



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA

**PRIMEIROS SOCORROS EM CONTEXTO ESCOLAR: UM  
ESTUDO DE CASO NUMA INSTITUIÇÃO DE 1.º CICLO DO  
ENSINO BÁSICO**

**Sandra Cristina Silva Pinto**

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção do grau de mestre em Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico

**2019**



**ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA**

**PRIMEIROS SOCORROS EM CONTEXTO ESCOLAR: UM  
ESTUDO DE CASO NUMA INSTITUIÇÃO DE 1.º CICLO DO  
ENSINO BÁSICO**

**Sandra Cristina Silva Pinto**

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção do grau de  
mestre em Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e  
Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Bianor Valente

**2019**

## **AGRADECIMENTOS**

Todo o percurso até aqui só foi possível pelo apoio e amizade de todas as pessoas que de alguma forma fizeram parte dele. Cada uma destas pessoas esteve presente e enriqueceu este percurso com as suas particularidades.

Estarei eternamente grata aos meus pais por me tornarem a pessoa que sou hoje, por me terem proporcionado esta educação e pelo apoio incondicional durante todos os momentos.

Um agradecimento muito especial ao meu companheiro de guerra, Paulo Martins, pelo amor, pela compreensão, pelo auxílio ao longo destes últimos anos e por acreditar sempre em mim e nas minhas capacidades.

À minha irmã, sobrinha e cunhado pelo envolvimento neste percurso e por todos os momentos “anti-stress” promovidos ao longo deste último mês.

Agradeço à professora Bianor Valente pela sua disponibilidade, dedicação, apoio e orientação ao longo deste período.

Aos amigos que fiz nesta instituição pelo contributo que cada um teve na minha formação pessoal e académica.

Um obrigada especial à minha parceira nestes últimos dois anos, Joana Gamboa, pelos risos, pelo choro, pelas horas de trabalho, pelas aprendizagens e todas as experiências partilhadas.

Mariana Monteiro e Mafalda Chitas um agradecimento por me tornarem uma pessoa melhor a cada dia, pelo suporte ao longo destes anos, pelas gargalhadas, pelas noitadas ao telemóvel, no fundo, pela amizade.

## RESUMO

Em contexto escolar o risco de incidentes nos quais é necessária a aplicação de Primeiros Socorros (PS) é muito elevado e, fora da escola, as crianças podem ser as únicas testemunhas perante um acidente, contudo nem sempre sabem como agir nestas situações. A implementação dos PS no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), tem surgido em muitos países e os resultados têm sido bastante positivos, não só ao nível dos conhecimentos, como do aumento da taxa de sobrevivência em casos mais determinantes do primeiro socorro. Para efetivar esta implementação em Portugal é, primeiramente, necessário que os professores detenham os conhecimentos necessários para o ensino de competências no âmbito dos PS aos seus alunos, mas também a confiança necessária à prestação de cuidados. Além disso, é necessário que a escola tenha os recursos essenciais e boas práticas na intervenção perante um acidente escolar.

Neste sentido, este estudo tem como tema os PS em contexto escolar e tem como objetivo perceber como é que a escola responde a situações que requerem prestação de PS, perceber qual o conhecimento e quais as atitudes dos professores e alunos no âmbito dos PS, assim perceber como desenvolver nos alunos conhecimentos e competências no âmbito dos PS, através de um estudo de caso numa instituição pública de ensino e assente em processos de recolha e análise de dados quantitativos e qualitativos (metodologias mistas). Para além deste tipo de metodologia, esta investigação tem ainda uma pequena parte assente numa lógica de investigação-ação, devido a um período de intervenção realizado com uma turma de 4.º ano do 1.º CEB.

Para a realização deste estudo foram inquiridos alunos do 3.º e 4.º ano da instituição em estudo, assim como os professores da mesma. Foram também realizadas entrevistas ao coordenador da instituição e às suas assistentes operacionais. Numa fase posterior foram realizados novos questionário à turma alvo de intervenção, a fim de comparar os dados obtidos antes e após a intervenção. Os dados recolhidos foram analisados estatisticamente, através do programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) e através de análise de conteúdo.

Os dados recolhidos deram conta de alguma incipiência de conhecimentos dos alunos de 3.º e 4.º ano no âmbito dos PS. No entanto, a intervenção com a turma de 4.º ano revelou uma melhoria destes resultados. Relativamente aos professores, os dados demonstraram que apesar de uma certa base teórica e com atitudes positivas relativas

à aprendizagem de PS, estes classificam a sua autoeficácia na prestação e ensino de PS de forma neutra. Por outro lado, os dados recolhidos permitem afirmar que a escola parece agir de forma adequada em caso de emergência, contudo não reúne as condições adequadas ao nível do espaço para a prestação de cuidados, ao nível da formação das assistentes operacionais e ao nível da monitorização dos acidentes menos gravesos.

**Palavras-chave:** Primeiros Socorros em contexto escolar; concepções dos alunos; concepções dos professores; estudo de caso; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## **ABSTRACT**

In a school context, the risk of incidents requiring First Aid is very high and outside the school, children may be the only witnesses to an accident, but they do not always know how to act in these situations. The implementation of First Aid in the curriculum of the 1st Cycle of Basic Education (CEB) has arisen in many countries and the results have been very positive, not only in terms of knowledge, but also in the increase of the survival rate. To implement First Aid in the portuguese curriculum, it is first necessary for teachers to have the necessary knowledge to teach First Aid skills to their students, but also the confidence necessary to provide care. In addition, it is necessary for the school to have the essential resources and good practice in dealing with a school accident.

In this sense, this study has the theme of First Aid in a school context and aims to understand how the school responds to situations that require First Aid, to understand what is the knowledge and attitudes of teachers and students in the scope of First Aid, as well to understand how to develop knowledge and competences within the students related to First Aid, through a case study in a public institution of education and based on processes of collection and analysis of quantitative and qualitative data (mixed methodologies). In addition to this type of methodology, this research still has a small part based on an action-research logic, due to a period of intervention carried out with a 4th grade class.

For the accomplishment of this study, students of the 3rd and 4th year of this institution were interviewed, as well as their teachers. Interviews were also conducted with the coordinator of the institution and its operational assistants. At a later stage, a new questionnaire was carried out to the target group, in order to compare the data obtained before and after the intervention. The data collected were statistically analyzed through the SPSS program (Statistical Package for the Social Sciences) and through content analysis.

The data collected showed some incipience of knowledge of 3rd and 4th year students in the ambit of t First Aid. However, the intervention with the 4th grade class showed an improvement in these results. Regarding teachers, the data showed that despite a certain theoretical basis and with positive attitudes towards First Aid learning, these classify their self-efficacy in the provision and teaching of First Aid in a neutral way. On the other hand, the data collected indicated that the school seems to act appropriately

in an emergency, but does not meet the appropriate conditions at the level of care space, training of the operational assistants and the level of monitoring less burdensome accidents.

**Keywords:** First Aid in a school context; student conceptions; teacher conceptions; case study; primary school

## ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. Primeira parte .....	3
1.1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 1.º CEB.....	3
1.2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB .....	9
1.3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos .....	15
2. Segunda parte.....	20
2.1. Apresentação do estudo.....	20
2.2. Fundamentação teórica .....	21
2.3. Metodologia.....	27
2.3.1. Natureza do estudo.....	27
2.3.2. Métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados .....	28
2.3.3. Plano de intervenção .....	31
2.3.4. Princípios éticos da investigação .....	32
2.4. Resultados .....	33
2.4.1. Práticas da escola e assistentes operacionais em caso de acidente .....	33
2.4.2. Conhecimentos e atitudes dos professores no âmbito dos PS.....	37
2.4.3. Conhecimentos e atitudes dos alunos de 3.º e 4.º ano no âmbito dos PS.....	40
2.4.4. Comparação entre os resultados de uma turma de 4.º ano antes e após a intervenção .....	51
2.5. Conclusões.....	60
3. Reflexão final.....	64
Referências .....	68
Anexos .....	72
Anexo A. Entrevista ao coordenador da escola.....	73
Anexo B. Entrevista à Professora Cooperante 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	78
Anexo C. Notas de campo do período de observação no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	85
Anexo D. Agenda Semanal do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	98
Anexo E. Entrevista à Professora Cooperante 2.º Ciclo do Ensino Básico .....	99

