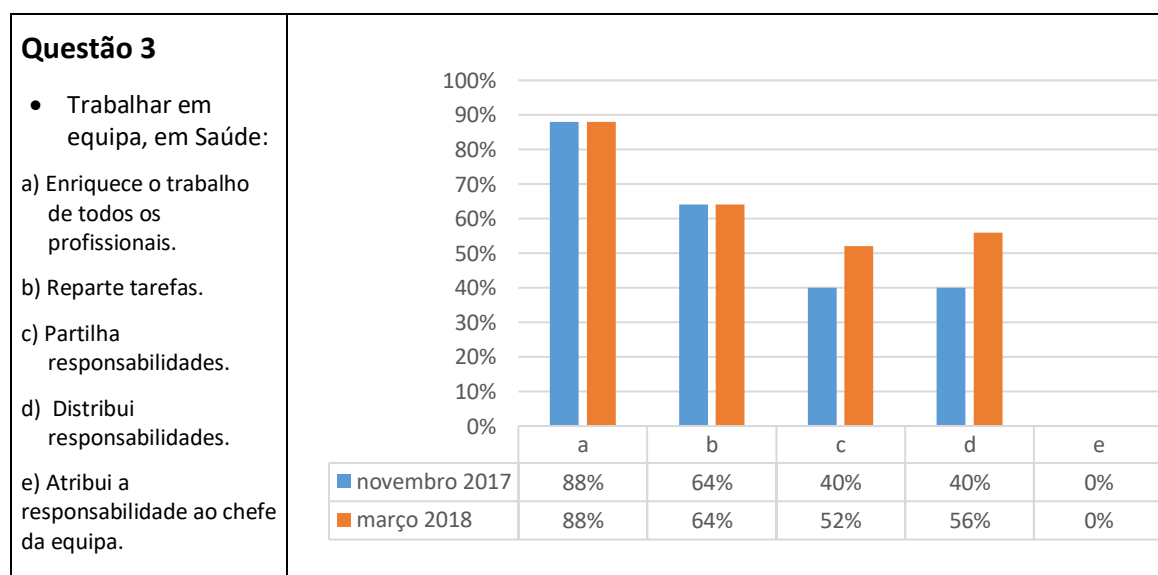
Gráfico 6- Perceção dos alunos sobre trabalho em equipa em saúde (Q1 e Q2)



Na questão 2 a resposta mais frequente é a alínea c), com mais de metade (60%) de respostas em Q1 e 68% em Q2, seguindo-se a resposta a b), com 60% de respostas em Q1 e 32% em Q2 e por fim a resposta à alínea a) que refere que é uma obrigação (20% em Q1 e 12% em Q2). Embora todas as respostas fossem aceitáveis realça-se que a maioria dos alunos selecionou a c) *necessidade* do trabalho em equipa verificando-se que há um aumento de percentagem de respostas a esta alínea em Q2 e uma diminuição das percentagens da b) em Q2. Para número elevado de respostas que considera uma necessidade trabalhar em equipa, pode ter contribuído muito a abordagem que os

profissionais que guiaram todas as visitas de estudo que foram efetuadas, destacando essencialmente a *necessidade* de trabalhar em equipa e com trabalho colaborativo em saúde. Os programas das disciplinas do curso, assim como as competências trabalhadas nas disciplinas da componente de formação técnica e também as atividades desenvolvidas enfatizaram o trabalho colaborativo em equipa como uma necessidade mas também como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional, como defendem Moraes, Tonhom, Costa e Bracciall (2016) e como consta no perfil profissional do TAS. Assim, os resultados da questão 3 parecem evidenciar que os alunos têm em consideração a relevância do trabalho em equipa de natureza colaborativa na qualidade dos cuidados de saúde e têm consciência da importância do envolvimento e do contributo de cada membro da equipa, aspetos destacados pelos autores Vieira, Moreira e Barbosa (2010), contemplados no (Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho, 2018, p. 2929) e no perfil do TAS (ANQEP, 2016). O Gráfico 7 regista a perceção dos alunos sobre as responsabilidades dos profissionais no trabalho de equipa em saúde.

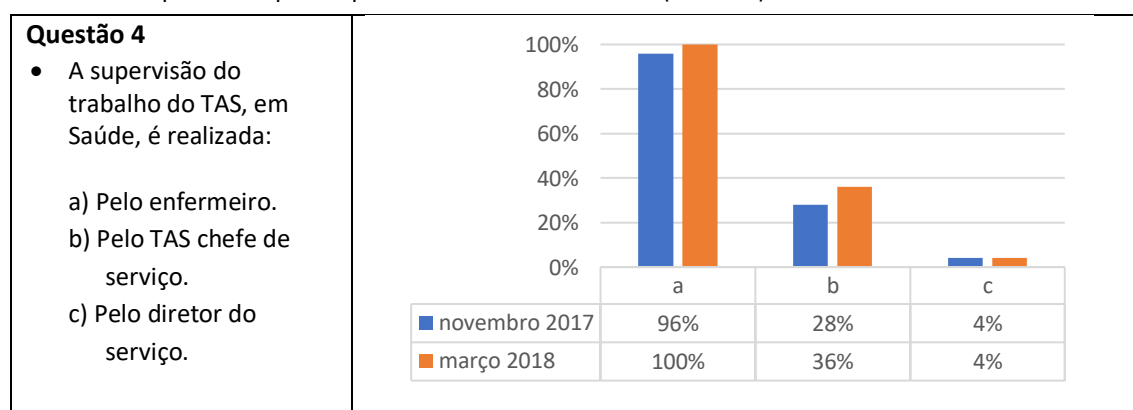
Gráfico 7- Perceção dos alunos sobre as responsabilidades dos profissionais no trabalho de equipa em saúde (Q1 e Q2)



Com base na análise do Gráfico 7 constata-se que mais de três quartos das respostas (88% em Q1 e Q2) mencionam a opção a) *enriquece o trabalho de todos os profissionais*; seguindo-se com mais de metade a opção b) *reparte tarefas*, (64% em Q1 64% em Q2); a

resposta *d) distribui responsabilidades* foi escolhida por 40% dos alunos em Q1 e 56% em Q2 e a questão *c) partilha responsabilidades* por 40% em Q1 e 52% em Q2. A resposta *e) atribui a responsabilidade ao chefe da equipa* não foi escolhida por nenhum aluno, demonstrando a consciência da responsabilização pessoal por parte dos alunos. O reconhecimento por parte de mais de três quartos dos alunos de que *trabalhar em equipa enriquece o trabalho de todos os profissionais*, de a maioria dos alunos referir que *reparte tarefas*, de mais de metade em Q2 considerar que *distribui e partilha responsabilidades*, e de nenhum aluno escolher a opção *atribui a responsabilidade ao chefe da equipa*, parece evidenciar que os alunos reconhecem a necessidade de envolvimento de cada profissional, conhecem as competências individuais do TAS e reconhecem a importância do envolvimento pessoal/profissional no trabalho em equipa. Parece haver evidência de que as competências do trabalho em grupo, aprofundadas nas disciplinas técnicas e nas atividades interdisciplinares desenvolvidas (*visitas de estudo e aula “o erro em cuidados de saúde”*), são reconhecidas pela maioria dos alunos, indo ao encontro do que Formosinho e Machado (2009) consideram competências fundamentais dos alunos dos cursos profissionais e do que o referencial da (ANQEP, 2016) contempla no perfil do TAS. Relativamente à responsabilidade da supervisão do trabalho do TAS, as respostas estão assinaladas no Gráfico 8.

Gráfico 8- Responsáveis pela supervisão do trabalho do TAS (Q1 e Q2)

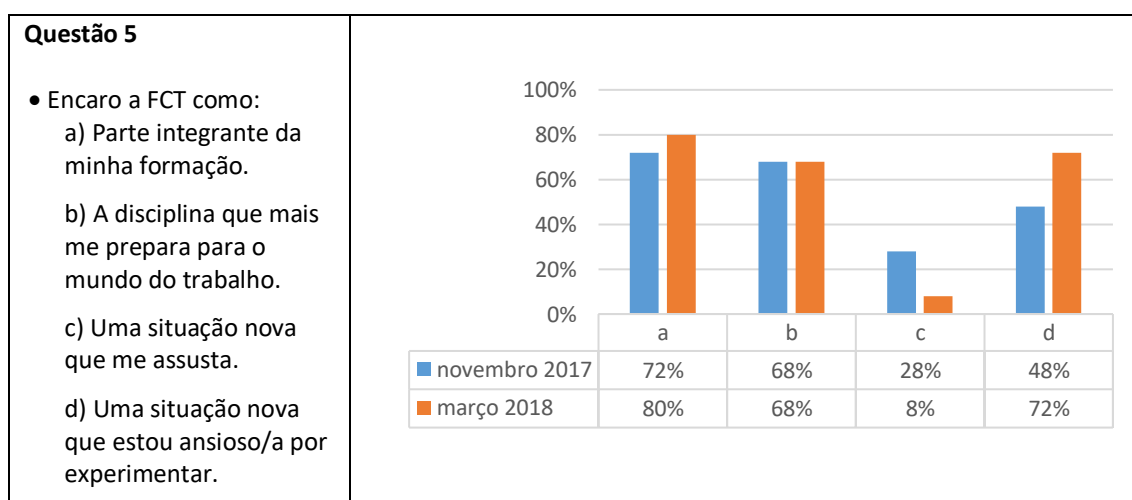


As respostas dos alunos referem na quase totalidade a alínea a) pelo enfermeiro, 96% dos alunos em Q1 e 100% em Q2, seguindo-se a b) pelo TAS chefe de serviço (28% em Q1 e 36% em Q2 e c) pelo diretor do serviço (4% em Q1 e Q2). O aluno A18 optou pelas alínea c) e b) constando-se que foi o único aluno que não optou pela alínea a) em Q1 e que,

em Q2, escolheu as alíneas a) e b). Os resultados revelam que em março de 2018, a quase totalidade dos alunos tem conhecimento de que o trabalho do TAS é supervisionado por um enfermeiro o que vai ao encontro do perfil da TAS (ANQEP, 2016).

Cruzando os resultados das questões 2, 3 e 4 existem evidências de que os alunos têm percepção do papel do TAS no trabalho da equipa multidisciplinar (que é considerado pela maior parte dos alunos como uma oportunidade e/ou uma necessidade e por mais de três quartos dos alunos enriquecedor do trabalho de todos os profissionais) e que o mesmo é supervisionado pelo enfermeiro, como consta no perfil do TAS (ANQEP, 2016). O papel do TAS e as suas competências na equipa multidisciplinar foram trabalhados nas diversas disciplinas técnicas, e discutidas atividades At1, At2 e visitas de estudo, parecendo evidenciar-se que já no início do estudo os alunos davam relevância ao trabalho de equipa em saúde, o que pode evidenciar que este aspeto já estava interiorizado pelos alunos no início do estudo. Relativamente à questão 5, os resultados das respostas estão apresentados no Gráfico 9.

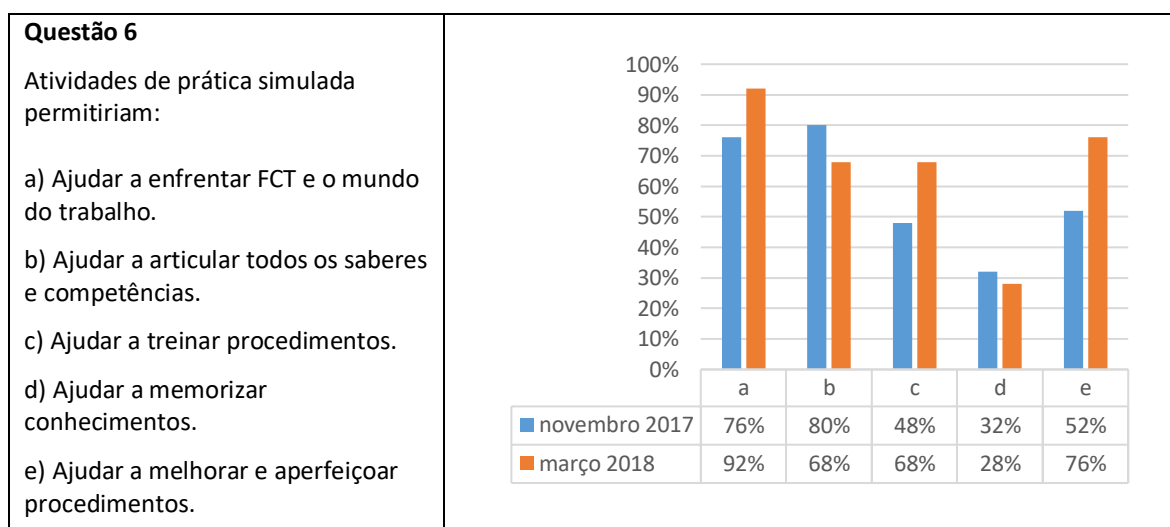
Gráfico 9- Percepção sobre FCT por parte dos alunos (Q1 e Q2)



A maioria dos alunos (72% em Q1 e 80% em Q2) escolheu a), considerando FCT parte integrante da sua formação), a segunda opção mais escolhida em Q1 foi a b) a disciplina que mais prepara para o mundo do trabalho 68% (em Q1), sendo esta opção escolhida em terceiro lugar em Q2. A alínea d) uma situação nova que estava ansioso/a por experimentar é a segunda mais selecionada em Q2, selecionada por 72% das respostas dos alunos em Q2 quando em Q1 surgia como terceira opção com 48% das escolhas. A alínea

menos selecionada foi a c) uma situação nova que me assusta (28% em Q1 e 8% em Q2). De salientar o reconhecimento da importância de FCT na formação e na preparação do mundo do trabalho, o que vai ao encontro da realidade. Salienta-se também, pela positiva, a diminuição de respostas da alínea c) entre Q1 e Q2 e o aumento de escolha da alínea d) o que parece evidenciar menos receio em enfrentar FCT e mais expectativa positiva em experimentar FCT. Os alunos que escolheram “uma situação nova que me assusta” foram: em Q1 os alunos A1, A3, A4, A13, A17, A19 e A23 e em Q2, os alunos A4 que voltou a selecionar essa alínea e A11 que a selecionou pela primeira vez. As respostas à questão 6 apresentam-se no Gráfico 10.

Gráfico 10- Visão dos alunos sobre potencialidades de atividades de prática simulada (Q1 e Q2)



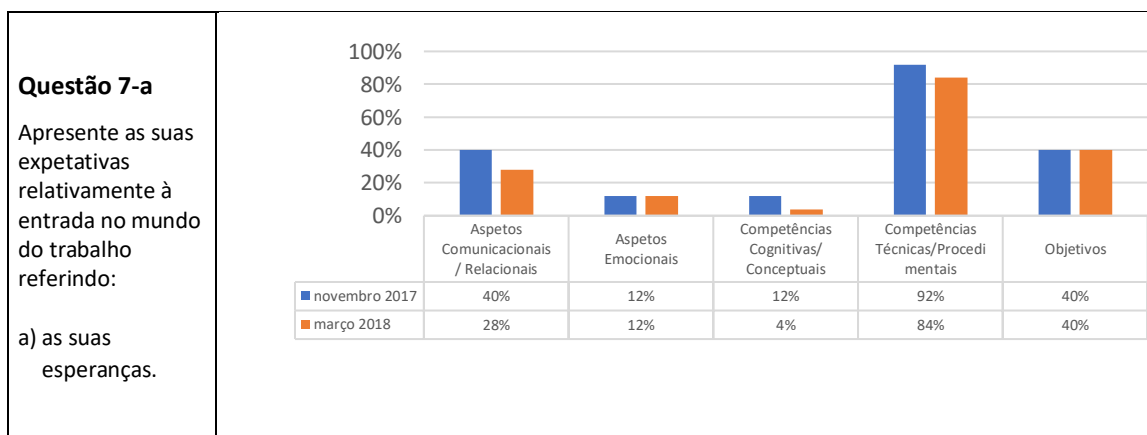
A maioria dos alunos (76% em Q1 e 92% em Q2) consideraram que atividades de prática simulada permitiriam ajudar a enfrentar FCT e o mundo do trabalho, 80% dos alunos em Q1 e 68% em Q2 consideraram que podia ajudar a articular todos os saberes e competências, 52% em Q1 e 76% dos alunos em Q2 e consideraram que podia ajudar a melhorar e aperfeiçoar procedimentos, 48% em Q1 e 68% dos alunos em Q2 escolheram a opção de ajudar a treinar procedimentos e por fim 32% de alunos em Q1 e 28% em Q2 escolheram que podia ajudar a memorizar conhecimentos.

Ao analisar estes resultados verifica-se, entre Q1 e Q2, um aumento de percentagem de respostas que consideram que práticas simuladas permitiam ajudar a enfrentar o mundo do trabalho, a treinar procedimentos e a melhorar e aperfeiçoar

procedimentos sendo de realçar a descida do número de alunos que responderam “articular todos os saberes e competências” o que não seria de esperar atendendo à ênfase que foi dada nas atividades desenvolvidas ao longo do estudo para integrar/articular os saberes.

As respostas à questão 7-a), relacionadas com expectativas dos alunos relativamente ao mundo do trabalho (*esperanças*), foram organizadas por cinco unidades de análise detetadas tanto em Q1 como em Q2: aspetos comunicacionais/relacionais, aspetos emocionais, competências cognitivas/conceituais, competências técnicas/procedimentais e objetivos. Os resultados das respostas a 7-a) de Q1 e Q2, organizados por cinco unidades de análise associadas a esperanças, são apresentados no Gráfico 11; os resultados organizados por subunidade de análise são apresentados em gráficos *treemap* (o Gráfico 12 apresenta os resultados de Q1 e o Gráfico 13 apresenta os dados de Q2).

Gráfico 11- Expetativas dos alunos (esperanças) relativamente à entrada no mundo do trabalho (Q1 e Q2)

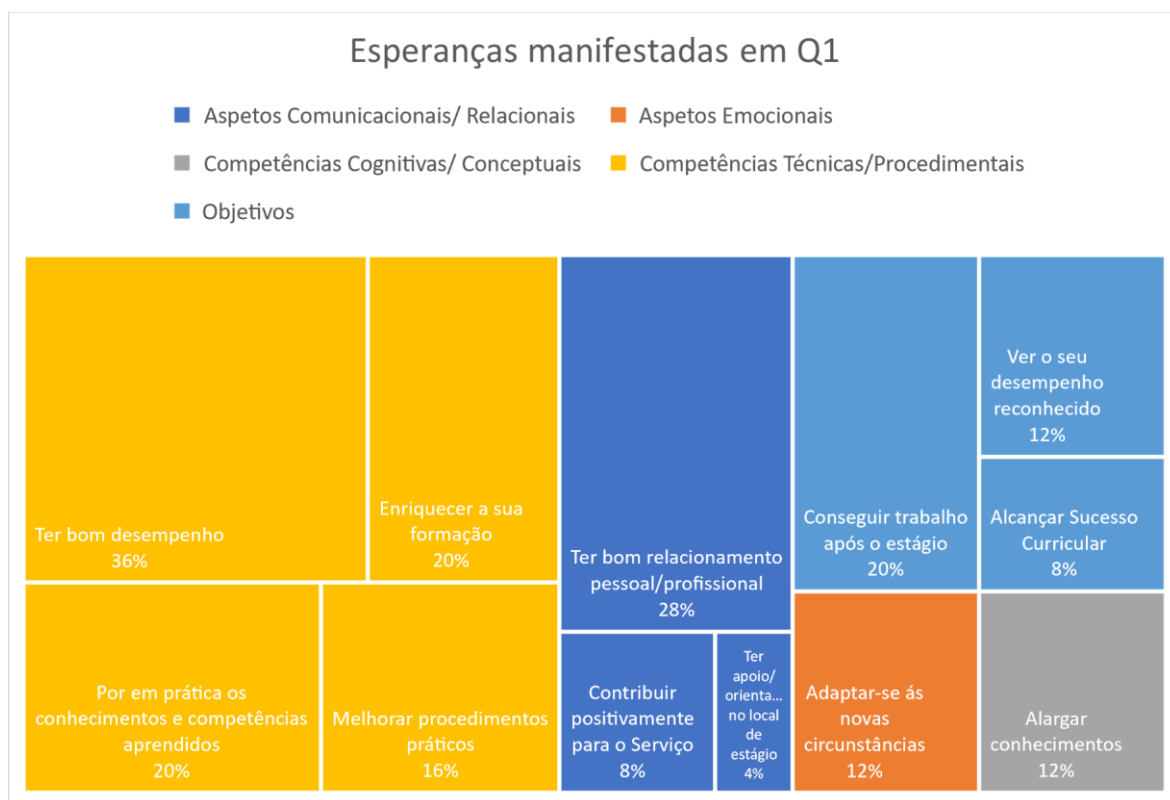


As expetativas (esperanças) dos alunos relativamente à entrada no mundo do trabalho mais mencionadas (92% em Q1 e 84% em Q2) foram as relacionadas com a unidade de análise “competências técnicas e procedimentais”, seguindo-se a esperança de atingir objetivos pessoais (40% nos dois momentos), aspetos comunicacionais/relacionais (40% em Q1 e 28% em Q2), os aspetos emocionais foram referidos por 12% dos alunos, nos dois momentos, e as competências cognitivas por 12% dos alunos em Q1 e 4% em Q2.

Analisando as respostas à questão 7-A, em Q1 e Q2, por unidade de análise, pode verificar-se que as variações das percentagens das respostas dos alunos não foram muito grandes, e que nos dois momentos os alunos referiram com mais frequência as esperanças

relacionadas com as competências técnicas/ procedimentais, o que pode sugerir que quase todos os alunos se sentem confiantes nessas competências. As esperanças analisadas por unidade de análise em Q1 (2017), apresentam-se no Gráfico 12.

Gráfico 12- Expetativas dos alunos (esperanças) relativamente à entrada no mundo do trabalho em Q1, organizadas por subunidades de análise.



Na unidade de análise “*competências técnicas/procedimentais*” que apresenta maior percentagem de respostas, com um total de 92% (36+20+20+16), foram consideradas quatro subunidades de análise: *ter bom desempenho* (36%); *enriquecer a formação* (20%); *pôr em prática os conhecimentos e competências aprendidos* (20%) e *melhorar os procedimentos práticos* (16% dos alunos). Em Q1 (no início do estudo), a quase totalidade dos alunos refere esperanças relacionadas com competências técnicas/procedimentais, em que 36% de respostas parecem evidenciar que os alunos se sentem confiantes nas suas competências quando referem a esperança *de ter bom desempenho*, de *pôr em prática os conhecimentos e competências* (20%) e 36% das respostas parecem evidenciar esperanças de haver a possibilidade de melhorar essas competências em FCT

quando referem a esperança *de enriquecer a sua formação e de melhorar procedimentos práticos*.

Na unidade de análise atingir aspetos comunicacionais/relacionais com 40% das respostas (28+8+4) percecionaram-se três subunidades: *ter bom relacionamento pessoal/profissional* (28% alunos), *contribuir positivamente para o serviço* (8% alunos) e *ter apoio/orientação no local de estágio* (4% correspondendo a A5). As esperanças de ter bom relacionamento pessoal e profissional e/ou de contribuir positivamente para o serviço, parecem sugerir que os alunos se sentem confiantes relativamente a aspetos relacionados com a comunicação, no entanto, a *esperança* referida por um aluno (A5) apresenta uma que mais parece a demonstração de receio ou de insegurança ao referir ter esperança de “ter apoio no local de estágio”.

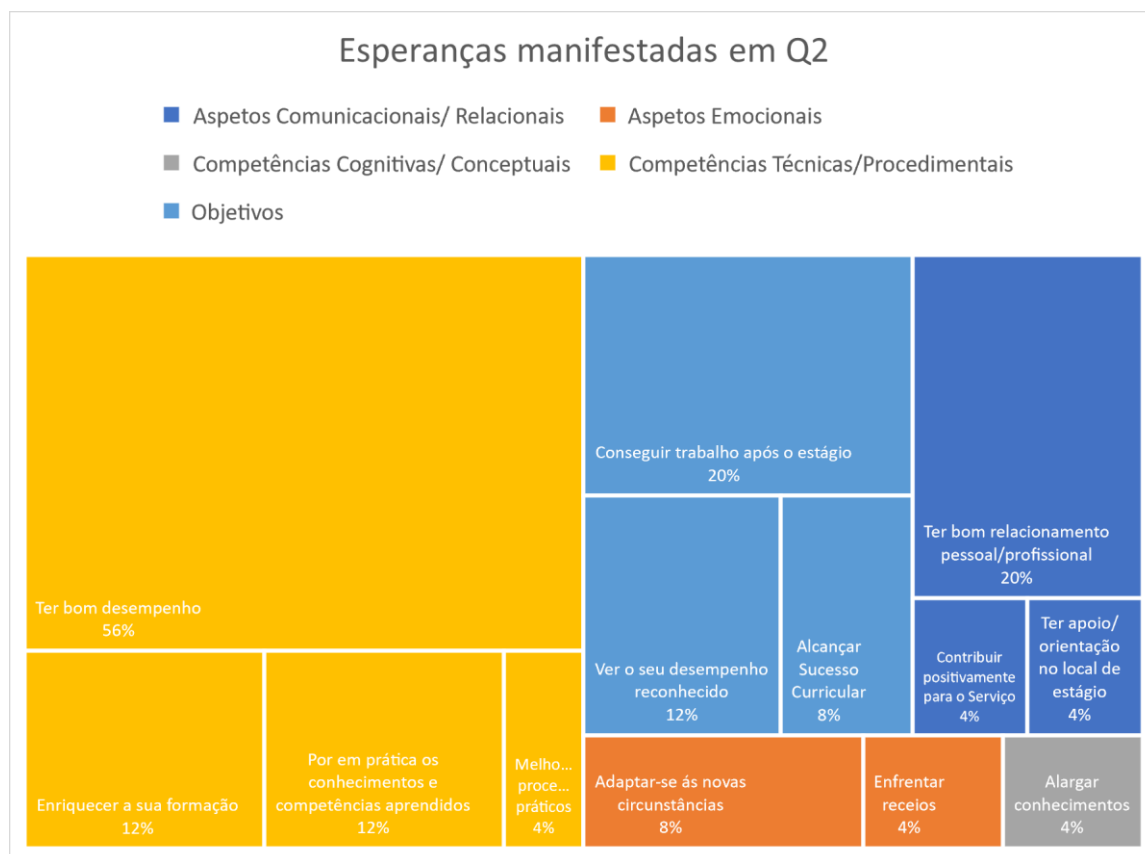
A unidade de análise *atingir objetivos pessoais* 40% (20+12+8) permitiu percecionar três subunidades: *conseguir trabalho após estágio* (20% alunos); *ver o seu desempenho reconhecido* (12%) e *alcançar sucesso curricular* (8% aluno).

Analisando os aspetos emocionais, três alunos (A5, A13 e A25) tinham esperança de se adaptar às novas circunstâncias. Os alunos (A1, A14 e A25) tinham esperança de alargar conhecimentos o que pode ser revelador que os alunos reconhecem necessidade de melhorar os seus conhecimentos e têm esperança de melhorar essa situação, aprendendo mais em FCT.

As esperanças manifestadas em Q2 também se organizam nas mesmas cinco subunidades de análise detetadas em Q1, conforme se pode verificar no Gráfico 13. A unidade de análise “competências técnicas/procedimentais” surge em Q2 num total de 84% (56+12+12+4) com menos 8% de respostas relativamente a Q1, considerando-se quatro subunidades: *ter bom desempenho* (56%), *enriquecer a formação* (12%), *pôr em prática os conhecimentos e competências aprendidos* (12%) e *melhorar os procedimentos práticos* (4% alunos). Cruzando os resultados com os de Q1 constata-se um aumento na percentagem de alunos que parece demonstrar confiança nas suas competências (36% em Q1 e 56% em Q2), respondendo que têm esperança de ter bom desempenho (mais 20% de respostas em Q2); os que esperam pôr em prática os conhecimentos e competências surge

com menos 8% que em Q1, os que esperam melhorar os procedimentos práticos baixaram 12% (apenas um aluno, A10, deu uma resposta enquadrada nesta subunidade de análise).

Gráfico 13- Expetativas dos alunos (esperanças) relativamente à entrada no mundo do trabalho (Q2), organizadas por subunidades de análise



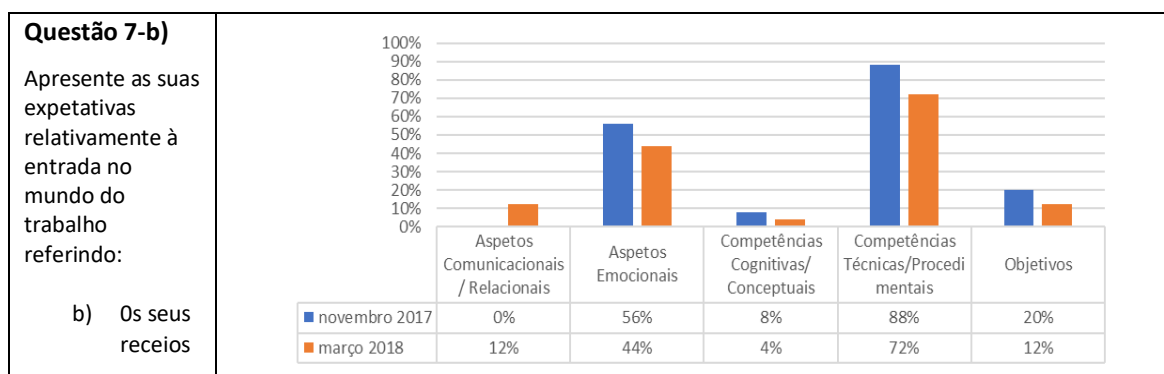
A unidade de análise “objetivos” permitiu perceber três subunidades: conseguir emprego no local de estágio (20%), com a mesma percentagem detetada em Q1, e ver o seu desempenho reconhecido (12% alunos), e alcançar sucesso curricular (8%), verificando-se os mesmos resultados em Q1 e Q2. A unidade de análise “aspetos comunicacionais/ relacionais” permitiu perceber três subunidades: *ter bom relacionamento pessoal/profissional* com 20% (menos 8% que em Q1), *contribuir positivamente para o serviço referido* por menos um aluno que em Q1 (4% em Q2) e A17 (4%) espera *ter apoio/orientação no local de estágio*.

