


ATAS

XIII CONGRESSO SPCE



Fronteiras, diálogos e transições na Educação

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
Escola Superior de Educação de Viseu

6, 7 e 8 de outubro de 2016

ORGANIZAÇÃO

INTRODUÇÃO

ÍNDICE

ORGANIZAÇÃO



ATAS
XIII Congresso SPCE
Fronteiras, diálogos e transições na educação

COORDENAÇÃO

Cristina Azevedo Gomes
Maria Figueiredo
Henrique Ramalho
João Rocha

ISBN

978-989-96261-6-4

DATA

Dezembro, 2016

LOCAL DE EDIÇÃO

Escola Superior de Educação de Viseu

DESIGN

2 Play+

COMISSÃO ORGANIZADORA

COMISSÃO CIENTÍFICA

COMISSÃO ORGANIZADORA



Cristina Azevedo Gomes

Instituto Politécnico de Viseu (Coordenadora)

Almerindo Janela Gonçalves Afonso

Universidade do Minho

Carla Lacerda

Instituto Politécnico de Viseu

Carlos Francisco Reis

Universidade de Coimbra

Henrique Ramalho

Instituto Politécnico de Viseu

Isabel Abrantes

Instituto Politécnico de Viseu

João Paulo Balula

Instituto Politécnico de Viseu

João Rocha

Instituto Politécnico de Viseu

José Carlos Morgado

Universidade do Minho

Luísa Augusto

Instituto Politécnico de Viseu

Maria Figueiredo

Instituto Politécnico de Viseu

Maria João de Carvalho

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Nelson Gonçalves

Instituto Politécnico de Viseu

Sofia Marques da Silva

Universidade do Porto

COMISSÃO CIENTÍFICA



- Abílio Amiguiinho** Instituto Politécnico de Portalegre
- Amélia Lopes** Universidade do Porto
- Américo Peres** Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
- Ana Amélia Carvalho** Universidade de Coimbra
- Ana Maria Seixas** Universidade de Coimbra
- Ana Paula Cardoso** Instituto Politécnico de Viseu
- Ana Paula Macedo** Universidade do Minho
- António Fragoso** Universidade do Algarve
- António Magalhães** Universidade do Porto
- António Neto Mendes** Universidade de Aveiro
- António Osório** Universidade do Minho
- António Teodoro** Universidade Lusófona
- Bartolomeu Lopes Varela** Universidade de Cabo Verde
- Belmiro Cabrito** Universidade de Lisboa
- Belmiro Rego** Instituto Politécnico de Viseu
- Clara Oliveira** Universidade do Minho
- Cristina Zukowsky Tavares** Centro Universitário Adventista de S. Paulo
- Domingos Fernandes** Universidade de Lisboa
- Edilene Guimarães** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
- Elizabeth Macedo** Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- Ernesto Candeias Martins** Instituto Politécnico de Castelo Branco
- Esperança Ribeiro** Instituto Politécnico de Viseu
- Fátima Antunes** Universidade do Minho
- Fernanda Martins** Universidade do Minho
- Fernando Guimarães** Universidade do Minho
- Filipa Seabra:** Universidade Aberta
- Francisco de Sousa** Universidade dos Açores
- Gabriela de Pina Trevisan** Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
- Geovana M. Lunardi Mendes** Universidade do Estado de Santa Catarina
- Henrique Gil** Instituto Politécnico de Castelo Branco
- Irene Tomé** Universidade Nova de Lisboa
- Isabel Baptista** Universidade Católica Portuguesa
- Isabel Fialho** Universidade de Évora
- Isabel Menezes** Universidade do Porto
- Jesus Maria de Sousa** Universidade da Madeira
- Joana Brocardo** Instituto Politécnico de Setúbal
- João Barroso** Instituto de Educação. Universidade de Lisboa
- João Correia de Freitas** Universidade Nova de Lisboa
- Joaquim Azevedo** Universidade Católica Portuguesa
- Jorge Adelino Costa** Universidade de Aveiro
- José Augusto Pacheco** Universidade do Minho
- José Brites Ferreira** Instituto Politécnico de Leiria
- Laurinda Leite** Universidade do Minho
- Leo Lynce Lacerda** Universidade do Vale do Itajaí (Brasil)
- Leonor Santos** Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
- Licínio C. Lima** Universidade do Minho
- Luís Alberto M. Alves** Universidade do Porto
- Luís Rothes** Instituto Politécnico do Porto
- Manuel Sarmento** Universidade do Minho
- Maria da Conceição Azevedo** Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
- Maria do Céu Roldão** Universidade Católica Portuguesa
- Maria Eduarda Ferreira** Instituto Politécnico da Guarda
- Maria João Cardona** Instituto Politécnico de Santarém
- Maria João Duarte Silva** Instituto Politécnico de Lisboa
- Maria Luísa Frazão Branco** Universidade da Beira Interior
- Maria Manuela Esteves** Universidade de Lisboa
- Maria Neves Gonçalves** Universidade Lusófona
- Maria Teresa Esteban** Universidade Federal Fluminense
- Mariana Gaio Alves** Universidade Nova de Lisboa
- Martins Vilanculos Laita** Universidade Católica de Moçambique
- Paula Cristina** Guimarães Universidade de Lisboa
- Rosanna Barros** Universidade do Algarve
- Teresa Carvalho** Universidade de Aveiro - Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior
- Tuca Manuel** Universidade Katyavala Bwila (Angola)

ÍNDICE



Elvira Rodrigues e Joaquim Escola. EDUCAÇÃO PARA OS MEDIA, A SEGURANÇA, A DEFESA E A PAZ: PROPOSTA DE EXPLORAÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO EXEMPLO DE FLIPPED CLASSROOM **646**

07 EDUCAÇÃO, SAÚDE E BEM-ESTAR

Maria da Conceição Azevedo, Mariana Ramos Gontijo e Eliane Silva Ferreira Almeida. EDUCAÇÃO, ÉTICA E SAÚDE: APRENDER A CUIDAR SOB A ÓTICA DE DOENTES ONCOLÓGICOS **657**

Eliane S. F. Almeida e Mariana Ramos Gontijo. SOFRIMENTO ESPIRITUAL E CÂNCER: REVISÃO INTEGRATIVA **667**

Isilda Rodrigues, Catarina Martins, Beatriz Pinheiro e Natália Brochado. EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE - UM ESTUDO SOBRE A DOENÇA DE PARKINSON **677**

Isilda Rodrigues, Angela Teixeira, Márcia Lopes e Sandra Lopes. ESCLEROSE MÚLTIPLA E A PSICOMOTRICIDADE **687**

Isilda Rodrigues, Ana Martins, Andreia Lopez e Sílvia Silva. A EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE E A DISTRÓFIA MUSCULAR **697**

Manuel Chaves e Maria do Rosário Pinheiro. AUTOEFICÁCIA NO ENSINO DA ENFERMAGEM: UMA QUESTÃO INDIVIDUAL E COLETIVA **708**

Liberata Borrhalho e Adelinda Candeias. SAÚDE E BEM-ESTAR DOS PROFESSORES: UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO **717**

08 ENSINO SUPERIOR

Leo Lynce Valle de Lacerda e Cássia Ferri. O CONCEITO PRELIMINAR DE CURSO (CPC) DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES) DO BRASIL: UM CONCEITO ÚNICO PARA UMA REALIDADE EDUCACIONAL MÚLTIPLA **727**

Dulce Melão. REPRESENTAÇÕES SOBRE A LEITURA E SUA INFLUÊNCIA EM PRÁTICAS EDUCATIVAS: UM ESTUDO DE CASO NO 1.º CICLO DE BOLONHA **737**

José Manuel Magalhães, Floriano Viseu e Paula Martins. APRENDIZAGEM MATEMÁTICA EM CONTEXTO DE PROJETO MULTIDISCIPLINAR: O PÊNDULO **746**

Laurinda Mendes, Anabela Pereira, Agatângelo Eduardo, Evelyn Santos e Jéssica Mendes. PROGRAMA DE COMPETÊNCIAS E MÉTODOS DE ESTUDO NO ENSINO SUPERIOR: AVALIAÇÃO QUALITATIVA DA INTERVENÇÃO NUM CONTEXTO ANGOLANO **757**

Maria M. Nascimento, Eva Morais e J. Alexandre Martins. REPRESENTAÇÕES EM PROBLEMAS DE PROBABILIDADE NO ENSINO SUPERIOR **766**

Margarida Morgado, Luís Garcia e André Costa. COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS INTERCULTURAIS E DIÁLOGO INTERCULTURAL NA EMPRESA: UMA PERSPETIVA INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR **773**

J. Paulo Davim, Ana Seixas, Carolina Machado e Antonio Ferreira. PERCEÇÃO DO CONCEITO DE SUSTENTABILIDADE POR DOCENTES E ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR **785**