Anexo F. Questionário aos alunos.....	105
Anexo G. Questionário aos professores .....	108
Anexo H. Questionário aos alunos após a intervenção.....	113
Anexo I. Guiões de entrevista: coordenador, professora cooperante 1º. Ciclo do Ensino Básico e assistentes operacionais .....	116
Anexo J. Planificações no âmbito dos Primeiros Socorros .....	122
Anexo K. <i>O Nosso Manual de Primeiros Socorros</i> .....	138
Anexo L. Pedido de consentimento informado .....	144
Anexo M. Tabela de análise de conteúdo.....	145
Anexo N. Entrevista às assistentes operacionais .....	153

## ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1. Significado de Primeiros Socorros para os alunos de 3.º e 4.º ano destes contexto. Dados recolhidos por questionário aplicado aos alunos..... 41
- Figura 2. Aprendizagens anteriores no âmbito de Primeiros Socorros dos alunos de 3.º e 4.º ano deste contexto. Dados recolhidos por questionário aplicado aos alunos. .... 42
- Figura 3. Locais de aprendizagem de conceitos de Primeiros Socorros selecionados pelos alunos de 3.º e 4.º ano deste contexto. Dados recolhidos por questionário aplicado aos alunos. .... 43
- Figura 4. Respostas selecionadas pelos alunos de 3.º e 4.º ano quando questionados sobre as situação pertinentes para as quais ligar o número de emergência. Dados recolhidos por questionário aplicado aos alunos..... 45
- Figura 5. Número de alunos por opção de resposta à questão sobre SBV, sendo A- Pedir para ligar para o número de emergência; B- Não fazer nada; C- Fazer manobras de reanimação; D- Verificar se a vítima está consciente ou não; E- Tentar levantar a pessoa; F- Dar água à vítima; G- Inclinar a cabeça da vítima para trás; H- Gritar por ajuda; I- Dar medicação à pessoa; J-Verificar as condições de segurança do local .... 47
- Figura 6. Percentagem de respostas corretas às questões de escolha múltipla por alunos do 3.º e 4.º ano. Dados recolhidos por questionário aplicado aos alunos. .... 48
- Figura 7. Percentagem de tipos de acidentes escolares relatadas pelos alunos de 3.º e 4.º ano. Dados recolhidos por questionário aplicado aos alunos..... 50
- Figura 8. Tipo de tratamento recebido após acidentes escolar relatado por alunos de 3.º e 4.º ano. Dados recolhidos por questionário aplicado aos alunos..... 51
- Figura 9. Significado de PS para os alunos do 4.ºB antes e após a intervenção. Dados recolhidos por questionário aos alunos do 4.ºB antes e após um período de intervenção no âmbito dos PS ..... 52
- Figura 10. Situações que os alunos do 4.ºB consideram adequadas para ligar o número nacional de emergência antes e depois da intervenção. Dados recolhidos por

questionário aos alunos do 4.ºB antes e após um período de intervenção no âmbito dos PS..... 54

Figura 11. Número de alunos por opção de resposta à questão sobre SBV dos alunos do 4.ºB antes e depois da intervenção, sendo A-Pedir para ligar para o número de emergência; B- Não fazer nada; C- Fazer manobras de reanimação; D- Verificar se a vítima está consciente ou não; E- Tentar levantar a pessoa; ; F- Dar água à vítima; G- Inclinar a cabeça da vítima para trás; H- Gritar por ajuda; I- Dar medicação à pessoa; J-Verificar as condições de segurança do local. Dados recolhidos por questionário aos alunos do 4.ºB antes e após um período de intervenção no âmbito dos PS..... 56

Figura 12. Número de respostas corretas às questões de escolha múltipla por alunos do 4.º B antes e depois da intervenção. Dados recolhidos por questionário aos alunos do 4.ºB antes e após um período de intervenção no âmbito dos PS ..... 57

Figura 13. Preferências dos alunos relativamente ao conteúdos aprendidos no âmbito dos PS..... 59

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Auto-avaliação da formação inicial dos professores no âmbito dos PS .....	37
Tabela 2 Perceção global de autoeficácia dos professores na prestação e ensino de PS.....	38
Tabela 3 Atitudes dos professores sobre a importância de PS e da sua aprendizagem. .....	39
Tabela 4 Percentagem de respostas corretas sobre diferentes temáticas de PS dadas pelos professores .....	40
Tabela 5. Contabilização das respostas selecionadas no que diz respeito ao número nacional de emergência.....	44
Tabela 6. Auto-avaliação da autoeficácia na prestação de PS e de atitudes relativas à importância de prestar e aprender PS.....	45
Tabela 7. Contabilização das respostas selecionadas por tema por alunos do 3.º e 4.º ano. ....	48
Tabela 8. Dados relativos à pergunta "Alguma vez tiveste um acidente escolar?" respondida pelos alunos de 3.º e 4.º ano.....	49
Tabela 9. Contabilização das respostas selecionadas pelos alunos do 4.ºB antes e depois da intervenção, no que diz respeito ao número nacional de emergência. ....	53
Tabela 10. Auto-avaliação da autoeficácia na prestação de PS e de atitudes relativas à importância de prestar e aprender PS pelos alunos do 4.ºB antes e após a intervenção.....	54

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CEB	Ciclo do Ensino Básico
PC	Professora Cooperante
PS	Primeiros Socorros
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PES	Prática de Ensino Supervisionada
UC	Unidade Curricular

## INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), inserida no 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Durante esta UC foi possível intervir em dois contextos escolares distintos, de 1.º CEB e 2.º CEB. Na primeira parte deste relatório são descritas as práticas pedagógicas desenvolvidas nestes dois ciclos, efetuando uma descrição sumária das finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica do contexto, da sua organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem, dos processos de regulação e avaliação, assim como uma descrição do grupo-turma. Para além disto, será identificada a problemática de intervenção, referindo os objetivos e estratégias globais dessa mesma intervenção, assim como será descrito o plano de ação e os processos de avaliação e regulação postos em prática. Posteriormente, será apresentada uma análise reflexiva e comparativa entre as experiências de intervenção nos dois ciclos de ensino.

A segunda parte deste relatório, dividir-se-á em cinco pontos: apresentação do estudo, fundamentação teórica, metodologia, resultados e conclusões. Na apresentação do estudo, será definido o problema em estudo, assim como os objetivos e as questões de investigação, justificando o interesse e a pertinência do tema. A fundamentação teórica apresenta de forma abreviada conceitos importantes e estudos anteriormente realizados, que permite identificar o estado da arte relativamente ao tema do estudo e sustentar teoricamente o trabalho desenvolvido nesta investigação. De seguida apresentar-se-á o subcapítulo das metodologias que se divide em quatro pontos - a natureza do estudo, métodos e técnicas de recolha de dados, plano de intervenção e princípios éticos da investigação -, nos quais será identificada e caracterizada a natureza do estudo, assim como os métodos e técnicas utilizados aquando da recolha e tratamento de dados, descrito o plano de intervenção elaborado e mencionados os princípios éticos tidos em conta nesta investigação. Posteriormente, serão analisados e discutidos os dados obtidos durante a investigação e por fim, serão apresentadas as conclusões do estudo.

Por último, será apresentada uma reflexão final acerca de todo o processo de investigação e prática pedagógica, assim como as referências e anexos que suportam todo este relatório.

## **1. PRIMEIRA PARTE**

### **1.1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 1.º CEB**

Durante o período de prática pedagógica em contexto de 1.º CEB, tivemos a oportunidade de intervir numa instituição de ensino público que se caracteriza, como afirmou o coordenador da escola em entrevista (Anexo A, p.73), como um contexto social muito díspar, em que existe uma distribuição equitativa entre crianças filhos de pais, pelo menos, licenciados, de classe média e filhos de pais desempregados ou com trabalhos precários. Nesta instituição entrevistamos com uma turma de 4.º ano de escolaridade, constituída por 20 alunos, 11 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos em que todos os alunos frequentaram o jardim-de-infância.

Relativamente aos alunos desta turma, constatámos que dois dos alunos não têm nacionalidade portuguesa, tendo uma das alunas nacionalidade angolana, estando em Portugal à apenas um ano e meio e outro aluno timorense que estava em Portugal há apenas um ano e meio. Estes países, apesar de terem como língua oficial o português, este não é o português europeu e têm também outras línguas nacionais maioritariamente utilizados por estes alunos, em detrimento do português. Outro aluno apesar de ter nacionalidade portuguesa, completou a escolaridade no Brasil até ao 3.º ano, tendo repetido em Portugal esse mesmo ano. Contabilizam-se ainda quatro alunos que têm o pai, a mãe, ou ambos de outra nacionalidade que não a portuguesa. Nesta turma, existem ainda dois alunos em que um dos progenitores já faleceu, sendo um dos casos mais recente, há cerca de um ano.