Analisando os “aspetos emocionais”, 8% dos alunos tinham esperança de se adaptar às novas circunstâncias (A5 e A17), 4% tinha esperança de enfrentar receios (A7). Apenas o aluno A10 (4%) apresentava esperanças a nível cognitivo esperando alargar

conhecimentos. Também em Q2, tal como em Q1, as esperanças relacionadas com os aspetos emocionais parecem evidenciar receios pois os alunos têm expectativas positivas de conseguir adaptar-se a situações novas e de enfrentar receios. Perceciona-se ainda, em Q2, 12% de esperanças a nível emocional que também podem revelar receios (o aluno A5 faz parte deste grupo em Q1 e Q2). O aluno A15 menciona que espera alargar conhecimentos, verificando-se também que a percentagem de respostas da unidade de análise competências cognitivas /conceptuais baixou de 8% (12% em Q1 para 4% em Q2) verificando-se que nenhum dos alunos que a mencionou em Q1, deu resposta que se enquadrasse nesta unidade de análise em Q2. Em Q2, as respostas dos alunos relacionadas com esperanças parecem assim evidenciar mais autoconfiança do que em Q1, pois mais de metade dos alunos refere esperanças no seu bom desempenho.

As respostas à questão 7-b), sobre os receios dos alunos) foram organizadas em cinco categorias de análise, análogas às categorias que foram detetadas em “esperanças”. As respostas à questão 7-b) relacionadas com expectativas dos alunos relativamente ao mundo do trabalho (*receios*), foram organizadas por cinco unidades de análise detetadas, análogas às categorias que foram percecionadas em “esperanças”, tanto em Q1 como em Q2: aspetos comunicacionais/relacionais, aspetos emocionais, competências cognitivas/ conceptuais, competências técnicas/ procedimentais e objetivos. Os resultados das respostas a 7-b) de Q1 e Q2, por unidade de análise são apresentados no Gráfico 14.

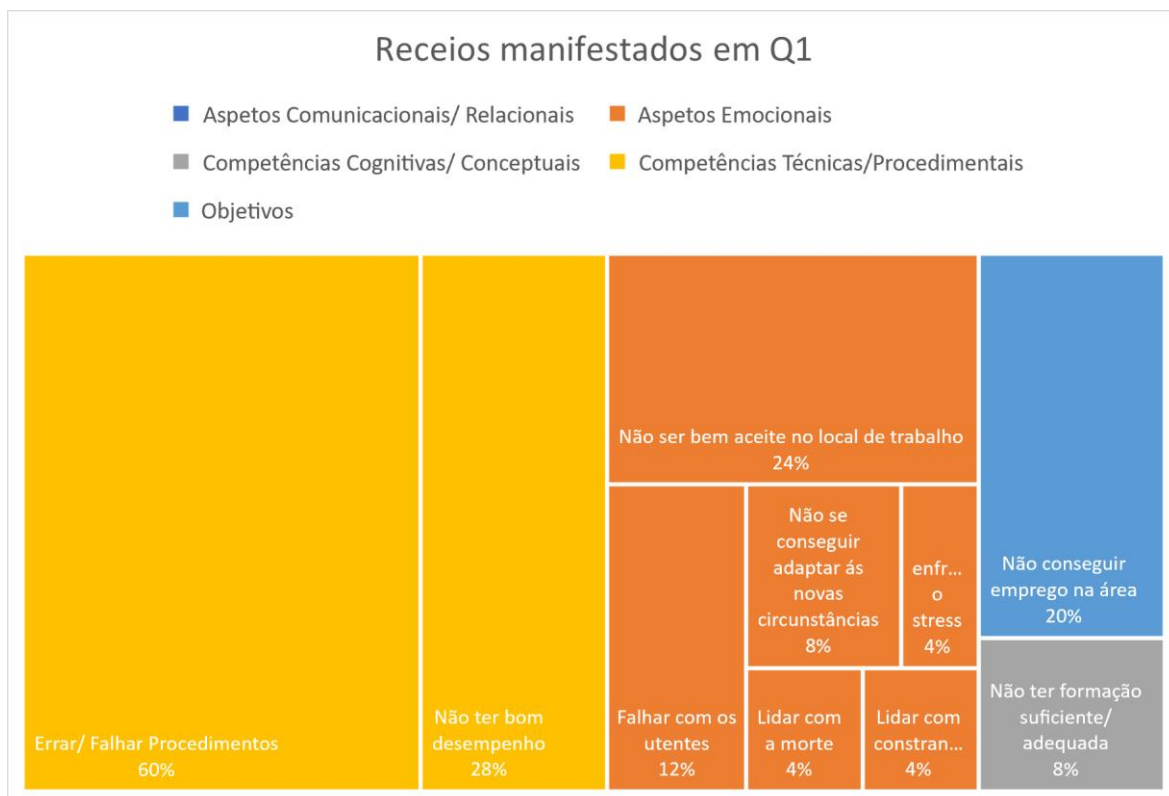
Gráfico 14- Expetativas dos alunos (receios) relativamente à entrada no mundo do trabalho (Q1 e Q2)



Os receios relacionados com competências técnicas/experimentais são os que surgem na maioria das respostas com 88% de respostas em Q1 e 72% de respostas em Q2, seguindo-se os aspetos emocionais (56% em novembro e 44% em março), os objetivos

peçoais (20% em Q1 e 12% em Q2) e por fim os aspetos comunicacionais/relacionais 0% em Q1 e 12% em Q2. Verifica-se um decréscimo de todos os tipos de receios em Q2, exceto os aspetos comunicacionais que aparecem em Q2 com três respostas. Os receios detetados em Q1, organizados por subunidade de análise encontram-se registados em gráfico *treemap* (Gráfico 15).

Gráfico 15- Expetativas dos alunos, receios, manifestados pelos alunos relativamente ao mundo do trabalho, em Q1 por subunidade de análise.



Nas subunidades de análise detetadas para receios, 88% dos alunos (60%+28%) receavam aspetos relacionados com “competências técnicas/ procedimentais”: *errar/falhar* e foi referido por mais de metade dos alunos (60%) e *não ter bom desempenho* por mais de um quarto dos alunos (28%). Os receios relacionados com aspetos emocionais foram manifestados por 56% dos alunos (24+12+8+4+4+4) realçando-se: 24% que *receiam não ser bem aceites no local de trabalho*, 12% *receiam falhar com os utentes*, 8% (A13, A15) *receiam não conseguir adaptar-se às circunstâncias* e com a percentagem de 4% surgem as respostas que mencionam *recear enfrentar o stress* (A4), *lidar com a morte* (A14) e *lidar com os constrangimentos* (A5).

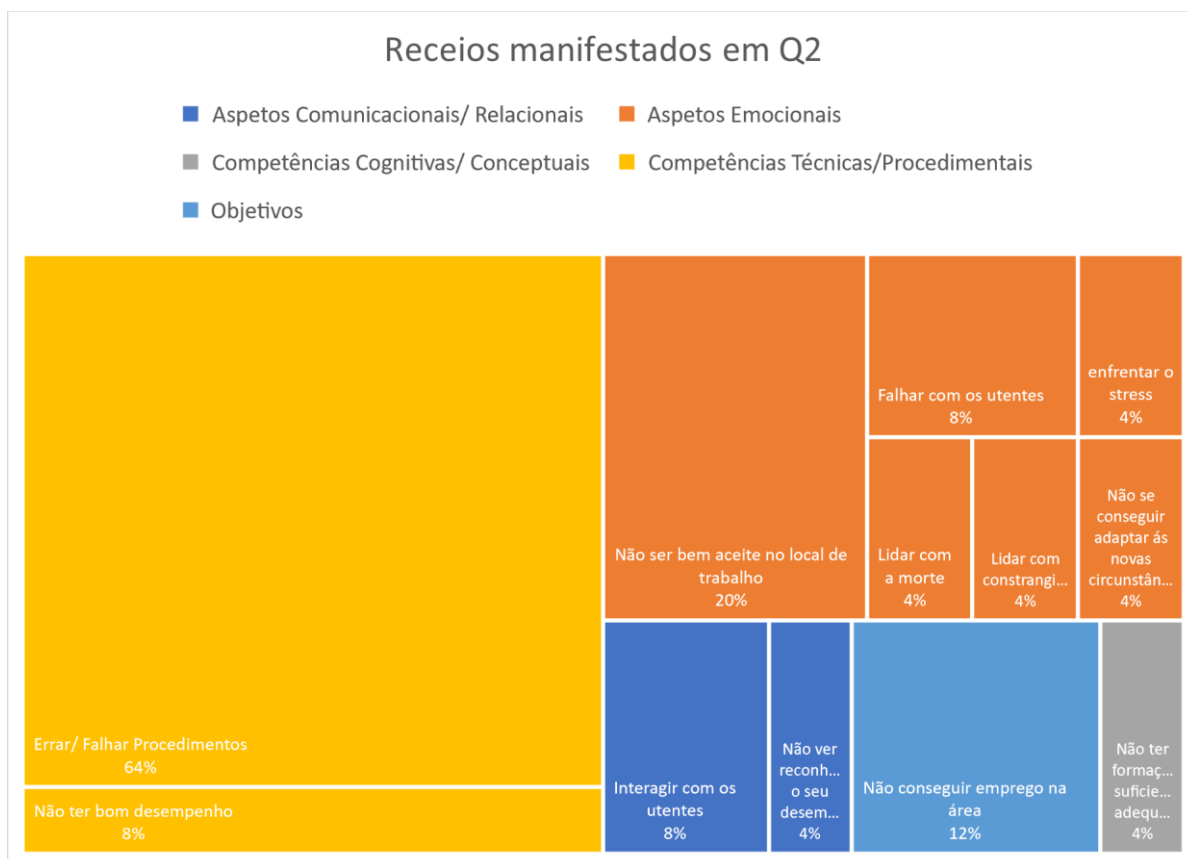
Na subunidade associada aos objetivos dos alunos, 20% receiam não conseguir emprego na área; os receios relacionados com competências cognitivas conceptuais manifestados por 8% dos alunos (A5 e A15) e em Q1 não são mencionadas respostas relacionadas com receios comunicacionais. Os receios mais manifestados sobre competências técnicas/procedimentais podem revelar a necessidade que os alunos sentem de as aperfeiçoar e trabalhar mais, o que vai ao encontro do que manifestaram no inquérito inicial e tendo sido percecionado e refletido pelos professores, fundamentou: o reforço dessas competências nas disciplinas técnicas e realização da At2.

Os receios a nível emocional parecem revelar inseguranças e a necessidade de reforçar a sua confiança como profissionais, tendo-se trabalhado essas emoções: nas disciplinas técnicas e na At1 (reforçando competências e promovendo autoconfiança); nas visitas de estudo, dando-se a conhecer melhor diferentes realidades do mundo do trabalho dos profissionais de saúde e estimulando-se o contacto com profissionais de saúde. Todas as dinâmicas desenvolvidas no estudo, assim como os conteúdos trabalhados nas disciplinas técnicas teriam também como objetivo reforçar as competências cognitivas. Sobre os receios manifestados em Q2, registados no Gráfico 16, detetaram-se as mesmas subunidades de análise que foram detetadas na questão 7-B de Q1.

Na unidade de análise “competências técnicas e procedimentais” surgiram 72% (64+8) de respostas detetando-se duas subunidades: *errar/falhar procedimentos* (64% alunos) e *não ter bom desempenho* (8% alunos). Constata-se um decréscimo de 16% de respostas de Q1 para Q2, nesta subunidade, embora seja ainda muito manifestado o receio de errar/falhar depois da realização de todas as atividades previstas no estudo. A unidade “competências técnicas e procedimentais” surge tanto em esperanças como em receios e apresenta a maior percentagem de respostas em Q1 e Q2, constatando-se que 84% dos alunos apresenta esperanças e 72% apresenta receios, o que reforça a perceção já obtida nas respostas 1, de que as mesmas competências são as que os alunos consideram fundamentais na sua formação. Quando analisadas as subunidades de receios verificamos que os mesmos se prendem na sua maior percentagem ao *receios de errar/falhar*, que até aumentou ligeiramente a sua percentagem (4%) o que talvez possa ser explicado pela sensibilização para o *Erro* através da discussão aprofundada na atividade At1 e também

pela proximidade da entrada em FCT, o que pode provocar alguma ansiedade aos alunos quando se deparam com a proximidade da fase em que vão lidar com contextos de trabalho em saúde reais.

Gráfico 16- Expetativas dos alunos, receios, manifestados pelos alunos relativamente ao mundo do trabalho, em Q2 por subunidade de análise.



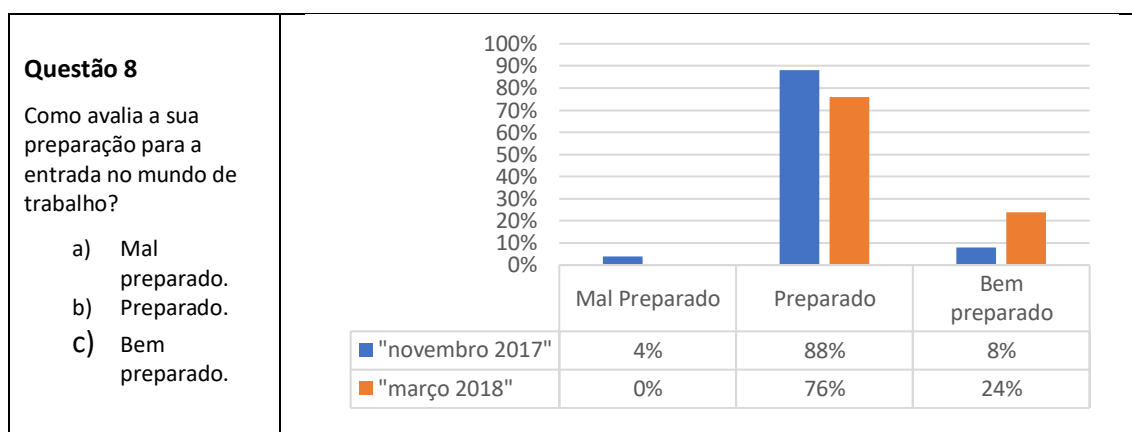
Analisando as subunidades relacionadas com os aspetos emocionais 44% (menos 12% que em Q1) de respostas (20+8+4+4+4+4), 20% alunos receavam não ser bem aceites no local de trabalho, 8% dos alunos (A9 e A24) receava falhar com os utentes, 4% (A7) receava lidar com constrangimentos e 4% (A8) receava não se adaptar às circunstâncias.

A unidade de análise relacionada com aspetos comunicacionais/relacionais surge com 12% (8+4) permitindo perceber que 8% alunos receavam interagir com os utentes (A4 e A5) e 4% receava não ver o seu desempenho reconhecido (A12). Não houve respostas associadas a esta unidade de análise em Q1.

A unidade de análise relacionada com os objetivos pessoais permitiu perceber que 12% alunos recebiam não ter emprego na área, tendo baixado em 8% o número de repostas relativamente a Q1. Um aluno (A15) receava não ter formação suficiente adequada, tendo este aluno manifestado este mesmo receio em Q1. Os resultados da questão 8, sobre a perceção dos alunos relativamente à sua preparação para a entrada no mundo do trabalho apresentam-se no Gráfico 17.

Os resultados evidenciam que a maioria dos alunos se sente preparada (88% em Q1 e 76% em Q2), seguindo-se a opção de estar bem preparado (8% em Q1 e 24% em Q2 e apenas 4% (o aluno A4) diz-se sentir mal preparado em Q1.

Gráfico 17- Perceção dos alunos relativamente à sua preparação para a entrada no mundo do trabalho



De salientar pela positiva que nenhum aluno se sentia mal preparado em Q2 e que o número de alunos que se sentia bem preparado aumentou de 8 para 24%. Apesar de a maioria dos alunos manifestar receios diversos é de salientar que há uma maior percentagem de esperanças e que em março de 2018 nenhum aluno se sente mal preparado, parecendo notar-se uma melhoria da confiança dos alunos relativamente à entrada em FCT.

Analisadas as respostas dos alunos à questão 9, em Q1, detetaram-se: três unidades de análise comuns a Q1 e Q2 (*reorganizar FCT, reforço da componente prática, reforço do contacto com o contexto de trabalho*); a unidade reforçar conhecimentos teóricos só foi detetada em Q1 e o reforço de competências comunicacionais/ relacionais só foi detetado

em Q2. Apresentam-se no Gráfico 18 as respostas à questão 9, organizadas por subunidades de análise.

Gráfico 18- Propostas de atividades de formação que preparem para a entrada no mundo do trabalho (Q1)



Mais de metade dos alunos (52%) propunha mais atividades práticas, 16% propunham mais visitas de estudo, 8% pretendiam mais oportunidade de falar/esclarecer dúvidas e com 8% de respostas apareciam as propostas de mais horas de FCT, e FCT no segundo ano do curso e estudar procedimentos. Estes resultados de Q1 serviram de base para estruturar as atividades do presente estudo de modo a ir ao encontro das propostas dos alunos.

Apesar de os receios de natureza emocional, terem sido mencionados por mais de metade dos alunos na questão 7-b) de Q1, não surgiu nenhuma proposta neste âmbito, no entanto, os professores tiveram em conta esses receios e as atividades foram planificadas no sentido de, para além de proporcionar desenvolvimento de competências teórico-práticas e a articulação entre a teoria e a prática, estimular também o pensamento crítico e reflexivo, o que proporciona maior confiança e diminui a ansiedade em lidar com novas situações, de acordo com Moraes, Tonhom, Costa e Bracciall (2016), para além de promover também competências de comunicação que os professores consideravam necessárias embora não tenham sido manifestadas pelos alunos em 7b) de Q2.

Apresentam-se, no Gráfico 19, as respostas à questão 9 de Q2, organizadas pelas subunidades de análise atrás referidas.

Gráfico 19- Propostas de atividades de formação que preparem para a entrada no mundo do trabalho (Q2)

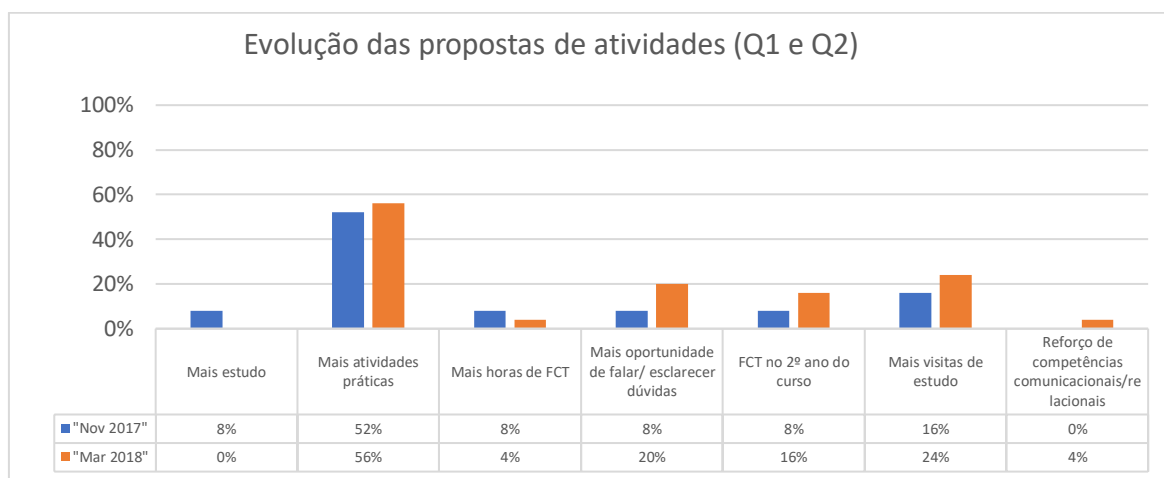


Da análise dos resultados de Q2, mais de metade dos alunos (56%) propunha mais atividades práticas, seguindo-se as propostas de visitas de estudo (24%), mais oportunidade de falar/esclarecer dúvidas (20%), FCT no segundo ano do curso (16%) mais horas de FCT (4%) e reforço de competências comunicacionais/ relacionais (4%, em que A5 sugeria que se aprendesse a lidar com situações constrangedoras).

A evolução das respostas à questão 9 em Q1 e Q2 apresentam-se no Gráfico 20. A análise dos dados parece evidenciar mais uma vez (como nas questões 1, 7-a) e 7b)) que as questões ligadas ao desempenho, relacionadas essencialmente às competências técnicas/ procedimentais são as que merecem mais atenção e preocupação por parte dos alunos o que os leva a apresentar diferentes propostas tais como: mais atividades práticas, assinaladas por mais de metade dos alunos (52% em Q1 e 56% em Q2); mais visitas de

estudo, argumentando ser uma atividade que lhes proporciona mais conhecimento e contacto com a realidade do mundo do trabalho dos serviços de saúde, tendo esta percentagem subido em Q2 mais 8% do que em Q1; ter oportunidade de falar/esclarecer dúvidas, subiu em 12% (8% em Q1 para 20% em Q2) e que se referia essencialmente a tirar dúvidas com os profissionais, no reforço do contacto com o mundo do trabalho.

Gráfico 20- Propostas de atividades de formação que preparem para a entrada no mundo do trabalho (Q1 e Q2)



Também subiu em 8% a percentagem de alunos que propunha ter FCT no 2º ano no curso, desceu em 4% a proposta de haver mais horas de FCT, deixando de existir a proposta de “mais estudo” e surgindo com 4% (A5) a proposta de haver reforço de competências comunicacionais. De notar que o aluno (A5) vem demonstrando, nesta fase, alguma insegurança relativamente a diferentes componentes.

Da análise dos resultados dos questionários Q1 ressaltam alguns aspetos fundamentais: salientando-se a necessidade de reforçar as competências dos alunos, fortalecendo a sua confiança como futuros profissionais e minimizando os seus anseios relativamente à sua integração no mundo do trabalho. Como já referido estes aspetos foram alvo de reflexão e discussão, por parte da equipa de docentes tendo, estes aspetos levados em consideração aquando da planificação colaborativa das atividades do estudo.

Analisando os resultados da questão 1 (em Q1 e Q2), parece evidenciar-se que: os alunos tinham boa noção sobre os saberes a mobilizar nas diferentes tarefas (1-A, 1-B, 1-C

e 1-D) demonstrando reconhecer a necessidade de mobilizar diferentes saberes associados a diferentes disciplinas nas várias tarefas. A articulação de diversas unidades curriculares e a interligação de conhecimentos provenientes de diversos campos disciplinares, trabalhados nas disciplinas técnicas e nas atividades desenvolvidas, podem ter promovido experiências de aprendizagem significativas e globalizantes como defende Mestrinho (2012).

As respostas à questão 2 permitiram perceber que os alunos reconhecem a necessidade do trabalho em equipa na qualidade dos cuidados de saúde e têm consciência da importância do envolvimento e do contributo de cada membro da equipa multidisciplinar, constatando-se uma percentagem grande de alunos que o consideram uma oportunidade. As respostas à alínea 2.b) de Q2 parecem refletir o sentido mais realista e objetivo transmitido pelos profissionais nas visitas de estudo, valorizando, quase exclusivamente, a necessidade do trabalho em equipa em contrapartida com o sentimento que lhes é transmitido nas atividades letivas ao longo do curso de que é uma oportunidade e que os alunos valorizaram nas suas respostas em Q1.

As respostas à questão 3 parecem evidenciar, tanto em Q1 como em Q2, o reconhecimento da necessidade de envolvimento de cada profissional, o conhecimento das competências individuais do TAS e o reconhecimento da importância do envolvimento pessoal/profissional no trabalho em equipa, competências para se atingir o perfil do TAS (ANQEP, 2016).

Na questão 4 a quase totalidade dos alunos demonstram conhecer que o trabalho do TAS é supervisionado pelo enfermeiro, como consta no perfil do TAS (ANQEP, 2016).

Sobre FCT, a questão 5 sugere que os alunos a consideram como a disciplina que é parte integrante da sua formação, os prepara para o mundo do trabalho e que se manifestam ansiosos por experimentar, sendo positivo que apareça com uma relevância menor e tenha baixado de Q1 para Q2, em 20%, as respostas que manifestavam receio de FCT (na alínea c). As atividades desenvolvidas ao longo do 12º ano de escolaridade parecem ter contribuído essencialmente para ajudar a: enfrentar FCT e o mundo do trabalho; melhorar e aperfeiçoar procedimentos; treinar procedimentos e na articulação de saberes e competências.

As expectativas dos alunos tanto em esperanças como em receios surgiram distribuídas pelas mesmas subunidades de análise, com resultados próximos em Q1 e Q2, manifestando-se como predominantes as expectativas relacionadas com as competências técnicas/ procedimentais e os objetivos pessoais. Por sua vez, os receios mais apresentados prendem-se também com competências técnicas/procedimentais, tal como as esperanças, e surgem os aspetos emocionais. Como positivo realça-se uma percentagem significativamente maior de respostas que apresentaram as esperanças (49% em Q1 para 42% em Q2) relativamente aos receios descerem de Q1 para Q2 (43% respostas em Q1 para 36% em Q2).

Os alunos parecem evidenciar mais confiança na sua preparação para o mundo do trabalho, no final do estudo (Q2), através das suas respostas à questão 8 onde apresentam maior percentagem de respostas que referem estar bem preparados (8% em Q1 para 24% em Q2), contra 76% que referem estar preparados e de nenhum aluno se diz sentir, nesta fase, mal preparado.

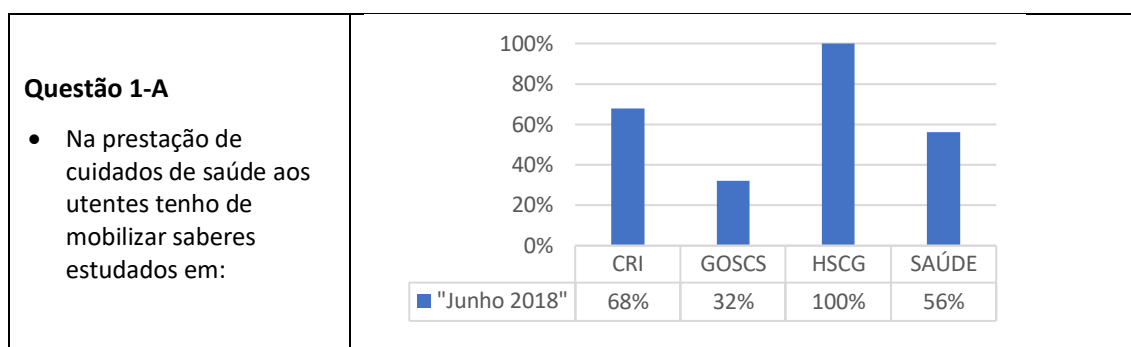
Como já foi referido, as competências técnicas/ procedimentais, são mais uma vez as que merecem maior destaque também nas respostas à questão 8, sendo de facto as que são mais trabalhadas não longo do curso no programa do Curso (ANQEP, 2018) e como também se pode constatar pela consulta do Quadro 17.

Analisando Q1 e Q2, parece haver evidência de menor manifestação de ansiedade por parte dos alunos e melhor preparação para o mundo do trabalho, em março de 2018 relativamente ao início do estudo em novembro de 2017.

4.1.2 Análise e discussão do Inquérito Q3

Analisados os dados recolhidos nos inquéritos Q1 e Q2, numa fase em que os alunos ainda estavam a frequentar as atividades curriculares do terceiro e último ano do ciclo de formação do curso, procedeu-se à análise dos dados de Q3, aplicado em junho de 2018, depois de realizada a FCT, já no final do curso. O Gráfico 21 apresenta os dados referentes à identificação dos saberes mobilizados na prestação de cuidados de saúde aos utentes.

Gráfico 21- Identificação dos saberes mobilizados na prestação de cuidados de saúde aos utentes (Q3)



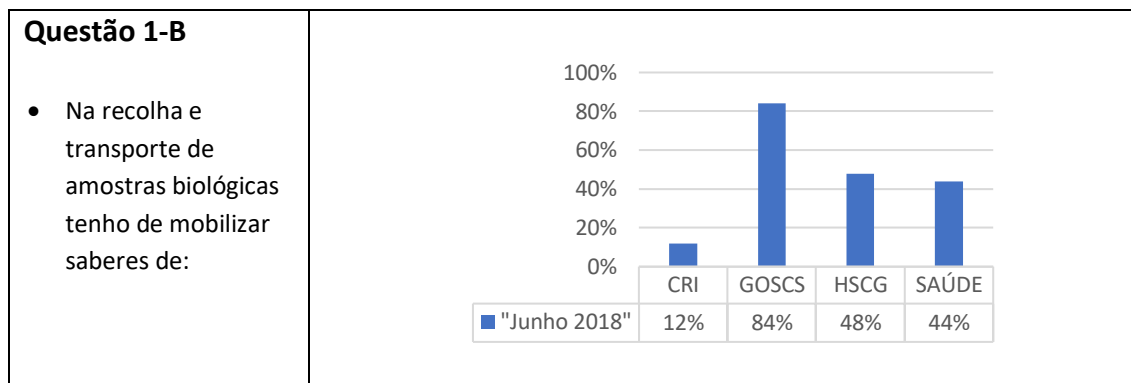
Pela análise dos resultados das respostas à questão 1-A, constata-se que a totalidade dos alunos (100%) considera que HSCG é a disciplina que mais contribui para os saberes a mobilizar, seguindo-se CRI (68%), Saúde (56%) e GOSCS (32%).

Verifica-se, neste momento, depois de os alunos terem realizado a FCT que todos consideram relevante aplicar os saberes aprofundados em HSCG e também a necessidade de aplicar os conhecimentos de CRI na prestação de cuidados de saúde aos utentes, o que vai ao encontro do aprofundamento de saberes em cada disciplina relativamente à tarefa (Quadro 17) e que não se verificou com a frequência desejável nas questões 1-A dos Q1 e Q2. Relembrando, mais de 50% dos alunos realçavam as competências técnicas (trabalhadas em HSCG) e as científicas (trabalhadas em Saúde) e realçavam menos as comunicacionais, verificando-se depois de FCT que destacam em segundo lugar as competências comunicacionais, trabalhadas em CRI, o que é desejável.