Carlos Sousa Reis, António Castro Fonseca, Maria das Dores Formosinho e Marta Oliveira. UM DIPLOMA DE ENSINO SUPERIOR AINDA VALERÁ A PENA? **794**

ÍNDICE



Mônica Régio, Marcelo Calvete e Margarida Morgado. APRENDIZAGEM INTEGRADA DE LÍNGUA E CONTEÚDO EM ENGENHARIA INDUSTRIAL: UMA EXPERIÊNCIA PILOTO	804
Cristina Zukowsky-Tavares e Irani Gerab. A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE PROVA DE PROGRESSO: UM ESTUDO PILOTO	808
Daniela Pinto, Ana Mouraz e João Pedro Pêgo. OBSERVAÇÃO DE AULAS EM PARCERIA INTERNÍVEIS DE ENSINO: CONTRIBUTOS PARA APROXIMAR O SECUNDÁRIO E O SUPERIOR	814
Orquídea Polónia e Ana Mouraz. O ESTUDO DE CASO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR	825
09 ESTUDOS CURRICULARES E PRÁTICAS EDUCATIVAS	
Magna Silva. ALFABETIZAR E LETRAR TODAS AS CRIANÇAS: PROPOSTA E COMPROMISSO VIVENCIADOS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	838
Sofia Pinto e Paula Catarino. TAREFAS DIVERSIFICADAS COM MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	848
Pedro Ribeiro Mucharreira, Luísa Cerdeira e Belmiro Gil Cabrito. O PAPEL DOS JOGOS NA APRENDIZAGEM: UMA SONDAÇÃO NO ENSINO DE ECONOMIA NO ENSINO SECUNDÁRIO	859
Cristina Manuela Sá. GESTÃO DAS FRONTEIRAS ENTRE SABERES NA OPERACIONALIZAÇÃO DA TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA	869
Soraia Pinho e Cláudia Neves. A PLURIDOCÊNCIA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UTOPIA OU ESTRATÉGIA DE LIDERANÇA PEDAGÓGICA DISTRIBUÍDA?	878
Helena Campos, Ana Silva e Paula Catarino. MATEMÁTICA E MOVIMENTO: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO	889
Helena Santana e Rosário Santana. PROCESSOS COLABORATIVOS DE CRIAÇÃO: MEIOS DE DESENVOLVIMENTO INTELLECTUAL E MOTIVACIONAL EM ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	899
Cruz H., Allen Gomes A., Martins A. M., Leitão J. A., Teodoro A., René Clarisse, Nadine Le Folc'h e Silva C. F. CRONÓTIPO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO, HORA-DO-DIA/DIA-DA-SEMANA E O DESEMPENHO EM APTIDÕES BÁSICAS PARA A APRENDIZAGEM	907
Ana Isabel Silva, Isabel Aires de Matos, Susana Amante e João Paulo Balula. ENTRE RISCOS E RABISCOS: DA LEITURA À REPRESENTAÇÃO (GRÁFICA) DE PROVÉRBIOS	917
Renata Oliveira. ALFABETIZAÇÃO E AVALIAÇÃO: CAMINHOS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA	927
Helena Bogas, Maria M. Nascimento, Cecília Costa e Eva Morais. TRABALHO DE PROJETO EM ESTATÍSTICA NO ENSINO PROFISSIONAL	939
Joaquim Escola, Paula Catarino e Ana Paula Aires. O ENSINO PRIMÁRIO NA DÉCADA DE 30. SUBSÍDIOS PARA A HISTÓRIA DO ENSINO EM PORTUGAL	948
Paula Pessoa e José Matias Alves. NOVAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES – O CASO FINLANDÊS	958

ÍNDICE



Marco Martins Bento e José Martins. <i>RELAÇÃO ENTRE CRONÓTIPO E DESEMPENHO ESCOLAR EM ESTUDANTES PORTUGUESES DO 2.º E 3.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO</i>	962
Marco Martins Bento, Orlanda Cruz, Diana Alves e Ana Paula Silva. <i>IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROGRAMA DE COMPETÊNCIAS DE LITERACIA EMERGENTE BASEADO NO MODELO RESPONSE TO INTERVENTION (RTI)</i>	970
Cristina Martins, Manuel Vara Pires e João Sousa. <i>A REFLEXÃO NOS RELATÓRIOS FINAIS DE ESTÁGIO: UM BALANÇO NA ÁREA DE MATEMÁTICA</i>	979
Maria do Céu Espírito Santo e Cristina Martins. <i>PRÁTICAS LETIVAS DOS PROFESSORES SANTOMENSES NO ENSINO DA ESTATÍSTICA</i>	989
Francisco Freire Soares e José Matias Alves. <i>NON SCHOLAE SED VITAE DISCIMUS. HORIZONTE 2020 – UMA NOVA RATIO STUDIORUM?</i>	999
Susana Santos, Ana Paula Cardoso e Carla Lacerda. <i>A PLANIFICAÇÃO NA PERSPETIVA DOS PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO</i>	1006
Carla Marques, Ana Paula Cardoso e João Rocha. <i>A ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO</i>	1015
Antónia Carreira e Isolina Oliveira. <i>PERCEÇÕES SOBRE A ARTICULAÇÃO VERTICAL: ESTUDO EM DOIS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS</i>	1024
Helder Martins, Ilídia Cabral e José Matias Alves. <i>VER O NEVOEIRO E INSTITUIR OUTRA LUZ: ENSAIO DE ILUMINAÇÃO, INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E MELHORIA DAS APRENDIZAGENS</i>	1034
Fátima Paixão, Fátima Regina Jorge e Helena Martins. <i>PRÁTICAS EDUCATIVAS DE FUTUROS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO EM ESPAÇOS DA CIDADE - REFLEXOS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E INOVAÇÃO DIDÁTICA</i>	1043
Cristina Santos e José Matias Alves. <i>NA ROTA DAS COMUNIDADES REFLEXIVAS</i>	1053
Nélia Amado, Susana Carreira e Helena Quintas. <i>O TRABALHO DE CASA EM MATEMÁTICA: A VISÃO DOS ALUNOS</i>	1064
Adriana Gentil e Maria Angélica Lucas. <i>ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DA PALAVRA COMO EXPRESSÃO DO CONCEITO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM</i>	1074
Maria Helena Horta e Beatriz Cavaco. <i>O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM CRIANÇAS DE 3 E 4 ANOS: A UTILIZAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DIDÁTICO</i>	1084
António Pais, Margarida Morgado, Manuela Abrantes e Teresa Gonçalves. <i>C4C - CLIL FOR CHILDREN</i>	1095
Helena Campos e Cláudia Costa. <i>COMUNICAÇÃO MATEMÁTICA: CONCEÇÕES E PRÁTICAS DOS FUTUROS PROFESSORES DO 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO</i>	1106
Maria Cândida Sérgio e Darianny Araújo dos Reis. <i>POLÍTICAS CURRICULARES E TEMPO CURRICULAR: IMPLICAÇÕES E SIGNIFICADOS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS</i>	1116
Maria Cristina Aguiar e Maria Helena Vieira. <i>TRABALHO VOCAL NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA. CONTRIBUTO PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A DEFINIÇÃO DE FRONTEIRAS TÉCNICAS E DIDÁTICAS NO ENSINO DO CANTO</i>	1125

ÍNDICE



Helena Campos e Tânia Ferreira. AS QUESTÕES AULA NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO NAS AULAS DE MATEMÁTICA	1135
Ana Isabel Moreira e Xose Armas Castro. EM PORTUGAL, A HISTÓRIA NAS AULAS DO ENSINO BÁSICO: O QUE NOS ENSINAM AS REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS	1145
Margarida Quinta e Costa e Daniela Gonçalves. PORQUE DEVEMOS ENSINAR CIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LITERACIA DOS ESTUDANTES E ATITUDES FACE À EDUCAÇÃO CIENTÍFICA	1155
Daniela Gonçalves e Marina Pinto. APRENDER COM CRIATIVIDADE E TALENTO(S) - O PROCESSO DE ENSINO EM PROL DE APRENDIZAGENS	1161
Ana Isabel Pereira, Ana Paula Aires e Susana Fontes. A LEITURA E A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: QUE RELAÇÕES?	1170
10 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AGENTES EDUCATIVOS	
Carla Oliveira. A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM GEOGRAFIA	1181
Carlos Alberto Ferreira e Ana Maria Bastos. O <i>FEEDBACK</i> NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA PRÁTICA PROMOTORA DA APRENDIZAGEM NOS FUTUROS PROFESSORES	1191
Alfredo Gomes Dias, Nuno Martins Ferreira e Maria João Hortas. O TEMPO E O ESPAÇO NO ENSINO DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA	1201
Elizabeth Krahe, Maria Estela Franco e Sônia Bonelli. ARQUITETURAS CURRICULARES EM TRANSIÇÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO BRASIL	1210
Daniela Branco, Bianor Valente e Maria João Silva. A EDUCAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	1219
Ana Camões e Isabel Baptista. FORMAÇÃO CONTÍNUA E <i>ETHOS</i> PROFISSIONAL? O CASO DOS EDUCADORES SOCIAIS	1226
Filomena Rodrigues e Maria Mogarro. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE DE LISBOA: RESULTADOS PRELIMINARES DE UM ESTUDO SOBRE CONCEÇÕES DE IDENTIDADE PROFISSIONAL	1232
Manuela Esteves. REORIENTAR A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES	1240
Lucia Massano, Ivone Gaspar, Ana Carlos, Fernanda Lamy, Paula Silva e Sandra Galante. SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES	1249
Maria Angélica Olivo Francisco Lucas, Heloisa Saito e Adriana Gentil. DIÁLOGOS ENTRE PRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA	1259
Sandra Pereira e Isabel Freire. OS PROFESSORES DE PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO-MATERNA: QUE FORMAÇÃO? QUE NECESSIDADES? - UM ESTUDO CASO	1267