A turma, de um modo geral, apresentava comportamentos ainda imaturos. Alguns alunos demonstravam dificuldades no cumprimento de regras fora e dentro da sala de aula. Fora da sala de aula, existiam frequentemente conflitos por falta de diálogo e respeito pelos outros. O mesmo acontecia em sala de aula, uma vez que os alunos levavam estes conflitos do recreio para a sala. Dentro da sala de aula, a não colocação do dedo no ar, a falta de atenção, a realização de comentários impertinentes, a incapacidade de resolução de conflitos e a falta de cooperação, eram as principais causas de problemas e de perturbações do bom ambiente de sala de aula. Existiam

particularmente quatro alunos da turma que prejudicavam frequentemente a harmonia da sala de aula, por apresentarem comportamentos impulsivos e desadequados.

No que diz respeito à relação com a Professora Cooperante (PC), constatámos que os alunos estabeleciam uma boa relação afetiva com a professora, o que nos parece bastante importante, todavia “a afetividade na relação pedagógica e na gestão do grupo de crianças” é “um percurso cruzado!” (Carvalho, 2015, p.22). Isto porque, apesar da boa relação estabelecida, os alunos nem sempre eram capazes de respeitar os seus pedidos e de acatar as suas chamadas de atenção. A dificuldade em respeitar o outro não se verificava apenas em relação à professora, mas também entre colegas. O facto de não se respeitarem causava frequentemente pequenos conflitos entre alguns alunos.

Com base na observação realizada, nas conversas informais com a PC, na entrevista realizada à mesma (Anexo B, p.78) e nas notas de campo (Anexo C, p.85) realizadas ao longo de todo o período de observação, constatámos que a prática da professora não se regia por apenas um único modelo pedagógico, aliando, na sua prática diária, estratégias de diferentes modelos. Por vezes as aulas apresentavam um cariz mais tradicional, caracterizadas pela transmissão de conhecimentos por parte do professor, e posteriormente resumidos e sistematizados, sendo a organização da aprendizagem totalmente da responsabilidade do professor (Leão, 1999). No entanto, a PC afirmou que ao longo do ano letivo tentava promover momentos com um cariz menos tradicional, com processos de ensino-aprendizagem que envolvem mais os alunos. Em relação à organização do tempo, a professora afirmou ter uma agenda semanal (Anexo D, p.98) dividida em diferentes momentos, todavia afirmou também, em conversas informais, que, uma grande maioria das vezes não o cumpre fielmente. Morgado (2004) defende também a ideia de que o professor deve assumir a responsabilidade de gerir o horário curricular de forma flexível e diferenciada, que seja capaz de acolher todos os alunos e respeitar os seus interesses e ritmos de aprendizagem.

No que diz respeito à avaliação das aprendizagens, a PC afirmou que a avaliação foi realizada de uma forma contínua e formativa, tendo em conta o comportamento e atitudes, as produções dos alunos ao longo de todas as aulas, os trabalhos de casa e as fichas trimestrais. Em relação as estas últimas, a PC esclareceu só fazer uma ficha de avaliação por período e que não dá muita importância a esta forma de avaliação num único momento.

A PC estabeleceu com a turma desde o início do ano letivo uma única rotina - Trabalhos Surpreendentes -, em que os alunos podiam autonomamente, em casa, realizar um trabalho ou trazer algo para apresentar à turma.

Em relação à utilização de materiais didáticos, um dos recursos mais utilizados pela PC foram os livros de literatura infantil. Para além destes não observámos a utilização de qualquer outro material didático. Todavia, de acordo com aquilo que nos foi apresentado, a escola possui alguma diversidade de materiais didáticos para as diferentes áreas, à disposição dos professores.

A disposição das mesas em “U”, como afirma Arends (2008), é importante para que os alunos falem uns com os outros durante a aprendizagem em sala de aula, desta forma, podem aprender novas competências e conceitos entre si, e ainda ajudarem-se nas tarefas que são pedidas. Contudo, neste contexto, o ruído dava-se também em momentos de atenção conjunta e de trabalho em grande grupo, o que dificultava o processo de ensino-aprendizagem.

Em relação às aprendizagens, a turma, no geral, revelava interesse e participava ativamente nas tarefas realizadas, sendo o resultado das aprendizagens bastante positivo. Três alunos beneficiavam de apoio dentro da sala de aula, sendo que dois deles possuem acomodações seletivas por terem sido diagnosticados com dislexia, discalculia, disortografia e dificuldades a nível cognitivo, outra aluna beneficiava ainda de um apoio semanal por uma equipa envolvida num projeto social. No geral, os alunos demonstravam algum sentido de responsabilidade no cumprimento das tarefas e demonstravam trabalhar organizadamente a pares. Outro ponto forte desta turma estava relacionado com a participação, uma vez que estes alunos mostram frequentemente vontade de participar por iniciativa própria.

No que diz respeito à área disciplinar de Português, os alunos apresentavam um bom desempenho a nível da oralidade, embora apresentassem algumas dificuldades no que diz respeito ao cumprimento de regras de interação discursiva; em relação à leitura e à escrita é de salientar a sua facilidade na escrita de diferentes gêneros textuais, embora não o fizessem com grande correção ortográfica e de pontuação; a educação literária dos alunos era uma potencialidade; de forma geral a gramática era dominada pelos alunos, existindo maiores dificuldades na distinção e elaboração de frases no discurso direto e indireto.

A nível da Matemática, os alunos demonstravam facilidade na resolução de algoritmos de adição, subtração e multiplicação, contudo apresentavam algumas

dificuldades nos algoritmos da divisão. Também as operações com números racionais surgiram como uma fragilidade. A nível da geometria, pelo que conseguimos apurar, os alunos demonstravam facilidade em reconhecer ângulos, mas dificuldade em identificar propriedades de sólidos. Apesar de serem competências transversais, considerámos que as dificuldades em explicitar o raciocínio, colocar dúvidas e em resolver problemas de mais do que um passo, influenciavam diretamente o desempenho dos alunos na área da Matemática.

Em relação ao Estudo do Meio, os alunos demonstraram algumas dificuldades em localizar alguns factos históricos numa linha de tempo e em relacioná-los com os feriados nacionais. Por outro lado, apresentavam facilidade em identificar personagens e factos históricos. No bloco à descoberta do mundo natural, os alunos mostraram ser capazes de identificar os diferentes estados da água, astros do sistema solar, aspetos da Lua nas diferentes fases e formas de relevo. Todavia, identificar rios e elevações de Portugal ainda representava uma fragilidade para estes alunos. Já no que diz respeito à localização dos continentes e oceanos em diferentes suportes, os alunos demonstravam algum domínio. A nível do conhecimento de prevenção e ação em situações de emergência, no geral, a turma conhecia regras de prevenção de incêndios, regras de segurança antissísmicas, mas demonstrou alguma incipiência no que diz respeito aos conhecimentos e noções básicas no âmbito dos primeiros socorros (PS).

Nas áreas das Expressões, não foram realizadas este ano letivo, atividades de expressão musical e dramática com os alunos. A Expressão Físico-Motora não era lecionada pela PC, dando esta especial atenção à Expressão Plástica e articulando-a com outras áreas sempre que possível. Por este motivo, os alunos demonstravam grande facilidade nas atividades no âmbito das artes plásticas, nomeadamente em ilustrar de forma pessoal e pintar livremente em suportes neutros.

De acordo com o observado e com as fragilidades e potencialidades identificadas, foram levantadas as seguintes questões-problema:

- Que estratégias se podem implementar com o intuito de desenvolver competências no âmbito da comunicação matemática?
- Que tipo de atividades promover para desenvolver competências no âmbito dos PS?
- Como promover hábitos de trabalho cooperativo, tendo em vista a melhoria do relacionamento entre os alunos?

Com base nas questões-problema formuladas, foi possível definir uma problemática central: Como desenvolver competências de comunicação matemática e de PS, privilegiando o trabalho cooperativo? Esta problemática geral, que se relaciona com todas as questões-problema, foi a prioridade da nossa intervenção pedagógica.