Parece haver evidências de que os alunos conseguiram, em FCT, mobilizar competências resultantes de combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes como refere Martins *et al.* (2017) que são centrais no perfil dos alunos na escolaridade obrigatória e reconhecem a necessidade de mobilizar conhecimentos, capacidades e atitudes (OCDE, 2016), no exercício da prática profissional em saúde. A experiência em FCT parece ter contribuído para o reforço do saber profissional, norteados pela fusão de saberes provenientes de várias fontes (disciplinares e experienciais) como defendem Alarcão e Rua (2005), o que permitiu aos alunos ter uma visão mais ampla da prática do trabalho em saúde do que demonstraram antes da realização de FCT em que se mostravam mais focados nas competências teórico-práticas. A identificação, por parte dos alunos, do contributo das diferentes disciplinas nos saberes mobilizados na recolha e

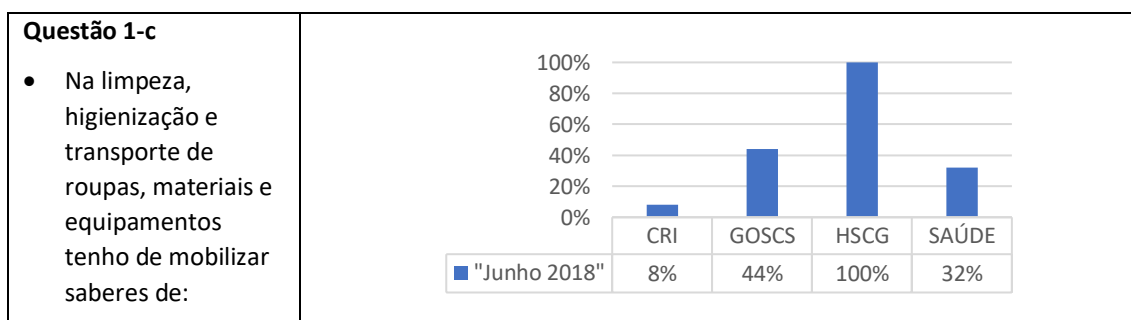
transporte de amostras biológicas, estão registadas no Gráfico 22. Pela análise mesmo verifica-se que a disciplina mais selecionada foi GOSCS (84%), seguindo-se HSCG com perto de metade dos alunos (48%), Saúde com um valor menor (44%) e, por fim, com um valor perto de um quinto dos alunos CRI (12%).

Gráfico 22- Identificação dos saberes mobilizados na recolha e transporte de amostras biológicas (Q3)



Estes resultados vão ao encontro do grau de aprofundamento sobre as tarefas referidas, tal como assinalado no Quadro 17. A resposta maioritária passou de HSCG, em Q1 para GOSCS em Q2 e Q3. Esta evolução pode dever-se ao facto de os alunos reconhecerem, em FCT, a necessidade de mobilizar os conhecimentos aprofundados em GOSCS, nomeadamente o cumprimento de protocolos, essencial na atividade mencionada na questão 1-B. O Gráfico 23 apresenta a identificação, por parte dos alunos, da relação das disciplinas com os saberes mobilizados na limpeza, higienização e transporte de roupas, materiais e equipamentos.

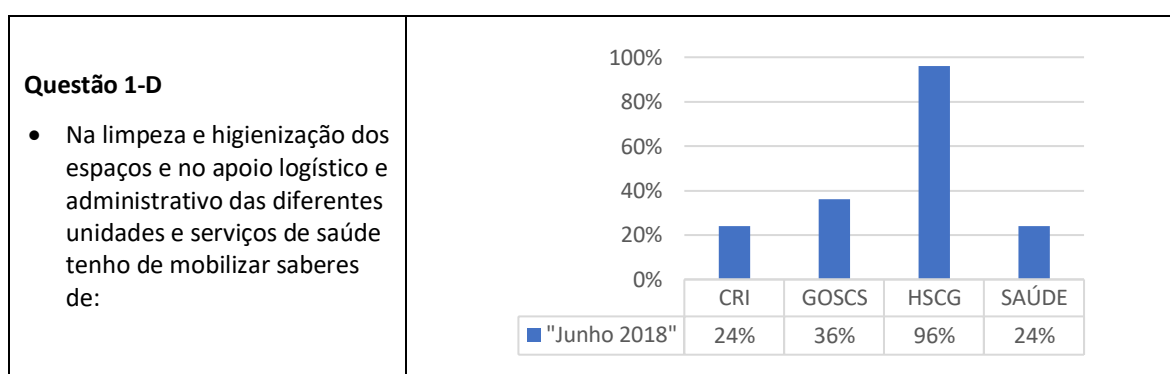
Gráfico 23- Identificação dos saberes mobilizados na limpeza, higienização e transporte de roupas, materiais e equipamentos, em Q3



Verifica-se pela análise do Gráfico 23 que a totalidade das respostas focam HSCH (100%), seguindo-se GOSCS (44%), Saúde (32%) e a disciplina de CRI foi mencionada em Q2 por 8% dos alunos. Comparando com os resultados obtidos em Q1 e Q2 não houve alteração significativa relativamente à sequência hierárquica das opções escolhidas. As respostas dos alunos, pré e pós FCT, vão ao encontro do que de esperar refletindo o aprofundamento do tema em cada disciplina conforme o Quadro 17.

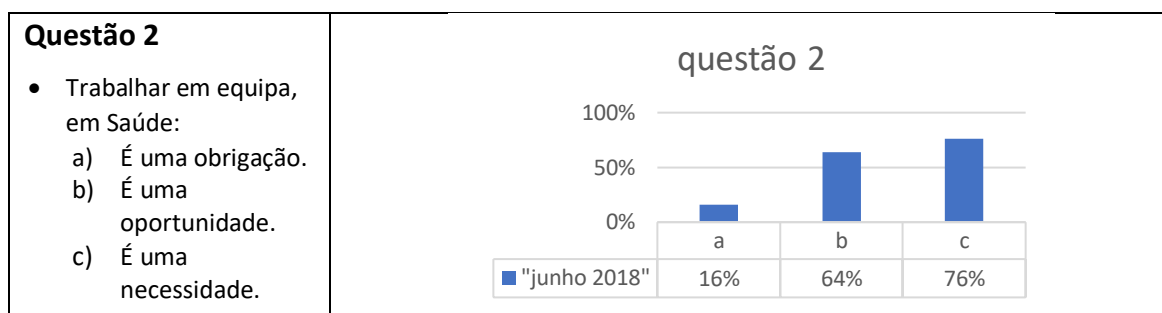
No Gráfico 24 apresenta-se a identificação, por parte dos alunos, da relação das disciplinas com os saberes mobilizados na limpeza e higienização dos espaços e no apoio logístico e administrativo das diferentes unidades e serviços de saúde.

Gráfico 24- Identificação de saberes mobilizados na limpeza e higienização dos espaços e no apoio logístico e administrativo das diferentes unidades e serviços de saúde (Q3)



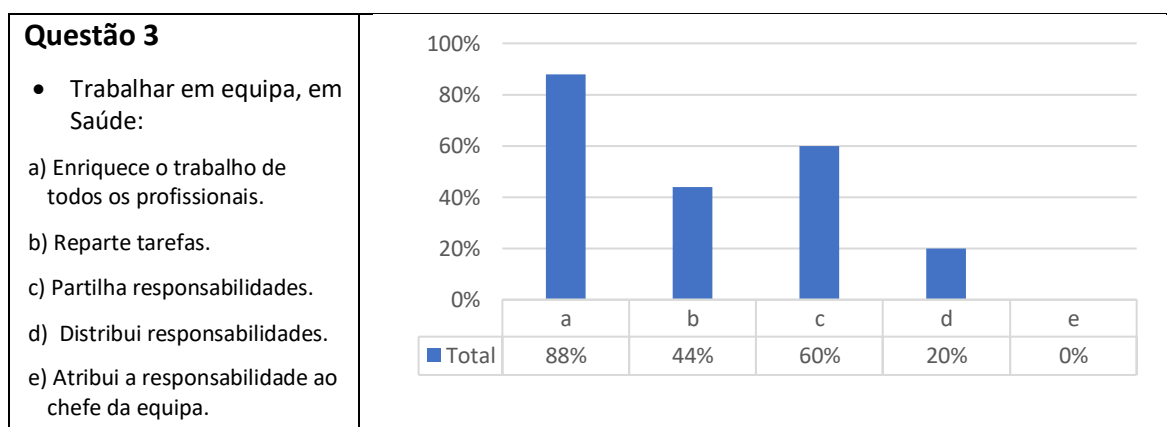
A quase totalidade das respostas mencionam HSCH (96%), seguindo-se GOSCS (36%), as disciplinas CRI, Saúde e CRI apresentam ambas perto de um quarto das respostas (24%). Relativamente a esta questão não se verificaram alterações significativas nas respostas dadas pelos alunos nos três inquéritos estando em consonância com o aprofundamento apresentado no Quadro 17. Analisando todas as respostas associadas à questão 1 (A, B, C e D), verifica-se que não houve alteração à maioria das respostas antes de FCT (Q1 e Q2) e depois de FCT (Q3), podendo esses resultados refletir que as competências técnicas a mobilizar nas tarefas do TAS estão já bem consolidadas no início do estudo (Q1), e que o reconhecimento da necessidade de mobilização de competências comunicacionais se vai reforçando em Q2 e Q3. Os resultados das respostas à questão 2 apresentam-se no Gráfico 25.

Gráfico 25- Percepção dos alunos sobre o trabalho em grupo em saúde (Q3)



As respostas mais frequentes são às alíneas c) com 76% e b), seguida de b) com 64% e a opção menos escolhida foi a resposta à alínea a) que refere que é uma obrigação (16%). Sendo todas as respostas aceitáveis revela-se pela positiva que a maioria das respostas referiu que em Saúde trabalhar em grupo é uma necessidade nos três inquéritos (Q1, Q2 e Q3) e a segunda opção escolhida também nos três momentos foi a b), *uma oportunidade* trabalho colaborativo em equipa em Saúde, demonstrando o reconhecimento da relevância do contributo do trabalho colaborativo de cada membro da equipa interdisciplinar, em Saúde, por um lado, e por outro, o reconhecimento de que o trabalho colaborativo em equipa constitui oportunidade para cada profissional, verificando-se uma concordância com o que referem Vieira, Moreira e Barbosa (2010) e o que se encontra contemplado no (Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho, 2018, p. 2929) e no perfil do TAS (ANQEP, 2016), tal como aconteceu em Q1 e Q2. No Gráfico 26 regista-se a percepção dos alunos sobre as responsabilidades dos profissionais no trabalho colaborativo de equipa em saúde.

Gráfico 26- Percepção dos alunos sobre as responsabilidades dos profissionais no trabalho de equipa em saúde (Q3)

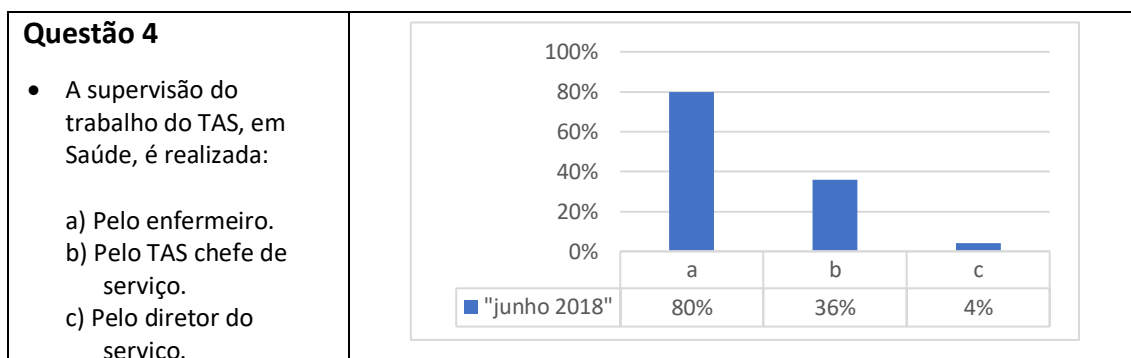


A maioria das respostas (88%) menciona a opção a) *enriquece o trabalho de todos os profissionais*; seguindo-se a opção c) com mais de metade das respostas (60%) a assinalar a *partilha responsabilidades*, a alínea b) *reparte tarefas* surge com (44%) das respostas, a alínea d) *distribui responsabilidades* surge com (20%) das resposta e, por fim, a questão e), *atribui a responsabilidade ao chefe da equipa*, mais uma vez, não foi escolhida por nenhum aluno.

Aqui verificou-se uma alteração na tendência de resposta dos alunos no que diz respeito à segunda opção escolhida, em que os alunos deixaram de escolher em segundo lugar a alínea (*reparte tarefas*) para passar a escolher a alínea c (*partilha responsabilidades*) e o número de alunos que escolheu a resposta d (*distribui responsabilidades* baixou significativamente (de 56% em Q2 para 20% em Q3). Estes resultados indiciam que a quase totalidade dos alunos parece evidenciar que os alunos reconhecem a necessidade de envolvimento colaborativo de cada profissional, conhecem as competências individuais do TAS e reconhecem a importância do envolvimento pessoal/profissional no trabalho em equipa, parecendo demonstrar capacidade de trabalhar de forma colaborativa, mas também com autonomia, como estabelece o Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho (2018).

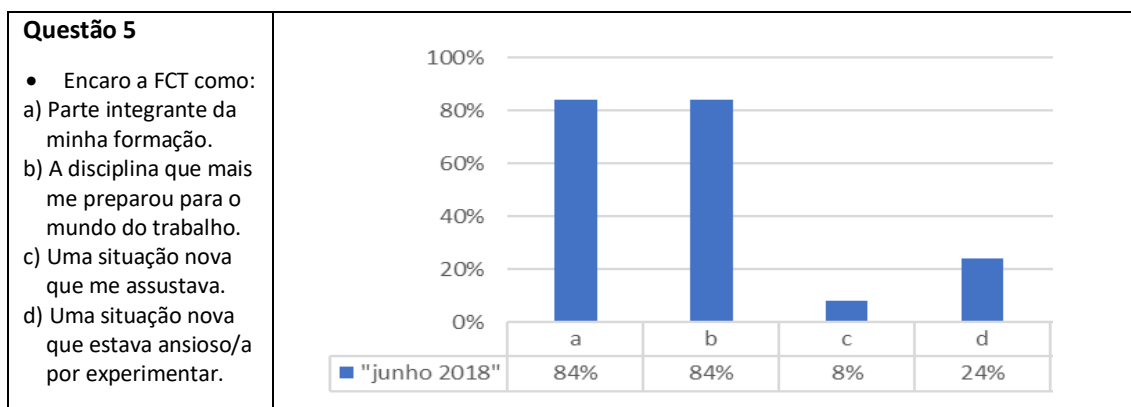
O reconhecimento de uma elevada percentagem dos alunos considerar que trabalhar em equipa enriquece o trabalho de todos os profissionais e que partilha responsabilidades, de haver um número menor de alunos que escolheu a distribuição de responsabilidades e de nenhum aluno escolher a opção que diz atribuir responsabilidades ao chefe de equipa pode ser revelador de que a maioria dos alunos reconhece maioritariamente a responsabilidade individual no trabalho em equipa tal como se verificou em Q1 e Q2, embora reconheça a importância do trabalho colaborativo não estabelecendo como sinónimos autonomia e isolamento. Este resultado vai ao encontro do que referem Formosinho e Machado (2009), das competências fundamentais dos alunos dos cursos profissionais e do perfil do TAS (ANQEP, 2016). Relativamente à supervisão do trabalho do TAS, no Gráfico 27 registam-se as perspetivas dos alunos.

Gráfico 27- Perspetiva dos alunos sobre os responsáveis pela supervisão do trabalho do TAS (Q3)



As respostas dos alunos referem como responsáveis pela supervisão, na quase totalidade, a alínea a) pelo *enfermeiro*, (80%) b) *pelo TAS chefe de serviço* (36%) e c) pelo *diretor do serviço* (4%), o que revela que a quase totalidade dos alunos tem conhecimento de que o trabalho do TAS é supervisionado por um enfermeiro, sendo também aceitável a resposta b) pois, em alguns locais de FCT (por exemplo nas estruturas residenciais para idosos), os alunos acompanham um TAS nas suas atividades assumindo esse profissional a responsabilidade de supervisionar o aluno. As respostas são similares em todos os inquéritos (Q1, Q2 e Q3), sendo notório que os alunos reconheciam que é o enfermeiro o responsável pelo trabalho do TAS, o que se pode considerar como resposta mais correta. Este resultado pode refletir a aproximação das aulas teórico práticas às realidades encontradas nos locais de estágio o que pode demonstrar uma boa aproximação entre a teoria e a prática indo ao encontro do que defendem Estrela e Estrela (2001) e Alarcão e Rua (2005). Apresentam-se os resultados das respostas da questão 5, perceção sobre FCT por parte dos alunos estão apresentados no Gráfico 28.

Gráfico 28- Perceção sobre FCT por parte dos alunos

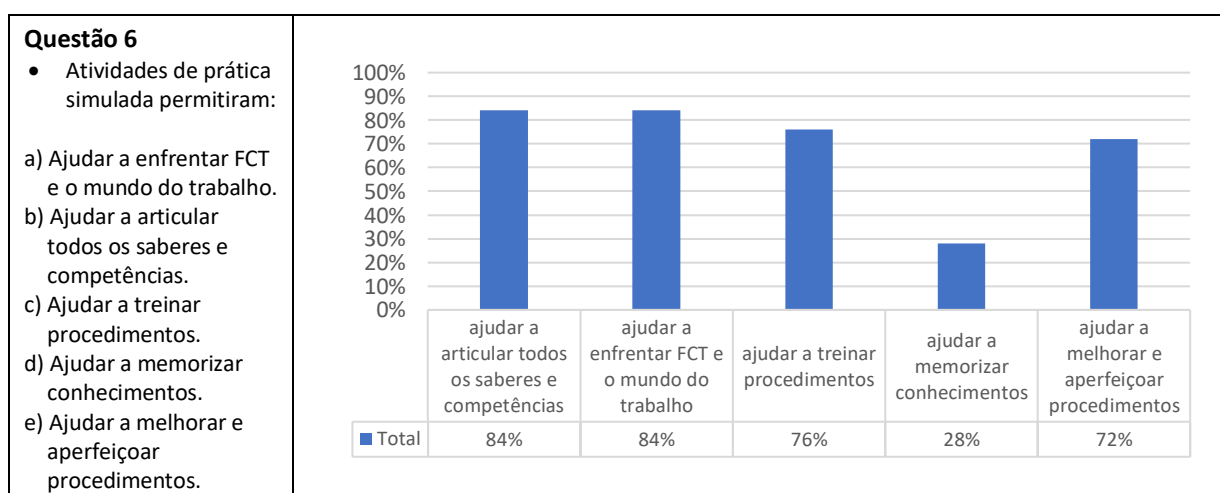


Na análise dos resultados apresentado pelo Gráfico 28 constata-se que, na fase pós FCT (Q3), a quase totalidade dos alunos (84%) escolheu as alíneas a) e b) seguindo-se a alínea d) *uma situação nova que estava ansioso/a por experimentar*, selecionada por perto um quarto dos alunos (24%), seguindo-se a alínea d) por também perto um quarto dos alunos (24%) e, por fim, a alínea c) *uma situação nova que me assustava*, respondida pelos alunos A2 e A3. De notar que o aluno A5 não aparece nesta fase, apesar de ter manifestado muitas inseguranças aquando das respostas aos questionários Q1 e Q2. No que diz respeito à alínea c) a percentagem diminui de Q1 de 2017 para Q2 e Q3 de 2018. Salienta-se assim, pela positiva, o reconhecimento da importância de FCT na formação e na preparação do mundo do trabalho assim como a vontade que os alunos manifestavam em experimentar e a percentagem reduzida das respostas à alínea c) *situação que assusta/assustava* que foi reduzindo de 28% em Q1 para 8% em Q2 e Q3). Estes resultados apresentam-se como muito favoráveis a situações de práticas em contexto como referem Alarcão e Rua (2005) e Formosinho e Machado (2009). A questão associada à prática simulada aparece agora com um outro olhar, passando da expectativa para a confirmação.

As respostas à questão 6, *visão dos alunos sobre as potencialidades de atividades de prática simulada*, apresentam-se no Gráfico 29.

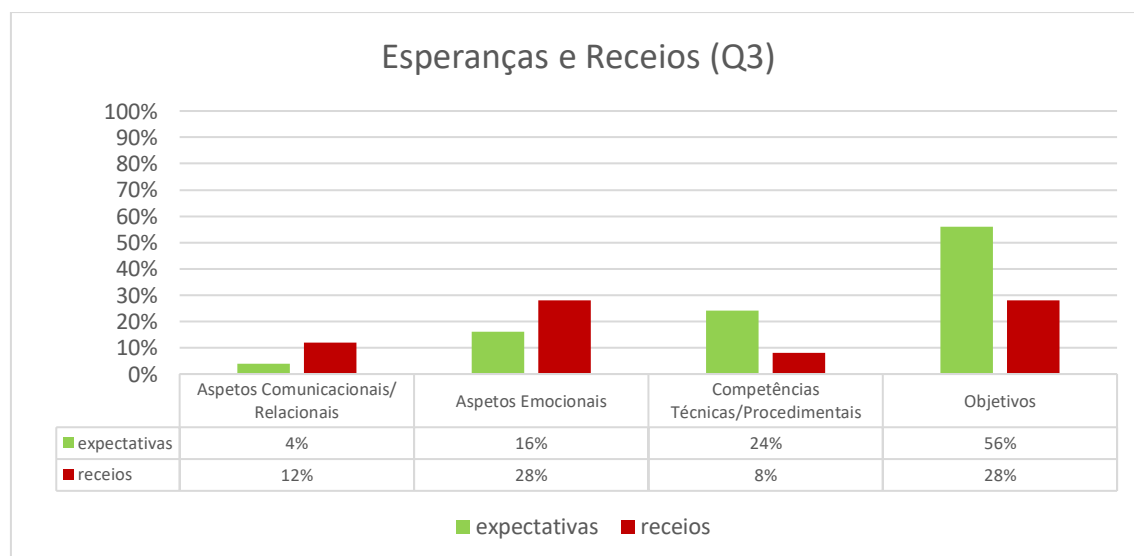
A quase totalidade dos alunos (84%) considera que as atividades de prática simulada permitiram articular todos os saberes e competências e que ajudaram a enfrentar FCT e o mundo do trabalho.

Gráfico 29- Visão dos alunos sobre potencialidades de atividades de prática simulada (Q3)



Mais de três quartos dos alunos (76%) entenderam que ajudaram a treinar procedimentos e também, perto de três quartos dos alunos (72%) consideram que ajudaram a melhorar e aperfeiçoar procedimentos, por fim, mais de um quarto dos alunos (28%) referiram que ajudou a memorizar conhecimentos. Verifica-se que em Q3 a resposta mais escolhida foi a b) e em Q2 a articulação de conhecimentos aparecia em terceiro lugar, o que parece sugerir que na prática de FCT os alunos reconheceram que as atividades desenvolvidas deram um grande contributo na articulação dos saberes e competências. A distribuição das respostas é similar às de Q1 e Q2, reconhecendo que as práticas simuladas permitiram, ajudar a enfrentar FCT e o mundo do trabalho, a articular todos os saberes e competências, a melhorar e aperfeiçoar procedimentos, treinar procedimentos e aspetos que revelam que as referidas atividades os ajudaram a desenvolver/aprofundar/consolidar competências de trabalho de um TAS e que se mostraram muito próximas das realidades presentes nos contextos. A memorização de conhecimentos é a resposta menos escolhida, o que vai ao encontro das expectativas pois o que se pretendia com as atividades de prática simulada era sobretudo articular saberes e aprofundar competências. Estes resultados vão ao encontro do que defendem Estrela e Estrela (2001) e Alarcão e Rua (2005). Ao se voltar a questionar as expectativas dos alunos aborda-se, nesta fase um outro patamar. Assim, analisando as expectativas relativamente ao mundo do trabalho em Q3 de 2018, as respostas dos alunos à questão 7 (A-esperanças e B-receios) apresentam-se no Gráfico 30.

Gráfico 30- Esperanças e receios dos alunos (Q3)



As subunidades de análise detetadas relativamente a receios são as mesmas detetadas em Q1 e Q2 (exceto a relacionada com aspetos cognitivos/conceptuais que deixa de aparecer em Q3), sendo também comuns às expetativas e aos receios. Assim, em Q3 as maiores expetativas relacionam-se com objetivos pessoais (56%) seguindo-se de respostas relacionadas com competências técnicas/procedimentais (24%), aspetos emocionais (16%) e comunicacionais/relacionais (4%). No que diz respeito aos receios as unidades mais referidas foram relacionadas com os objetivos (28%), aspetos comunicacionais/relacionais (12%), aspetos emocionais (28%), competências técnicas/procedimentais (8%). Os alunos que em Q3 referiram receios a nível emocional foram A3, A5, A8, A9, A11 e A23 e os que referiram aspetos comunicacionais foram A2, A5, A17 e A22. Alguns alunos já se tinham destacado em Q1 e Q2 por referirem receios emocionais e comunicacionais: o aluno A5 referia receios a nível emocional em Q1 e comunicacional em Q2; os alunos A8 e A9 referiam receios a nível emocional também em Q2. De realçar que *atingir objetivos* é uma expetativa de mais de metade dos alunos (56%) e que os receios são manifestados por apenas 28% dos alunos. Relativamente às esperanças dos alunos optou-se por apresentar os dados como se procedeu para os Q1 e Q2. Assim em Q3 os dados recolhidos foram ainda organizados em subunidades de análise apresentando-se em gráficos *treemap* (Gráfico 31).

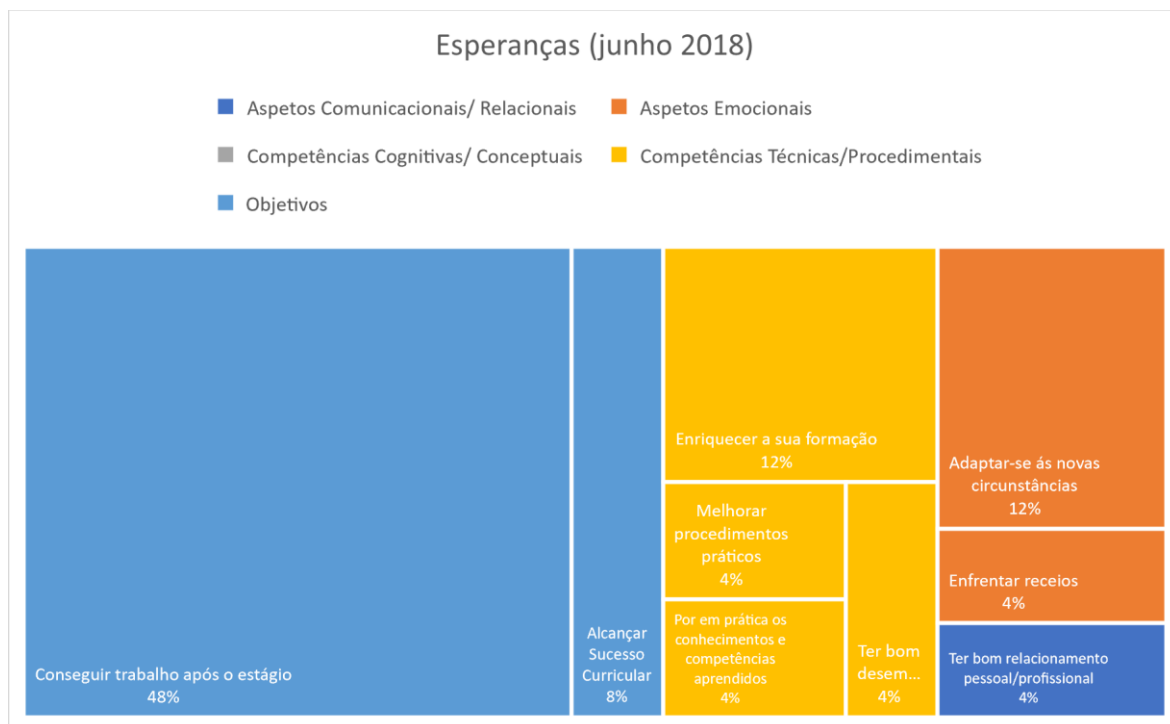
Das cinco unidades de análise, apresenta-se a distribuição de respostas por subunidades de análise no Gráfico 31. A unidade de análise *atingir objetivos pessoais* permitiu perceber duas subunidades: *conseguir emprego no local de estágio*, apontada por perto metade dos alunos (48%), e *alcançar sucesso curricular* apontada apenas por (8%).

Na unidade de análise “competências técnicas/procedimentais” definiram-se quatro subunidades emergentes: *enriquecer a formação* (12%), *ter bom desempenho* (4%), *pôr em prática os conhecimentos e competências aprendidos* (4%) e *melhorar os procedimentos práticos* (4% alunos).

Na unidade de análise *atingir aspetos emocionais* perceberam-se duas subunidades: *adaptar-se às novas circunstâncias* (12%), *enfrentar receios* (4%) respondido por A8 que mais uma vez demonstra receios a nível emocional, mas também revela, nesta questão, esperança em os ultrapassar. Analisando os aspetos emocionais, ter bom

relacionamento comunicacional e/ou relacional (4%) foi escolhido pelo aluno A11, tendo-se verificado uma evolução das respostas ao inquérito Q3 relativamente aos inquéritos Q1 e Q2.

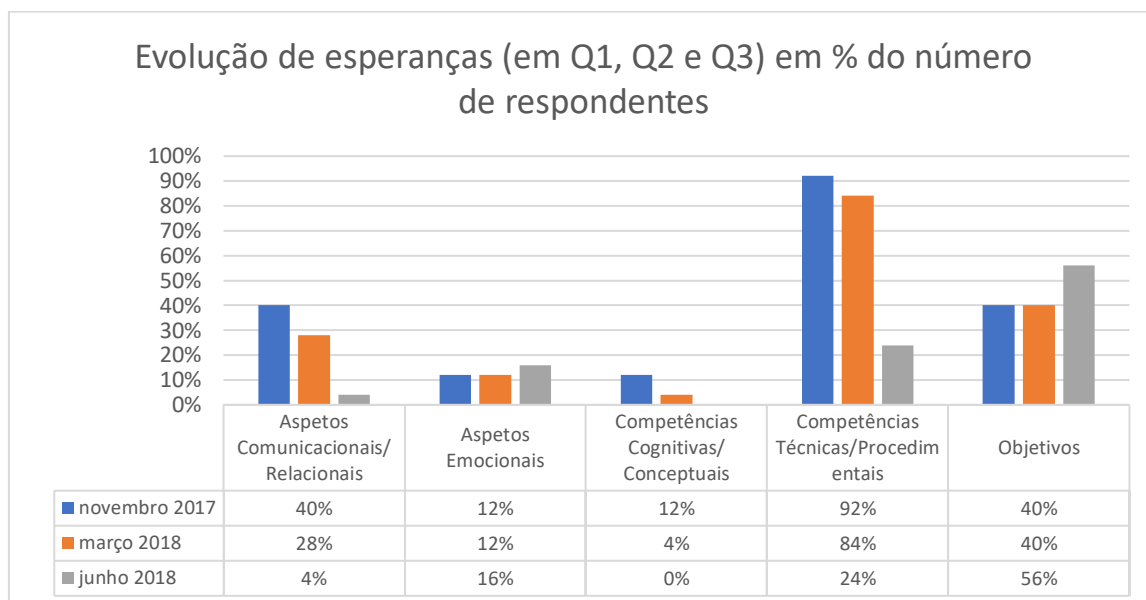
Gráfico 31- Expetativas relativamente ao mundo do trabalho (Q3 2018)



A unidade de análise detetada com maior incidência, em Q1 e Q2 era que se relacionava com competências técnicas/ procedimentais (92% em Q1 e 84% em Q2), já em Q3 estas expetativas são apresentadas por apenas perto de um quarto (24%) dos alunos. Por outro lado, as expetativas mais abordadas em Q3, referem-se às que se relacionam com objetivos pessoais passando de 40% em Q1 e Q2, para 56% em Q3. Este resultado pode indicar que os alunos se encontram numa fase de se preocuparem com o seu futuro profissional. Quanto à evolução das esperanças detetadas em Q1, Q2 e Q3 (Gráfico 32), constatou-se que a categoria que referia competências técnicas/ procedimentais foi baixando (92% em Q1, 84% em Q2 e 24% em Q3). Os objetivos foram evidenciando aumento da percentagem de esperanças (40% em Q1 e Q2 simultaneamente e 56% em Q3). Já os aspeto comunicacionais foram descendo (40% em Q1, 28% em Q2 e 4% em Q3). Sobre os aspetos emocionais, verifica-se que aumentaram ligeiramente (12%

simultaneamente em Q1 e Q2 e para 16% em Q3). As esperanças relacionadas com competências cognitivas foram diminuindo (12% em Q1, 4% em Q2 e 0% Q3).