11 FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Ernesto Martins. DESLUMBRANDO NO CONTEXTO ATUAL UMA (NOVA) CIDADANIA PELA EDUCAÇÃO ATIVA, INTERCULTURAL E VALORES CÍVICOS	1277
---	-------------

ÍNDICE



Marília Santos e Darlinda Moreira. O ENSINO PROFISSIONAL: MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA PROFISSIONAL **1286**

12 GESTÃO ESCOLAR E MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Ana Correia e Isolina Oliveira. OS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO CURRICULAR: IMPULSIONADORES DA MUDANÇA? ESTUDO EM DOIS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS **1297**

Clara Freire da Cruz e Luis Miguel Carvalho. A RELAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO E POLÍTICAS LOCAIS DE EDUCAÇÃO **1308**

Élia de Sousa Alves. O DIRETOR ENTRE MUROS: UM ESTUDO DE CASO **1318**

Maria Helena Gregório. POLÍTICAS DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA: OS CONTRATOS DE AUTONOMIA DAS ESCOLAS PORTUGUESAS **1328**

Isabel Ferreira e Isolina Oliveira. PERCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS LIDERANÇAS INTERMÉDIAS NUM CONTEXTO DE MUDANÇA: ESTUDO REALIZADO NUM TEIP **1338**

Sónia Leonel de Sousa e Maria João de Carvalho. AS NOVAS AGREGAÇÕES ESCOLARES E AS NOVAS DINÂMICAS ORGANIZACIONAIS **1348**

Carlos Alberto Gomes, Guilherme Rego da Silva e Daniela Vilaverde Silva. O REGULAMENTO INTERNO E A GESTÃO DA DISCIPLINA NUMA ESCOLA PÚBLICA: INQUÉRITO AOS ALUNOS **1355**

Mafalda Frias, Luís Alcoforado, António Rochette e André Fonte. PROJETOS ESTRATÉGICOS EDUCATIVOS DE CARIZ LOCAL – CONTRIBUTOS DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO **1364**

Lúcia Santos, Luís Alcoforado, António Cordeiro e Ana Anacleto. OS MUNICÍPIOS E OS DESAFIOS DO PLANEAMENTO DA REDE ESCOLAR. DA VISÃO CENTRALISTA DO PASSADO ÀS PERSPETIVAS DESCENTRALIZADORAS DO FUTURO **1373**

Raquel Lopes e Ana Mouraz. A (IN)VISIBILIDADE DO CONSELHO GERAL NA VIDA DAS ESCOLAS **1383**

António Ângelo Vasconcelos. A ESCOLA COMO LABORATÓRIO DE CIDADANIA: A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NA CONSTRUÇÃO DE UM BEM COMUM **1394**

Maria Custódia Rocha e Tânia Suely Antonelli M. Brabo. GÉNERO E DIREÇÃO/GESTÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS EM PORTUGAL E NO BRASIL: PODER, MANUTENÇÃO E MUDANÇA **1404**

13 JUVENTUDES E TRANSIÇÕES

Cristina Velho, Maria do Rosário Pinheiro, Carla Palaio, Laura Santos, Sónia Santos e Liliana Lopes. PROJETAR-TE – DESAFIOS PARA A MUDANÇA NO SISTEMA DE ACOLHIMENTO: RESULTADOS DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA A VIDA **1411**

Laura Santos, Maria do Rosário Pinheiro e Sónia Santos. A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA INTERVENÇÃO FORMATIVA DO PROGRAMA GERAR PERCURSOS SOCIAIS À LUZ DO MODELO MULTINÍVEL DE AVALIAÇÃO DE KIRKPATRIK **1422**

Ana Cristina Torres, Ana Mouraz e Helena C. Araújo. TRANSIÇÕES DE ESTUDANTES PARA O ENSINO SECUNDÁRIO E O ALARGAMENTO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA PARA 12 ANOS **1435**

ÍNDICE



Margarida Morgado e Gertrudes Amaro. TRANSVERSALIDADE DISCIPLINAR E PARTICIPAÇÃO ATIVA DE JOVENS NUM PROJETO EUROPEU	1443
Joaquim Azevedo. A ESCOLA INJUSTA E A EXCLUSÃO ESCOLAR NÃO SÃO UMA FATALIDADE: O PROJETO ARCO MAIOR	1453
Fernanda Martins e Esmeraldina Veloso. ABANDONO ESCOLAR E ESCOLA DE SEGUNDA OPORTUNIDADE: BREVES NOTAS SOBRE POLÍTICAS E PRÁTICAS	1470
João Pedro Gaspar, Joaquim Luís Alcoforado e Eduardo João Santos. A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS HUMANOS EM CONTEXTO ESCOLAR, NA PROMOÇÃO E PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO	1479
Ricardo Vieira e Sílvia Reis. RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ERA DIGITAL: A CONVIVÊNCIA NOS JOVENS NATIVOS DIGITAIS	1485
Thiago Freires e Fátima Pereira. CLASSES POPULARES E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO – DESMISTIFICANDO A PERIFERIA PORTUGUESA	1494
Tânia Zanella e Maria Teresa Ceron Trevisol. COMPREENSÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA A EFETIVAÇÃO DE SEUS PROJETOS DE VIDA	1504
14 MUNDO DIGITAL E EDUCAÇÃO	
Ana Antunes e Henrique Gil. ENSINAR E APRENDER ATRAVÉS DA BANDA DESENHADA DIGITAL - PIXTON - NO 1º CEB	1515
Henrique Gil. A INFOEXCLUSÃO E A INFOINCLUSÃO NO MUNDO DIGITAL POR UMA CIDADANIA DIGITAL 65+	1524
Sônia Raposo, Maria M. Nascimento, Cecília Costa e Maria Gea. MATEMÁTICA APLICADA ÀS CIÊNCIAS SOCIAIS: TAREFAS DE PROBABILIDADES COM TECNOLOGIA	1533
Pedro Abrantes, Susana Henriques, Bárbara Backstrom, Olga Magano, Marc Jacquinet e Cláudia Neves. FAZER A LICENCIATURA A DISTÂNCIA: PERCURSOS E IMPACTOS	1543
António Pais, Henrique Gil e Margarida Morgado. LIRE 2.0: PROMOÇÃO DA LEITURA E TIC	1553
Maribel Santos Miranda-Pinto e António José Meneses Osório. AS TIC EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: ATIVIDADES SOBRE PENSAMENTO COMPUTACIONAL E PROGRAMAÇÃO	1565
Teresa Cardoso e Filomena Pestana. A WIKIPÉDIA COMO RECURSO EDUCACIONAL ABERTO: QUE POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR ONLINE?	1572
Ana Gandra, Ana Paula Aires e Paula Catarino. A APRENDIZAGEM DAS EQUAÇÕES DO 1.º GRAU NO 7.º ANO DE ESCOLARIDADE DO ENSINO BÁSICO COM O <i>MODEL ALGEBRA</i>	1582
Sônia Maria De Souza Bonelli. O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS E AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	1590