Partindo da problemática central do projeto e de acordo com as questões problema foram identificados e definidos os seguintes objetivos gerais:

OG 1. Desenvolver competências no âmbito da comunicação matemática;

OG 2. Desenvolver competências no âmbito dos PS;

OG 3. Desenvolver competências de cooperação nos momentos de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito ao objetivo geral 1, a principal estratégia de trabalho foi a implementação da rotina semanal, Problema da Semana, com mobilização da estratégia Gallery Walk e de um momento posterior de discussão desses mesmos problemas. A avaliação tem por base o desempenho dos alunos na elaboração de um poster, prestação na Gallery Walk e participação na discussão e apresentação dos posters, a partir da resolução de um problema da semana e foi instrumentalizada em grelhas de observação preenchidas por nós durante e após estes momentos e as produções dos alunos resultantes deste trabalho. De uma forma geral, através dos dados recolhidos ao longo das semanas de intervenção, conseguimos perceber que a elaboração desta sequência de atividades ao longo de cinco semanas, permitiu que o número de alunos capazes de descrever e explicar oralmente as suas estratégias, de fazer argumentações e pedidos de esclarecimento aumentasse significativamente, sendo menos significativas as alterações relativas à discussão entre pares e à negociação de significados. Aleado estes dados ao feedback dirigido aos alunos ao longo de todo o processo, consideramos ter conduzido a uma evolução de competências de discussão matemática, sendo o objetivo geral 1. cumprido.

No que se refere ao objetivo geral 2. tentámos desenvolver durante cinco semanas, uma atividade semanal dedicada aos PS. Durante estas sessões tentámos sempre privilegiar a partilha entre pares de experiências anteriores e conhecimentos prévios, mas também simulações de situações práticas, com recurso a materiais manipuláveis, como por exemplo o *Resusci Anne*, o manequim de treino de paragem cardiorrespiratória. Para além disso, convidámos membros da Cruz Vermelha Portuguesa a dar uma sessão sobre o kit de emergência e de simulação de algumas situações. Propusemos também aos alunos elaborar um Manual de PS ao longo destas

semanas como forma de registo e consolidação das aprendizagens. Como instrumentos de avaliação utilizamos as grelhas de observação criadas e os registos nos manuais de PS. A avaliação deste objetivo será realizada de forma mais detalhada na segunda parte deste relatório.

Relativamente ao objetivo geral 3, durante o período de intervenção, tivemos a intenção de implementar atividades que incluíssem o objetivo de promoção e desenvolvimento desta competência, assim como fomos chamando à atenção para a importância de trabalharmos com qualquer colega, de ouvirmos e respeitarmos a opinião de todos e de nos ajudarmos mutuamente. Neste sentido, implementamos a rotina semanal, Problema da Semana, com resolução em grupos de 3-4 elementos, implementamos a estratégia Gallery Walk e um momento posterior de discussão dos problemas da semana, realizamos diversas atividades em pequenos grupos, dinamizamos atividades experimentais em grupos, implementamos o tempo de estudo autónomo e realizamos jogos cooperativos. Desta forma, tentámos torná-los mais ativos no processo de aprendizagem, desenvolver a aprendizagem cooperativa e o respeito pelos outros e pelas suas ideias. Através das grelhas de observação e comparando as atitudes dos alunos no início e no término da intervenção, consideramos que na sua generalidade objetivo geral 3. foi parcialmente alcançado. Sentimos que estas competências necessitam de um período de tempo mais alargado para que sejam realmente desenvolvidas. Apesar das melhorias verificadas a nível do respeito pela opinião dos colegas e de revelarem ainda ser capazes de ajudar quando lhes é pedido, partilhar a sua opinião, trabalhar em conjunto e aceitar trabalhar com qualquer colega, ainda se verificam algumas lacunas, principalmente, no que diz respeito a mostrar iniciativa em ajudar os colegas, tendo este sido o indicador com menor taxa de sucesso.

De um modo geral, procurámos que o plano de ação tivesse uma lógica de continuidade com o plano de turma da PC, mas também e simultaneamente, incluiu propostas alternativas que conduzissem a uma melhoria das aprendizagens dos alunos, valorizando as potencialidades da turma. Desta forma, pretendíamos que o aluno assumisse um papel ativo no ato pedagógico, passando de um ensino mais expositivo para uma perspetiva de construção dos seus próprios conhecimentos, ao mesmo tempo que pretendíamos desenvolver nos alunos competências como a cooperação. Para além disto, e de forma a tentar diminuir a ocorrência de comportamentos desadequados na sala de aula, tivemos como base essencial para todas as atividades e tarefas a propor, que estas tivessem um cariz envolvente e extremamente motivador, tendo em

vista o desenvolvimento da motivação e predisposição para as aprendizagens, nos alunos.

Para além disto, tentamos também realizar atividades em que se privilegiasse a articulação e integração de saberes para que as aprendizagens se tornassem mais significativas e diversificadas para os alunos. Tal como referem Pereira, Cardoso e Rocha (2015), indo ao encontro do perfil do professor presente no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o professor de 1.º CEB deve desenvolver “o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” e também promover “aprendizagens, mobilizando de forma integrada saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem” (p.226).

## **1.2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB**

O agrupamento em que se desenvolveu a prática no âmbito do 2.º CEB, localiza-se numa freguesia da grande Lisboa. A escola na qual interviemos é considerada uma “Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2014-2017, p. 9), funcionando como uma estrutura educativa integrada no sistema regular de educação (PEA, 2014-2017).

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), a população escolar pertence a diferentes núcleos populacionais, com múltiplas origens culturais, havendo uma considerável percentagem de estrangeiros e de alunos de etnia cigana. A indisciplina é a principal causa de insucesso escolar, logo seguida da “falta de acompanhamento familiar e da falta de empenho e de estudo por parte dos alunos.” (PEA, 2014-2017, p. 28).

Ambas as turmas em que realizámos a nossa intervenção eram do 5.º ano de escolaridade, o 5<sup>04</sup>a e o 5<sup>05</sup>a. O 5<sup>04</sup>a era constituído por 20 alunos, 12 dos quais do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos. O 5<sup>05</sup>a tinha 26 alunos, dos quais 13 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos.

Na turma 5<sup>04</sup><sup>a</sup> existiam 3 alunos com uma retenção e 2 alunos com duas retenções. Na turma 5<sup>05</sup><sup>a</sup> havia apenas 1 aluno com uma retenção. Apenas na turma 5<sup>04</sup><sup>a</sup> existia um aluno de nacionalidade estrangeira, sendo esta brasileira. Nesta mesma turma, um aluno do sexo masculino de etnia cigana, não comparecia regularmente às aulas, tendo ultrapassado o número total de faltas injustificadas a todas as disciplinas e não compareceu a nenhuma aula durante o período de observação.

Em cada uma das turmas existem, de acordo com a informação recolhida junto das diretoras de turma, 6 alunos com problemas de comportamento mais acentuados. Na turma 5<sup>04</sup><sup>a</sup>, 13 alunos beneficiavam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. No 5<sup>05</sup><sup>a</sup> beneficiavam destas medidas 7 dos alunos da turma.

No geral podemos considerar que os alunos de ambas as turmas eram muito semelhantes e, desse modo, procedemos a uma caracterização geral de ambas, sendo especificado quando se trata de apenas uma das turmas.

Ao nível das competências transversais e sociais, verificámos que os alunos de ambas as turmas demonstraram dificuldade na autonomia no trabalho individual e não revelavam motivação para a aprendizagem. Os alunos do 5<sup>05</sup><sup>a</sup> demonstraram ter dificuldades na relação entre pares e no respeito pelo outro, enquanto que no 5<sup>04</sup><sup>a</sup> essas características não se adequam, revelando esta última um bom espírito de companheirismo e relação entre pares, podendo ser essa competência assinalada como uma potencialidade dos alunos. Em ambas as turmas, os alunos demonstraram ser muito conversadores, não cumprindo as regras de interação discursiva e existindo um grupo de alunos que apresentava um comportamento muitas vezes desadequado levando à distração ou imitação desse comportamento por parte dos restantes alunos da turma.