Gráfico 32- Esperanças detetadas em Q1, Q2 e Q3

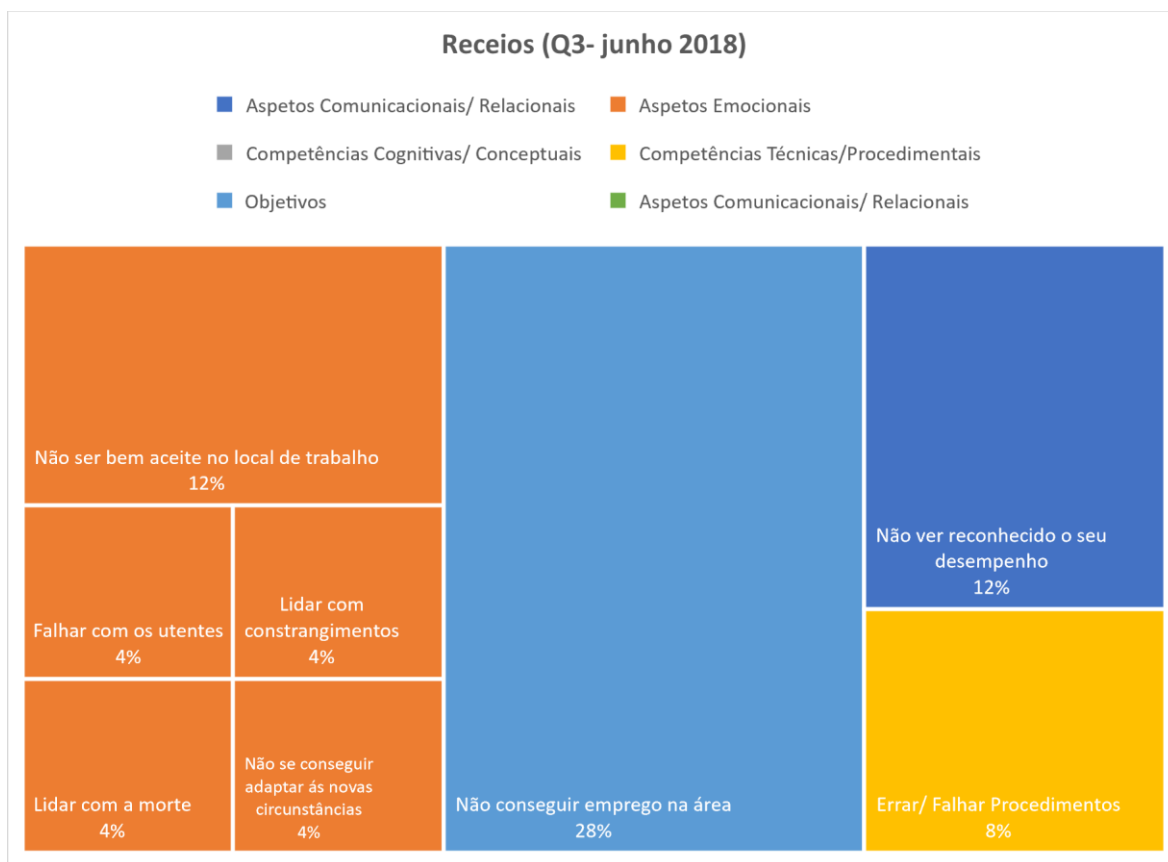


Estes resultados apontam para o facto de os alunos terem reforçado os seus saberes nas atividades e no contexto de trabalho como referem Alarcão e Rua (2005). As respostas à questão relacionada com os receios (Gráfico 33) foram organizadas também em quatro categorias de análise (como já foi referido), análogas às categorias que foram detetadas em “esperanças”.

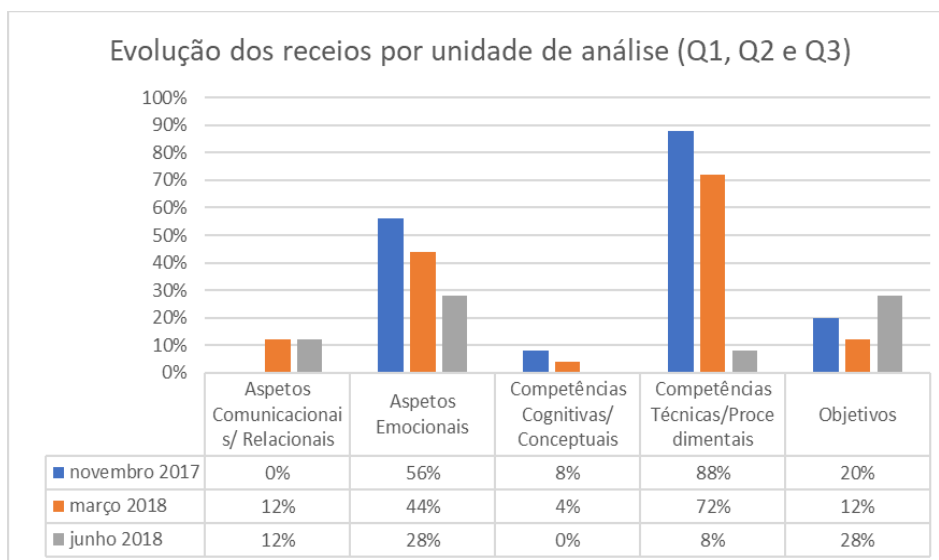
Analisando os dados apresentados no Gráfico 33, constata-se que relativamente aos receios: na subunidade associada aos *objetivos dos alunos*, mais de um quarto dos alunos (28%) receia não conseguir emprego na área, indo ao encontro de uma preocupação de natureza mais profissional, como se referiu anteriormente. Nos aspetos emocionais, mais um quinto dos alunos (12%) receia não ser bem aceite no local de trabalho. A subunidade “falhar com os utentes” apresenta 4% das respostas (A9), não conseguir adaptar-se às circunstâncias (4% - aluno A11), lidar com a morte (4% - aluno A7) e não conseguir lidar com os constrangimentos (4% - aluno A11).

Sobre os aspetos comunicacionais realça-se valor de 12% (alunos A3, A5, A9) para o receio de não ver reconhecido o seu desempenho.

Gráfico 33- Receios relativamente ao mundo do trabalho



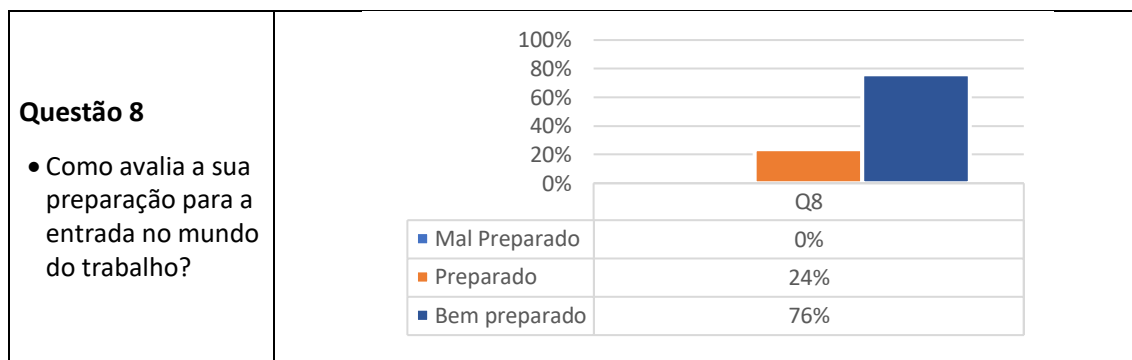
Na unidade competência técnicas/ procedimentais, errar/falhar foi referido por 8% alunos (A5 e A19). Não foram referidos receios relacionados com competências de natureza cognitiva/conceptual, tendo a percentagem das respostas diminuindo de Q1 para Q2. A evolução dos receios, ao longo do estudo encontram-se apresentadas no Gráfico 34. Gráfico 34- Evolução dos receios, por unidade de análise



Comparando os resultados dos receios em Q3, com os de Q1 e Q2, verifica-se que os maiores receios deixam de se prender com as competências técnicas/ procedimentais que apresentavam uma incidência de 88% em Q1, para 72% em Q2 para 8% em Q3 (A6 e A25) e passam a ser os receios emocionais e os referentes a objetivos, os mais mencionados em Q3 (por 28% dos alunos). Os receios relativos a aspetos emocionais também foram baixando (de 56% em Q1, 44% em Q2 e 28% em Q3); os aspetos comunicacionais/ relacionais não se manifestaram em Q1, mas surgem com 12% em Q2 e em Q3.

Os receios relativamente aos objetivos dos alunos atingiram o valor máximo em Q3 (28%). Os receios sobre as competências cognitivas foram baixando (8% em Q1, 4% em Q2 e não se encontrando o assinalar de qualquer resposta em Q3). Os resultados das respostas obtidas na questão 8 referem-se à perceção dos alunos sobre a sua preparação para a entrada no mundo do trabalho e são apresentados no Gráfico 35.

Gráfico 35- Perceção dos alunos relativamente à sua preparação para a entrada para o mundo do trabalho (Q3)

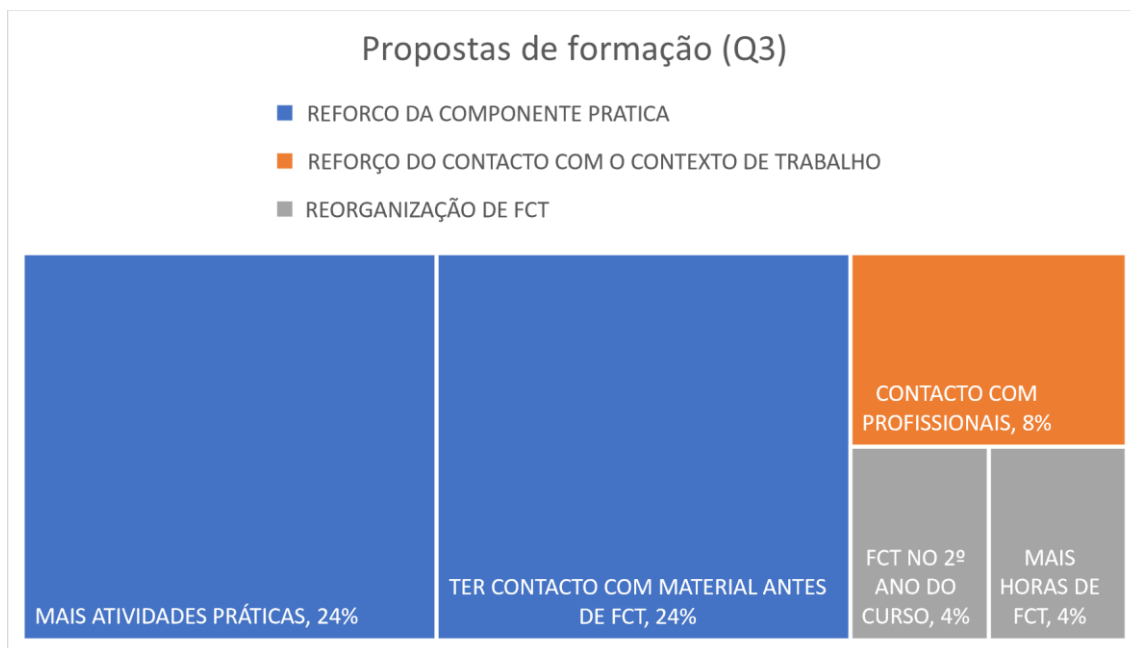


Verifica-se que mais de três quartos dos alunos (76%) se sente bem preparado, perto de um quarto (24%), sente-se preparado, não se verificando nenhum aluno que respondesse que estava mal preparado.

Estes resultados evidenciam um aumento crescente de alunos que se sente bem preparado (em Q1 (4%); Q2 (12%) e Q3 (76%)), o que pode levar a reconhecer a importância das atividades e principalmente da FCT como fundamentais para fortalecer a confiança dos alunos como profissionais, proporcionando-lhes uma aplicação mais contextualizada dos seus saberes e das suas expectativas tal com referem Schön (1992), Estrela e Estrela (2001) e Alarcão e Rua (2005).

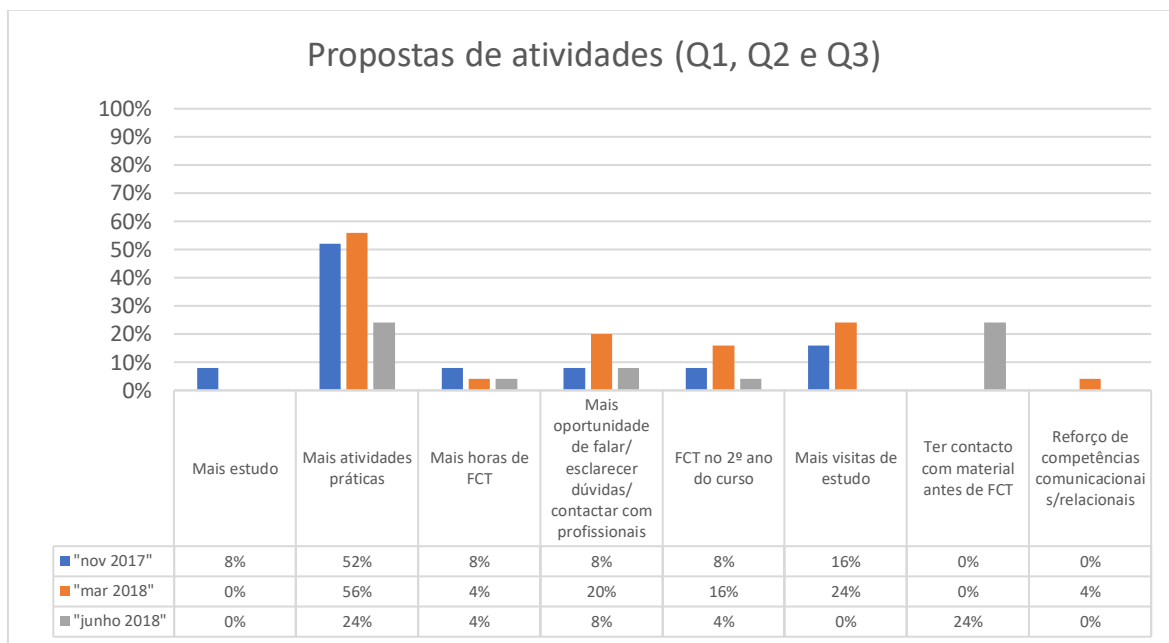
A questão 9 pretendia recolher propostas dos alunos sobre atividades de formação que possam melhorar a preparação para entrada no mundo do trabalho e os seus resultados apresentam-se no Gráfico 36.

Gráfico 36- Propostas de atividades para reforço da formação e preparação para a entrada no mundo do trabalho



Da análise das respostas emergiram três unidades de análise: *reforço da componente prática* (48%), onde propunham *mais atividades práticas* (24%) e ter contacto com os materiais antes de FCT (24%). Na unidade de análise reforço do contacto com o mundo do trabalho (8%) apresentaram como proposta o contacto com os profissionais, mas nenhum aluno referiu a subunidade proposta em Q1 e Q2, as visitas de estudo; e por fim, na unidade de análise sobre a reorganização de FCT (8%), 4% propunha FCT no segundo ano do curso e 4% propunha mais horas de FCT. A evolução das propostas dos alunos (Q1, Q2 e Q3) apresentam-se Gráfico 37.

Gráfico 37- Propostas de atividades que preparem para o mundo do trabalho (Q1, Q2 e Q3)

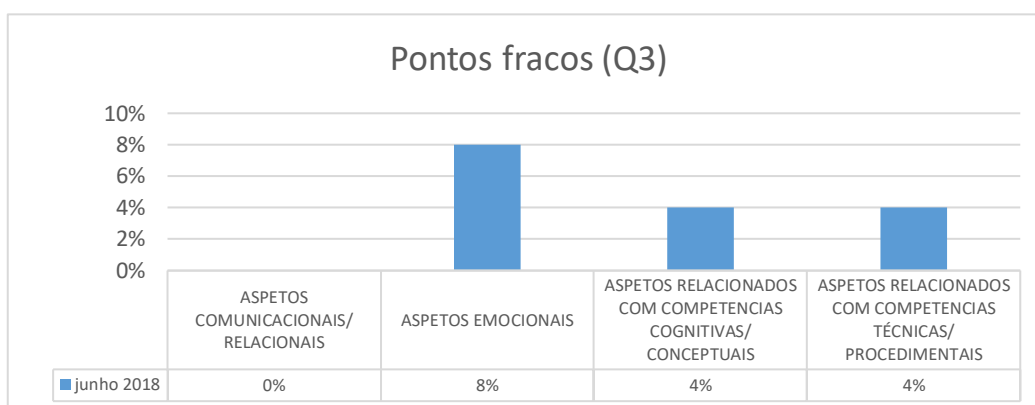


Ao longo do tempo, as propostas dos alunos sobre atividades que os pudessem preparar melhor para o mundo do trabalho foram descendo, continuando a aparecer em Q3 com quase um quarto das respostas a proposta de mais atividades práticas (24% em Q3), aparecem pela primeira vez em Q3 as propostas de ter contacto com material antes de FCT o que revela que os alunos se depararam com materiais/ equipamentos que não conheceram na escola. Só 4% dos alunos continuaram a propor mais horas de FCT (A21) e FCT no 2º ano do curso (A20) e em Q3 deixaram de propor mais visitas de estudo e reforço de competências comunicacionais/ relacionais.

Na questão 10 os alunos foram questionados sobre os pontos fracos e fortes das atividades desenvolvidas no estudo assim como sugestões de melhoria.

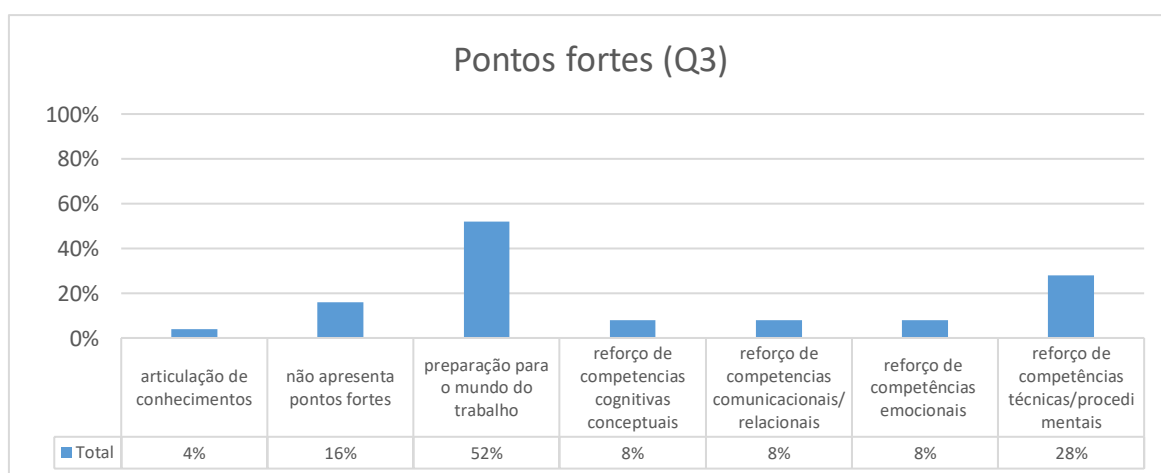
Tomando como referência as competências que se pretendiam melhorar, desenvolver, promover e que foram detetadas como unidade de análise de respostas anteriores (questões 7 de Q1, Q2 e Q3) analisam-se as respostas à questão 10 relativamente às unidades de análise: aspetos comunicacionais/relacionais, emocionais, competências técnicas/procedimentais e de natureza cognitiva/conceptual. Os pontos fracos apontados apresentam-se no Gráfico 38.

Gráfico 38- Pontos fracos do estudo apontados pelos alunos (Q3)



Pela análise do Gráfico 38, que devido a apresentar valores baixos a sua escala máxima é de 10%, verifica-se que, relativamente aos pontos fracos, os aspetos emocionais foram mencionados por 8% dos alunos (A6 e A24), os aspetos relacionados com competências cognitivas conceptuais (excesso de trabalho teórico) por 4% (A4), as competências técnicas/procedimentais (pouco treino procedimental) por 4% (A1), e nenhum aluno mencionou aspetos comunicacionais/ relacionais. Por sua vez, os pontos fortes apontados, apresentam-se no Gráfico 39.

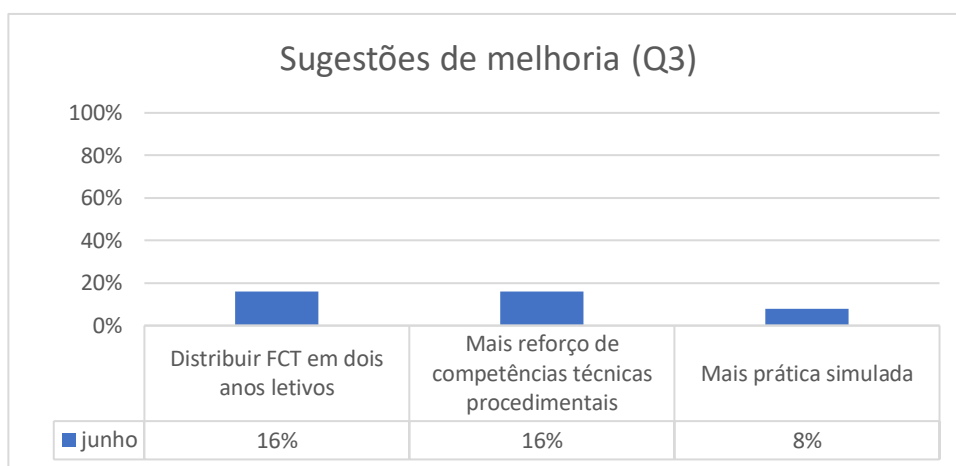
Gráfico 39- Pontos fortes da atividades desenvolvidas no estudo apontados pelos alunos (Q3)



Pela análise do Gráfico 39 constata-se que, como pontos fortes, mais de metade dos alunos (52%) referiram a preparação para o mundo do trabalho, mais de um quarto (28%) o reforço de competências técnicas/ procedimentais e perto de um quinto (8%, os

alunos A3 e A9) salientaram o reforço de competências de natureza cognitiva e também 8% referiram de competências comunicacionais/ relacionais (A3 e A5) e 4% a articulação de conhecimentos (A19). Atendendo a que a quase totalidade dos alunos (84%) apresentaram pontos fortes e apenas 16% não apresentam nenhum ponto forte, depreende-se que a quase totalidade dos alunos considerou que as atividades desenvolvidas tiveram um peso positivo na sua preparação para o mundo do trabalho. Apenas quatro alunos não apresentaram pontos fortes (A10, A17, A22 e A25). As sugestões de melhoria, com vista a uma melhor preparação dos alunos TAS para o mundo do trabalho apresentam-se no Gráfico 40.

Gráfico 40- Sugestões de melhoria, com vista a uma melhor preparação dos alunos TAS para o mundo do trabalho (Q3).



Pela análise do Gráfico 40 constata-se que 16% dos alunos (A1, A11, A13, A25) apresentaram a proposta de distribuir FCT em dois anos letivos; sugeriram mais reforço de competências técnicas/procedimentais 12% dos alunos (A1, A11, A13); mais práticas simuladas foram sugeridas por 8% (A19 e A25) e 65% dos alunos não apresentaram nenhuma sugestão o que pode indiciar que as atividades desenvolvidas foram ao encontro da necessidade da maior parte dos alunos.

Analisando os resultados da questão 1, parece evidenciar-se que tanto em Q1 e Q2, como depois de FCT os alunos tinham noção sobre os saberes a mobilizar nas diferentes tarefas (1-A, 1-B, 1-C e 1-D), conforme foi referido em 4.1.1.1, demonstrando reconhecer a necessidade de mobilizar saberes associados a diferentes disciplinas em cada uma das

tarefas do TAS, verificando-se um aumento de percentagem de respostas que reconhece a necessidade de aplicar os conhecimentos de CRI na prestação de cuidados de saúde aos utentes em Q3, parecendo que depois de FCT saiu reforçado o saber profissional, norteado pela fusão de saberes provenientes de várias fontes como defendem Alarcão e Rua (2005) e como já se referiu anteriormente.

Na questão 2 (em Q1, Q2 e Q3) reconhece-se a necessidade do trabalho colaborativo em equipa e o seu papel fundamental na qualidade dos cuidados de saúde revelando consciência da importância do envolvimento e do contributo de cada membro da equipa multidisciplinar. As respostas à questão 3 parecem evidenciar, tanto em Q1 como em Q2 e Q3, o reconhecimento da necessidade de envolvimento de cada profissional, o conhecimento das competências individuais do TAS e o reconhecimento da importância do envolvimento pessoal/profissional no trabalho colaborativo em equipa, saindo reforçado relativamente ao trabalho cooperativo quando diminui aumenta a percentagem de respostas que realçam a partilha de responsabilidades e diminui a percentagem de respostas que referem a distribuição de responsabilidades parecendo sair reforçada a interiorização de colaboração defendida por Day (2001, 2004), Simão, Flores e Morgado (2009), Alves e Flores (2010) e Vieira (2009). Os alunos demonstraram conhecer que o trabalho do TAS é supervisionado por um profissional de qualificação profissional superior como consta no perfil do TAS (ANQEP, 2016).

Os alunos consideram FCT, como a disciplina que é parte integrante da sua formação, é a que mais os prepara para o mundo do trabalho e que se manifestam ansiosos por experimentar, sendo positivo que apareça com uma relevância menor (baixando de Q1 Q3) as respostas que manifestavam receio de FCT (em Q3 só 8% dos alunos: A2 e A3) referiam que era uma situação nova que os assustava, embora essa alínea tenha sido selecionada por 68% em Q1 e Q2. Curiosamente as respostas destes alunos (A2 e A3) não foram concordantes com as evidenciadas relativamente aos sinais de receios mais frequentes referidos em outras respostas.

As respostas à questão 6 parecem evidenciar a contribuição das práticas simuladas para ajudar a: enfrentar FCT e o mundo do trabalho; melhorar e aperfeiçoar

procedimentos; treinar procedimentos; articular saberes e competências, para uma significativa maioria dos alunos.

Das expectativas dos alunos, tanto em esperanças como em receios, emergiram as mesmas subunidades de análise, mas com frequência diferente antes de FCT (Q1 e Q2) e depois de FCT (Q3). Se em Q1 e Q2 surgiram como dominantes as expectativas relacionadas com as competências técnicas/procedimentais, seguidas dos objetivos pessoais, em Q3 as maiores expectativas relacionam-se com objetivos pessoais, seguindo-se de respostas relacionadas com competências técnicas/procedimentais.

Por sua vez, os receios mais apresentados em Q1 e Q2 prendem-se também com competências técnicas/procedimentais (tal como as esperanças), e surgem depois os aspetos emocionais. Já em Q3 a frequência dos receios aparece mais distribuída evidenciando-se receios relacionadas com os objetivos e os aspetos emocionais, manifestados por mais de um quarto dos alunos, seguindo-se os aspetos comunicacionais /relacionais (12%), competências técnicas/ procedimentais (8%). Destacam-se alguns alunos que manifestaram receios em todos os momentos (Q1, Q2 e Q3): o aluno A5 referia receios a nível emocional em Q1 e comunicacional em Q2; os alunos A8 e A9 referiam receios a nível emocional também em Q2 e os alunos A2 e A3, não tendo manifestado receios em Q1 e Q2, fizeram-no em Q3 (A2 manifestou receios a nível comunicacional e A3 referiu-os a nível emocional), tendo sido estes alunos que revelavam também, apenas em Q3, que FCT era uma situação que os assustava.

Como positivo realça-se a percentagem maior de respostas que manifestaram esperanças (49% em Q1 e 42% em Q2 e 25% em Q3) relativamente às que manifestaram receios (43% respostas em Q1 e 36% em Q2 e 17% respostas em Q3).

Os alunos parecem evidenciar crescente confiança na sua preparação para o mundo do trabalho (em Q1, Q2 e Q3), através das suas respostas à questão 8 onde só um aluno em Q1 se diz sentir mal preparado e a percentagem de respostas em que dizem estar bem preparados sobe ao longo dos três momentos (8% em Q1 para 24% em Q2 e 76% em Q3).

Analisando Q1, Q2 e Q3, parece haver evidência de menor manifestação de ansiedade dos alunos e melhor preparação para o mundo do trabalho, em março de 2018

relativamente ao início do estudo em novembro de 2017, o que pode ser revelador da relevância das atividades desenvolvidas e da FCT para os aspetos mencionados.

4.2 Análise e discussão dos Inquéritos de apreciação de atividades, aos alunos

Depois de realizadas as atividades interdisciplinares *erro em saúde* (At1) e *prática simulada* (At2), os alunos foram convidados a preencher os inquéritos de apreciação de ação (QAAt1 e QAAt2) cuja estrutura foi apresentada no capítulo anterior (Quadro 10 e Quadro 11). Para essa análise optou-se, nas questões de escolha múltipla, por apresentar os resultados sob a forma de gráficos de barras e para as questões de resposta aberta, apresentar as respostas organizando-as por unidade de análise em gráficos de barras e por subcategorias de análise emergentes. Os resultados são apresentados em valores percentuais (número de respondentes/número total de inquiridos).

4.2.1 Apreciação da Atividade o erro em saúde (AAt1)

Preencheram o QAAt1, no dia 7 de fevereiro de 2018, 25 alunos e os resultados das respostas à questão 1 (A, B, C, D, E, F, G e H), em percentagem, apresentam-se Gráfico 41. Com base na análise do Gráfico 41 constata-se que, na resposta à alínea a) 64% dos alunos consideraram que o reforço de saberes foi muito satisfatório e 36% satisfatório. Na alínea b) a quase totalidade dos alunos (84%) considera que a atividade foi muito satisfatória para identificar fatores que podem contribuir para a ocorrência do erro em contexto de trabalho e 16% considerara que foi satisfatório.