ÍNDICE



15 PEDAGOGIA SOCIAL E DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

Joana Andreia dos Santos da Brinca. A PRÁTICA PROFISSIONAL DOS ASSISTENTES SOCIAIS NAS EQUIPAS DE RUA COM CONSUMIDORES DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS	1598
Raquel Rodrigues Monteiro e Isabel Baptista. PEDAGOGIA SOCIAL EM PORTUGAL SOBRE O ESTATUTO PROFISSIONAL	1607
Sílvia Azevedo, Ana Camões e Fátima Correia. NOVO MODELO DE INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS EM RISCO: O TÉCNICO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO SOCIAL COMO AGENTE TUTOR	1613
Susana Villas-Boas, Albertina Oliveira, Natália Ramos e Inmaculada Montero. EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO SOCIAL	1622
Susana Villas-Boas, Natália Ramos, Albertina Oliveira e Inmaculada Montero. ESTUDO SOBRE O APOIO SOCIAL E A DIVERSIDADE GERACIONAL	1628
Rosanna Barros. O PAPEL DA PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO SOCIAL NO APROFUNDAMENTO DE TRANSIÇÕES SOCIETAIS DEMOCRÁTICAS E SUSTENTÁVEIS	1634
Ernesto Martins. PEDAGOGIA SOCIAL E COMUNITÁRIA PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO (GERACIONAL): UM MODELO DE INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVO	1645
Carla Palaio, Maria do Rosário Pinheiro, Cristina Velho, Laura Santos, Sónia Santos e Liliana Lopes. O DESAFIO DA ESTRUTURA DE APOIO E ACOMPANHAMENTO, UMA RESPOSTA INSTITUCIONAL A JOVENS DURANTE E APÓS O ACOLHIMENTO	1654
Ana Paula Caetano. TRANSPONDO FRONTEIRAS URBANAS. ENCONTROS E MEDIAÇÕES NUM PROJETO DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA	1666
Bravo Nico, Lurdes Pratas Nico, Patrícia Ramalho, Ana Daniela Lopes, Vanessa Sampaio e Maria de Nazaré Pencas. <i>GABINETE DO DESENASCANÇO ESTUDANTIL</i> : A PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR NA ESCOLA COMUNITÁRIA DE SÃO MIGUEL DE MACHEDE	1675
Maria Martins, Teresa Sarmento e Célia Ribeiro. ESCOLA E FAMÍLIA EM FORMAÇÃO/AÇÃO – PEFF/A. UM PROJETO PARA A DESCONSTRUÇÃO DE FRONTEIRAS ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE	1683
Maria Antunes e Daniela Fernandes. PROMOÇÃO DA SUSTENTABILIDADE DO BEM-ESTAR NA TERCEIRA IDADE	1692
Maria Antunes e Liliana Correia. EDUCAR PARA A AUTONOMIA DE VIDA: UMA INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS/ JOVENS INSTITUCIONALIZADOS	1700
José Miguel Amaral e José Matias Alves. A ESCOLA COMO LUGAR ANTROPOLÓGICO – CASO DO CONSERVATÓRIO REGIONAL DE MÚSICA DE VISEU	1707
Ana Vieira e Patricia Simões. ALUNOS, FAMÍLIAS, ESCOLA E COMUNIDADE: SUJEITOS E MEDIAÇÕES. O GAAP COMO CAMPO DE POSSIBILIDADE(S) PARA A MEDIAÇÃO INTERCULTURAL	1716
Lia Araújo, Maria Figueiredo, Maria João Amante e Esperança Ribeiro. PHOTOVOICE COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA COM CRIANÇAS, JOVENS E PESSOAS IDOSAS: PERSPETIVAS DE FUTUROS EDUCADORES SOCIAIS	1726

ÍNDICE



16 PERSPETIVAS PÓS-COLONIAIS EM EDUCAÇÃO

- Ana Paula Carvalho. "TRILHAS" NAS DISPUTAS POR AUTORIDADE: AMBIVALENCIAS NO MOVIMENTO POLÍTICO-CURRICULAR NO BRASIL **1733**
- Carlos Nogueira Fino e Jesus Maria Sousa. AVALIAÇÃO DE CURSOS EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE DA ULTRAPERIFERIA: O CASO DA UNIVERSIDADE DA MADEIRA **1741**

17 RESUMOS

- Isabel Moio. NOVOS PÚBLICOS NO ENSINO SUPERIOR: NOVAS POSSIBILIDADES DE CERTIFICAÇÃO **1752**
- Maria da Conceição Barbosa Rodrigues Mendes e Tuca Manuel. A REGULAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA COMO INTERFACE DA QUALIDADE ACADÉMICA **1753**
- Sofia Marques da Silva e Ana Milheiro Silva. PROJETOS EDUCATIVOS DE ESCOLAS EM REGIÕES DE FRONTEIRA: MAPEAR PREOCUPAÇÕES, PRIORIDADES E ESTRATÉGIAS **1754**
- Gabriela Bento e Jorge Adelino Costa. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ESPAÇO EXTERIOR EM CRECHE – OPORTUNIDADES E ESTRATÉGIAS PARA A CONCRETIZAÇÃO DE FINALIDADES EDUCATIVAS **1756**
- Gabriela Portugal. FINALIDADES EDUCATIVAS E PAPEL DO EDUCADOR EM CRECHE **1757**
- Cindy Carvalho e Gabriela Portugal. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO EM CRECHE – ALGUNS RESULTADOS A PARTIR DE UM CONJUNTO DE ESTUDOS DE CASO EM DUAS CRECHES PORTUGUESAS **1758**
- Maria Luísa Cardoso Antunes da Cruz Supico e Sofia Viseu. A FORMAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR EM PORTUGAL COMO INSTRUMENTO DE REGULAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS PLANOS DE MELHORIA DO PROGRAMA "LÍDERES INOVADORES" **1759**
- Ana Silva e Sofia Marques da Silva. SEXUALIDADES E ENVELHECIMENTO: PERSPETIVAS DA EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE **1760**
- Susana Bartolo Martins e Ernesto Martins. OS ALUNOS EM CONTEXTO DE DESIGUALDADE TERRITORIAL: DIÁSPORA DA TRANSIÇÃO FORMATIVA AO MERCADO DE TRABALHO (ESTUDO DE CASO) **1761**
- Andreia Vilhena e Fernanda Martins. EDUCAÇÃO PARA A LITERACIA MEDIÁTICA: ENSINO E APRENDIZAGEM ATRAVÉS DAS DISCIPLINAS CURRICULARES **1762**
- Estela Costa, Marta Almeida e Mónica Baptista. POTENCIALIDADES E DIFICULDADES DO TRABALHO EM CO-DOCÊNCIA: PERSPETIVAS DE PROFESSORES E ALUNOS **1763**
- Mónica Baptista, Marta Almeida e Estela Costa. CONTRIBUTO DA COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES E INVESTIGADORES PARA O SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL **1764**
- Manuel Silva. O «ENSINO PROFISSIONAL» EM PORTUGAL: DEMOCRATIZAÇÃO OU (RE)ELITIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR? **1765**
- Deolinda Ribeiro, Susana Sá e Paula Flores. TRANSIÇÃO EDUCATIVA ENTRE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PERCEÇÃO DOS PROFISSIONAIS **1766**

ÍNDICE



Marco Martins Bento, Orlanda Cruz e Diana Alves. IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO <i>RESPONSE TO INTERVENTION</i> (RTI) NO DOMÍNIO DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS E EMOCIONAIS EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR: UM CONTRIBUTO PARA A COMPREENSÃO E ADAPTAÇÃO DO MODELO	1767
Evelyn Santos, Paula Vagos, Dayse Neri de Souza, Isabel Ramos e Roselane Lomeo. OS CONTRIBUTOS DO SU- PORTE FAMILIAR PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NEE NO ENSINO SUPERIOR	1769
Tatiana Fischer e Marilda Pasqual Schneider. EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL NO PLANO NACIONAL DE EDU- CAÇÃO (2014-2024): ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES	1770
Filomena Anjo, Ana Caetano e Isabel Freire. DIÁLOGOS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL - UM ESTUDO COM UMA TURMA DO 1º CICLO	1771
André Freitas Santos, Ana Mouraz e Fátima Pereira. TRABALHAR A EDUCAÇÃO DAS EXPRESSÕES NO 1.º CEB: PARA UMA CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS	1772
Margarida Morais Marques, Paulo Rocha, Luísa Aires, José Azevedo, António Guerner Dias e Diana Seabra. OS MASSIVE OPEN ONLINE COURSES NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: O CASO DO MOOC. "AS ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS NOS MEDIA ESCOLARES"	1774
António Pais, Henrique Gil e Margarida Morgado. A WEB 2.0, A TRANSVERSALIDADE E A INTERNACIONALIZAÇÃO DE LITERACIAS ASSOCIADAS À LEITURA	1776
Fernanda Martins. AS INVESTIGAÇÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA: A (IN)VISIBILIDADE DA PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO (2008-2015)	1777
Isabel Costa. A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA EM CURSOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO	1778
Marta Torres, Ana Paula Caetano e Mónica Mesquita. VOZES COM IDENTIDADE	1779
Rui da Silva e Júlio Gonçalves dos Santos. COOPERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO COMO ESPAÇO DE FRON- TEIRA – UM ESTUDO DE CASO NA GUINÉ-BISSAU	1780
Maria Helena Horta e Maria Leonor Borges. APRENDER A SER EDUCADOR DE INFÂNCIA: PRÁTICAS REFLEXIVAS E CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE	1781
António Pais, Margarida Morgado, Manuela Abrantes e Teresa Gonçalves. C4C - CLIL NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIDADE	1782
Silvia Azevedo e António Magalhães. RECONTEXTUALIZAÇÃO DISCURSIVA NA COOPERAÇÃO PARA O DESENVOL- VIMENTO NO ENSINO SUPERIOR EM CABO VERDE	1783
Carla Guerreiro, João Gomes e Lidia Santos. GRANDES OBRAS PARA PEQUENOS LEITORES – ESTÉTICA E ÉTICA NA LITERATURA PORTUGUESA CONTEMPORÂNEA DE POTENCIAL RECEÇÃO INFANTO-JUVENIL	1784
Anne Schippling. ESCOLAS INTERNACIONAIS NA GRANDE LISBOA: PERFIS INSTITUCIONAIS E CONCEITOS EDUCATIVOS	1785
José Lopes. A JURIDICIZAÇÃO DO LOCAL EM EDUCAÇÃO: NOVOS MODOS DE REGULAÇÃO POLÍTICA?	1786
Jorge Correia. O PROFESSOR (EDUCADOR) E OS VALORES: EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA	1787