Ao nível das Ciências Naturais os alunos demonstraram ter curiosidade por saber mais acerca das características e comportamentos dos animais, revelando uma ativa e entusiasta participação. No conteúdo da diversidade dos animais, os alunos de ambas as turmas mostraram ter facilidade na identificação da forma do corpo e tipos de revestimento dos animais. Todavia, em qualquer das turmas nada é feito em relação ao desenvolvimento de capacidades de resolução de problemas, nomeadamente, através de processos científicos.

No que diz respeito à disciplina de Matemática, os alunos revelaram interesse por desafios, nomeadamente em jogos, porém alguns alunos não demonstraram interesse na realização das tarefas propostas pela PC, acabando muitas vezes por esperar que a resolução fosse feita no quadro para que pudessem copiar. Ao contrário

da disciplina de Ciências Naturais, nesta disciplina a participação era diminuta. Segundo a PC, os alunos apresentavam dificuldades na operação divisão e apenas se demonstraram mais entusiasmados quando tinham mais tempo para fazer exercícios de treino e começavam a dominar o conteúdo. Relativamente ao bloco dos Números Racionais Não Negativos e através da observação e da implementação do teste diagnóstico, os alunos, na sua maioria, revelaram ser capazes de representar uma parte de um todo dividido em partes iguais, por meio de uma fração, determinar frações equivalentes, simplificar frações e representar numerais decimais na forma de fração decimal. Por outro lado, demonstraram dificuldades na representação de números racionais não negativos na forma de numeral misto. Durante este período de observação, não foi possível observar a capacidade dos alunos na resolução de problemas, uma vez que apenas foram fornecidos aos alunos exercícios de aplicação, sem contextos reais e problemáticos.

Tendo em conta o período de observação efetuado, as conversas informais e entrevista realizada à PC (Anexo E, p.99), constatámos que esta se rege por um modelo pedagógico tradicional. Nas aulas observadas em ambas as disciplinas, a professora iniciou a sessão pela verificação e correção do trabalho de casa, seguindo-se a explicitação de novos conteúdos e sínteses dos mesmos no quadro e a aplicação destes através da resolução de exercícios. Na aula de Ciências Naturais a transmissão de conhecimentos era realizada pela PC e pela leitura dos alunos em voz alta do manual ou *powerpoints*. Em Matemática a explicitação de novos conteúdos era transmitida através de exemplos e explicações pela professora no quadro.

No que diz respeito à organização do espaço, em todas as salas as mesas são de dois elementos e estão organizadas em filas viradas para o quadro. As turmas vão trocando de salas, não tendo uma sala fixa para cada disciplina. No caso das Ciências Naturais existe uma sala destinada a esta disciplina, contudo a turma do 5<sup>o</sup>5<sup>a</sup> tem aulas nessa sala 2 vezes por semana, enquanto que o 5<sup>o</sup>4<sup>a</sup> tem apenas uma 1 vez.

Quanto à organização do tempo na disciplina de matemática cada turma tem disponível 4 blocos de 50 minutos, nos quais dois deles são consecutivos apenas separados por um intervalo de 10 minutos. Desta forma, perfaz um total de 200 minutos semanais. Já na disciplina de Ciências Naturais cada turma tem 3 blocos de 50 minutos todos eles dispersos na agenda semanal. Isto perfaz um total de 150 minutos semanais.

Após a análise das potencialidades e fragilidades encontradas foram levantadas as seguintes questões-problema:

- Que estratégias e procedimentos se podem implementar no sentido de promover a motivação dos alunos para a aprendizagem?
- Que estratégias se podem implementar com o intuito de desenvolver competências de autorregulação das aprendizagens?
- Que estratégias deverão ser implementadas com o objetivo de desenvolver competências de interação discursiva?

Com base nas questões-problema formuladas, foi possível definir uma problemática central: Como desenvolver a motivação para a aprendizagem através de processos de autorregulação e de interação discursiva? Esta problemática geral, que se relaciona com todas as questões-problema, foi a prioridade da nossa intervenção pedagógica. Tendo em conta as questões-problema formuladas e a problemática apresentada, foram definidos os seguintes objetivos gerais:

- 1) Desenvolver a motivação para a aprendizagem;
- 2) Desenvolver competências de autorregulação das aprendizagens;
- 3) Desenvolver competências de interação discursiva.

Como forma de dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela PC, mas ao mesmo tempo propor atividades diferentes que promovessem a aprendizagem dos alunos, tentámos que o aluno assumisse um papel ativo no ato pedagógico, através de processos de autorregulação e, conseqüentemente, com esta implementação, pretendíamos também desenvolver nos alunos competências como a autonomia e a motivação. Para além do mais, pretendíamos promover o trabalho em grupo e/ou pares, que para além de concorrer para o objetivo de tentar tornar os alunos mais ativos no processo de aprendizagem, concorreu também no sentido de desenvolver a aprendizagem cooperativa e o respeito pelos outros e pelas suas ideias. Demos ainda importância aos momentos de partilha e discussão coletiva, no desenvolvimento de tarefas, rotinas e apresentações.

No que diz respeito à gestão do tempo, recorreremos a planificações semanais e diárias, de forma a orientarmos a nossa prática educativa, conseguindo prever mais precisamente os conteúdos a abordar e explicitar as sequências de atividades que vão ao encontro desses conteúdos. Desta forma, conseguimos também mais facilmente autoavaliar a proposta que fazemos para a aula.

Relativamente ao objetivo geral 1. Desenvolver a motivação para a aprendizagem verificámos, através da implementação de um questionários e das notas de campo que o seu interesse pelas disciplinas de matemática e ciências mudou durante

o período da nossa intervenção, visto que a maioria afirmou ter ficado mais interessando pelas disciplinas, não se verificando diferenças significativas entre as duas áreas disciplinares. Durante a observação foram vários os momentos em que os alunos se mostraram entusiasmados, relevando comentários indicadores de motivação, como por exemplo: relativamente à utilização de material manipulável um aluno disse “Uau professora! Eu adoro isso.”; outros alunos revelaram empenho na realização dos trabalhos de grupo afirmando “Professoras, hoje não tivemos aula de música então fomos para a biblioteca pesquisar sobre o nosso animal e já começámos o trabalho”; entre outros. Desta forma, consideramos que é possível concluir que houve algumas evidências do aumento da motivação dos alunos aquando da nossa intervenção.

Foi nossa intenção instituir algumas rotinas com as turmas, pelo que na disciplina de Matemática implementámos a rotina número do dia e na disciplina de Ciência Naturais a rotina de apresentação de notícias. Para além disto, e no sentido de atingir um dos objetivos do PI - Desenvolver competências de autorregulação das aprendizagens -, implementaremos ficheiros de estudo, acompanhados de uma grelha de apoio ao estudo. Estas grelhas, criadas por nós, eram um instrumento de registo individual, nas quais foram fornecidos os objetivos de aprendizagem, para organização e pilotagem do trabalho e como forma de autoavaliação que permitia os alunos compreender o que já dominavam, ou não. A avaliação destas grelhas permitiram verificar que cerca de 70% dos alunos foi capaz de preencher a grelha de apoio ao estudo de forma consciente, reconhecendo as suas dificuldades e realizar ficheiros em concordância com a grelha de apoio ao estudo. Posto isto, acreditamos que (progressivamente) seria possível que os alunos se tornassem capazes de regular o seu próprio processo de estudo.

Como estratégia para atingir um dos objetivos gerais - desenvolver competências de interação discursiva - procurámos realizar uma articulação com a área do Português em ambas as disciplinas, nomeadamente nos domínios da compreensão escrita e expressão do oral. Isto porque, ao longo do período de observação, os alunos demonstraram algumas dificuldades na compreensão do que está escrito em textos do manual ou do que é pedido nos exercícios. Neste sentido, reforçámos a interpretação de enunciados e textos, fazendo-o em grande grupo, e tentaremos perceber se todos os alunos compreenderam os conteúdos dos mesmos, fazendo questões ou pedindo esclarecimentos acerca do que ouviu. Durante o período de observação os alunos revelaram ainda ter dificuldades em respeitar regras da interação discursiva, em usar

formas de tratamento adequadas e em usar um vocabulário adequado ao tema e à situação. Neste sentido, demos espaço para a comunicação, discussão de raciocínios e partilha de conhecimentos. A nível comparativo com as evidências relatadas durante o período de observação e tendo em conta os resultados obtidos com esta avaliação, consideramos que na sua generalidade o objetivo geral (3) foi alcançado. Todavia, sentimos que estas competências necessitavam de um período de tempo mais alargado para que fossem realmente desenvolvidas. Isto porque, apesar das melhorias verificadas em todos os indicadores, ainda se verificam algumas lacunas em todos eles, principalmente, no que diz respeito à explicitação de raciocínios.