Na alínea c), mais de três quartos dos alunos (76%) acharam a atividade muito satisfatória, no que diz respeito à reflexão sobre situações de erro que podem ocorrer em contexto de trabalho, e perto de um quarto (24%) consideraram-na satisfatória. Na alínea d), 60% acharam a atividade muito satisfatória no que diz respeito à reflexão sobre a prevenção/eliminação do erro em cuidados de saúde e 40% consideraram-na satisfatória. Na alínea e) 76% acharam a atividade muito satisfatória no que diz respeito à reflexão o reforço de conhecimentos/competências para evitar o erro em saúde e 20% consideraram-

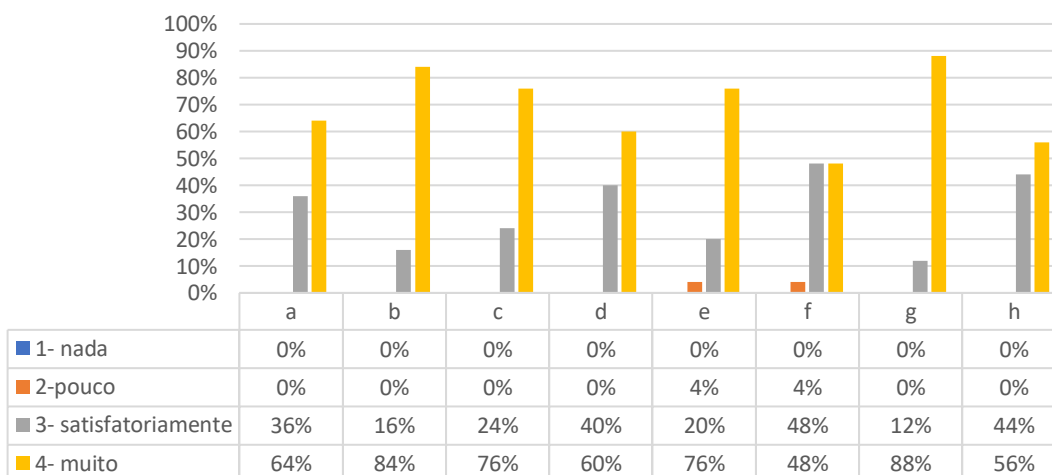
na satisfatória e 4% (A5) acharam-na pouco satisfatória. Na alínea f) 48% acharam a atividade muito satisfatória no que diz respeito à análise de situações causadoras de ansiedade/preocupação/stress, 48% consideraram-na satisfatória e 4% (A5) achou-a pouco satisfatória.

Gráfico 41- Respostas à questão 1 do questionário de apreciação de ação da atividade 1 (QAAt1)

Questão 1

- A atividade o erro em saúde (evitar, enfrentar, corrigir, combater)" contribuiu para:
 - a) Reforçar saberes (científicos, técnicos , comunicacionais)
 - b) Identificar fatores que podem contribuir para a ocorrência do erro em contexto de trabalho
 - c) Refletir sobre situações de erro que podem ocorrer em contexto de trabalho
 - d) Refletir sobre a prevenção/eliminação do erro em cuidados de saúde
 - e. Reforçar conhecimentos/competências para evitar o erro em saúde
 - f. Analisar situações causadoras de ansiedade/preocupação/stress
 - g. Compreender a importância do trabalho em equipa em saúde
 - h-Integrar conhecimentos teóricos/práticos /comunicacionais no contexto de trabalho

Apreciação da atividade 1



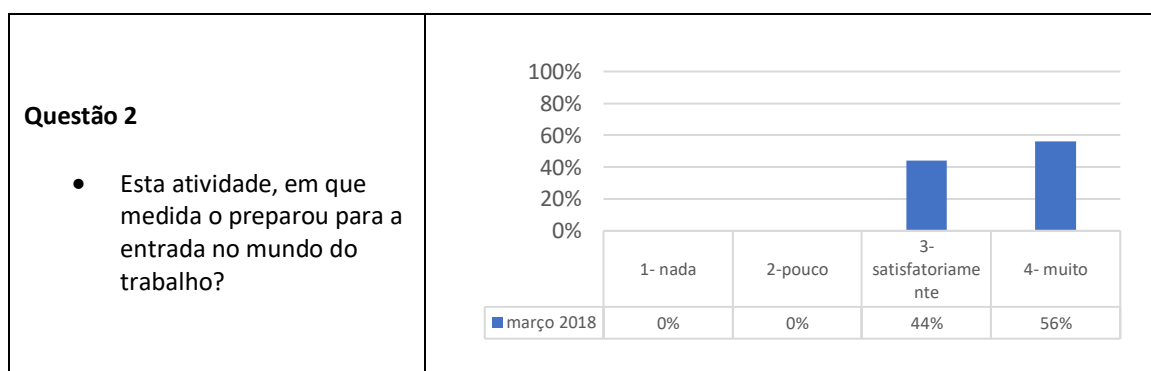
Na alínea g) 88% acharam a atividade muito satisfatória no que diz respeito à compreensão da importância do trabalho em equipa em saúde, 12% consideraram-na satisfatória. Na alínea h) 56% acharam a atividade muito satisfatória no que diz respeito integrar conhecimentos teóricos/práticos/comunicacionais no contexto de trabalho, 44% consideraram-na satisfatória.

A maioria dos alunos considera que a atividade foi muito satisfatória no que diz respeito aos itens de todas as alíneas, exceto na alínea f) onde 48% dos alunos achou muito satisfatório, 48% satisfatório e 4% pouco satisfatória (A5).

Nas alíneas e) e f) 4% dos alunos acharam a atividade pouco satisfatória no que diz respeito ao reforço de conhecimentos/competências para evitar o erro em saúde e para a análise de situações causadoras de ansiedade/preocupação/stress. Pela análise das respostas constata-se que as questões do erro e de situações causadoras de stress preocupam o aluno A5 que também referiu em Q1 a *esperança de ter apoio no local de estágio em Q2 tinha esperança de se adaptar às novas circunstâncias e de enfrentar receios e em Q3, receios a nível emocional*.

Foram também analisadas as respostas à questão 2 “*esta atividade em que medida o preparou para a entrada no mundo do trabalho?*” do questionário de apreciação de ação AAt1 (Gráfico 42).

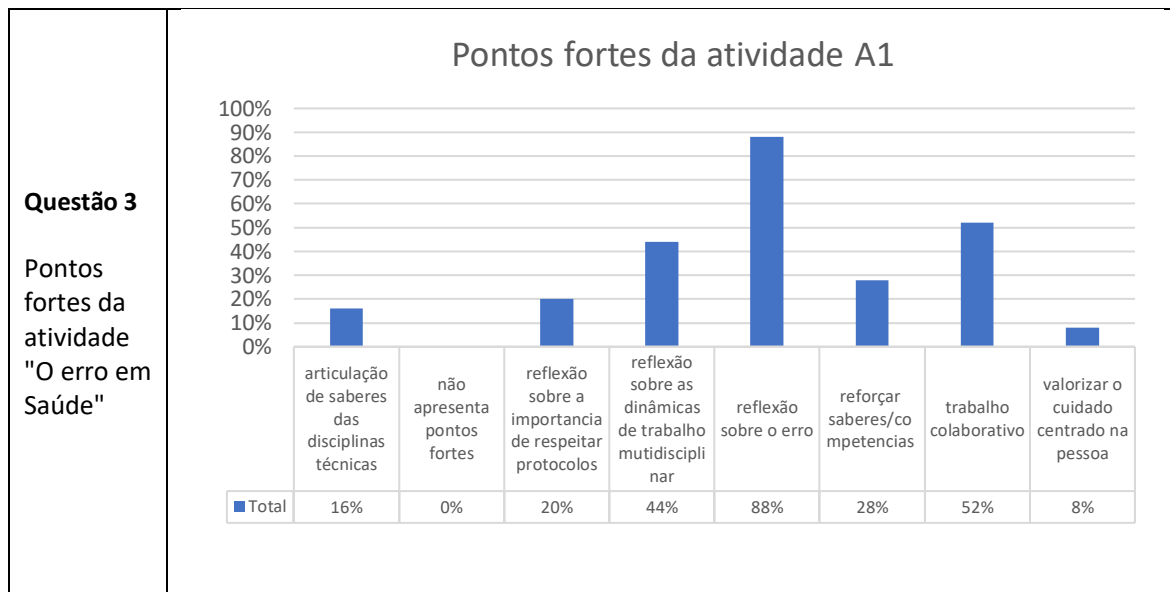
Gráfico 42- Respostas à questão 2 do questionário de apreciação de ação AAt1 (QAAt1)



Pela análise do Gráfico 42 constata-se que, sobre o contributo da atividade na preparação para a entrada no mundo do trabalho, mais de metade dos alunos (56%) responderam muito e os restantes 44% responderam satisfatoriamente. Nenhum aluno respondeu “nada” ou “pouco” podendo assim concluir-se que os alunos consideram que a atividade contribui positivamente para a sua formação como profissionais. A esta pergunta A5 não considera nada ou pouco contrariamente ao que tinha respondido na pergunta anterior. As respostas dos alunos sobre os pontos fortes estão apresentadas no Gráfico 43.

Analisadas as respostas dos alunos encontraram-se as unidades de análise: *articulação de saberes das disciplinas técnicas; reflexão sobre a importância de respeitar protocolos; reflexão sobre dinâmicas de trabalho multidisciplinar; reflexão sobre o erro; reforçar saberes/competências; valorizar o cuidado centrado na pessoa.*

Gráfico 43- Respostas à questão 3 do questionário de apreciação de ação AAt1 (QAAt1)-



Verifica-se uma percentagem elevada de respostas que valorizam a reflexão e o trabalho colaborativo. Os alunos consideraram que a atividade contribuiu para refletir sobre o erro (88%), realizar trabalho colaborativo (52%), refletir sobre as dinâmicas de trabalho multidisciplinar (44%), refletir sobre a importância de respeitar protocolos (20%), reforçar saberes competências (28%), articular saberes das disciplinas técnicas (16%) e valorizar o cuidado centrado na pessoa (8%), este aspeto foi referido por A1 e A15. Uma percentagem significativa de alunos aponta como pontos fortes a reflexão (sobre o erro, o trabalho multidisciplinar e o respeito pelos protocolos) e o trabalho colaborativo, associada à referência, à articulação de saberes, parecem demonstrar que esta atividade, resultante da reflexividade colaboração docente assente numa pedagogia para a autonomia, estimulou/promoveu competências nos alunos necessárias ao mundo profissional tal como é reconhecido por Day (2001, 2004), Hargreaves (1998), Fullan e Hargreaves (2001), Alarcão e Canha (2013), Forte e Flores (2011), Nóvoa (2007, 2012) Boavida e Ponte (2002), Vieira (2009), Moreira (2015), Lima (2002) Lima e Fialho (2015), Formosinho e Machado

(2009, 2016), Simão, Flores e Morgado (2009), Alves e Flores (2010) e Vieira (2009). Revela-se interessante encontrar, nas respostas dos alunos, referências a vocábulos que fazem parte dos objetivos do presente estudo relacionadas com: o trabalho colaborativo e suas vantagens, como se expressa nas respostas de alguns alunos:

- partilha de ideias entre os membros da turma. (A8: data 7.2.2018)
- ajudou a comunicar com os nossos colegas e a chegar a opiniões diferentes para cada caso de erro. Assim conseguimos. (A12: data 7.2.2018)
- partilharmos as informações com os colegas e os professores. (A13: data 7.2.2018)
- trabalho de grupo. Troca de diferentes ideias. Discussão das opiniões dos grupos. (A19: data 7.2.2018)

a reflexão:

- deu para refletir nos erros em saúde e as causas que levam a originar tais erros. (A1: data 7.2.2018)
- fez-nos refletir acerca da atitude que deveremos ter em contexto de trabalho. (A11: data 7.2.2018)

a articulação de conhecimentos:

- reconciliação entre os saberes teóricos e práticos. (A8: data 7.2.2018)
- serviu para articularmos saberes de várias disciplinas. (A9: data 7.2.2018)

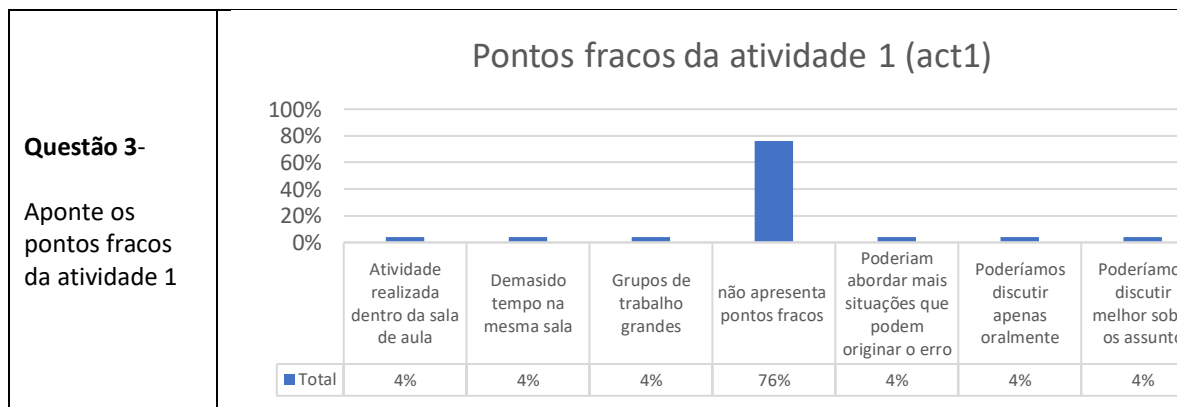
e o reforço de saberes e competências expresso nas respostas:

- reforço dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas técnicas. (A18: data 7.2.2018)

A identificação dos pontos fracos da atividade At1, encontram-se apresentados no

Gráfico 44.

Gráfico 44- Respostas à questão 3 do questionário de apreciação de ação AAt1 (QAAt1)



Mais de três quartos dos alunos (76%) não apresentaram pontos fracos. Constatase que os que foram apontados se apresentam como diversificados, não havendo nenhum

que seja apontado por mais de um aluno; apenas dois alunos apontaram pontos fracos relacionados com a exploração do erro (um aluno refere que “poderiam abordar mais situações de erro”(A2), e outro considera que “poderíamos discutir melhor os assuntos”(A10); os restantes pontos fracos apresentados foram relacionados com a dinâmica em sala de aula da atividade - “atividade realizada dentro da sala de aula”, “demasiado tempo na sala”, “grupos de trabalho grandes”, com 4% dos alunos a assinalar cada um dos pontos apontados.

4.2.2 *Apreciação da Atividade “Prática simulada” (AAt2)*

O Gráfico 45 apresenta os resultados da resposta à questão 1 (A, B, C, D, E, F, G e H), com valores apresentados em percentagem. De salientar que este questionário não foi preenchido em contexto de sala de aula (foi levado para casa) e apenas 14 alunos entregaram o questionário preenchido, deste modo, os valores percentuais referem-se a esse número de alunos (n=14).

Da análise Gráfico 45, constata-se que na resposta à alínea a) a totalidade dos alunos (100%) considera que o reforço de saberes foi muito satisfatório. Este valor desce na alínea b) para 86% com os alunos a considerarem que a atividade foi muito satisfatória para identificar fatores que podem contribuir para a ocorrência do erro em contexto de trabalho e 14% considerarem que foi satisfatório. Na alínea c), 71% acharam a atividade muito satisfatória no que diz respeito à reflexão sobre situações de erro que podem ocorrer em contexto de trabalho e 29% consideraram-na satisfatória e 4% não satisfatória. Na alínea d), 71% acharam a atividade muito satisfatória no que diz respeito à reflexão sobre a prevenção/eliminação do erro em cuidados de saúde e 29% consideraram-na satisfatória. Na alínea e), 43% acharam a atividade muito satisfatória no que diz respeito à reflexão o reforço de conhecimentos/competências para evitar o erro em saúde e 57% consideraram-na satisfatória.

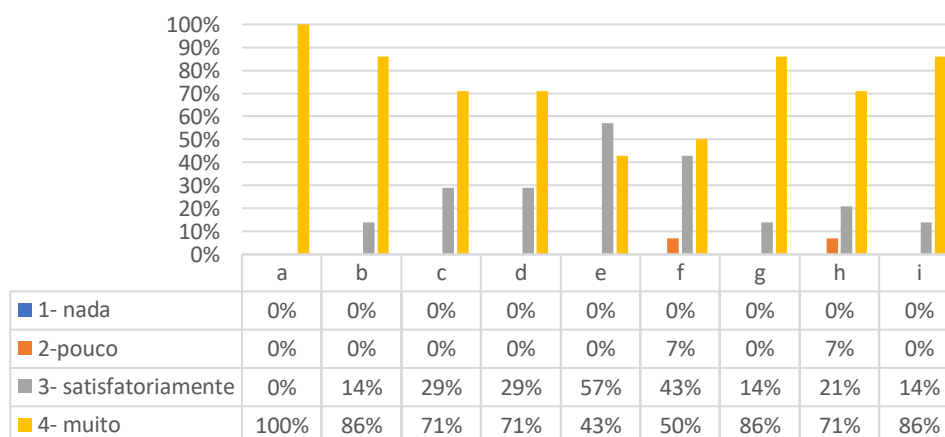
Gráfico 45- Respostas à questão 1 do questionário de apreciação de ação da atividade 2 (QAAt2) (n=14)

Questão 1

1. A atividade "prática simulada" contribuiu para:

- a. Reforçar saberes (científicos, técnicos, comunicacionais)
- b. Simular e treinar procedimentos/competências que ajudem a preparar e enfrentar situações causadoras de ansiedade/preocupação
- c. Integrar conhecimentos teóricos/práticos/comunicacionais
- d. Treinar procedimentos/técnicas/competências
- e. Compreender a importância do trabalho de equipa em saúde
- f. Reconhecer a interdependência dos vários serviços de saúde e a necessidade de uma resposta integrada ao utente
- g. Promover os cuidados centrados na pessoa
- h. Promover práticas refletidas
- i. Promover a qualidade nos cuidados de saúde

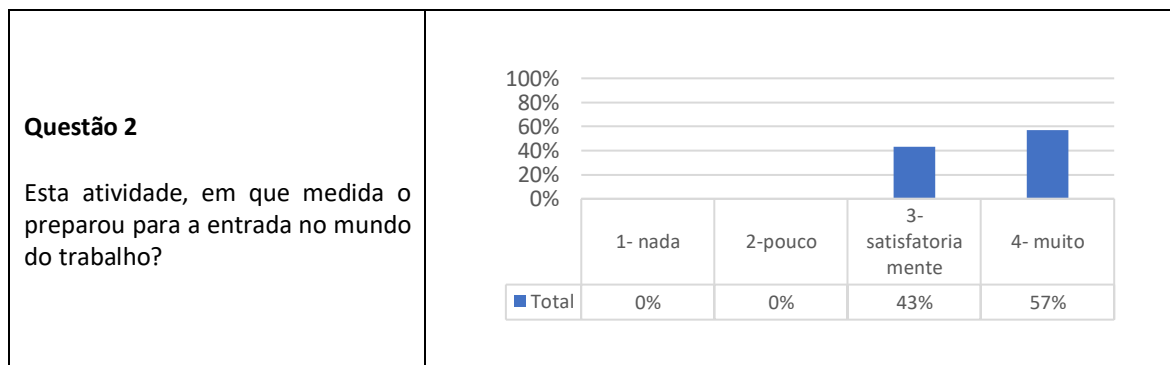
Apreciação da atividade 2



Na alínea f), 50% acharam a atividade muito satisfatória no que diz respeito à análise de situações causadoras de ansiedade/preocupação/stress, 43% consideraram-na satisfatória e o aluno A5 (7%) achou-a pouco satisfatória. Na alínea g), 88% acharam a atividade muito satisfatória no que diz respeito ao reforço conhecimentos/competências para evitar o erro em saúde, 14% consideraram-na satisfatória. Na alínea h), 71% acharam a atividade muito satisfatória no que diz respeito integrar conhecimentos teóricos/práticos/comunicacionais no contexto de trabalho, 21% consideraram-na satisfatória e 7% (A24) pouco satisfatória. Os resultados parecem evidenciar que, para a quase totalidade dos

alunos, a atividade 2 "prática simulada", contribuiu muito para reforçar os saberes científicos, técnicos e comunicacionais fundamentais para os profissionais de saúde e contemplados no perfil do TAS. Questionados sobre em que medida a atividade 2 os preparou para o mundo do trabalho, os alunos responderam conforme o registado no Gráfico 46.

Gráfico 46- Respostas à questão 2 do questionário de apreciação de ação AAt2 (QAAt2)

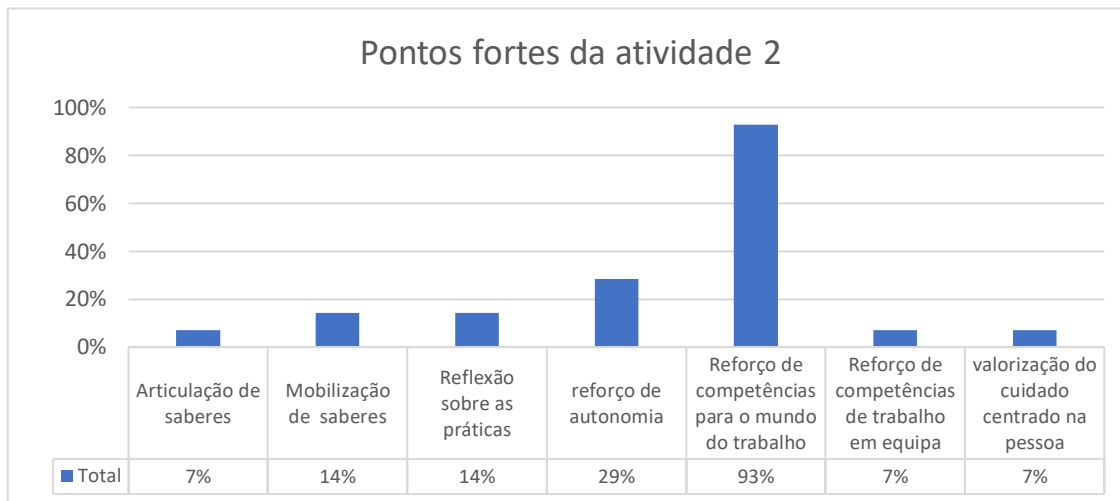


Sobre o contributo da atividade na preparação para a entrada no mundo do trabalho, mais de metade (57%) dos alunos consideraram que contribuiu muito e 43% responderam que contribuiu satisfatoriamente. Nenhum aluno respondeu “nada” ou “pouco” podendo assim concluir-se que os alunos consideram que a atividade contribui positivamente para a sua formação como profissionais. Esta apreciação positiva da atividade é reforçada pelos resultados à questão 1 onde 100% dos alunos consideraram que a atividade "prática simulada" contribuiu muito para reforçar saberes (científicos, técnicos, comunicacionais). Os pontos fortes apontados nas respostas dos alunos estão apresentados no Gráfico 47.

O Reforço de competências cognitivas/procedimentais/relacionais foi apontado por 93% dos alunos, o reforço de autonomia por 29%, a mobilização de saberes por 14% assim como a reflexão sobre as práticas a articulação de saberes por 7% assim como o recurso de competências de trabalho em equipa e a valorização do cuidado centrado na pessoa (A11). Assim, as respostas dos alunos às questões de apreciação da atividade de práticas simuladas consideradas por Moraes, Tonhom, Costa e Bracciall (2016) como promotoras de uma postura pró-ativa do estudante, favorecedoras de pensamento crítico e reflexivo, de articulação entre a teoria e a prática foram apreciadas pelos alunos que reconheceram

proporcionar também maior confiança, diminui a ansiedade em lidar com novas situações, além de proporcionar competências que não foram exploradas na componente teórica.

Gráfico 47- Pontos fortes apontados à atividade 2 (QAAt2)



No que diz respeito à reflexão sobre as práticas transcrevem-se algumas respostas dadas por alguns dos alunos:

- Deu ainda para aprofundar melhor os conhecimentos e refletir sobre as práticas que poderemos praticar no mundo do trabalho. (A6 data 15.02.2018)
- refletindo nalguns erros. (A13 data 15.02.2018).

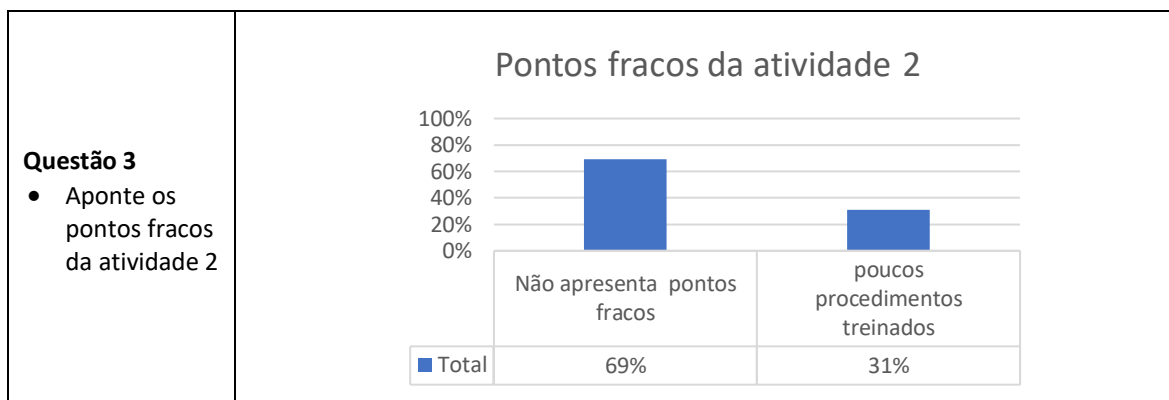
Os alunos também fizeram referência à articulação de saberes:

- Na minha opinião a atividade desenvolvida contribuiu para relacionarmos conhecimentos de várias disciplinas. (A8 data 15.02.2018).

A valorização do cuidado centrado na pessoa foi referida por A8 (data 15.02.2018) "valorização do cuidado centrado na pessoa". Quando questionados sobre os pontos fracos da atividade 2 (Gráfico 48), 31% dos alunos referiram que se treinaram poucos procedimentos e 69% não apontaram pontos fracos.

Estes resultados corroboram com os das questões 1 e 2, que levam a supor que a atividade foi apreciada pela maioria dos alunos pois os mesmos reconhecem mais pontos fortes do que pontos fracos e que a mesma contribuiu para preparar os alunos para o mundo do trabalho como é reconhecido pelos alunos nas questões 1-a) 2 e 3.

Gráfico 48- Pontos fracos apontados à atividade 2 (QAAt2)



Os alunos consideraram que o tempo disponibilizado para a atividade foi inferior ao desejável, pois os pontos fracos apontados foram relacionados com poucos procedimentos treinados, o que aconteceu devido à limitação do tempo.

4.3 Análise dos dados da observação focada

Tal como já se referiu no capítulo III (3.6), a aula colaborativa interdisciplinar intitulada “erro em saúde” decorreu de acordo com a planificação conjunta da atividade (anexo 12), efetuada pelos professores participantes. Para esta atividade, registaram-se observações numa grelha de observação naturalista e gravação em vídeo, tendo esses dois registos servido para realizar a observação focada. O Quadro 19 apresenta as situações de erro evidenciadas no filme, organizadas segundo os seus protagonistas e o tipo de erro (Ec- Erro comunicacional; Ep- erro procedimental; Ecom- erro comunicacional), os quais se pretendia que fossem identificados pelos alunos. Constatou-se que foram referenciadas quatro situações de erro de natureza conceptual, que contribuíram para o erro final (a administração de um medicamento por via indevida) relacionados com: A médica M1 (Ec1); O médico M2 (Ec2 e Ec3) e os serviços hospitalares (Ec4). Relacionados com competências técnicas/ procedimentais evidenciam-se 10 situações de erro associados a: médica responsável pelo tratamento (Ep1 e Ep2); médico M2 (Ep3, Ep4 e Ep5), enfermeira E2 (Ep6), utente (Ep7); equipa multidisciplinar (Ep8) e serviços hospitalares (Ep9, Ep10).

Quadro 19- Situações de erro evidenciadas no filme "Aprendendo com os erros"

Protagonistas do erro	Tipo de erro			Situações de erro evidenciados no filme
	Ec*	Ep*	Ecom*	
Médica escalada para aplicar tratamento a utente (M1)		Ep1		A pedido da utente, a médica M1 acedeu em fazer dois procedimentos (procedimento 1-P1 e procedimento 2- P2) no mesmo dia, apesar de deverem ser realizados em dias diferentes.
	Ec1	Ep2	Ecom1	M1 ausentou-se do hospital e pediu a outro médico (M2), novo no serviço, para a substituir, não se certificando que o médico estava devidamente habilitado para os procedimentos.
			Ecom2	M1 não informou todos os elementos da sua equipa multidisciplinar de que se ia ausentar, que tinha chamado o médico M3 (inexperiente) para acompanhar os procedimentos e que M2 a ia substituir no procedimento com à utente
Enfermeira (E1) da equipa da médica M1			Ecom3	E 1 acabou o seu turno e não pôde esperar pela utente (que se atrasou), não tendo passado o caso presencialmente (apenas deixou uma notas) à enfermeira E2 que a substituiu.
Médico novo no serviço (M2)			Ecom4	M2 não prestava atenção aos outros profissionais, ausentava-se sem terminar a comunicação e não respondeu a 3 chamadas telefónicas que recebeu dos serviços administrativos-
	Ec2	Ep3		M2 armazenou incorretamente o fármaco que foi buscar à farmácia do hospital, colocando-o indevidamente no frigorífico. Os dois medicamentos destinados à utente ficaram guardados no frigorífico.
		Ep4		Médicos M2 não esperaram pela enfermeira da equipa E2, que se ausentou quando iam iniciar o procedimento, e deu ordem a M3 para ir buscar o medicamento ao frigorífico.
	Ec3	Ep5		M2 realizou o procedimento por via indevida (usou o fármaco do P2 para realizar o P1)
			Ecom5	M2 não explicou à utente o tratamento que lhe ia ser aplicado
Enfermeira que acompanhou o procedimento do médico 2(E2)		Ep6	Ecom6	E2 depois de iniciar o procedimento à utente com M2 e M3, ausentou-se para uma emergência com fármaco do procedimento no bolso e não avisou a equipa de que o tinha
Utente		Ep7		Pediu para lhe serem realizados dois tratamentos num só dia, sabendo que deviam ser realizados em dias diferentes. Chegou atrasada
			Ecom7	Doente assinou termo de responsabilidade sem o ler, alheou-se do tratamento, não solicitou informação sobre o tratamento/procedimentos que ia receber
Equipa multidisciplinar que realizou o procedimento			Ecom8	Falta de articulação/comunicação entre os profissionais. Cada profissional só estava focado na sua tarefa. Os profissionais mais jovens recebiam questionar os seus superiores hierárquicos: Médico jovem (M3) foi auxiliar o trabalho de M1 (a seu pedido) e deparou-se com M2 (que não conhecia); M1 ignorou a preocupação de E1 sobre a falta de conhecimento sobre a habilitação de M2
		Ep8		Médicos não conferiram o tratamento (não cruzaram os dados da utente com o procedimento e o medicamento)
Serviços hospitalares	Ec4	Ep9		Os serviços administrativos permitiram que M2 fizesse o tratamento, sem certeza de que o seu registo estava correto e que estava devidamente habilitado para aplicar o tratamento
		Ep10		Farmacêutico cedeu na entrega de medicamento a M2, apesar de reagir à entrega de um segundo fármaco para a mesma utente, no mesmo dia (procedimento que ia contra o protocolo)

As situações de erros relacionados com competências comunicacionais/relacionais estão associadas a: Médica M1 (Ecom1 e Ecom2); enfermeira E1 (Ecom3), médico M2 (Ecom4 e Ecom5), enfermeira E2 (Ecom6), utente (Ecom7) e equipa multidisciplinar (Ecom8). As tabelas Tabela 1 Tabela 2 e Tabela 3 apresentam a identificação de erros, decorrente da reflexão dos alunos organizados em grupos de trabalho. Os dados destas tabelas foram obtidos através da análise da grelha de observação naturalista e focada e da videogravação da aula (VA1 - 45 minutos). Optou-se pela apresentação dos erros relacionados com as categorias de análise. A Identificação de erros associados a competências cognitivas apresenta-se na Tabela 1.