ÍNDICE



Maria Izabel Silva. A REFORMA CURRICULAR E O PROGRAMA “MUNDU NOVU” PARA A INOVAÇÃO EDUCATIVA EM CABO VERDE: BOAS PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO DAS TIC NO ENSINO SECUNDÁRIO	1788
Maiza Trigo e António Gomes Ferreira. EQUACIONANDO A AUTONOMIA ESCOLAR EM PORTUGAL: QUE TRAJETÓRIA?	1789
Virgílio Correia. A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DO ANIMADOR SOCIOEDUCATIVO – DAS COMPETÊNCIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS À INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO	1790
Carlos Novais Gonçalves. ABORDAGENS GLOBAIS NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS, RUMO À QUALIDADE. AVALIAÇÃO E ACCOUNTABILITY EM EDUCAÇÃO	1791
Emília Vilarinho. O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL: GOVERNAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DIREITOS DA CRIANÇA	1792
Esperança Ribeiro e Sara Felizardo. CONTRIBUTOS DA PERSPETIVA DIALÓGICA PARA A PRÁXIS DO EDUCADOR SOCIAL: FUNDAMENTOS E POTENCIALIDADES	1793
Maria Ferreira, Almerindo Afonso e Mário Santos. INTERNACIONALIZAÇÃO E MOBILIDADE ESTUDANTIL EM ENFERMAGEM: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO	1794
Maria Dulce Campos Pereira e Estela Costa. A AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS	1795
Ana Camarneiro, Elisabete Fonseca, Isabel Mendes e Manuela Frederico. INTEGRAÇÃO DE ESTUDANTES DO 1.º CICLO NA ESCOLA SUPERIOR DE ENFERMAGEM DE COIMBRA	1796
Teresa Conceição, Mónica Baptista e Sofia Freire. O CONTEXTO COLABORATIVO E REFLEXIVO COMO PROMOTOR DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UMA INVESTIGAÇÃO NA PRÓPRIA PRÁTICA	1797
Virgílio Correia. ENSINO PROFISSIONAL EM PORTUGAL DE ALUNOS VINDOS DE CABO VERDE – UMA AVALIAÇÃO	1798
Fátima Paixão, Fátima Jorge e Luzia Antunes. O PATRIMÓNIO ARTÍSTICO LOCAL COMO ESPAÇO NÃO-FORMAL DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – UMA PROPOSTA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	1799
Luís Grosso Correia. A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO ENTRE-GUERRAS	1800
Sofia Martins, Luís Alcoforado e A. M. Rochette Cordeiro. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL COMO BASE PARA UM DESENVOLVIMENTO LOCAL, INTEGRADO E SUSTENTÁVEL	1801
Maria da Conceição Leal da Costa e Olga Magalhaes. DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO AO RELATÓRIO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADO: UMA REFLEXÃO SOBRE TRAJETÓRIAS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL	1802
Liliana Paredes, Luís Alcoforado, António Cordeiro e Cristina Barros. A INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DA IDENTIDADE TERRITORIAL	1803
Isabel Madureira, Teresa Leite e Clarisse Nunes. TRANSIÇÕES NA CARREIRA DOCENTE: MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS	1804
Cláudia Preguiça e Luís Alcoforado. PARADIGMAS MUNICIPAIS NOS DOMÍNIOS DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO: CONTEXTOS DE AUTONOMIA E DE DESENVOLVIMENTO LOCAL	1805
Sara Ferreira, Maria Isabel Festas, Maria Helena Damião da Silva, Maria Prata e Albertina L. Oliveira. BOAS PRÁTICAS NO ENSINO DA ESCRITA DE TEXTOS	1806

ÍNDICE



Carla Matoso, Mônica Batista, Ana Maria Freire. APRENDIZAGENS DE FUTUROS PROFESSORES DE FÍSICA E QUÍMICA SOBRE A NATUREZA DAS TAREFAS	1807
Fernando Ilídio Ferreira, Rui Canário, João Caramelo e José Alberto Correia. DO LONGE FAZER PERTO: RUI D'ESPI-NEY E A CONSTRUÇÃO DE COMUNIDADES EDUCATIVAS DEMOCRÁTICAS	1808
Carlos Pires. A LIVRE ESCOLHA DE ESCOLA NO "TEXTO" DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO	1809
Simão Elias-Lomba. PROJETO LIMA: UM CONTRIBUTO PARA UMA ESCOLA ATUAL	1810
Carlos Pires. A "ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS" – UM QUADRO INTERPRETATIVO DA(S) POLÍTICA(S) EDUCATIVA(S)	1811
Fernando Ilídio Ferreira, Nanci Rebouças Franco, Cleriston Izidro dos Anjos e Teresa Sarmento. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA, NO BRASIL E EM PORTUGAL: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES	1812
Raquel Mateus, Maria Helena Damião e Maria Isabel Festas. CONCEÇÕES DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA E ARTÍSTICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	1813

FORMAÇÃO E TRABALHO DOS ENFERMEIROS EM UNIDADES DE CUIDADOS INTENSIVOS: ESTUDO COMPARADO PORTUGAL E BRASIL

Ana Paula Macedo¹, Vilanice Püschel², Katia Padilha³

¹ *Universidade do Minho, Escola Superior de Enfermagem. Braga, Portugal, amacedo@ese.uminho.pt*

² *Universidade de S. Paulo, Escola de Enfermagem. S. Paulo, Brasil, vilanice@usp.br*

³ *Universidade de S. Paulo, Escola de Enfermagem. S. Paulo, Brasil, kgpadilh@usp.br*

Resumo

O estudo centra-se nas políticas, nos princípios e nas lógicas de ação que se consubstanciam em práticas e estratégias de educação e formação dos enfermeiros que trabalham em unidades de cuidados intensivos situadas em países distintos, Portugal e Brasil. A opção por situarmos o estudo em duas unidades de cuidados intensivos e nas práticas dos atores destas unidades, ou seja, nos seus modos de gestão, possibilita-nos compreender até que ponto o exercício profissional dos enfermeiros que trabalham numa unidade de cuidados intensivos pode ser educativo e formativo, quer pelo sistema de valores nos quais está imerso, quer pelo recurso a outros valores, a serem desvendados. Para a recolha e tratamento da informação faz-se uso de diversas técnicas de investigação, tendo-se privilegiado a análise documental, o inquérito por entrevista e a observação no terreno, recorrendo-se a uma metodologia comparada, a partir de uma amostra intencional. Os dados preliminares permitem-nos reconhecer similaridades entre aspetos da realidade dos dois países, mas também diferenças, por algumas especificidades culturais e estruturais, relativas ao desenvolvimento das unidades de cuidados intensivos, em hospitais universitários. Se por um lado, as semelhanças se destacam por ambas as unidades se caracterizarem pelo seu ambiente complexo e exigente para os profissionais que têm por principal atividade a supervisão/monitorização contínua de cuidados especializados, por outro, as diferenças dizem respeito à estrutura tecnológica, às dinâmicas de trabalho e ao tipo de educação e formação que acontece no local de trabalho.