Nos momentos de trabalho de grupo tentámos que a heterogeneidade dos grupos fosse um fator potenciador de entreajuda e cooperação, no sentido em que os alunos que compreendessem melhor os conteúdos, tentassem ajudar os que apresentassem mais dificuldades. Nos momentos de trabalho individual incidimos especial atenção nos alunos que revelavam mais dificuldades e/ou desinteresse nos conteúdos lecionados, garantindo que realizassem todas as tarefas propostas. Nos momentos coletivos, apelamos à participação de todos os alunos, privilegiando a participação dos alunos com as características descritas anteriormente.

Relativamente à organização e gestão do espaço e dos materiais educativos, privilegiámos a organização por pares que a PC utiliza diariamente, ainda que, muitas das atividades planeadas, implicassem a reorganização em pequenos grupos. Ao nível dos materiais, tivemos em consideração a sua adequação às necessidades dos alunos e à motivação que podem proporcionar. Na disciplina de Matemática, promovemos a utilização de materiais didáticos e jogos matemáticos. Na disciplina de Ciências Naturais, utilizamos material disponível no contexto para a realização de atividades práticas e experimentais. Para além disso, em ambas as disciplinas recorremos ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, como recurso frequente na sala de aula.

Ao longo da intervenção, no que diz respeito à organização social da aula e aos tipos de interações, privilegiámos o trabalho a pares e em grupo e a participação ativa dos alunos na descoberta e exploração de conteúdos. Desta forma, o tipo de interação que tencionámos otimizar em sala de aula é, essencialmente, o da relação aluno-aluno e, ainda, o da relação aluno-professor.

Como forma de regulação e avaliação das aprendizagens procurámos aliar três formas de avaliação: a avaliação formativa, a avaliação diagnóstica e a avaliação

sumativa. Relativamente aos modos de acompanhamento dos alunos na perspetiva dos percursos individuais de aprendizagem, procurámos ir ao encontro das adequações já existentes no plano de turma para os alunos com acomodações curriculares.

### **1.3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos**

No âmbito da UC PES II, tive a oportunidade de estagiar pela primeira vez no 2.º CEB. Esta experiência possibilitou ter uma maior perceção do funcionamento, organização, gestão da ação pedagógica, currículo e processos de ensino e aprendizagem do ciclo em questão. Ao refletir sobre a experiência de intervenção nestes dois contextos, um correspondente ao final de um ciclo e outro referente ao início de outro e sobre o seu funcionamento, surge-me de imediato a problemática das transições.

O momento de transição entre ciclos como afirma Abrantes (2015) pode assumir-se como um: “(1) processo social complexo e particular, (2) momento provável de insucesso escolar e exclusão social e (3) espaço privilegiado de análise do desenvolvimento dos sistemas educativos” (p.25). A mudança do 4.º para o 5.º ano leva a alterações a nível de espaços, tempos, linguagens, avaliação, entre outras, podendo ter consequências graves no desenvolvimento e percurso escolar e social das crianças.

Relativamente à mudança de espaço e por aquilo que me foi possível observar, uma vez que durante a intervenção no 1.º CEB decorreu com os alunos um projeto com o objetivo de os ajudar no processo de transição entre os dois ciclos, percebi que a mudança para um espaço maior e desconhecido, ou pelo menos, não tão familiar, provocava algum sentimento de nervosismo na maior parte dos alunos. Os alunos demonstravam um grande sentimento de pertença por aquela escola e, principalmente, pela sala de aula. Os alunos tinham também consciência de que na outra escola, não teriam “a sala deles”.

Comparando o contexto de 1.º e 2.º CEB onde decorreu a prática de ensino supervisionada foi ainda possível constatar diferenças relacionadas com a organização do espaço, em particular, a maior facilidade de reorganização da sala no 1.º CEB. O facto de, no 2.º CEB a sala não ser sempre a mesma para aquela turma, o tempo reduzido da sessão, a perda de tempo na organização e reorganização da sala para a aula seguinte, fazia com que a organização habitual nas salas da escola de 2.º CEB fosse a distribuição das carteiras em filas viradas para o quadro. Já no 1.º CEB, a sala

estava maioritariamente organizada em “U” e, quando necessário, a disposição das mesas era facilmente alterada para uma nova disposição. A disposição das mesas de forma mais tradicional, no contexto de 2.º CEB, tem, a meu ver, influência do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que não é facilitadora de discussões e partilhas em grande grupo e entre pares, direcionando o ensino para a figural central, o professor, como detentor do saber e não como mediador de aprendizagens. Relativamente à organização das mesas na sala de aula, Arends (2008) afirma que esta é importante e que requer a reflexão do professor, uma vez que “influencia a forma como os participantes da aula se relacionam uns com os outros e o que os alunos aprendem”, “os padrões de comunicação” e as próprias “relações de poder” estabelecidas (p.126). Como afirma o mesmo autor a disposição em “U” é útil para favorecer a aprendizagem cooperativa, mas ao mesmo tempo permite que os alunos visualizem bem o professor. Por outro lado, a disposição das mesas em filas, “é mais adequada para situações nas quais os alunos devem centrar a sua atenção no professor, ou na informação que é escrita no quadro ou projetada” (Arends, 2008, p.270). O facto de no 2.º CEB as carteiras estarem quase sempre nesta última disposição, demonstra (como comprovado em observação) que o ensino expositivo e tradicional, centrado no professor prevalece, neste ciclo de ensino.

A perda do regime de monodocência faz passar de um docente responsável por um grupo de alunos, para um docente de disciplinas e a uma compartimentação disciplinar frequente. Isto provoca um distanciamento entre alunos e professores e a consequente perda do apoio da figura de referência com a qual se estabelecera uma relação pedagógica (idealmente) ao longo de quatro anos. Durante o período de intervenção, verificámos que os alunos da turma de 1.º CEB com quem entrevistamos tinham com a professora titular uma mais estreita e afetiva relação, que envolvia a troca de experiências pessoais e envolvimento familiar. Enquanto que no período de prática no 2.º CEB com duas turmas de 5.º ano, não foi notória uma ligação afetiva com a professora da área da Matemática e Ciências Naturais, nem espaço para este tipo de partilha, mesmo embora, a docente fosse a mesma para estas duas áreas. Ou seja, poderia ser uma mais valia para os alunos a professora ser a mesma na disciplina de matemática e ciências naturais e potenciar a relação pedagógica estabelecida, todavia não foi o que constatámos, uma vez que era notório o distanciamento entre professora e alunos.

O facto de no 1.º CEB ser apenas um professor responsável pelo currículo e a mesma estar com a turma durante todo o tempo letivo, dá-lhe a possibilidade de gerir o currículo de forma mais articulada. Por outro lado, no 2.º CEB, por aquilo que foi possível observar e experienciar, há a necessidade de conferir maior velocidade a cada conteúdo de forma a conseguir completar o plano de estudos e, devido à pluridocência e à compartimentação em disciplinas, sem grande possibilidade de integração e articulação entre diferentes áreas. A integração de saberes “é uma concepção de currículo que procura relações em todas as direcções”, com o objetivo de “ajudar os jovens a integrar as suas próprias experiências” (Beane, 2003, p.94). De acordo com este mesmo autor, ao organizar o currículo deste modo, estamos a permitir que o currículo e o conhecimento se tornem “mais acessíveis e mais significativos para os jovens e . . . a ajudá-los muito mais a expandir e aprofundar a compreensão de si próprios e do seu mundo” (Beane, 2003, p.94). Desta maneira, o ensino só tem a ganhar com a aplicação de estratégias de integração e articulação entre as diferentes áreas e professores. No 2.º CEB, esta articulação torna-se menos facilitada pela existência de diferentes professores. De acordo com Abrantes (2015), os professores não aceitam com muita facilidade a necessidade de cooperação entre níveis de ensino e até dentro do mesmo, porém quando o tentam fazer as culturas profissionais ameaçam o trabalho em equipa. Esta convergência diminui a diversidade de propostas pedagógicas, prejudicando o desenvolvimento das aprendizagens e das próprias crianças (Abrantes, 2015).