Tabela 1- Identificação de erros associados a competências cognitivas (n=4)

CATEGORIA DE ANÁLISE - competências cognitivas			
SUBCATEGORIA DE ANÁLISE – Identificação de erros de natureza conceptual			
GRUPO	f	%	NARRATIVAS DOS ALUNOS/CÓDIGOS
G1	1	25%	<ul style="list-style-type: none"> • O medicamento foi mal administrado (A13; Ec3)
G2	2	50%	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de formação do médico. Administração incorreta do medicamento (A12; Ec3) • O medicamento não podia ser colocado no frigorífico (A12; Ec2)
G3	2	50%	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de formação do médico na administração do medicamento (A4; Ec3) • Desconhecimento da organização sobre a habilitação profissional do médico. A administração não tinha a certeza de que o médico estava preparado para administrar aquele medicamento (A4; Ec4)
G4	4	100%	<ul style="list-style-type: none"> • Ninguém conhecia a competência do Dr. e mesmo assim deixaram-no liderar o procedimento (A5; Ec1, Ec4) • O medicamento foi administrado incorretamente (A5; Ac3) • Os medicamentos não foram armazenados corretamente (A5; Ec2)
G5	4	100%	<ul style="list-style-type: none"> • As competências do Dr. não foram devidamente avaliadas e confirmadas pela doutora e pelos serviços (A20; Ec1, Ec4); • o médico parecia ter pouca experiência (A20; Ec2, Ec3) • As duas injeções não podiam ser armazenadas no mesmo local foi erro de protocolo (A20; Ec2); • Falta de informação dos profissionais sobre os procedimentos (A20; Ec2, Ec3)

Da análise dos dados, verifica-se que os grupos 4 e 5 detetaram todos os erros evidenciados (100%), relacionados com a médica M1 (Ec1), o médico M2 (Ec2 e Ec3), a responsabilidade dos serviços (Ec4). Por sua vez, os grupos G2 e G3 detetaram metade (50%) dos erros. A este respeito o G2 refere os dois aspetos (Ec2 e Ec3) que se relacionam com o médico M2. Já o grupo 3 refere ao aspetos relacionados com o médico M2 (Ec3) e a organização dos serviços (Ec4). Relativamente ao G1 apenas identifica um quarto (25%) dos

erros, que corresponde a um erro determinante para a consequência negativa no utente, o ponto fulcral da ação, o desfecho da sequência de erros, protagonizada por M2 (Ec1). Analisados os resultados por protagonista do erro, verifica-se que todos os erros de natureza conceptual foram identificados pela turma, sendo os erros associados ao médico M2 os mais referenciados. A Tabela 2 regista a identificação de erros associados a competências técnicas/ procedimentais

Tabela 2- identificação de erros associados a competências técnicas/procedimentais (n=12)

CATEGORIA DE ANÁLISE- competências técnicas			
SUBCATEGORIA DE ANÁLISE- identifica erros de natureza procedimental			
GRUPO	f	%	NARRATIVAS DOS ALUNOS/CÓDIGOS; TIPOLOGIA DO ERRO
G1	7	70%	<ul style="list-style-type: none"> • A Dra. Fiona assumiu realizar procedimentos contra o protocolo para satisfazer cliente (A13; Ep1; Ep7) • A Dra. Fiona, responsável pelo tratamento, teve de sair e passou a responsabilidade de tratamento a outro médico- erro de protocolo (A13; Ep2) • Houve erro de protocolo na administração do medicamento. Administraram o medicamento errado, no local errado (A13; Ep5) • Guardou-se medicamento em local errado - falha de cumprimento dos protocolos (A13; Ep3) • Enfermeira saiu, levou consigo o medicamento – erro de protocolo (A13; Ep6) • O farmacêutico não devia ter entregado o segundo tratamento (A2; Ep10)
G2	4	40%	<ul style="list-style-type: none"> • O medicamento não podia ser guardado no frigorífico, foi erro no protocolo (A12; Ep3) • A enfermeira não se devia ter afastado e levado o medicamento, foi erro no protocolo (A12; Ep6) • Erro no protocolo na administração do medicamento. O medicamento foi mal administrado (A12; Ep5) • O farmacêutico não devia ter dado o medicamento ao médico uma vez que ele não estava inscrito no registo administrativo (A12; Ep10)
G3	4	40%	<ul style="list-style-type: none"> • O médico administrou um medicamento sem ter competência para o fazer (A4; Ep5) • Não foram verificados todos os dados da utente necessários da utente e da medicação (A4; Ep8) • O Farmacêutico quebrou o protocolo (A4); entregou o medicamento por sentir pressão da médica Fiona (A16) (Ep10) • A Dra. aceitou administrar os dois medicamentos num dia, contra o protocolo (A16; Ep1)
G4	3	30%	<ul style="list-style-type: none"> • Os medicamentos não foram armazenados corretamente (A5; Ep3) • O médico não tinha competência para administrar o medicamento. Houve troca de fármacos (A4; Ep5) • a médica cedeu uma responsabilidade sua a outro médico (A5; Ep2)
G5	3	30%	<ul style="list-style-type: none"> • as duas injeções não podiam ser armazenadas no mesmo local. A falta de cumprimento de protocolos no armazenamento foi responsável pelo erro (A20; Ep3); • a Dra. quebrou os protocolos ao aceitar fazer os 2 procedimentos no mesmo dia (A20; Ep1) • O procedimento foi mal feito (A20; Ep5)

Da análise da Tabela 2 verifica-se que G1, referiu quase três quartos dos erros, (70%), relacionando-os com M1 (Ep1e Ep2), E2 (Ep6), Serviços (farmacêutico Ep10). Os grupos G2 e G3 referiram 40% dos erros (G2, realçou erros de Ep3, Ep5, Ep6 e Ep10 e G3 realçou os erros Ep1, Ep5, Ep8, Ep10), os grupos G4 e G5 referiram 30% dos erros (grupo 4, referiu Ep2, Ep3 e Ep4 e o grupo 5 realçou Ep1, Ep3 e Ep5). De todos os erros

procedimentais evidenciados no filme só não foi referido o erro associado à utente (Ep7). Todos os outros foram apontados pelos alunos. A Tabela 3 apresenta a identificação de erros associados a competências comunicacionais/relacionais.

Tabela 3- Identificação de erros associados a competências comunicacionais/relacionais (n=8)

CATEGORIA DE ANÁLISE- COMPETÊNCIAS RELACIONAIS/ COMUNICACIONAIS/RELACIONAIS			
SUBCATEGORIA DE ANÁLISE- IDENTIFICAS SITUAÇÕES DE ERRO DECORRENTE DE FALHAS COMUNICACIONAIS			
GRUPO	f	%	NARRATIVAS DOS ALUNOS/CÓDIGOS
G1	6	75%	<ul style="list-style-type: none"> • Falha de comunicação na troca de turnos (Ecom8) • Não estava claro se o médico estava ou não registado para realizar o procedimento (A23; Ecom1 e 9) • Enfermeira saiu, levou consigo o medicamento que ia ser administrado e não comunicou o facto aos colegas (A13; Ecom 6) • A utente não prestou atenção ao tratamento (A13; Ecom 7); A utente podia dizer que o tratamento não costuma ser assim e se calhar estava a ser mal feito (A23, Ecom 7) • O Dr. ignora a chamada da administração; Já lhe tinham ligado duas vezes e o Dr. Não atendeu a chamada (A13; Ecom4)
G2	4	50%	<ul style="list-style-type: none"> • O Dr. Campbel não prestou atenção ao farmacêutico (A12; Ecom4) • O médico não foi devidamente informado do procedimento pela Dra. Fiona (A12; Ecom2) • A doente não estava atenta ao tratamento (A12; Ecom7) • Falta de cortesia dos médicos pois não explicaram o tratamento (erro na falta de humanização do cuidado (A12; Ecom5)
G3	6	75%	<ul style="list-style-type: none"> • A administração não tinha os registos do médico corretas; A administração acreditou na palavra do médico sem se certificar da correção da informação (A4; Ecom9), • A enfermeira não comunicou que tinha o medicamento na sua posse (A4; Ec6), a enfermeira não comunicou que se ia ausentar (A4; Ecom6) • A enfermeira responsável pelo processo teve de sair mais cedo e não transmitiu as informações devidas à colega que a ia substituir (A4) Ecom 3 • Falta de comunicação na equipa multidisciplinar (A4; Ecom8); o erro no tratamento sucede por falta de comunicação (A4; Ecom 8, os profissionais mais novos têm medo de questionar os mais velhos (A5) Ecom8 • A utente devia ser devidamente informada sobre os procedimentos do tratamento (A4; Ecom 5) • A utente assinou o termo de responsabilidade sem o ler (Ecom7)
G4	3	37,5 %	<ul style="list-style-type: none"> • A utente não foi informada sobre os procedimentos na administração dos fármacos (A5; Ecom6) • A utente não foi informada sobre a troca dos médicos (A5; Ecom5) • a utente não questionou sobre o tratamento que ia receber (A5; Ecom7)
G5	6	75%	<ul style="list-style-type: none"> • O médico não estava atento às informações transmitidas pela farmacêutica (A20; Ecom4) • Ninguém disse ao médico que iam fazer dois procedimentos no mesmo dia (A20; Ecom2) • O Dr. não se certificou de que a doente sabia qual o tratamento que ia fazer (A20; Ecom5; Ecom9) • A enfermeira não informou os médicos de que tinha o medicamento, antes de se ausentar (A20; Ecom6) • A médica que se ausentou não informou os outros profissionais do procedimento a seguir ((A20; Ecom2) • falta de comunicação entre os profissionais(A20; Ecom8) • quando estamos a prestar cuidados, devemos falar com o utente (A20); Falta de comunicação do Dr. com a doente (A20, Ecom5); falta de humanização de cuidados do Dr. Campbel ao administrar o medicamento (A20; Ecom5))

Da análise dos dados, verifica-se que relativamente aos erros de natureza comunicacional/relacional, os grupos G1, G3 e G5 detetaram três quartos (75%) dos erros evidenciados: G1 refere os erros comunicacionais Ecom 1, 4, 6, 7, 8 e 9; G3 refere os erros Ecom 3, 5, 6, 7, 8 e 9 e G5 refere 65% dos erros Ecom 2, 4, 5, 6 e 8, 9. Por sua vez, o grupo G2 refere 50% dos erros comunicacionais (Ecom 2, 4, 5 e 7); o grupo G4 refere 37,5% os erros (Ecom 5,6,7).

No presente estudo, importava refletir sobre a importância da equipa multidisciplinar em saúde, pelo que se considerou pertinente fazer-se uma análise focada na perceção dos alunos relativamente à responsabilidade dos membros da equipa multidisciplinar, no contexto analisado “erro em saúde”. A análise dos dados apresenta-se na Tabela 4.

Tabela 4- identificação dos erros (associação de erros a profissionais da equipa multidisciplinar), pelos grupos de trabalho dos alunos

Associação de erros aos seus protagonistas																	
grupos de alunos	Protagonistas de erros																
	Médica (M1)		Enfermeira (E1)		Enfermeira (E2)		Médico (M2)			Utente		Equipa multidisciplinar			Serviços hospitalares		
	Ec	Ep	Ecom	Ecom	Ep	Ecom	Ec	Ep	Ecom	Ep	Ecom	Ep	Ecom	Ec	Ep	Ecom	
G1		x			x	x	x	x	x		x		x	x	x	x	
G2		x	X		x		x	x	x		x		x		x		
G3			x	x		x	x	x	x		X	x	x	x		x	
G4	X					X	x	x			X		X	x			
G5	X		x	x		x	x	x	x				x	x			

Na análise da Tabela 4 verifica-se que todos os grupos referem falhas de natureza conceptual associadas a M1, tês grupos (G3, G4 e G5) referem erros a nível dos serviços hospitalares e 2 grupos (G4 e G5) referem a médica M1 como protagonista de erro, ficando evidenciado que os alunos da turma reconhecem que os erros intermédios de cada um dos envolvidos contribuíram para o erro final. Todos os erros evidenciados pelo filme foram referidos na discussão alargada à turma. Parece haver evidências de que as dinâmicas desenvolvidas ao longo do estudo estimularam e desenvolveram o pensamento crítico dos alunos e que estes valorizaram as habilidades colaborativas, o que vai ao encontro da Declaração de Incheon para a Educação 2030 (Unesco, 2016)

4. 4 Análise dos dados da reflexão dos professores

Como se referiu no capítulo anterior foi solicitado, aos professores participantes (na fase inicial do estudo) uma reflexão escrita onde abordassem os seguintes tópicos: conceito de trabalho colaborativo; potencial Interesse do trabalho colaborativo (na formação dos alunos finalistas, na preparação dos alunos TAS para a FCT para a entrada no mercado de trabalho e no desenvolvimento profissional dos professores intervenientes); expetativas relativamente ao estudo e constrangimentos previstos.

Da análise dos documentos de reflexão, sobre o conceito de trabalho colaborativo, transcrevem-se algumas das suas afirmações:

- trabalho colaborativo é um método de trabalho em que um grupo de pessoas se organiza na elaboração de tarefas individuais para alcançarem um determinado objetivo, (...) e que todos os seus elementos o assumam como sendo um objetivo próprio, a alcançar com a colaboração e empenho de todos os elementos, de uma forma coordenada. (P1: outubro 2017)
- é um instrumento de ajuda e partilha de saberes, práticas pedagógicas, materiais, ou outros, e tem como finalidade melhorar a qualidade do ensino e dotar a escola de momentos de reflexão entre pares. (P2: outubro 2017)
- passa por todos os docentes nas suas diferentes áreas do saber darem contributos, inputs, aos alunos de forma que estes adquiram capacidade de resolução de problemas seja e os capacite no atendimento àquilo que lhe é pedido junto da equipa multidisciplinar ou seja equipa de saúde nos vários contextos clínicos. (P3 enf: outubro 2017)

Os professores partilham a ideia de haver mobilização dos vários intervenientes (como se constata em P1 que usa as expressões “o envolvimento de todos para atingir objetivo (...) colaboração, empenho, interação”, P2 usa os termos “ajuda, partilha” e P3enf “todos... darem contributos”), para atingir um objetivo comum, identificado por P1 como “todos os seus elementos o assumam como sendo um objetivo próprio”. P2 identifica como objetivo “a melhoria do processo de ensino-aprendizagem do ensino” e P3enf como “capacitação dos alunos na resolução de problemas”. No seu parecer sobre o trabalho

colaborativo todos os professores revelam o envolvimento de vários intervenientes para atingir um objetivo. Pode haver aqui alguma confusão de conceitos relativamente ao trabalho colaborativo e cooperativo como refere (Boavida & Ponte, 2002) e (Day, 2001).

Relativamente ao potencial interesse do trabalho colaborativo na formação dos alunos finalistas, todos os professores reconhecem as potencialidades do trabalho colaborativo na formação dos alunos:

- uma estratégia muito eficaz na formação dos alunos finalistas porque é muito importante que estes alunos se sintam autoconfiantes no que respeita aos conhecimentos e competências fundamentais, para um futuro bom desempenho profissional. (P1: outubro 2017)

- os professores, ao articularem e planificarem estratégias em conjunto têm uma visão mais real e abrangente do que é necessário intervir, melhorar e reformular, mas diferentes temáticas. (P2: outubro 2017)

- é muito importante (...) em contexto de aulas práticas, os alunos serem orientados por um docente da prática clínica (enfermeiro), mas também pelos docentes das áreas técnica pedagógicas de forma a poderem potencializar o saber-saber, o saber-estar e o saber-fazer de cada aluno (...) é também com os vários contributos dos vários docentes e neste contexto de trabalho colaborativo, que os alunos manifestam as suas dificuldades, quer relacionais, quer de comunicação, quer de conhecimentos teóricos e práticos e desta forma os docentes trabalham especificamente com cada aluno onde este tem mais dificuldades. (P3enf: outubro 2017)

O contributo do trabalho colaborativo para o saber integrado, o reforço da autoconfiança dos alunos no que respeita aos conhecimentos e competências fundamentais, para um futuro bom desempenho profissional e potencializar o saber-saber, o saber-estar e o saber-fazer de cada aluno, são considerações apresentadas pelos professores.

Sobre o potencial Interesse do trabalho colaborativo na preparação dos alunos TAS para a FCT e para a entrada no mercado de trabalho, os professores expressam algumas considerações:

- Sem dúvida que os alunos irão melhorar as suas competências nesta área e facilitará o seu desempenho, quer na FCT quer na entrada no mercado de trabalho. (P1: outubro 2017)

- os alunos vão descobrindo aquilo em que apresentam mais dificuldades e mais desenvoltura, ou seja criando vasos comunicantes e fazendo-os refletir sobre a necessidade de articular os saberes mais teóricos com a prática exigida na formação em contexto de trabalho. (P2: outubro 2017)

- sem dúvida que a prática simulada permite uma melhor preparação dos nossos alunos e se esta puder ser supervisionada pelos vários docentes das disciplinas técnicas tanto melhor, porque desta forma cada aluno sai muito mais bem preparado. (P3 enf: outubro 2017).

Aqui todos os professores referem potencialidades no trabalho colaborativo entre os professores de diferentes disciplinas, para preparar os alunos para o mundo de trabalho.

Sobre as potencialidades no desenvolvimento profissional dos professores intervenientes, os professores manifestam reconhecer o seu potencial:

- o trabalho colaborativo com os colegas possibilita-lhes também a aquisição de conhecimentos, estratégias e competências que lhes permitirão melhorar e inovar a sua prática letiva. (P1: outubro 2017)

- os professores ao articularem e planificarem estratégias em conjunto têm uma visão mais real e abrangente do que é necessário intervir, melhorar e reformular, mas diferentes temáticas (...) pode melhorar a qualidade do ensino e dotar a escola de momentos de reflexão entre pares. (P2: outubro 2017)

- adquirem competências na parte técnica, ficam a conhecer o que é solicitado a cada aluno e desta forma também criam estratégias de forma a poderem contribuir para a formação de um melhor profissional na área da saúde. No planeamento das suas sessões letivas apresentam mais ferramentas para ajudarem os alunos a crescerem tendo em vista um futuro profissional na área da saúde (...) com este modelo a articulação entre os vários docentes envolvidos também será melhor. (P3enf: outubro 2017)

Os professores referiram potencialidades para aquisição de competências que poderão melhorar a sua prática letiva, como se pode verificar nas suas frases:

- competências que lhes permitirão melhorar e inovar a sua prática letiva. (P1: outubro 2017),
- melhorar a qualidade do ensino e dotar a escola de momentos de reflexão entre pares. (P2: outubro 2017)
- criam estratégias de forma a poderem contribuir para a formação de um melhor profissional na área da saúde (P3: outubro 2017).

Sobre as expectativas relativamente ao estudo apresentam-se algumas citações:

- espero que o estudo revele os medos/receios dos alunos relativamente às suas competências e desempenho na FCT e no mercado de trabalho e que o plano ou projeto de intervenção vá de encontro às suas realidades e permita que os alunos ultrapassem os medos / receios, fiquem com mais autoconfiança e melhorem as suas competências. (P1: outubro 2017)
- que seja possível “desenhar” uma prática simulada que vá ao encontro das necessidades dos alunos, se torne objetiva, criativa e passível de reformulação, para alunos e professores e que no fim seja possível fazer um balanço/avaliação do trabalho desenvolvido (...) facilite-se a passagem dos alunos da “escola” para o “mundo do trabalho”, não entendendo a “escola” como a parte teórica e por vezes desajustada das necessidades dos alunos no mundo do trabalho. (P2: outubro 2017)
- que seja possível manter esta dinâmica e aumentar os tempos letivos de prática simulada num processo colaborativo” (P3enf: outubro 2017)

Os constrangimentos previstos, são:

- dificuldade de integrar no projeto profissionais de saúde das diversas áreas e de diferentes instituições (sobretudo daquelas áreas e instituições onde os TAS intervêm). (P1: outubro 2017)
- disponibilidade de tempo (para a elaboração e desenvolvimento do projeto, quer da parte dos profs e profissionais de saúde quer dos alunos). (P1: outubro 2017)
- tempo necessário para o trabalho colaborativos, estratégias diversificadas e motivadoras para os alunos, conhecimento prático do “ambiente hospitalar”. (P2: outubro 2017)
- pouco tempo que cada docente tem para participar neste processo colaborativo, uma vez que os horários escolares não estão formatados para esta realização. (P3enf: outubro 2017)

A falta de tempo, tanto o tempo destinado ao desenvolvimento do estudo como o tempo disponível de professores e alunos, são um constrangimento apontado por todos os professores, também referidos por outros colegas que realizaram trabalhos que envolvem supervisão colaborativa como Torre (2018) e Teixeira (2018).

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 Conclusões do estudo

No presente capítulo apresentam-se as considerações finais, tendo em conta a problemática do estudo que pretendia encontrar respostas sobre se *o trabalho colaborativo entre docentes do curso profissional pode ter relevância no desenvolvimento dos profissionais, e que esse desenvolvimento pode contribuir para uma melhor formação e preparação dos alunos para a entrada no mundo do trabalho*, centradas nas questões de investigação formuladas no estudo, em torno das quais se desenvolveu esta investigação:

1. Como pode a articulação entre docentes das disciplinas da componente de formação técnica (grupo 520 e enfermeiro), em contexto de supervisão horizontal e colaborativa, contribuir para o desenvolvimento profissional?
2. Pode a articulação desses profissionais, com diferentes formações (professores e técnico-Professor/enfermeiro), contribuir para valorizar a abordagem metodológica e a interdisciplinaridade, mobilizando a integração de conhecimentos e competências dos alunos?
3. É possível avaliar de que modo o processo colaborativo de supervisão pedagógica interpares contribui para preparar os alunos (futuros profissionais) para a entrada no mundo do trabalho? Como?

Nos tópicos, seguintes reflete-se, sobre o impacto que o estudo teve nas diferentes dimensões apresentadas nas questões de investigação: *5.1.1 Impacto do Estudo no desenvolvimento profissional dos professores, 5.1.2 Impacto do estudo na integração de saberes e 5.1.3 Impacto do estudo na preparação dos alunos para o mundo do trabalho.*

5.1.1 Impacto do estudo no desenvolvimento profissional dos professores

No presente estudo pretendia-se perceber *“como pode a articulação entre docentes das disciplinas da componente de formação técnica (grupo 520 e enfermeiro), em contexto de supervisão horizontal e colaborativa, contribuir para o seu desenvolvimento profissional”* (questão de investigação 1). Sobre o potencial que este trabalho trouxe relativamente ao trabalho colaborativo entre a própria equipa docente, os professores envolvidos no estudo esperavam que as dinâmicas de articulação entre pares, professores de diferentes disciplinas da componente técnica, alicerçado na supervisão colaborativa, e na reflexão entre pares, permitisse e promovesse a aquisição e o enriquecimento de conhecimentos e competências assim como a criação e dinamização de novas estratégias pedagógicas, que permitissem melhorar, inovar, intervir, reformular e valorizar a prática letiva, focando-se no grupo de alunos envolvidos no estudo, nas suas necessidades e nos seus anseios, com a finalidade de contribuir para a melhoria da formação dos alunos, futuros profissionais de saúde.

Pelos resultados do estudo a perspectiva dos professores evidencia a capacidade de assumir uma perspectiva crítica, de tomar decisões oportunas e adequadas e implementar soluções socialmente negociadas indo ao encontro do que, na perspectiva de Sá-Chaves (2002), permite transformar positivamente as realidades de cada contexto e passando a fazer parte da nova profissionalidade docente. A reflexão subjacente a todo o estudo e o diálogo permanente entre os docentes foram evidentes. Estas práticas consideradas por Formosinho (2002), Sá-Chaves (2002), Coutinho, Sousa, Dias, Ferreira e Vieira (2009) como promotoras do desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria do processo ensino aprendizagem permitiu, neste estudo, interligar trabalho colaborativo de professores e enfermeiro como eficazes, fruto de um trabalho colaborativo pautado pela análise, reflexão, avaliação seguido de reformulações que permitiram intervir sobre as práticas com vista a sua reformulação e melhoria. Os professores/enfermeiro ao aceitarem e envolverem-se ativamente nesse processo sistemático, em todos os passos do estudo,

valorizaram o conhecimento que emergia da reflexão sobre o contexto, sobre as práticas e sobre o efeitos dessas práticas na aprendizagem dos alunos, propondo-se a refletir sobre novas problemáticas e questões, produzindo novos saberes e novas competências a partir do contexto em que se encontravam, permitindo-lhes reinterpretar e reenquadrar o seu trabalho, tal como refere Day (2001) e promovendo assim mudança das suas práticas como defende Rearick e Feldman (1999). Por sua vez, a análise e observação conjunta das situações concretas, a procura colaborativa de mais informação, na realização de acções em formatos partilhados, realizados no presente estudo, é defendido por Roldão (2007) como geradora de novo conhecimento profissional. Outros autores como Vieira (2009), Reis (2011), Moreira (2010) reconhecem o potencial das atividades de supervisão pedagógica na melhoria da qualidade da acção educativa, na melhoria da prática profissional com vista à melhoria da aprendizagem dos alunos e na construção de práticas e saberes associados a uma visão emancipatória para a pedagogia e o desenvolvimento profissional dos professores.

Assim, tendo-se concretizado o estudo de caso assente na supervisão colaborativa e alicerçado em momentos de reflexão ação, os resultados obtidos apontam para a concretização de um plano de ação adequado ao caso em estudo, apreciado pelos alunos como promotor da sua preparação para o mundo do trabalho, parecendo poder-se inferir, com base nos autores citados, que o presente estudo evidenciou melhoria das práticas profissionais e da qualidade da acção educativa, podendo inferir-se que o impacto no desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos foi positivo. Os resultados da reflexão individual de cada um dos professores e enfermeiros envolvidos evidenciam o envolvimento de todos, o reconhecimento conjunto das vantagens do trabalho produzido e acompanhado por todos os professores e o potencial dos momentos de reflexão e tomadas de decisão conjuntas. Os professores envolvidos, reconhecem que trabalhando na acção se desenvolveram profissionalmente o que vai ao encontro do defendido pelos autores citados. Assim tanto professores como alunos parecem reconhecer o impacto positivo que o presente estudo teve na melhoria da aprendizagem dos alunos envolvidos, o que foi possível através da melhoria e no desenvolvimento da prática profissional dos docentes.

5.1.2 Impacto do estudo na integração de saberes

A questão 2 pretendia indagar se *“pode a articulação desses profissionais, com diferentes formações (professores e professor/enfermeiro), contribuir para valorizar a abordagem metodológica e a interdisciplinaridade, mobilizando a integração de conhecimentos e competências dos alunos”*. Alicerçado na supervisão colaborativa, os professores envolvidos no presente estudo de caso, idealizaram, planejaram, desenvolveram e refletiram/agiram sobre as dinâmicas e atividades implementadas. A articulação dos professores de diferentes disciplinas, com diferentes formações (três professores e um enfermeiro) e com diferentes experiências profissionais visava uma abordagem metodológica e interdisciplinar, a mobilizando a integração de conhecimentos e competências dos alunos. Sendo a valorização da formação dos alunos e a sua preparação para o mundo do trabalho um fim a atingir, procuramos perceber nas respostas dos alunos aos diferentes inquéritos se há evidências de um reforço de integração de conhecimentos e competências.

Analisando as respostas às questões relacionadas com a importância da integração de saberes, evidencia-se que desde o primeiro inquérito que os alunos revelam a competência de reconhecer necessidade de mobilizar vários saberes trabalhados nas diferentes disciplinas, no entanto, ao longo do estudo parece evidenciar-se o reconhecimento crescente da necessidade de integrar saberes. Ao longo do ano letivo, depois de realizadas as atividades (Act1 e Act2) e as visitas de estudo, a valorização da integração de saberes percebe-se de forma mais significativa já no inquérito Q2 e manifesta-se ainda com mais significado depois da realização de FCT, em Q3, fazendo supor que depois de realizada a FCT os alunos valorizam mais a integração de saberes, como se pode observar nas respostas dos alunos. Quando apreciam as atividades, todos os alunos reconhecem o interesse da atividade na integração de saberes mais de metade dos alunos consideram-na atividade 1 muito satisfatória no que diz respeito a promover a integração de conhecimentos teóricos/práticos/comunicacionais no contexto de trabalho e os restantes consideraram-na satisfatória, e, na atividade 2, quase três quartos dos alunos

consideraram a atividade muito satisfatória e os restantes consideraram-na satisfatória, o que revela a apreciação positiva do impacto positivo das atividades realizadas na sua formação como profissionais. Assim, o estudo parece ter tido impacto positivo na qualidade de formação e competências dos alunos TAS e na sua consciencialização da importância do saber profissional norteado pela fusão de saberes referido por Alarcão e Rua (2005), parecendo ter havido promoção da interligação das três dimensões (conhecimentos, capacidades e atitudes) consideradas essenciais pela OECD, (2016) fundamentais para as competências dos TAS constantes do referencial da ANQEP.