Palavras-chave: formação e trabalho; enfermeiros; unidades de terapia intensiva; metodologia comparada

Abstract

The study focuses on the policies, principles and logic of action that are embodied in practices and strategies of education and training of nurses working in intensive care units located in different countries, Portugal and Brazil. The decision to situate the study in two intensive care units and in the practices of the actors of these units, that is, in their modes of management, enables us to understand to what extent the professional practice of nurses working in an intensive care unit can be educational and a training tool, either by the values system in which it is immersed, either by using other values, to be unraveled. For the collection and processing of information, various research techniques are used, having been privileged the document analysis, survey through interviews and observation in the field, making use of a comparative methodology, from an intentional sample. Preliminary data allow us to recognize similarities between some reality aspects in both countries, but also differences, created by certain cultural and structural characteristics on the development of intensive care units in university hospitals. If, on the one hand, the similarities stand out for both units being characterized by their complex and demanding environment for professionals who are mainly engaged in the supervision / continuous monitoring of specialized care, on the other hand, the differences relate to the technological structure, working dynamics and the type of education and training that takes place in the workplace.

Keywords: training and work; nurses; intensive care units; compared methodology

INTRODUÇÃO

Os diferentes percursos históricos e culturais de Portugal e Brasil propiciam-nos assim um quadro diversificado de contextualização da educação e formação. O estudo reflete sobre a educação e a formação dos enfermeiros em contexto de trabalho hospitalar, concretamente em unidades de cuidados intensivos, que apesar de não constituir uma questão nova no âmbito da Enfermagem, o seu objeto de investigação de natureza organizacional, aparece no contexto português e brasileiro com alguma novidade. A nossa opção por unidades de cuidados intensivos tem por base outros estudos que nos chamam atenção para as práticas dos enfermeiros nestas unidades, distintas de outros contextos. As unidades de Cuidados Intensivos destinam-se ao doente crítico hemodinamicamente instável que a qualquer momento está sujeito a intercorrências clínicas, originárias de complicações e em algumas situações a sua morte. Por esta razão estas unidades são caracterizadas por possuírem um ambiente tenso e exigente para os profissionais que têm por principal atividade a supervisão/monitorização contínua de cuidados especializados. Algumas evidências científicas chegam mesmo a realçar que as diferenças pessoais e culturais dos profissionais de enfermagem neste contexto de trabalho podem influenciar as suas decisões, sugerindo a atenção por parte dos gestores destas unidades para que atribuam maior significado às dimensões sociais (Bringsvora, *et al.*, 2014).

O estudo cuja metodologia é comparada parte do pressuposto de que os modelos de gestão têm impacto nos modelos adotados por determinado serviço, na medida em que eles induzem uma determinada cultura organizacional; estabelecem as relações de poder, as principais formas de ação dos atores dos contextos, seus valores e definem critérios de análise de desempenho. Uma das questões norteadoras do estudo é a seguinte: Qual é o papel que a educação e a formação em contexto de trabalho assumem na gestão da Unidade de Cuidados Intensivos? Nesta investigação procura-se compreender como é que a educação e a formação dos enfermeiros podem representar uma resposta estratégica aos problemas dos contextos de trabalho e aos objetivos da organização - hospital universitário. O texto agora apresentado faz referência breve ao quadro concetual que nos ajudou a fazer a leitura da realidade.

1. CONTRIBUTOS PARA UMA LEITURA DA FORMAÇÃO E TRABALHO DOS ENFERMEIROS EM UNIDADES DE CUIDADOS INTENSIVOS

O referencial teórico levar-nos-á à compreensão dos modelos de gestão e das práticas profissionais, pretendendo-se evidenciar as suas dinâmicas e as suas relações organizacionais, oferecendo-nos o registo reconstruído da organização do trabalho e concretamente da educação e formação. Neste sentido parece-nos fundamental analisar em primeiro lugar o hospital enquanto organização, embora remetendo posteriormente a mesma para a especificidade de um hospital universitário, sendo para tal necessário recorrer a modelos organizacionais já suficientemente desenvolvidos noutras áreas, como a educacional (Per-Erik Ellström 1983, Lima, 1998).

1.1 A formação à luz do modelo racional-burocrático

O *modelo racional-burocrático*, enquanto modelo analítico, apresenta dimensões que possibilitam a compreensão de alguns aspetos relacionados com a estruturação e funcionamento da organização hospitalar. Ele é caracterizado por possuir objetivos e preferências baseados na clareza e no consenso partilhados. Quanto à tecnologia e aos processos, estes caracterizam-se pela transparência e clareza, uma vez que foram racionalmente estabelecidos e devem ser cumpridos por todos aqueles que executam as funções e as tarefas. Neste sentido, a racionalidade surge-nos como um elemento fundamental, tal como uma orientação clara para o desenvolvimento das tarefas. Sob

estas condições, é suposto que neste modelo a formação seja tipificada de forma a interiorizar as funções associadas à atividade profissional e de forma a aumentar a previsibilidade dentro destas estruturas organizacionais. Regista-se uma tendência maior para a valorização da formação formal e instrumental quanto aos conhecimentos e aos valores defendidos.

1.2 A formação à luz do modelo de sistema social

O *modelo de sistema social* coloca a ênfase nas relações interpessoais e na cultura organizacional como determinantes da ação organizacional. Tal como o modelo anterior, o modelo de sistema social apresenta objetivos e preferências caracterizados pela clareza e pelo consenso partilhado. Porém, a tecnologia e os processos organizacionais são considerados ambíguos, uma vez que as consciências da ação organizacional são vagamente desconhecidas ou vagamente reconhecidas. As tradições, os valores, as normas, os princípios organizativos, as relações hierárquicas, as relações entre pares, a comunicação dentro de cada serviço e entre diferentes serviços, a importância que se atribui ao trabalho e à produção, o que se designa por “cultura organizacional”, agrupa um conjunto de condições que tornam o contexto de trabalho fortemente socializador e produtor de identidades profissionais. Numa organização que se oriente segundo os princípios que temos vindo a mencionar, será de esperar que as atividades de formação valorizem a dimensão informal e/ou não-formal.

1.3 A formação à luz do modelo político

O modelo político dá relevo a outros conceitos e problemáticas complementares na explicação das dinâmicas organizacionais (Morgan, 1996). Este modelo afirma-se a partir de um conjunto de indicadores que os seus defensores apontam como características da organização, dos quais se destacam os seguintes: a heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objetivos e preferências próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados; a vida dentro da organização que se desenrola com base na conflitualidade de interesses e na consequente luta pelo poder; os interesses individuais ou de grupo que se situam quer no interior da própria organização quer no seu exterior, e influenciam toda a atividade organizacional. Com frequência, o debate e a discussão ocorrem relativamente à natureza dos princípios (como a igualdade, o jogo limpo e a justiça), originando importantes desacordos sobre assuntos que à primeira vista são inócuos (Ball, 1994), mas que são negociados. O modelo de formação mais congruente com os pressupostos atrás mencionados é, por assim dizer, voluntarista, no que concerne às iniciativas e às margens de liberdade dos atores, permitindo aos indivíduos em formação uma análise reflexiva.

1.4 A formação à luz do modelo anárquico

Relativamente ao modelo anárquico ele representa um dos mais recentes desenvolvimentos nos estudos organizacionais. Ao colocá-lo num polo oposto ao modelo racional, devido às suas diferenças, a força de repulsão que os dois extremos exercem origina também uma certa força de atração sobre outros modelos (Lima, 1998). A autonomia relativa dos subgrupos, quer sejam estes profissionais integrados nas unidades de cuidados, nos departamentos ou nos serviços da administração, dá origem a uma discrepância de atitudes perante situações idênticas que se impõem no dia-a-dia dentro da organização hospitalar. Como tal, os objetivos são ignorados ou entram em conflito, no que concerne à tecnologia e aos processos organizacionais, estes passam a apresentar uma natureza ambígua. Consta-se que os mecanismos estruturais formais nem sempre apresentam elevados graus de conexão e que os sistemas de controlo se revelam com frequência mais débeis na ação do que é previsto. Daqui surge a expressão *debilmente articulado*, apontada por Karl Weick (1995). Neste quadro, a absurdez e a casualidade surgem-nos como aspetos determinantes, evidenciando o acaso ou a informalidade como formas de explorar ideias alternativas sobre finalidades e conceções.

Surtem assim diversas formas de compreender as decisões nas organizações, algumas particularmente originais como a que dá ênfase à imagem de “caixote do lixo” (March & Olsen, 1989). Congruentemente com esta perspectiva de organização, de uma racionalidade paradoxal *a posteriori*, se inclui uma nova conceção da formação, potencialmente desencadeadora de uma rutura epistemológica, que permite introduzir outras questões e problemáticas neste campo. Esta última seria então a “verdadeira formação”, de Tipo Transcendental, na medida em que extravasa as estratificações sociais e educativas tradicionais, podendo levar o indivíduo à autonomia.