Esta velocidade conferida ao currículo refletia-se também no tipo de trabalho proposto pela professora no 2.º CEB, baseado na transmissão de conhecimentos e aplicação através da resolução de exercícios, excluindo atividades de descoberta e menorizando as de grupo. Este tipo de trabalho permitia, de acordo com a experiência no 1.º CEB, a negociação de significados, diálogo com os pares, tomadas de decisão e argumentações. Consequentemente, a questão da partilha entre a comunidade escolar, no contexto de 2.º CEB era praticamente inexistente, enquanto no 1.º CEB a grande maioria dos trabalhos elaborados eram apresentados ou expostos. Desta forma, como refere Serralha (2009), “ao tornarem público o raciocínio de cada um, dão à comunidade a possibilidade de todos os seus membros crescerem através da fala social, que os vai tornando cada vez mais autónomos.” (p.23). Por este motivo, a aprendizagem ganha uma dimensão social através da construção coletiva de conhecimento, mas permitindo também o desenvolvimento de competências transversais tão importantes como é o caso da autonomia (Serralha, 2009).

Relativamente à avaliação, tendo em conta a nossa experiência, foi possível constatar que a avaliação no 2.º CEB tinha um carácter mais sumativo, baseando-se numa “apreciação «concentrada», de resultados obtidos numa situação educativa” (Cortesão, 2002, p.38). Enquanto que no 1.º CEB assistimos a momentos de avaliação sumativa, mas também a momentos constantes de avaliação formativa, que tem como objetivo “colher dados para reorientação do processo de ensino-aprendizagem”, permitindo a professores e alunos redefinir estratégias e aspetos a melhorar (Cortesão, 2002, p.38).

Estas diferenças entre ciclos, provocam um choque inicial nos alunos e como afirma Abrantes (2015), “a mudança de contexto social gera, nos actores, um sentimento de «começar de novo», implicando um processo de ruptura com uma ordem estabelecida, com efeitos de desestruturação identitária” (p.28). Assim, o aluno vai tentar adaptar-se e integrar-se neste novo contexto, procurando novos modelos a seguir.

Bento (2007) refere que o insucesso escolar associado às transições está também relacionado com outras mudanças e alterações referentes à adolescência, a nível físico, emocional e social, influenciando o rendimento académico, provocando declínio da motivação e autoestima ou até mesmo a desistência escolar e outros problemas. Este mesmo autor, afirma que “as características típicas das escolas básicas estão em conflito com as necessidades dos pré adolescentes: maior controlo por parte dos professores, relações professor-aluno mais distantes, maior competitividade académica, etc.” (Bento, 2007, p.2). Dada a influência que pode ter este processo de transição no percurso escolar dos alunos, considero que algumas diferenças organizacionais (como as já referidas acima) poderiam ser alteradas, a fim da promoção do sucesso dos alunos.

Para além disto, a transição entre ciclos deve ter em conta que as aprendizagens novas devem assentar sobre as aprendizagens já feitas e que essas aprendizagens devem ser contínuas e ter em vista a construção de conhecimento. Segundo Formosinho (2015), o Sistema Educativo Português não se está a basear neste princípio, continuando a prevalecer a sequencialidade regressiva, que se baseia no princípio de que cada nível de ensino tem como principal objetivo a preparação para a frequência do nível seguinte, em detrimento da sequencialidade progressiva, que fundamenta que o conhecimento de cada indivíduo assenta nos conhecimentos anteriores que este possui, uma vez que a educação de cada indivíduo é um contínuo

das aprendizagens experienciais vividas por cada um. Durante o estágio no 1.º CEB com um 4.º ano foram muitas as vezes que ouvi: “Têm de saber isto para o 5.º ano!”, “Faço isto assim, para os preparar para o 5.º ano!”. Este tipo de expressões demonstra claramente o quão enraizada está a sequencialidade regressiva na escola. Reparei também, tanto num ciclo como noutra, que é dada pouca importância ao que os alunos já sabem, isto faz com que, por um lado, se desprezem contributos interessantes de alguns alunos à aprendizagem do grupo ou, por outro que se ignorem falta de bases, essenciais à construção de novas aprendizagens. Tanto num caso, como no outro pode levar à desmotivação do aluno, que conseqüentemente o poderá levar ao insucesso escolar.

A nível do trabalho do professor, o balanço da experiência trazida destes períodos de prática foi que no 1.º CEB as planificações eram frequentemente alteradas por contratemplos, atividades extra e projetos nos quais a escola estava inserida. Ao passo que, no contexto de 2.º CEB os horários das aulas eram fixos e mais criteriosamente cumpridos, assim como as planificações delineadas, não existindo grande espaço para alterações.

## **2. SEGUNDA PARTE**

### **2.1. Apresentação do estudo**

Prestar PS é um dever, mas a grande maioria da sociedade portuguesa ainda não está preparada, a nível de conhecimentos teórico-práticos, para agir em caso de emergência. Parece existir um conjunto de concepções erradas que se vai proliferando, chegando até às novas gerações. Daqui surge a pertinência dos PS em contexto escolar, aliada à dinâmica do espaço exterior de uma escola, suscetível à existência de acidentes. Neste sentido, é essencial que a escola tenha como preocupações a prevenção de acidentes e uma adequada atuação e/ou tratamento inicial dos mesmos. Nesta fase, a intervenção dos assistentes operacionais e professores como primeiros adultos em contacto com a situação de emergência em contexto escolar, requer que estes detenham as competências e conhecimentos necessários para agir. Por outro lado, os professores são também mediadores das aprendizagens e cabe a estes garantir o desenvolvimento de competências e noções básicas neste âmbito. Desta forma, para além de contribuir para o desenvolvimento de cidadãos mais conscientes para este tema, permite que as crianças, que grande parte das vezes são as primeiras a deparar-se com um acidente de um colega no recreio escolar, saibam como agir.

No contexto de prática do 1.º CEB, a turma de 4.º ano, demonstrou através de uma avaliação inicial por questionário, alguma incipiência no conhecimento de algumas noções básicas no âmbito dos PS. Para além disso, a professora demonstrou em entrevista, não ter dado muita relevância ao tema dos PS com os alunos, abordando apenas os casos de fratura e de hemorragias nasais muito superficialmente. Relativamente ao espaço da enfermaria alguns professores e até alunos proferiram em conversas informais alguns comentários depreciativos à qualidade deste espaço, uma vez que este espaço serve também de área de aquecimento de refeições, contém um frigorífico para acondicionamento dos lanches escolares e é também área de organização das assistentes operacionais. Por exemplo, um aluno dirigiu-me a seguinte questão: “Posso chamar àquele espaço lá em baixo enfermaria?”. Este comentário demonstra que este aluno já continha algumas concepções do que era um espaço de enfermaria, mas que tinha algumas dúvidas sobre se aquele espaço, de que disponham no piso inferior, estaria abrangido dentro daquela concepção.

Posto isto, tendo em conta a pertinência do tema – PS em contexto escolar - e o meu interesse pessoal, pareceu-me pertinente tentar perceber como é que a escola responde em situações que requerem prestação de PS, perceber qual o conhecimento e quais as atitudes dos professores e alunos no âmbito dos PS, assim como perceber como desenvolver nos alunos conhecimentos e competências no âmbito dos PS. Deste modo, defini as seguintes questões de investigação: (i) Como é que a escola responde a situações que requerem prestação de PS?; ii) Qual o conhecimento e quais as atitudes dos professores no âmbito dos PS?; iii) Qual o conhecimento e quais as atitudes dos alunos no âmbito dos PS?; iv) Como desenvolver nos alunos conhecimentos e competências no âmbito dos PS?

## **2.2. Fundamentação teórica**

Primeiramente, julgo ser importante esclarecer o significado de PS, que segundo a Direção-Geral de Saúde (2015) se define como o “tratamento inicial e temporário ministrado a acidentado e/ou vítima de doença súbita, num esforço de preservar a vida, diminuir a incapacidade e minorar o sofrimento” (p.38).