5.1.3 Impacto do estudo na preparação dos alunos para o mundo do trabalho

Na fase pré estudo (no final do 11º ano - junho de 2017) e quando foi aplicado Q1 (novembro 2017), era evidente a ansiedade demonstrada pelos alunos e alguma insegurança nas suas competências como se verificou nas respostas do inquérito prévio ao estudo e em Q1 (principalmente na questão 7b). O presente estudo pretendia ir ao encontro das necessidades manifestadas pelos alunos, fortalecer a sua preparação para o mundo do trabalho. Seguindo a perspetiva de Schön (1992), de Vieira, Moreira e Barbosa (2010) pretendia-se fortalecer a componente prática, privilegiar a “prática reflexiva”, dando oportunidade aos alunos de desenvolver raciocínios, formas de pensar, agir e enfrentar problemas, através das atividades realizadas (visitas de estudo, atividade “O erro em saúde” e atividade de prática simulada que é considerada por Moraes, Tonhom, Costa e Bracciall (2016) como estratégia eficaz para o desenvolvimento de competências, mobilização de conhecimentos, treino de técnicas e procedimentos, processos de comunicação e interação necessários para a prática profissional eficaz. Analisando as respostas da questão 1 do QAt1 e QAt2 percebe-se o reconhecimento por parte dos alunos do impacto positivo das atividades no reforço dos seus saberes, satisfação que é reforçada pela respostas à questão 2, em que os todos os alunos reconhecem que as *atividades 1 e 2* os preparou para a entrada no mundo do trabalho. O reconhecimento do impacto positivo das atividades na preparação para o mundo do trabalho é reforçada nas

respostas à questão 8 de Q1, Q2 verificando-se que só em Q1 um aluno referiu que se sentia mal preparado, o que deixou de acontecer em Q2 e Q3, e de se verificar uma maioria significativa de alunos que se sentiam preparados verificando-se uma subida da percentagem de respostas em que os alunos consideram estar bem preparados de Q1 para Q2 e para Q3. A satisfação e a confiança dos alunos na sua preparação para o mundo do trabalho parece assim ter sido reforçada com este estudo.

Também parece haver evidências que os alunos valorizaram as práticas reflexivas assim como o trabalho colaborativo, onde tiveram oportunidade de desenvolver novas formas de pensar, agir e enfrentar problemas, quando os alunos referem nas suas respostas à questão 3 “Pontos fortes da atividade” (questão de resposta aberta) como aspetos positivos a reflexão (refletir sobre o erro (mais de três quartos), o trabalho colaborativo (realizar trabalho colaborativo (mais de metade), refletir sobre as dinâmicas de trabalho multidisciplinar (perto de metade).

Os dados sugerem que o estudo assente em práticas colaborativas entre docentes de diferentes disciplinas da componente de formação técnica (professores do grupo 520 e um enfermeiro), potenciadas em ambiente de supervisão horizontal, podem contribuir para melhorar o desempenho profissional e pessoal do docente e, em simultâneo, contribuir para melhorar a qualidade de formação dos alunos CPTAS.

O estudo parece ter contribuído de forma positiva na preparação os alunos para o mundo do trabalho, promovendo a aquisição das competências-chave transversais, criando parcerias entre serviços de saúde e a escola, envolvendo representantes da sociedade com vista a criar um clima que favorecesse a criatividade e que conciliasse as necessidades profissionais e as necessidades sociais, bem como o bem-estar individual buscando *melhorar a qualidade de educação garantindo as competências essenciais e a excelência* (C. da U. Europeia, 2009). Assim, o processo colaborativo de supervisão pedagógica interpares parece ter contribuído para preparar os alunos (futuros profissionais) para a entrada no mundo do trabalho, através das dinâmicas de interdisciplinaridade, visitas de estudo e atividades de simulação delineadas de modo a dar resposta às ansiedades e necessidades manifestadas pelos alunos, recorrendo

constantemente à interação e momentos colaborativos e reflexivos quer entre professores, quer entre alunos quer entre professores e alunos

5.2 Limitações do estudo

A realização desta investigação esteve sujeita a alguns constrangimentos, sendo o tempo um dos fatores que mais constrangimentos provocou. Assim, o tempo disponível dos professores envolvidos, o tempo disponível para o desenvolvimento do estudo e o tempo disponível do professor investigador, foram fatores limitantes.

As funções docentes estão muito sobrecarregadas de tarefas e o tempo atribuído não está adequado ao que é necessário dispor, pelo que quando os professores se envolvem em projetos/estudos, a gestão do tempo torna-se ainda mais difícil. Não houve nos horários dos professores, tempos atribuídos para o desenvolvimento do estudo, o que limitou a possibilidade de encontro e articulação dos professores. Neste âmbito salienta-se o empenho e interesse de todos os professores envolvidos que disponibilizaram do seu tempo pessoal para tornarem este estudo possível.

O tempo atribuído ao estudo também foi muito limitado. Sendo objetivo dos professores, envolver os alunos ativamente, de modo que estes tivessem oportunidade de manifestar as suas necessidades de formação e de participar ativamente em dinâmicas de colaboração e reflexão, com vista ao reforço de competências e de preparação para o mundo do trabalho, houve necessidade de usar parte do tempo do estudo na reflexão sobre os resultados dos inquéritos que serviram de ponto de partida para a planificação de todas as atividades dinamizadas. Por outro lado, era conveniente lecionar todos os conteúdos das disciplinas do 3º ano do curso pois estes também eram importantes para trabalhar a integração de saberes, pelo que se entendeu que as atividades *um* e *dois* fariam mais sentido no final das aulas e antes de os alunos realizarem FCT (em março de 2018). Assim, o tempo destinado para as atividades, principalmente para a atividade 2, manifestou-se reduzido, o que também foi mencionado pelos alunos, que manifestaram a necessidade de realizar mais atividades de prática simulada.

Para complicar a gestão do tempo, a professora investigadora para além de exercer cargos de direção de curso, passou a exercer a partir do ano 2018/2019 os cargos de coordenadora de departamento de ciências experimentais e de coordenadora da área disciplinar (CAD) do grupo 520. As funções de coordenação de departamento e de CAD, associadas à direção do curso profissional, assim como a nova legislação que entrou em vigor no ano letivo 2018/2019 (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, 2018) e Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, 2018) e que lançou novos desafios e novas necessidades de formação e de ação, provocou uma diminuição significativa da disponibilidade de tempo para o presente estudo. Por sua vez, o surto pandémico da COVID 19 que afetou os anos letivos de 2019/2020 e 2020/2021, obrigou a orientar as energias e o tempo para novas formas: de ensino aprendizagem, de coordenação, de formação profissional e de formação e partilha de saberes entre o pares no sentido de implementar/melhorar/rentabilizar as práticas novas necessárias no contexto pandémico. Também a FCT teve de ser convertida em prática simulada à distância, no ano letivo de 2019/2020 o que trouxe novos desafios à professora investigadora e aos seus pares que lecionavam as disciplinas técnicas nesse ano letivo, ao terem de organizar de raiz atividades de prática simulada ao mesmo tempo que a implementavam, sem orientações ou formação superiores. Todos estes fatores contribuíram para que este estudo se prolongasse até 2021, o que não era de todo expectável quando se lhe deu início.

5.3 Recomendações para futuros estudos

O presente estudo abriu caminhos para novas reflexões sobre a formação dos alunos TAS na escola em que se realizou e seria desejável que, no futuro, o trabalho realizado pudesse ser devidamente ajustado às necessidades de cada turma TAS desde o primeiro ano do curso, de modo a promover a integração de saberes e a preparação para o mundo do trabalho. Os professores necessitam de horários menos sobrecarregados e disponibilidade de horas de trabalho destinadas ao trabalho colaborativo e ao desenvolvimento de projetos e ou estudos onde as práticas reflexivas aconteçam, numa busca incessante de

melhoria no processo ensino-aprendizagem e na valorização pessoal e profissional de todos os envolvidos. Apesar de atualmente a própria legislação (Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho, 2018 e Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho, 2018) apelar para dinâmicas colaborativas, de reflexão-ação, a estrutura dos horários de alunos e professores é a mesma de sempre, há falta de recursos e equipamentos nas escolas, os projetos que acarretam despesas envolvem processos muito complexos e burocráticos e tudo isto exige envolvimento pessoal e muito tempo o que faz com que muitos professores não tenham possibilidade de se envolver. Seria assim desejável haver reestruturação dos horários, assim como a estabilidade das equipas educativas para ser possível concretizar espirais reflexivas promotoras de melhoria do ensino aprendizagem. A valorização de condições que possibilitem e promovam o trabalho colaborativo, a interdisciplinaridade e a reflexividade docente, assim como a aposta na formação adequada dos professores (apoiada por especialistas e instituições do ensino superior), promotora da capacitação para novas dinâmicas e para a resposta aos novos desafios da sociedade atual em constante mudança, parecem-se ser fundamentais para fazer a “a metamorfose da escola” que Nóvoa (2019) considera tão desejável para a preparação dos alunos para o mundo em constante mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (DGEEC), D.-G. de E. da E. e C., & (DSEE), D. de S. de E. da E. (2018). *Estatísticas da Educação 2016/2017* (© Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), Ed.). Lisboa.
- Alarcão, I. (1991). Reflexão Crítica do Pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Cadernos Cidine, dezembro d*, 5–22.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In *Coordenação, supervisão e liderança - Escola, projetos e aprendizagens*. Universidade Católica Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração - uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Rua, M. (2005). Interdisciplinaridade, estágios clínicos e desenvolvimento de competências. *Texto & Contexto Enfermagem*, 374. Retrieved from books.duhnae.com/.../149693987770-Interdisciplinaridade-estagios-clinicos-e-desen...
- Alves, M. P., & Flores, M. A. (2010). *formação e avaliação - clarificar conceitos, fundamentar práticas Trabalho docente*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- ANQEP. (n.d.). www.catalogo.anqep.gov.pt. Retrieved August 22, 2018, from CNQ - Catálogo nacional de qualificações website: <http://www.catalogo.anqep.gov.pt>
- ANQEP. Circular n.º 1/ANQEP/2016, de 10 de março. , ANQEP § (2016).
- ANQEP. (2018). [anqep.gov.pt](http://www.anqep.gov.pt). Retrieved September 29, 2018, from <http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?f=1&back=1&codigono=56225802AAAAAAAAAAAA>
- Azevedo, J. (2009, October 13). <https://repositorio.ucp.pt>. Retrieved from Escolas Profissionais 1989-2009: as oportunidades e os riscos de uma inovação educacional que viajou da margem para o centro website: https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3100/1/220_Escolas_profissionais_JAzevedo.pdf
- Boavida, A., & Ponte, J. P. da. (2002). *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*. Retrieved July 20, 2007, from <http://hdl.handle.net/10451/4069>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (Porto Editora, Ed.). Porto.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6ª edição). New York: Routledge.
- Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12, 5–15. Retrieved from https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7884/1/005a015_ART01_Coutinho%5Brev_OK%5D.pdf
- Coutinho, C. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2ª edição). Coimbra: Edições Almedina, S. A.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII(nº2), 455–479.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores - os desafios da aprendizagem permanente*. Porto.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho.* , Pub. L. No. Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 5 de julho de 2012, 3476 (2012).
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto.* , Pub. L. No. DIÁRIO DA REPÚBLICA — I SÉRIE-A 5569, 829 (2001).
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho.* , Pub. L. No. Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018, 2928 (2018).
- Decreto-Lei n.º 92/2014 de 20 de junho.* , Pub. L. No. Diário da República, 1.ª série — N.º 117 — 20 de junho de 2014 (2014).
- Decreto-lei nº26/89 de 21 de janeiro.* , Pub. L. No. Diário da República,-I série, 246 (1989).
- Despacho n.º 5907/2017.* , Pub. L. No. Diário da República, 2.ª série — N.º 128 — 5 de julho de 2017, 13881 (2017).
- Despacho Normativo 140-A.* , Pub. L. No. Diário da República n.º 141/1978, 1º Suplemento, Série I de 1978-06-22. (1978).
- Despacho Normativo 4-A/2016, de 16 de junho.* , Pub. L. No. Diário da República, 2.ª série — N.º 114 — 16 de junho de 2016, 18966 (2016).
- Duque, L. R. (2009). *O ensino técnico-profissional em Portugal na segunda metade do século XX – O fenómeno da mobilidade social ascendente de carácter intergeracional* –. Universidade Aberta.
- Estatuto da Carreira Docente (Com alterações até à Lei n.º 16/2016, de 17 de Junho). , fevereiro de 2019 § (2019).

- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes* (4ª edição; P. Editora, Ed.). Porto.
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (2001). *IRA- Investigação, Reflexão, Ação e Formação de Professores*. Porto: Editora, Porto.
- European Commission. (2018). Retrieved October 4, 2018, from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-vocational-upper-secondary-education-39_pt-pt
- Europeia, C. (2006). publications.europa.eu. Retrieved from “Os objetivos futuros concretos dos sistemas educativos” [5680/01 EDU website: http://publications.europa.eu/resource/ellar/569fa5c9-4f2f-469e-9845-240502d2b3c6.0010.02/DOC_2
- Europeia, C. da U. (2009). Conclusões do Conselho de 12 de Maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020»). *Jornal Oficial Da União Europeia*, (2009/C 119/02). Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_pt
- Fialho, I. (2016). Supervisão da Prática Letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de estudos curriculares*, ano 7, n.o2. *Revista de Estudos Curriculares*, Ano 7(nº2).
- Formosinho, João, & Machado, J. (2009). *Equipas educativas - para uma nova organização da escola*. Porto Editora.
- Formosinho, Júlia. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I - Da sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Forte, A., & Flores, M. A. (2011). Aprendizagem e(m) Colaboração; Reflexões Sobre um Projeto de Intervenção;/ Formação numa EB 2/3. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 93–131.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar?* Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O Inquérito: Teoria e prática* (Celta Editora, Ed.). Oeiras.
- Glickman, C., Gordon, S., & Gordon, J. (2010). *SuperVision and Instructional Leadership*. Boston: Pearson.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança* (M.- Hill, Ed.).
- IGEC. (2017). Quadro de Referência para a Avaliação Externa das Escolas. Retrieved May 13, 2019, from 2014-2017 website: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_\(1\)_Quadro_de_Referencia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_(1)_Quadro_de_Referencia.pdf)
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la practica educativa*. (: & Graó, Eds.). Barcelona.

- Lei n.º 46/86.*, Pub. L. No. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14.
- Lima, J. Á. de. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas- estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. Á. de, & Fialho, A. (2015). Colaboração entre Professores e Perceções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente. In *Revista portuguesa de pedagogia*.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2016). EQUIPAS EDUCATIVAS E COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 11–31.
- Martins, G. de O., Gomes, C., Borcado, J., & Pedroso, J. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (DGE, Ed.).
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5.a edición). Madrid: PEARSON EDUCACIÓN, S. A.
- Mestrinho, M. de G. (2012). Modelos de Formação em Enfermagem e Desenvolvimento Curricular: Transição para um novo profissionalismo docente. *Pensar Enfermagem Vol. 16 N.º 1 1º Semestre de 2012*, 16.
- Moraes, M. A. A. de, Tonhom, S. F. da R., Costa, M. C. G. da, & Bracciall, L. A. D. (2016). Simulação da prática profissional: uma estratégia de ensino e aprendizagem. *Indagatio Didactica, Vol. 8 (3)*. Aveiro: CIDTFF - Indagatio Didactica - Universidade de Aveiro.
- Moreira, M. A. (2010). Práticas de colaboração universidade-escola: a investigação-ação na formação de professores. In *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (2ª, pp. 115–135). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Moreira, M. A. (2015). A supervisão pedagógica como prática de transformação: o lugar das narrativas profissionais. *Revista Eletrónica Da Educação, V. 9, n.3*, 48–63.
- Morgado, J. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morgan, D. L. (1997). Focus Groups as Qualitative Research. In *SAGE Research Methods*. London, New Delo: Portland State University Qualitative Research Methods Series.
- Nóvoa, A. (2007). Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida O regresso dos professores. *Teacher Professional Development for the Quality and Equity of Lifelong Learning*, 1–11.
- Nóvoa, A. (2012). Pela criação de uma nova realidade organizacional. *Cadernos de Pesquisa Em Educação - PPGE/UFES Vitória*, 11–22.
- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade, Porto Alegre E84910, v. 44(n. 3)*. Retrieved from

<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>

- Ordem dos Enfermeiros. (2015). Regulamento n.º 190/2015 Regulamento do Perfil de Competências do Enfermeiro de Cuidados Gerais. *Diário Da República, 2.ª Série — N.º 79 — 23 de Abril de 2015*.
- Orvalho, L., & Alonso, L. (2011). A Estrutura Modular nos Cursos Profissionais das Escolas Secundárias Públicas: Do Modelo Curricular às Práticas: Uma Investigação Colaborativa. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 10*, 79–121.
- Orvalho, L., & Nonato, S. (2017). Universidade Católica Portuguesa. Retrieved October 4, 2018, from Construir a autonomia e a flexibilização curricular website: [https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/25165/1/Construir a autonomia e a flexibilização curricular-143-153.pdf](https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/25165/1/Construir%20a%20autonomia%20e%20a%20flexibiliza%C3%A7%C3%A3o%20curricular-143-153.pdf)
- Pinto, C. (2011). *Desenvolvimento do pensamento ético no contexto da formação inicial dos enfermeiros*. Universidade de Aveiro.
- Pires, C. M. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: Revista de Educação, Vol 2(2)*, 66–83.
- Portaria n.º 1041/2010 de 7 de Outubro. (2010a). In *Diário da República, 1.ª série — N.º 195 — 7 de Outubro de 2010* (pp. 4408–4410).
- Portaria n.º 1041/2010 de 7 de Outubro. , Pub. L. No. Diário da República, 1.ª série — N.º 195 — 7 Outubro 2010, 4408 (2010).
- Portaria n.º 235-A/2018 de 23 de agosto. , Pub. L. No. Diário da República, 1.ª série — N.º 162 — 23 de agosto de 2018 (2018).
- Portaria n.o 256/2005 de 16 de Março. , Pub. L. No. DIÁRIO DA REPÚBLICA — I SÉRIE-B, 2281 (2005).
- Portaria n.o 550-C/2004 de 21 de Maio. , Pub. L. No. DIÁRIO DA REPÚBLICA — I SÉRIE-B, 3254 (2004).
- Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de fevereiro. , Diário da República, 1.ª série — N.º 33 — § (2013).
- Rearick, M., & Feldman, A. (1999). Orientações, propósitos e reflexões: uma estrutura para entender a pesquisa e a ação. *Ensino e Formação de Professores, 15*(Edição 4), 333–349. Retrieved from www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X98000535
- Referencial de Formação 729281 - Técnico/a Auxiliar de Saúde ANQEP. , ANQEP §.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. ministério da educação – conselho científico para a avaliação de professores.
- Roldão, M. do C. (2007). Colaborar è preciso. *Noesis, Revista Tr*, 24–29.

- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Sadalla, A., & Sá-Chaves, I. (2008). Constituição da Reflexividade Docente : Indícios de Desenvolvimento Profissional Coletivo. *ETD – Educação Temática Digital*, v.9, n.2, 189–203.
- Schon, D. (1983). *The Reflective practitioner. How professionals think in action* (Data, Libr).
- Schön, D. A. (1987). *Education the reflexive Practitioner* (Jossey-Bas). San Francisco.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos* (1ª). Barcelona: Ediciones Paidó.
- Simão, A., Flores, M., & Morgado, J. (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sífilo / Revista de Ciências Da Educação*, 61–74.
- Stake, R. E. (2012). *A arte da Investigação com estudos de caso* (3ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco. (2016). <http://www.unesco.org>. Retrieved September 2, 2018, from Educação 2030 - declaração de Incheon website:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278POR.pdf>
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educ. Soc.*, 197–214. Retrieved from <http://www.cedes.unicamp.br>
- Vieira, F. (2011). A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional. *L I N G U A R V M A R E N A*, VOL. 2, 9–25.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente*. Retrieved from www.ccap.min-edu.pt/pub.htm
- Vieira, F., Moreira, M. A., & Barbosa, I. (2010). No Caleidoscópio da Supervisão : Imagens da Formação e da Pedagogia. In *Colecção Políticas Educativas e Curriculares*.
- Yin, R. K. (2009). *Estudo de Caso - planeamento e métodos* (4ª edição). São Paulo: Artmed Editora.
- Zeichner, K. (2008). UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A “REFLEXÃO” COMO CONCEITO ESTRUTURANTE NA FORMAÇÃO DOCENTE*. *Educ. Soc., Campinas*, 29, 535–554.

ANEXOS

Anexo 1 | Pedido de autorização à diretora do agrupamento

Anexo 1 - Pedido de autorização à diretora do agrupamento

Exma. Senhora Diretora

Do Agrupamento de _____

Eu, Maria da Graça Gomes Gonçalves Pinto Veiga, Professora do Quadro deste Agrupamento e a exercer funções na Escola _____, encontro-me a realizar o projeto final do Mestrado em Educação, Especialidade “Supervisão Pedagógica”, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, sob a orientação da Profª Doutora Ana Peixoto.

O projeto de investigação que pretendo desenvolver (estudo de caso), tem como tema “A articulação, com base na supervisão colaborativa, entre formadores (professores e técnicos-enfermeiros) de um curso profissional de técnico auxiliar de saúde como contributo para preparar os estudantes finalistas, para a entrada no mundo de trabalho”.

O projeto envolve alunos e professores do Curso Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde e pretende investigar se:

- a articulação, com base na supervisão colaborativa, entre formadores (professores e técnicos-enfermeiros) de um curso profissional de técnico auxiliar de saúde, pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos;
- a articulação, com base na supervisão colaborativa, entre formadores (professores e técnicos-enfermeiros) de um curso profissional de técnico auxiliar de saúde, pode contribuir para preparar melhor os estudantes finalistas, para a entrada no mundo de trabalho.

Neste contexto, gostaria de solicitar a V. Exª autorização para realizar o presente estudo na escola. Saliento que todas as informações recolhidas serão apenas utilizadas no âmbito desta investigação, garantindo-se a confidencialidade e o anonimato de todos os envolvidos. Antecipadamente grata, encontro-me disponível para prestar mais informações que V. Exª considere importantes.

Com os mais respeitosos cumprimentos.

_____, 04 de setembro de 2017

Maria da Graça Gomes Gonçalves Pinto Veiga

Anexo 2 | Pedido de autorização aos encarregados de educação

Anexo 2- Pedido de autorização aos encarregados de educação



Instituto Politécnico de Viana do Castelo
Escola Superior
de Educação

Novembro de 2017

Caros pais/encarregados de educação,

O meu nome é Maria da Graça Gomes Gonçalves Pinto Veiga, professora do 12ºP, da disciplina de Comunicação e Relações Interpessoais (CRI) e diretora do curso profissional de técnico auxiliar de saúde da escola....

Estou, no presente ano letivo, a desenvolver um projeto de investigação no âmbito do curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. O tema do projeto é “A articulação entre formadores (professores e técnicos-enfermeiros) de um curso profissional de técnico auxiliar de saúde, com base na supervisão colaborativa, como contributo para preparar de forma eficaz os estudantes finalistas, para a entrada no mundo de trabalho”.

Na dupla qualidade de professor e investigador, necessito de recolher e registar informações/perceções dos alunos que me permitam:

- identificar quais as maiores ansiedades/dificuldades que os alunos demonstram relativamente à entrada no mundo do trabalho.

para

- desenvolver atividades de prática simulada que têm como objetivo minorar/ultrapassar essas ansiedades/dificuldades, através de um trabalho colaborativo entre técnicos-enfermeiros;
- refletir com base na perceção de alunos e professores sobre a pertinência do trabalho desenvolvido, seus pontos fortes e fracos.

Para o efeito, proponho e solicito a vossa autorização para registar a perceção dos alunos, antes, durante e depois do desenvolvimento do projeto, através de:

- inquéritos
- registos áudio e vídeo que apenas têm interesse investigativo (nunca para divulgação), com o objetivo de permitir e detetar as dificuldades evidenciadas pelos alunos de modo a serem implementadas estratégias que promovam a melhoria das competências e desempenhos dos alunos e melhor os prepare para o mundo do trabalho

Garanto que

1. a participação/não participação dos alunos nesta investigação não terá quaisquer consequências na avaliação da prática simulada e/ou das aprendizagens das disciplinas envolvidas.
2. As atividades de prática simulada que forem registadas em áudio e/ou vídeo, serão gravados por um dos professores envolvidos e posteriormente passados a texto escrito, constituindo parte da tese de mestrado que apresentarei na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

Garanto um comportamento ético irrepreensível da minha parte no que respeita a manter o anonimato dos alunos e, quando proceder à transcrição para texto escrito, a eliminar todos os comentários ou declarações dos alunos que não tenham nada a ver com os assuntos previamente estabelecidos.

Acredito que V. Ex^a tem razões para confiar na minha palavra, tendo em conta a minha experiência e ética profissional e tendo em conta a instituição para a qual desenvolverei a investigação – ESE VIANA DO CASTELO – através da Doutora Ana Peixoto, a quem compete coordenar o projeto.

Estarei ao dispor de V. Ex^a para prestar mais esclarecimentos.

Sem mais de momento,

Maria da Graça Gomes Gonçalves Pinto Veiga

(Por favor, preencha e assine as autorizações em anexo.)

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

(ENCARREGADO(A) DE EDUCAÇÃO/PAI/MÃE DO ALUNO/ALUNA PARTICIPANTE NOS GRUPOS FOCALIS)

Eu, _____
(nome do EE) autorizo o(a) meu(minha) educando(a)

_____ (nome do educando/ filho/ filha) a participar na investigação que a professora Maria da Graça Gomes Gonçalves Pinto Veiga está a desenvolver para o seu curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica.

Tomei conhecimento que a participação do meu educando/filho/filha implica a resposta a inquéritos, gravação de atividades de prática simulada para posterior transcrição para texto escrito para utilização exclusiva na tese de mestrado, sob garantia de anonimato e observância de todos os procedimentos éticos exigidos neste tipo de investigação.

Data: ____ / ____ /2017

(assinatura)



Inquérito aos alunos finalistas do curso profissional de Técnico Auxiliar de Saúde (TAS)

Novembro de 2017

O presente questionário insere-se num projeto de investigação no âmbito do curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo e visa recolher informação sobre a perceção que os alunos finalistas de um curso profissional de técnico auxiliar de saúde têm relativamente aos saberes/competências que têm de mobilizar na prática profissional e à sua preparação para a entrada no mundo de trabalho.

O questionário está organizado em duas partes:

Parte I – Ficha sociodemográfica;

Parte II – Perceção de alunos finalistas de um curso profissional de técnico auxiliar de saúde, relativamente à consciência dos saberes/competências que têm de mobilizar na prática profissional e à sua preparação para a entrada no mundo de trabalho.

Neste questionário não existem respostas certas ou erradas, o importante é que expresse, de modo real, a forma como pensa estas questões e as concretiza. As suas respostas são anónimas e confidenciais e as informações recolhidas destinam-se exclusivamente para fins de investigação e formação.

A sua colaboração é extremamente importante para o desenvolvimento deste estudo, pelo que agradecemos o tempo que vai dedicar a este questionário.

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO.

Maria da Graça Veiga (2017)

PARTE I
FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

(assinale com um X no quadrado que corresponde)

1. GÉNERO:

Feminino Masculino

2. IDADE _____ anos

PARTE II

**PERCEÇÃO DE ALUNOS FINALISTAS DE UM CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO
AUXILIAR DE SAÚDE, RELATIVAMENTE À SUA PREPARAÇÃO PARA A ENTRADA NO
MUNDO DE TRABALHO.**

1- Selecione com uma cruz (x) no quadrado correspondente, a(s) disciplina(s) em que estudou os saberes que precisa de mobilizar para realizar cada uma das tarefas apresentadas nos itens A, B, C e D:

A- na prestação de cuidados de saúde aos utentes tenho de mobilizar saberes estudados em:

CRI
Saúde
GOSCS
HSCG

B- na recolha e transporte de amostras biológicas tenho de mobilizar saberes de:

CRI
Saúde
GOSCS
HSCG

C- na limpeza, higienização e transporte de roupas, materiais e equipamentos tenho de mobilizar saberes de:

CRI
Saúde
GOSCS
HSCG

D- na limpeza e higienização dos espaços e no apoio logístico e administrativo das diferentes unidades e serviços de saúde tenho de mobilizar saberes de:

CRI
Saúde
GOSCS
HSCG

2- Trabalhar em grupo, em Saúde:

(assinale com um X a(s) opção(ões) que considere mais adequada/adequadas)

é uma obrigação
é uma oportunidade
é uma necessidade

3- Trabalhar em equipa, em Saúde:

(assinale com um X a(s) opção(ões) que considere mais adequada/adequadas)

enriquece o trabalho de todos os profissionais
reparte tarefas
partilha responsabilidades
distribui responsabilidades
atribui a responsabilidade ao chefe da equipa



Instituto Politécnico de Viana do Castelo
Escola Superior
de Educação

Inquérito aos alunos finalistas do curso profissional de Técnico Auxiliar de Saúde (TAS)

Março de 2018

O presente questionário insere-se num projeto de investigação no âmbito do curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo e visa recolher informação sobre a perceção que os alunos finalistas de um curso profissional de técnico auxiliar de saúde têm relativamente aos saberes/competências que têm de mobilizar na prática profissional e à sua preparação para a entrada no mundo de trabalho.

O questionário está organizado em duas partes:

Parte I – Ficha sociodemográfica;

Parte II – Perceção de alunos finalistas de um curso profissional de técnico auxiliar de saúde, relativamente à consciência dos saberes/competências que têm de mobilizar na prática profissional e à sua preparação para a entrada no mundo de trabalho.

Neste questionário não existem respostas certas ou erradas, o importante é que expresse, de modo real, a forma como pensa estas questões e as concretiza. As suas respostas são anónimas e confidenciais e as informações recolhidas destinam-se exclusivamente para fins de investigação e formação.

A sua colaboração é extremamente importante para o desenvolvimento deste estudo, pelo que agradecemos o tempo que vai dedicar a este questionário.

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO.