2. METODOLOGIA

A educação Comparada como ciência privilegia o saber sistematizado e coerente, sendo importante delimitar três elementos constitutivos: objeto, método e finalidade (García Garrido, 1996). O método comparado procura semelhanças e diferenças para encontrar as tendências, sendo útil para a planificação de uma reforma e mudança política. A proposta que configura um estudo comparativo, apresentado pelos autores (Caballero, Angela *et al.*: 2016) incorpora fases que permite dividir o método em dois momentos: i) o desenho da investigação (seleção e definição do problema, formulação de hipóteses ou pressupostos de partida e eleição da unidade de análise); ii) o desenvolvimento da investigação apresentado em quatro fases (fase descritiva; fase interpretativa; fase de justaposição e fase comparativa). Por fim a conclusão que inclui a fase prospetiva do método comparado. Nesta secção faremos apenas referência aos participantes e aos métodos de recolha de dados.

2.1 Participantes

Os participantes são os enfermeiros assistenciais e gestores que trabalham nas duas unidades de cuidados intensivos selecionadas em dois países distintos. Uma situada no hospital universitário do estado de S. Paulo, Brasil e outra situada no norte de Portugal. O período de recolha de dados decorreu durante quinze dias consecutivos nas respetivas unidades de cuidados, no turno da manhã. Os enfermeiros participantes (oito de cada hospital) assinaram o consentimento informado, de livre e esclarecida vontade, de acordo com os padrões éticos estabelecidos na Declaração de Helsínquia (World Medical Association, 2008).

2.2 Métodos de recolha de dados

Neste estudo procuramos estruturar o referencial teórico, tendo por base a reconstrução sócio histórica das unidades de cuidados intensivos e do hospital. Ao elegermos o paradigma naturalista queremos valorizar determinadas dimensões metodológicas, tais como: a investigação em contexto natural, o investigador como principal instrumento de recolha de dados, a análise de tipo qualitativo através de uma postura descritiva e interpretativa, o estudo em profundidade, o detalhe cuidadoso das situações concretas, a observação dos processos organizacionais e dos comportamentos dos atores, as intenções e o sentido que estes atribuem à sua ação (Lessard-Hébert, *et al.* (1994).

2.2.1 Análise de Documentos

O tempo e o espaço são dimensões fundamentais na explicação do objeto de estudo, para a compreensão dos processos sociais que os constituem historicamente. Embora tenhamos escolhido a atualidade como o período da investigação, este recorte histórico levou-nos à procura da origem dos factos e neste sentido o recurso do passado. Quanto à questão espacial, o tema requereu informações, principalmente de índole legal, no que diz respeito às políticas de educação e formação dos enfermeiros. No que concerne à pesquisa com respeito às dimensões de análise de nível meso e microsocial, a primeira abordagem disse respeito à caracterização geral do hospital e concretamente

à unidade de cuidados intensivos, tendo por base um conjunto de dados recolhidos pela própria organização. É o caso do sistema de registo do NAS, disponível na unidade de cuidados intensivos, cuja análise subsidiou a compreensão da carga de trabalho dos enfermeiros e a sua relação com a formação naquele contexto.

2.2.2 *Inquérito por entrevista*

A entrevista semidiretiva baseia-se na utilização de um guia, permitindo aos entrevistados exprimirem-se, seguindo o curso do seu pensamento (Albarelo, *et al.* 1997). A opção por este tipo de entrevista, como principal técnica de recolha de dados no terreno, justifica-se pela sua adequação à recolha de testemunhos dos diversos enfermeiros sobre as suas práticas e perspetivas atuantes no quotidiano das unidades de cuidados intensivos. As diversas interpretações permitem apreender os processos de ação e as experiências dos atores geradas naquele contexto (Quivy & Campenhoudt, 1992). A proximidade estabelecida com os entrevistados e a natureza compreensiva das entrevistas levou-nos a optar pela sua gravação para posteriormente serem transcritas na íntegra. A integração de cada participante na entrevista foi sujeita ao consentimento escrito e informado.

2.2.3 *Observação não participante*

O trabalho de campo teve início em novembro de 2015 e terminou em janeiro de 2016. As deslocações às unidades de cuidados intensivos envolveram a nossa presença durante algumas horas, pela importância das dimensões sociais que aí se observavam, o confronto sistemático entre, por um lado, a visão do mundo e da sociedade dos atores sociais locais, obtida através de vários tipos de depoimentos verbais e, por outro, os dados obtidos por observação direta. Durante a nossa presença nas unidades recorremos a este método, utilizando uma grelha de observação para registo de acontecimentos significativos ao tipo de estudo. A grelha de observação constitui-se em dois tópicos – i) Dinâmicas de trabalho na Unidade de Cuidados Intensivos (espaços, tempos, profissionais, doentes, métodos de trabalho); ii) Os atores, o contexto de trabalho e a formação. Esta grelha contém espaços para as notas de campo e o seu registo era feito após as nossas deslocações às unidades de cuidados intensivos.

3. A ORGANIZAÇÃO “HOSPITAL UNIVERSITÁRIO” E A FORMAÇÃO EM UNIDADES DE CUIDADOS INTENSIVOS

Tradicionalmente o hospital Universitário tem sido caracterizado como uma organização próxima de uma Escola de Ensino em Saúde, capaz de proporcionar o ensino e a prática clínica em contexto profissional, de atrair uma concentração considerável de recursos físicos, humanos e financeiros em saúde, garantindo a sua idoneidade formativa. Com efeito ele exerce um papel político importante na comunidade onde está inserido, dada sua escala, dimensionamento e custos. Por ser oficialmente reconhecido está sujeito a uma supervisão das autoridades competentes, sendo avaliado pelo tipo de atendimento médico de maior complexidade a uma dada população. Nas últimas décadas os hospitais universitários passaram assumir funções definidas nos sistemas de saúde e se subordinar à lógica desses sistemas. Os dois hospitais escolhidos para o estudo são classificados como “hospital universitário”. A característica de hospital Universitário salienta *a priori* uma valorização da formação dos profissionais em contexto de trabalho, daí este critério ter sido intencional. Passemos à comparação entre as duas unidades de cuidados intensivos a partir das duas principais dimensões em análise - Hospital Universitário como organização e a formação em contexto de trabalho -, tendo por base os depoimentos dos entrevistados:

3.1 “Hospital Universitário” como Organização e a Formação em Contexto de trabalho em Portugal

O hospital selecionado em Portugal tem um estatuto de Parceria público privado. Possui uma diversidade de unidades avaliadas e acreditadas por organizações externas ao hospital. Significa que para o cidadão o hospital é público, sendo a gestão privada para os gestores que têm que cumprir com os indicadores propostos pela Administração Regional de Saúde (ARS). Curiosamente todos participantes do estudo em Portugal associam o Hospital ao tipo de gestão e aos recursos e não tanto à tipologia “Hospital Universitário”. Como referem alguns dos entrevistados:

“O hospital é um hospital público, com gestão privada, quer dizer que todos os atendimentos são com base no público, tem indicadores proposto pelo A.R.S. que temos de cumprir, e que são muitos. A gestão é muito controlada, para nós gestores tudo é privado, mas para os clientes, para os nossos utentes o hospital é público”. (Ep1)

“O hospital desde que viemos para aqui cresceu muito mais, não é? Quer dizer, a comunicação por exemplo com os superiores hierárquicos ou esta comunicação de baixo para cima ou de cima para baixo, é mais formal, mais por e-mails, comunica-se por comunicados, não há aquela relação...”(Ep2)

No que diz respeito à formação em contexto hospitalar ela é organizada por um centro de conhecimento para todo o hospital. A formação que acontece na unidade de cuidados intensivos é sentida por muitos enfermeiros como uma preocupação, pelos obstáculos que vão encontrando, tais como, número de horas excessivo de trabalho, passagens de turno com tempo instituído, ambiente competitivo, a não exigência de formação específica em cuidados intensivos, a comunicação e o trabalho em equipa nem sempre convincente:

“(…) ao nível do contexto do serviço já houve mais formação, neste momento está mais orientado para algo que me parece pertinente que é a investigação que as pessoas vão fazendo e que vão apresentando (...) e portanto acaba por ser uma formação ... não aquela formação em sala, mas que trás os seus contributos”. (Ep2)

“(…) as passagens de turno considero que antigamente eram mais proveitosas, acho que há uns anos atrás tínhamos menos pudor com aquilo que pudesse ser a “critica” construtiva, (...) as pessoas ferem-se com muita facilidade, ou seja, há uma competitividade tão grande que eu acho que é isso que também interfere no estudo, ou seja, o alguém dizer ou chamar atenção para algo não é bem visto (...)” (Ep2)

“A organização hospitalar faz o seu plano de formação e eu admito que ela poderia ser um bocadinho mais criativa e que poderiam surgir novas temáticas todos os anos, (...) o resto da formação é promovida aqui pela unidade de cuidados intensivos, penso que poderíamos fazer muito mais do que aquilo que fazemos, de facto podemos trabalhar um bocadinho mais e tem a ver com os padrões de qualidade, com a conotação do conhecimento, com a evolução do conhecimento, nós efetivamente não acompanhamos como o conhecimento surge e se modifica e portanto acho que podemos trabalhar melhor” (Ep4)

Alguns discursos remetem-nos para as características de um hospital com um estatuto de Parceria Público Privado, que incluem dimensões dos vários modelos de análise (modelo racional-burocrático, modelo de sistema social, modelo político e modelo anárquico), embora, realçando uma valorização da formação formal e instrumental quanto aos conhecimentos e aos valores defendidos pela organização e que parecem prevalecer na unidade de cuidados. Curiosamente apenas uma enfermeira fez referência a um tipo de formação “Transcendental”, na medida em que extravasa as estratificações sociais e educativas tradicionais, levando o indivíduo à autonomia:

“É, é importante, à partilha que nós fazemos uns com os outros, as situações que temos, alguma coisa que não conhecemos, vamos pesquisar, vamos estudar, perguntamos, é fundamental, depois quando vem essa situação de novo já sabemos, falamos com os colegas, lá está, a partilha, a pesquisa, tudo é importante. (Ep3)

3.1.1 “Hospital Universitário” como Organização no Brasil e a Formação em Contexto de trabalho no Brasil

O hospital Universitário no Brasil parece estar pouco integrado numa rede de referência de doentes, apresentando, em geral, uma total autonomia gestonária em relação aos sistemas de saúde. Este facto origina que o atendimento seja realizado a todos os níveis de atenção, com um alto risco de encaminhar os doentes para níveis de complexidade assistencial maiores e mais caros que os necessários para resolver os problemas relacionados ao diagnóstico que apresentam. Por outro lado, estes hospitais têm centros de educação continuada e integram atividades docentes-assistenciais, sendo comum que os seus diretores, também docentes, sejam destacados para este fim. As expressões “hospital universitário” e “hospital escola” surgem com uma frequência significativa nos discursos dos entrevistados:

“O vínculo que a gente tem com a escola, desde a fundação do hospital, desde a planta do hospital ele é muito forte, quem desenhou, quem implementou todo o processo de enfermagem foram as professoras da escola que sempre estiveram vinculadas aqui.” (Eb8)

“(…) o que me fez pensar (…) prestar o concurso aqui é o facto de ser um hospital escola, ligado à USP, 30% do quadro de enfermeiros é mestre ou doutor, então existe um enfoque grande em incentivar o estudo, incentivar a formação, a carreira profissional. (Eb2)

No que diz respeito à formação que acontece no hospital e no contexto de trabalho parecem existir dinâmicas de educação e formação permanente como recompensa, instituindo-se uma estreita relação entre o formal, o não formal e o informal:

“Aqui é um hospital que tem um centro de pesquisa ... aqui é um hospital que tem bastante iniciativa, (...) e foi esse um dos fatores que me fez escolher este hospital, ou seja, essa ligação direta com o ensino”. (Eb7)

“(…) a UTI por exemplo este ano passou a desenvolver a extensa disciplina de terapia intensiva em que os profissionais desta unidade ministravam as aulas ... também saem muitos enfermeiros daqui para dar alguma aula, fazer alguma colaboração ou na graduação ou em cursos diferentes, né, promovidos pela escola e os enfermeiros (...) se a gente tem uma deficiência no conhecimento, por exemplo se precisa melhorar, reciclar conhecimento de feridas, os enfermeiros aqui se organizam e a gente mesmo aqui faz essa reciclagem” (Eb7)

“(…) a gente faz também o que a gente chama de ‘rodas da UTI’, em que os enfermeiros a cada 2 meses pegam um estudo de caso, um caso com interesse para a UTI e desenvolvem quais são os cuidados, quais são as evidências desses cuidados e é apresentado ao grupo” (Eb7)

Vários entrevistados referem-se a processos de formação que alguns autores designam de “acidentais, singulares, selvagens” (Pineau, 1989), em que os objetivos são ignorados, embora seja momentos de formação que levam a uma maior mudança de comportamento dos profissionais. Esses processos acontecem em vários momentos do quotidiano dos enfermeiros brasileiros: o contacto com o doente, o encontro com os colegas e grupos profissionais, as reuniões das passagens de turno em conjunto, entre outros. Por outro lado, os processos de formação podem ser vistos como constituintes de um sistema interativo que congrega indivíduos e subgrupos que perseguem interesses, exigências e ideologias diferentes. Na sequência do que foi dito anteriormente acerca de algumas dimensões do modelo político, a participação dos atores na formação pode ser intensa, mas simultaneamente inconstante, tornando os objetivos organizacionais ambíguos e sujeitos a interpretações políticas nem sempre coincidentes (Ellström, 1983: 233). O modelo de formação que está mais de acordo com os pressupostos atrás mencionados é, por assim dizer, voluntarista, no que concerne às iniciativas e às margens de liberdade dos atores (cf. Ferry, 1991, Lesne, 1984, Barbier & Lesne, 1986).

4. CONCLUSÕES

Os dados permitem-nos reconhecer similaridades entre aspetos da realidade dos dois países, mas também diferenças, por algumas especificidades culturais e estruturais, relativas ao desenvolvimento das unidades de cuidados intensivos, em hospitais universitários. Se por um lado, as semelhanças se destacam por ambas as unidades se caracterizarem pelo seu ambiente complexo e exigente para os profissionais que têm por principal atividade a supervisão/monitorização contínua de cuidados especializados tais como: i) conhecimentos complexos e multifacetados, baseados em evidências científicas; ii) carga de trabalho implícita nos cuidados que prestam; iii) modelo biomédico enfatizado na prestação de cuidados; iv) dados clínicos fracionados pelas equipas (médicos/enfermeiros); por outro, as diferenças dizem respeito à estrutura tecnológica, ao ambiente, às dinâmicas de trabalho e ao tipo de educação e formação que acontece no local de trabalho. Este destaque aponta para a diversidade das condições de trabalho e motivações dos enfermeiros para a educação e formação em contexto de trabalho. O hospital universitário de Portugal possui uma estrutura recente, com tecnologia de ponta, no entanto o seu ambiente é notoriamente mais tenso: i) os enfermeiros trabalham mais horas semanalmente; ii) as passagens de turno são sistematizadas de forma a cumprirem um tempo instituído; iii) a comunicação entre a equipa médica e de enfermagem acontece pontualmente. Pelo contrário, o hospital universitário do Brasil evidencia valores de bem-estar satisfação e motivação dos enfermeiros para a educação e formação. Neste hospital parecem existir práticas organizacionais que promovem as relações interpessoais e conseqüentemente a disposição por parte dos enfermeiros para adotar dinâmicas de educação e formação permanente como recompensa, instituindo-se uma estreita relação entre o formal, o não formal e o informal. Tal como Ellström, este trabalho permitiu-nos refletir sobre o eventual encontro dos quatro modelos apontados e de que modo estas dimensões diferem e simultaneamente se complementam. Finalmente, tornou-se evidente como é que os modelos de gestão estabelecem uma analogia considerável nos modos de concretizar a formação em unidades de cuidados intensivos.

REFERÊNCIAS

- Albarello, L.; Digneffe, F.; Hiernaux, J.; Maroy, C.; Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Caballero, A.; Manso, J.; Matarranz M.; & Valle, J. M. . Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Comparative Education Research: A way for new researchers* (2016). *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 39, 39-56, Año 7, nº9.
- Bringsvora, H.; Bentsen, S.; Berland, A. (2014). Sources of knowledge used by intensive care nurses in Norway: An exploratory study. *Intensive and Critical Care Nursing*, 30, 159-166
- García Garrido, J. (1996). *Fundamentos de educación comparada*. Madrid: Dykinson.
- Ball, S. (1994). *La Micropolítica de la Escuela: Hacia una Teoría de la Organización Escolar*. Barcelona: E. Paidós /MEC.
- Dominicé, P. (1988). "O Processo de formação", in A. Nóvoa & M. Finger (org), *O Método (Auto)Biográfico e a Formação*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional Cadernos de Formação, 1, 53-61.
- Ferry, G. (1991). *El Trayecto de la Formación: Los Enseñantes entre la Teoría y la Práctica*. Barcelona: Paidós Educador.
- Josso, C. (1988). "Da formação ao sujeito... ao sujeito da formação" in A. Nóvoa & M. Finger (org), *O Método (Auto)Biográfico e a Formação*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional Cadernos de Formação, 1, 37-50.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Quivy, R. & Compenhoudt, L. (1992). *Manual De Investigação Em Ciências Sociais*. Lisboa Gradiva
- March, J. & Olsen, Johan (1989). *Rediscovering Institutions. The Organisational Basis of Politics*. New York: The Free Press.
- Pineau, G. (1989). "La formation experientielle en auto-, éco et co-formation". *Education Permanente*, 100/101, 23-30.
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications Series.