Maria da Graça Veiga

PARTE I
FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

(assinale com um X no quadrado que corresponde)

1. GÉNERO:

Feminino Masculino

2. IDADE _____ anos

PARTE II

**PERCEÇÃO DE ALUNOS FINALISTAS DE UM CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO
AUXILIAR DE SAÚDE, RELATIVAMENTE À SUA PREPARAÇÃO PARA A ENTRADA NO
MUNDO DE TRABALHO.**

1- Selecione com uma cruz (x) no quadrado correspondente, a(s) disciplina(s) em que estudou os saberes que precisa de mobilizar para realizar cada uma das tarefas apresentadas nos itens A, B, C e D:

A- na prestação de cuidados de saúde aos utentes tenho de mobilizar saberes estudados em:

CRI
Saúde
GOSCS
HSCG

B- na recolha e transporte de amostras biológicas tenho de mobilizar saberes de:

CRI
Saúde
GOSCS
HSCG

C- na limpeza, higienização e transporte de roupas, materiais e equipamentos tenho de mobilizar saberes de:

CRI
Saúde
GOSCS
HSCG

D- na limpeza e higienização dos espaços e no apoio logístico e administrativo das diferentes unidades e serviços de saúde tenho de mobilizar saberes de:

CRI
Saúde
GOSCS
HSCG

2- Trabalhar em grupo, em Saúde:

(assinale com um X a(s) opção(ões) que considere mais adequada/adequadas)

é uma obrigação
é uma oportunidade
é uma necessidade

3- Trabalhar em equipa, em Saúde:

(assinale com um X a(s) opção(ões) que considere mais adequada/adequadas)

enriquece o trabalho de todos os profissionais
reparte tarefas
partilha responsabilidades
distribui responsabilidades
atribui a responsabilidade ao chefe da equipa

4- A supervisão do trabalho do TAS, em Saúde, é realizada:

(assinale com um X a(s) opção(ões) que considere mais adequada/adequadas)

pelo enfermeiro
pelo TAS chefe de serviço
pelo diretor do serviço

5- Encaro a FCT como:

(assinale com um X a(s) opção(ões) que considere mais adequada/adequadas)

parte integrante da minha formação
a disciplina que mais me prepara para o mundo do trabalho
uma situação nova que me assusta
uma situação nova que estou ansioso/a por experimentar

6- Atividades de prática simulada permitiriam:

(assinale a/as opção/opções que considere mais adequada/adequadas)

ajudar a enfrentar FCT e o mundo do trabalho
ajudar a articular todos os saberes e competências
ajudar a treinar procedimentos
ajudar a memorizar conhecimentos
ajudar a melhorar e aperfeiçoar procedimentos

7- Apresente as suas expetativas relativamente à entrada no mundo do trabalho referindo:

a) as suas esperanças

b) os seus receios

8- Como avalia a sua preparação para a entrada no mundo de trabalho?

(assinale com um X no quadrado que corresponde)

Mal preparado Preparado Bem preparado

9- Apresente duas propostas de formação que melhorem a sua preparação para a entrada no mundo do trabalho:

Muito obrigada pelo seu contributo para este estudo

(Por favor, preencha e assine as autorizações)



Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Escola Superior
de Educação

Inquérito aos alunos finalistas do curso profissional de Técnico Auxiliar de Saúde (TAS)

junho 2018

O presente questionário insere-se num projeto de investigação no âmbito do curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo e visa recolher informação sobre a perceção que os alunos finalistas, de um curso profissional de técnico auxiliar de saúde, têm relativamente aos saberes/competências que têm de mobilizar na prática profissional e à sua preparação para a entrada no mundo de trabalho, no final da FCT (formação em contexto de trabalho). O questionário pretende investigar se há alteração da perceção dos alunos finalistas, de um curso profissional de técnico auxiliar de saúde, relativamente à consciência dos saberes/competências que têm de mobilizar na prática profissional e à sua preparação para a entrada no mundo de trabalho, no final do projeto de investigação (e depois da realização de FCT).

Tal como no questionário anterior não existem respostas certas ou erradas, o importante é que expresse, de modo real, a forma como pensa estas questões e as concretiza. A sua resposta é anónima e confidencial e as informações recolhidas destinam-se exclusivamente para fins de investigação e formação.

A sua colaboração é extremamente importante para o desenvolvimento deste estudo, pelo que agradecemos o tempo que vai dedicar a este questionário.

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO.

Maria da Graça Veiga (junho 2018)

PERCEÇÃO DE ALUNOS FINALISTAS DE UM CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO AUXILIAR DE SAÚDE, RELATIVAMENTE À SUA PREPARAÇÃO PARA A ENTRADA NO MUNDO DE TRABALHO (em junho 2018).

1- Selecione com uma cruz (x) no quadrado correspondente, a(s) disciplina(s) em que estudou os saberes que precisa de mobilizar para realizar cada uma das tarefas apresentadas nos itens A, B, C e D:

A- na prestação de cuidados de saúde aos utentes tenho de mobilizar saberes estudados em:

CRI	<input type="checkbox"/>
Saúde	<input type="checkbox"/>
GOSCS	<input type="checkbox"/>
HSCG	<input type="checkbox"/>

B- na recolha e transporte de amostras biológicas tenho de mobilizar saberes de:

CRI	<input type="checkbox"/>
Saúde	<input type="checkbox"/>
GOSCS	<input type="checkbox"/>
HSCG	<input type="checkbox"/>

C- na limpeza, higienização e transporte de roupas, materiais e equipamentos tenho de mobilizar saberes de:

CRI	<input type="checkbox"/>
Saúde	<input type="checkbox"/>
GOSCS	<input type="checkbox"/>
HSCG	<input type="checkbox"/>

D- na limpeza e higienização dos espaços e no apoio logístico e administrativo das diferentes unidades e serviços de saúde tenho de mobilizar saberes de:

CRI	<input type="checkbox"/>
Saúde	<input type="checkbox"/>
GOSCS	<input type="checkbox"/>
HSCG	<input type="checkbox"/>

2- Trabalhar em grupo, em Saúde: (assinale com um X a(s) opção(ões) que considere mais adequada/adequadas)

é uma obrigação	<input type="checkbox"/>
é uma oportunidade	<input type="checkbox"/>
é uma necessidade	<input type="checkbox"/>

3- Trabalhar em equipa, em Saúde:

(assinale com um X a(s) opção(ões) que considere mais adequada/adequadas)

enriquece o trabalho de todos os profissionais	<input type="checkbox"/>
reparte tarefas	<input type="checkbox"/>
partilha responsabilidades	<input type="checkbox"/>
distribui responsabilidades	<input type="checkbox"/>
atribui a responsabilidade ao chefe da equipa	<input type="checkbox"/>

4- A supervisão do trabalho do TAS, em Saúde, é realizada:

(assinale com um X a(s) opção(ões) que considere mais adequada/adequadas)

pelo enfermeiro	<input type="checkbox"/>
pelo TAS chefe de serviço	<input type="checkbox"/>
pelo diretor do serviço	<input type="checkbox"/>
pelo presidente da instituição	<input type="checkbox"/>

5- Encaro a FCT como:

(assinale com um X a(s) opção(ões) que considere mais adequada/adequadas)

parte integrante da minha formação	<input type="checkbox"/>
a disciplina que mais me preparou para o mundo do trabalho	<input type="checkbox"/>
uma situação nova que me assustava	<input type="checkbox"/>
uma situação nova que estava ansioso/a por experimentar	<input type="checkbox"/>
uma situação para a qual estava preparado/a	<input type="checkbox"/>

6- As atividades de prática simulada permitiram:

(assinale a/as opção/opções que considere mais adequada/adequadas)

- | | |
|--|--------------------------|
| ajudar a enfrentar FCT e o mundo do trabalho | <input type="checkbox"/> |
| ajudar a articular todos os saberes e competências | <input type="checkbox"/> |
| ajudar a treinar procedimentos | <input type="checkbox"/> |
| ajudar a memorizar conhecimentos | <input type="checkbox"/> |
| ajudar a melhorar e aperfeiçoar procedimentos | <input type="checkbox"/> |

7- Apresente as suas expectativas relativamente à entrada no mundo do trabalho, no final da FCT, referindo:

a) as suas esperanças

b) os seus receios

8- Como avalia a sua preparação para a entrada no mundo de trabalho?

(assinale com um X no quadrado que considera adequado)

Mal preparado

Preparado

Bem preparado

9- Apresente duas propostas de formação que podiam ter melhorado a sua preparação para a entrada no mundo do trabalho:

10- Relativamente às atividades desenvolvidas neste projeto, em que participou, com o objetivo de preparar os alunos TAS para a entrada no mundo do trabalho, indique:

a) os pontos fracos

b) os pontos fortes

c) sugestões de melhoria, com vista a uma melhor preparação dos alunos TAS para o mundo do trabalho

Muito obrigada pelo seu contributo para este estudo

Anexo 6 | Questionários de apreciação da ação da atividade AAa1 (O Erro em saúde -7 de fevereiro 2018)

AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE (AAa1)

AULA COLABORATIVA INTERDISCIPLINAR

Tema: O Erro em saúde (evitar, enfrentar, corrigir, combater)

7 fevereiro 2018

Alunos do 12P do CTPAS (ciclo de formação 2015-2018) da escola (...)

Professores: P1, P2, P3 e P4enf

Disciplinas envolvidas: GOSCS, Saúde, CRI, HSCG

Esta atividade colaborativa interdisciplinar, entre os professores das disciplinas da componente de formação técnica do 12º ano do CPTAS (Curso Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde) da escola (...), pretende contribuir para preparar os estudantes finalistas do CPTAS, para a entrada no mundo de trabalho. Pretende-se, assim, a participação dos alunos na avaliação da atividade, para se ter a perceção do seu impacto na formação dos alunos como futuros profissionais.

PARTE I – Avaliação da Atividade (Aula colaborativa interdisciplinar), “O Erro em saúde (evitar, enfrentar, corrigir, combater)”, de 7 de fevereiro 2018

Avalie os tópicos que se seguem, de a) a h), usando a escala de 1 a 4:

1-nada; 2 - pouco; 3 - satisfatoriamente; 4 - muito

1. A atividade “O Erro em saúde (evitar, enfrentar, corrigir, combater)”, contribuiu para:

a. Reforçar saberes (científicos, técnicos, sociais)

1-nada	<input type="checkbox"/>	2- pouco	<input type="checkbox"/>	3-satisfatoriamente	<input type="checkbox"/>	4- muito	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	----------	--------------------------	---------------------	--------------------------	----------	--------------------------

b. Identificar fatores que podem contribuir para a ocorrência do erro em contexto de trabalho

1-nada	<input type="checkbox"/>	2- pouco	<input type="checkbox"/>	3-satisfatoriamente	<input type="checkbox"/>	4- muito	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	----------	--------------------------	---------------------	--------------------------	----------	--------------------------

c. Refletir sobre situações de erro que podem ocorrer em contexto de trabalho

1-nada	<input type="checkbox"/>	2- pouco	<input type="checkbox"/>	3-satisfatoriamente	<input type="checkbox"/>	4- muito	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	----------	--------------------------	---------------------	--------------------------	----------	--------------------------

d. Refletir sobre a prevenção/eliminação do erro, em cuidados de saúde

1-nada		2- pouco		3-satisfatoriamente		4- muito	
--------	--	----------	--	---------------------	--	----------	--

e. Reforçar conhecimentos/ competências para evitar o erro em saúde

1-nada		2- pouco		3-satisfatoriamente		4- muito	
--------	--	----------	--	---------------------	--	----------	--

f. Analisar situações causadoras de ansiedade/preocupação/stress

1-nada		2- pouco		3-satisfatoriamente		4- muito	
--------	--	----------	--	---------------------	--	----------	--

g. Compreender a importância do trabalho da equipa multidisciplinar em saúde

1-nada		2- pouco		3-satisfatoriamente		4- muito	
--------	--	----------	--	---------------------	--	----------	--

h. Integrar conhecimentos teóricos/práticos/sociais no contexto de trabalho

1-nada		2- pouco		3-satisfatoriamente		4- muito	
--------	--	----------	--	---------------------	--	----------	--

2. Esta atividade, em que medida o preparou para a entrada no mundo do trabalho?

1-nada		2- pouco		3-satisfatoriamente		4- muito	
--------	--	----------	--	---------------------	--	----------	--

3. Refira, de forma sucinta, os pontos fortes e os pontos fracos da atividade.

4. Refira, se considerar relevante, outra proposta de atividade para abordar o erro em saúde.

Anexo 7 | Questionários de apreciação da ação da atividade AAAt2 (Aula colaborativa interdisciplinar - 15 de fevereiro 2018)

AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE (AAa2)

PRÁTICA SIMULADA - AULA COLABORATIVA INTERDISCIPLINAR

Tema: Prática simulada. Reforço/consolidação/desenvolvimento de:

- competências - Transporte, Mobilização, Higienização, Transporte de amostras biológicas, Comunicação, Controle da Infecção, Ergonomia);
- conhecimentos/técnicas - que contemplem: os cuidados centrados na pessoa, a importância dos cuidados integrados, a importância do trabalho de equipa e das equipas multidisciplinares, o cuidado do cuidador

15 fevereiro 2018

Alunos do 12P do CTPAS (ciclo de formação 2015-2018) da escola (...)

Professores: P1, P2, P3 e P4enf

Disciplinas envolvidas: GOSCS, Saúde, CRI, HSCG

Esta atividade colaborativa interdisciplinar, entre os professores das disciplinas da componente de formação técnica do 12º ano do CPTAS (Curso Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde) da escola (...), pretende contribuir para preparar os estudantes finalistas do CPTAS, para a entrada no mundo de trabalho. Pretende-se, assim, a participação dos alunos na avaliação da atividade, para se ter a perceção do seu impacto na formação dos alunos como futuros profissionais.

PARTE I – Avaliação da Atividade

(Prática simulada - “Reforço/consolidação/desenvolvimento de conhecimentos, competências e técnicas”) de 15 de fevereiro 2018

Avalie os tópicos que se seguem usando a escala de 1 a 4:

1-nada; 2 - pouco; 3 - satisfatoriamente; 4 - muito

1. A atividade “prática simulada”, contribuiu para:

a. Reforçar saberes (científicos, técnicos, sociais)

1-nada		2- pouco		3-satisfatoriamente		4- muito	
--------	--	----------	--	---------------------	--	----------	--

b. Simular e treinar procedimentos/competências que ajudem a preparar e enfrentar situações causadores de ansiedade/preocupação

1-nada		2- pouco		3-satisfatoriamente		4- muito	
--------	--	----------	--	---------------------	--	----------	--

c. Integrar conhecimentos teóricos/práticos/sociais no contexto de trabalho

1-nada		2- pouco		3-satisfatoriamente		4- muito	
--------	--	----------	--	---------------------	--	----------	--

d. Treinar procedimentos/técnicas/competências

1-nada			2- pouco			3-satisfatoriamente			4- muito		
--------	--	--	----------	--	--	---------------------	--	--	----------	--	--

e. Compreender a importância do trabalho da equipa multidisciplinar em saúde

1-nada			2- pouco			3-satisfatoriamente			4- muito		
--------	--	--	----------	--	--	---------------------	--	--	----------	--	--

f. Reconhecer a interdependência dos vários serviços de saúde e a necessidade de uma resposta integrada ao utente

1-nada			2- pouco			3-satisfatoriamente			4- muito		
--------	--	--	----------	--	--	---------------------	--	--	----------	--	--

g. Promover os cuidados centrados na pessoa

1-nada			2- pouco			3-satisfatoriamente			4- muito		
--------	--	--	----------	--	--	---------------------	--	--	----------	--	--

h. Promover práticas refletidas~

1-nada			2- pouco			3-satisfatoriamente			4- muito		
--------	--	--	----------	--	--	---------------------	--	--	----------	--	--

i. Promover a qualidade nos cuidados de saúde

1-nada			2- pouco			3-satisfatoriamente			4- muito		
--------	--	--	----------	--	--	---------------------	--	--	----------	--	--

2. Esta atividade, em que medida o preparou para a entrada no mundo do trabalho?

1-nada			2- pouco			3-satisfatoriamente			4- muito		
--------	--	--	----------	--	--	---------------------	--	--	----------	--	--

3. Refira, de forma sucinta, os pontos fortes e os pontos fracos da atividade

4. Refira, se considerar relevante, outra proposta de atividade de prática simulada



1. REFLEXÃO INICIAL PROFESSORES PARTICIPANTES

A presente reflexão insere-se num projeto de investigação no âmbito do curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo e visa registar a reflexão dos professores envolvidos, na fase inicial do projeto.

Pretende-se desenvolver um estudo com alunos e professores de um curso Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde, onde se investigue “A articulação entre formadores (professores e técnicos-enfermeiros) de um curso profissional de técnico auxiliar de saúde, com base na supervisão colaborativa, como contributo para preparar de forma eficaz os estudantes finalistas, para a entrada no mundo de trabalho”.

Espera-se que os professores, recorrendo a estratégias de supervisão colaborativa, se articulem a partir de uma comunicação dialógica, do cruzamento de conhecimentos, competências, experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens, num processo interativo e democrático. Nesse processo espera-se que sejam explorados campos de possibilidade e se desenhe, realize e avalie um plano de intervenção, para aplicar em contexto de prática simulada, promovendo a articulação de saberes, competências e técnicas que visa a formação integral dos alunos de TAS e que constitua uma mais-valia na formação dos alunos do Curso Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde preparando-os para a entrada no mundo do trabalho.

Aos professores intervenientes, solicito uma reflexão na fase inicial do estudo, onde sejam abordados os seguintes tópicos:

- I. Conceito de trabalho colaborativo
- II. Potencial Interesse do trabalho colaborativo:
 - a. Na formação dos alunos finalistas
 - b. Na preparação dos alunos TAS para a FCT e para a entrada no mercado de trabalho
 - c. No desenvolvimento profissional dos professores intervenientes
- III. Expectativas relativamente ao estudo
- IV. Constrangimentos previstos

Obrigada pela colaboração

Maria da Graça Veiga

Calendarização	Atividades	Recolha/tratamento de dados
Outubro/novembro 2017	A. Reflexão individual I. Conceito de trabalho colaborativo II. Potencial Interesse do trabalho colaborativo: a. Na formação dos alunos finalistas b. Na preparação dos alunos TAS para a FCT e para a entrada no mercado de trabalho c. No desenvolvimento profissional dos professores intervenientes III. Expetativas relativamente ao estudo IV. Constringimentos previstos	<ul style="list-style-type: none"> ● Reflexão individual ● Reflexão sobre a pertinência do estudo e as estratégias a desenvolver
Dezembro 2017 a Junho 2018	B. Planificação das atividades a desenvolver com os alunos (pesquisa, construção da simulação...) C. Construção do plano de trabalho: D. Desenho do estudo de trabalho colaborativo a desenvolver entre os 4 professores de diferentes disciplinas da componente de formação técnica/tecnológica – objetivos, estratégias,	<ul style="list-style-type: none"> ● Notas (registos /resumo das reuniões) ● Videogravação de reunião de professores ● Planificações de atividades
Dezembro 2017 a Junho 2018	E. Análise/reflexão/reformulação/avaliação das atividades desenvolvidas com os alunos relativamente a: a. desenvolvimento profissional com base em práticas colaborativas b. pertinência das atividades, estratégias desenvolvidas c. pertinência do estudo na preparação dos alunos para a entrada no mundo do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> ● Notas (Registos /resumo das reuniões) ● Gravação vídeo
Janeiro e fevereiro 2018	F. Implementação/apresentação de atividades (onde sejam mobilizados saberes/competências das disciplinas envolvidas. a. visitas de estudo b. aula interdisciplinar c. prática simulada	<ul style="list-style-type: none"> ● Construção de relatórios das atividades (relacionados com as visitas de estudo) ● Elaboração de grelhas de observação de aulas (aula interdisciplinar e prática simulada)
Janeiro a junho 2018	G. Tratamento de dados	<ul style="list-style-type: none"> ● Tratamento de dados dos relatórios e Inquérito aplicados aos alunos ● Análise de conteúdo dos registos escritos e vídeos
Junho 2018	G. Avaliação do estudo	Discussão/Reflexão final sobre a pertinência do estudo: <ul style="list-style-type: none"> ● na formação/ preparação dos alunos para o mundo do trabalho ● no desenvolvimento profissional dos professores

Anexo 10 | Planificação das visitas de estudo

Atividade	Objetivos	Descrição da Atividade	Avaliação da atividade
<p>dezembro</p> <p>Serviço de esterilização de um hospital</p> <p>Bloco operatório</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer ambientes de trabalho diversificados • Conhecer espaços e equipamentos/materiais médicos de diferentes serviços • Integrar conhecimentos teóricos no contexto de trabalho • Compreender a importância da comunicação no ambiente profissional • Contactar com profissionais de saúde de serviços diversificados 	<p>Os alunos participam na visita de estudo em 2 grupos (um grupo de 12 alunos, outro grupo de 13 alunos). cada grupo é acompanhado por 2 professores</p> <p>Em cada serviço visitado, uma enfermeira responsável pelo serviço orienta a visita, apresentando:</p>	<p>Com base no relatório elaborado pelos alunos, os professores fizeram:</p>
<p>janeiro</p> <p>Unidade de Cuidados Continuados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância do trabalho da equipa multidisciplinar em saúde • Reconhecer a interdependência dos vários serviços de saúde e a necessidade de uma resposta integrada ao utente 	<ul style="list-style-type: none"> • os espaços, e as suas valências • equipamentos, dispositivos e materiais • os serviços prestados, • a constituição das equipas multidisciplinares • A importância da comunicação, em saúde • o papel do TAS no serviço~ 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise e discussão dos relatórios das visitas de estudo • Tratamento de dados • Levantamento de Forças/fraquezas evidenciadas • Plano de Reforço/consolidação de conhecimentos/competências,
<p>fevereiro</p> <p>Morgue</p> <p>Maternidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reforçar saberes (científicos, técnicos, sociais) • Reforçar e integrar saberes: cognitivos / científicos, técnicos e sociais/comunicacionais) • Reforçar/consolidar conhecimentos/competências, • Preparar os alunos para a entrada no mundo do trabalho 	<p>Os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • preenchem um guião da visita, previamente conhecido • questionam a enfermeira que orienta a visita sobre as suas dúvidas. 	<p>Reflexão sobre a pertinência e o impacto da atividade, nos saberes/competências /formação integral dos alunos</p>

Anexo 11 | Guião de relatório das visitas de estudo (Gve)



GUIÃO DE RELATÓRIO DE VISITA DE ESTUDO

Curso Profissional
de Técnico Auxiliar de Saúde
Portaria n.º 1041/2010 de 07 de Outubro

Nome _____ Data _____

Turma: 12P

Serviço de Esterilização

Bloco Cirúrgico

Maternidade

UCC

Morgue

1. Horário do serviço:
2. Número de trabalhadores:
3. Serviço Prestado:
4. Responsável pela coordenação dos Técnicos Auxiliares de Saúde, no Serviço:
5. Profissionais que constituem a equipa de trabalho:
6. Organização do serviço:
 - A- Turnos:
 - B- Tarefas do TAS.
7. Condições necessárias ao bom ambiente de trabalho
8. Qualidades pessoais/profissionais que o profissional TAS do serviço deve apresentar:
9. Meios usados para estabelecer comunicação com outros serviços:
10. Protocolos utilizados no serviço:
11. Medidas de Prevenção da Infecção implementadas:
12. Critérios de qualidade do serviço:

13. Procedimentos a seguir, em caso de erro:

14. Tarefas do TAS no serviço visitado:

TAREFAS DO TAS	Sim	Não	Em caso afirmativo, descreva as tarefas do TAS
prestação de cuidados de saúde aos utentes			
recolha e transporte de amostras biológicas			
limpeza, higienização e transporte de roupas, materiais e equipamentos			
limpeza e higienização dos espaços			
apoio logístico e administrativo das diferentes unidades e serviços de saúde			

15. Descreva as observações/atividades que desenvolveu neste serviço:

Planificação da Atividade – Aula colaborativa interdisciplinar “O Erro em saúde” (7 fevereiro)

Temas a Trabalhar: O Erro em saúde (evitar, enfrentar, corrigir, combater); Fatores que podem contribuir para a ocorrência de erro, Importância do trabalho em equipa multidisciplinar, Cuidados integrados em saúde, Cuidados centrados na pessoa

Professores envolvidos: P1, P2, P3enf, P4

Objetivos	Descrição da Atividade	Tempo/ dinâmicas/distribuição de tarefas pelos professores
<ul style="list-style-type: none"> Reforçar saberes (científicos, técnicos, comunicacionais/sociais) Identificar fatores que podem contribuir para a ocorrência do erro, no contexto observado Refletir sobre situações de erro que podem ocorrer em contexto de trabalho em saúde Refletir sobre a prevenção/eliminação do erro, em cuidados de saúde Reforçar conhecimentos/competências para evitar o erro em saúde Analisar situações causadoras de ansiedade/preocupação/stress Compreender a importância do trabalho da equipa multidisciplinar em saúde Integrar conhecimentos teóricos/práticos/sociais no contexto de trabalho 	<p>I. INTRODUÇÃO / APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE</p> <p>II. VISUALIZAÇÃO DA PRIMEIRA PARTE DO FILME: “APRENDENDO COM ERROS” https://www.youtube.com/watch?v=WNGPfm2MDzY</p> <p>III. DISCUSSÃO BREVE, INTRODUTÓRIA AO TRABALHO DE GRUPO, SOBRE O ERRO EM CUIDADOS DE SAÚDE (TEMA ABORDADO NO FILME).</p> <p>IV. TRABALHO DE GRUPO – DISCUSSÃO/REFLEXÃO DO FILME</p> <p>Identificação de falhas/erros associados a:</p> <ul style="list-style-type: none"> Protocolos (guidelines), Treino/atualização dos profissionais, Comunicação, Rotulagem/armazenamento dos materiais, Humanização do cuidado <p>Reflexão sobre:</p> <ol style="list-style-type: none"> o erro em saúde e as suas consequências os fatores que influenciaram os acontecimentos <ul style="list-style-type: none"> fatores internos (receio de pôr em causa decisões dos superiores, alteração de dinâmicas/rotinas do serviço...) fatores externos (o pedido de alteração da data do tratamento por parte da doente, problemas pessoais que determinaram a saída do serviço da médica e da enfermeira responsáveis pelo tratamento...) boas e más práticas evidenciadas a importância de não romper protocolos e de cumprir integralmente os mesmos com o objetivo de minimizar/anular o erro em saúde <p>V. VISUALIZAÇÃO DO FINAL DO FILME (SÍNTESE)</p> <p>VI. AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE</p>	<p>(40 minutos)</p> <p>Dinâmica:</p> <p>apresentação da atividade, pela professora P4, e visualização do filme</p> <p>(60 minutos)</p> <p>Dinâmicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Os alunos, em trabalho de grupo fazem um levantamento dos erros demonstrados no filme Escrevem frases descritoras dos erros em tiras de papel <p>(50 minutos)</p> <p>Dinâmicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> A professora P2 dinamiza a atividade, promovendo a discussão e, juntamente com os alunos: <ol style="list-style-type: none"> Constrói-se um esquema* (no quadro, com cartolinas), associando-se a descrição dos erros detetados pelos grupos, aos tipo de erros evidenciados no filme Cada professor intervém na discussão, realçando os tópicos relacionados com a sua disciplina: (protocolos e treino profissional-P3enf; comunicação – P4; rotulagem/armazenamento – P1, humanização do Cuidado – P2) <p>(30 minutos)</p> <p>Dinâmicas: passa-se a última parte do filme, onde um especialista faz a síntese dos erros ocorridos permitindo aos alunos a reflexão sobre trabalho realizado</p> <p>(10 minutos)</p> <p>Dinâmica: (elaboração do inquérito por questionário QAa1)</p>

***Estrutura do esquema a construir no quadro**

Erros detetados em
 “APRENDENDO COM OS ERROS”
<https://www.youtube.com/watch?v=WhGPfn2MDzY>

Relacionados com:

Protocolos	Treino/atualização dos profissionais	Comunicação	Rotulagem/armazenamento dos materiais	Humanização do cuidado
(frases construídas pelos alunos)	(frases construídas pelos alunos)	(frases construídas pelos alunos)	(frases construídas pelos alunos)	(frases construídas pelos alunos)

Planta da sala de aula

Quadro expositor

Professores (P2 e P3enf)

Grupo 1:
 A2
 A6
 A11
 A13
 A23

Grupo 5:
 A3
 A15
 A18
 A20
 A10

Grupo 2:
 A1
 A9
 A12
 A21
 A25

Grupo 4:
 A5
 A7
 A17
 A22
 A24

Grupo 3:
 A4
 A8
 A14
 A16
 A19

Professor – P1

Professor observador - P4

Anexo 13 | Planificação da atividade “Prática simulada”

Planificação da Atividade – Aula colaborativa interdisciplinar “Prática simulada” (15 fevereiro)

Professores envolvidos: P1, P2, P3enf e P4

Tempo: 2 blocos de 90 minutos

Objetivos	Descrição da Atividade	Avaliação da atividade	Conhecimentos / competências a consolidar
<ul style="list-style-type: none"> Reforçar saberes (científicos/cognitivos, técnicos, comunicacionais/sociais) Simular e treinar procedimentos/competências que ajudem a preparar e enfrentar situações causadoras de ansiedade e preocupação manifestadas pelos alunos Integrar conhecimentos teóricos/práticos/sociais no contexto de trabalho Treinar procedimentos/técnicas/competências Compreender a importância do trabalho da equipa multidisciplinar em saúde Reconhecer a interdependência dos vários serviços de saúde e a necessidade de uma resposta integrada ao utente Promover os cuidados centrados na pessoa Promover práticas refletidas Promover a qualidade nos cuidados de saúde 	<p>Consolidação/desenvolvimento de competências (Transporte, Mobilização, Higienização, Comunicação, Controle da Infecção, Ergonomia)</p> <p>Organização dos alunos por grupos de trabalho</p> <p>A cada grupo é atribuído um caso para os alunos demonstrarem conhecimentos/ competências, num exercício de prática simulada</p> <p>Os alunos, em grupo, preparam a simulação do caso que lhes é atribuído e definem-se os papéis a assumir por cada um dos alunos</p> <p>Apresentação da simulação do caso (contexto), por cada grupo de trabalho</p> <p>No final de cada simulação faz-se a discussão da atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> A turma faz análise crítica Os alunos envolvidos justificam as opções/procedimentos Regista-se/implementa-se um plano de melhoria (repete-se a atividade tendo em conta o plano de melhoria) <p>Promove-se uma reflexão final, reforçando a importância:</p> <ul style="list-style-type: none"> dos cuidados centrados na pessoa dos cuidados integrados do trabalho de equipa e das equipas multidisciplinares do cumprimento de protocolos da prevenção das IACS do cuidado do profissional de saúde 	<p>Análise/discussão da atividade (grelha focada com base em grelha de observação naturalista e vídeo gravação da atividade)</p> <p>Avaliação da atividade (Questionário de apreciação da atividade AAa2)</p> <p>do contributo na atividade na formação integral dos alunos e da sua preparação para a entrada no mundo do trabalho</p>	<p>Reforço e integração/consolidação de saberes (científicos/cognitivos técnicos e comunicacionais/sociais)</p> <p>Consolidação/desenvolvimento de competências (Transferências, Mobilização, Higienização, Comunicação, Controle da Infecção, Ergonomia)</p>