Em ambiente escolar, principalmente no espaço de recreio, o risco de acidente é elevado e são muitas vezes as crianças as primeiras a depararem-se com uma situação de emergência. Neste caso, a criança deve “ser capaz de pedir e prestar ajuda”, porque “até à chegada do socorro e tendo conhecimentos para isso é possível fazer alguma coisa para ajudar a outra pessoa.” (Rosário & Linhares, 2015, pp.375-376). Segundo dados incluídos no Programa Nacional de Saúde Escolar de 2015, “os acidentes representam um enorme peso na mortalidade, morbilidade e incapacidade e contribuem para muitos anos de vida saudável perdidos”, sendo os acidentes de viação os mais frequentes no espaço peri-escolar (Direção-Geral de Saúde, 2015, p.14). Neste mesmo documento, está referido ainda que 24% das lesões e traumatismos não intencionais ocorrem na escola, sendo referidas as brincadeiras, as atividades lúdicas e aulas de educação física como as atividades mais frequentes no momento do acidente, maioritariamente quedas.

Ambientes mais saudáveis são geralmente sinónimos de menos doenças e acidentes e no sentido em que as crianças passam muito tempo na escola, esta deve ser um local de promoção de saúde e bem-estar (Direção-Geral de Saúde, 2015). Assim, cabe “aos órgãos de gestão das Escolas e às entidades autárquicas,

responsáveis pelas infraestruturas escolar e rodoviária, . . . gerir adequadamente os riscos e modificar os fatores ambientais (Direção-Geral de Saúde, 2015, p.38). De acordo com o programa referido, a este conjunto de entidades é exigida a avaliação das condições das estruturas escolares, recreios e zonas de alimentação, assim como assegurar as condições e qualidade do meio envolvente à escola. Mas sendo o risco sempre uma possibilidade, “prevenir os acidentes e saber como atuar são condições básicas para salvar vidas” (Direção-Geral de Saúde, 2015, p.38). Desta forma, a pertinência da formação dos membros da comunidade educativa vem ao de cima e surge “integrada no âmbito da educação para a saúde como uma forma de prevenir as sequelas de um acidente ou mesmo uma forma de salvar vidas (Gomes, Santos, Vieira, e Barbosa, citados por Rosário & Linhares, 2015, p. 37).

Porém, e apesar de o artigo 200.º do código penal obrigar ao cumprimento de pena de prisão ou multa em caso de omissão de auxílio perante uma situação de emergência (exceto se o auxílio representar um risco à integridade física a quem o presta), muitas vezes o receio de comprometer o estado de saúde da vítima pode ser um entrave ao auxílio. Contudo, muitos autores afirmam que “a possibilidade de realizar procedimentos de PS que possam comprometer o estado de saúde da vítima é muito reduzida, comparativamente com o número de mortes que podem ocorrer devido à falta de socorro” (Bolling et al, citado por Rosário & Linhares, 2015, p.376). Outros estudos apontam ainda para o aumento para o dobro da taxa de sobrevivência, mesmo que as manobras sejam realizadas por leigos (Toner, Connolly, Laverty, McGrath, Connolly & McCluskey, 2007).

Dados relativos à ocorrência de paragem cardíaca súbita revelam que esta é uma das principais causas de morte na Europa e, nesta circunstância, “as hipóteses de sobrevivência para a vítima variam em função do tempo de intervenção”, diminuindo de 7 a 10% a taxa de sobrevivência a cada minuto sem reanimação (Tavares, Pedro & Urbano, 2016, p.102). Seja na rua, em casa, no supermercado ou até mesmo na escola, qualquer cidadão, ou até uma criança, pode ser o primeiro a testemunhar um acidente e ter um “papel . . . limitado e temporário, mas primordial” (Tavares, Pedro & Urbano, 2016, p.102). Isto porque, de acordo com Tavares, Pedro e Urbano (2016), ao realizar, por exemplo, manobras de Suporte Básico de Vida (SBV), pertence-se “ganhar tempo até a chegada do socorro mais diferenciado, capaz de instituir procedimentos de suporte avançado de vida.” (p.102). Ao iniciar SBV permitimos à vítima a “manutenção da via aérea permeável, de circulação e respiração”, uma vez que estas manobras “permitem

um fluxo de sangue pequeno, mas essencial, para o coração e cérebro e aumentam a probabilidade de reverter a fibrilação ventricular com desfibrilhação”, sem o uso de qualquer tipo de equipamento (exceto o de proteção) (Tavares, Pedro & Urbano, 2016, p.102).

O facto de a paragem cardiorrespiratória ser ainda uma das maiores causas de morte na Europa justifica-se pela maioria destes incidentes ocorrerem em casa e estas vítimas terem menor probabilidade de ter formação ou viverem com alguém que a tenha, sendo um dos motivos o facto de os cursos serem muitas vezes dispendiosos (Isbye, Rasmussen, Ringsted & Lippert, 2007). Esta incipiência na formação é comprovada com dados estatísticos que demonstram que em caso de paragem cardiorrespiratória fora do ambiente hospitalar, apenas de 19 a 45% das vezes são iniciadas manobras de reanimação (Isbye, Rasmussen, Ringsted & Lippert, 2007). Estes autores referem que o público mais frequente em formações de PS e SBV são geralmente indivíduos entre os 20 e os 30 anos e que por norma não vivem com alguém com alto risco de paragem cardíaca. Por estes motivos, o Conselho Europeu de Ressuscitação defende que estas formações deveriam ser alargadas à população em geral, no entanto afirma ser necessário “an adjustment of legislation in European Union member states to ensure national strategies for equal access to high quality cardiopulmonary resuscitation and defibrillation” (Lockey & Georgiou, 2013, p.399).

Uma das melhores formas de disseminar as aprendizagens no âmbito dos PS é, de acordo com British Red Cross (2011), a escola por atingir um grande número de crianças e jovens, não atingida por nenhuma outra entidade. Em alguns países já foram tomadas medidas no sentido de difundir conhecimentos nesta área, que dizem respeito à inclusão de noções de PS e SBV em contexto escolar. Em Portugal, no 1.º CEB, o programa de 3.º e 4.º anos, mencionam respetivamente, “conhecer algumas regras de Primeiros Socorros: mordeduras de animais; hemorragias” e “conhecer algumas medidas elementares a ter em conta em casos de queimaduras solares, fracturas e distensões” (Ministério da Educação, 2004, p.109), como conteúdos a abordar, ainda assim, numa abordagem superficial e sem a referência a SBV. Mas Toner et al. (2007), assegura que o ideal seria implementar a formação em SBV no currículo das escolas primárias e secundárias, no sentido de garantir que grande parte da população seja competente nestas técnicas, salvando vidas e, conseqüentemente, diminuindo a taxa de mortalidade (tradução nossa). Esta implementação foi introduzida primeiramente na

Noruega em 1960 e um estudo revelou o seu reflexo na prestação de auxílio e na respetiva taxa de sobrevivência (Lockey & Georgiou, 2013).

Neste sentido, a British Red Cross (2011) afirma que “simple actions to reduce pain or even save a life can be learned throughout a child’s time at school with relatively little investment of time” (p.2), sendo então a inclusão de formação em PS e SBV “recomendável e exequível” e pode traduzir-se “em ganhos quando adultos, na medida em que estão mais despertos para a realização de manobras de reanimação, sempre que necessário” (Tavares, Pedro & Urbano, 2016, p.104).

Estudos referidos por Toner et al. (2007) mostram que a partir dos 6-7 anos as crianças são capazes de aprender teoricamente SBV e é através desta iniciação precoce que se pretende criar uma familiaridade com estes procedimentos e tornar mais suscetíveis formações futuras (Isbye, Rasmussen, Ringsted, & Lippert, 2007). No Programa Nacional de Saúde Escolar da Direção-Geral de saúde (2015) consta que a formação precoce permite também reduzir “a ansiedade sobre os possíveis erros e aumenta a disponibilidade para ajudar” (p.39). Tavares, Pedro e Urbano (2016), como contributo ao estudo desta temática, revelam ser recomendada a inclusão de formação em SBV em escolas, uma vez que se acredita que terá um contributo no “aumento de adultos com formação em SBV na comunidade” (p.102). Estes mesmos autores revelam que apesar de apenas criança a partir dos 13 anos serem capazes de efetuar compressões torácicas na profundidade correta, crianças entre os 9 e os 12 anos são também capazes de o fazer de forma tecnicamente correta, embora não possuam a força necessária para o fazer na profundidade desejada. Contudo, estes autores defendem que as crianças entre os 9 e os 12 anos

poderiam utilizar o seu conhecimento para alertar e até instruir os adultos sobre a técnica mais adequada para realização de manobras de SBV, ao mesmo tempo que tomariam conhecimento da importância destes gestos que salvam e da utilização correta dos serviços de emergência médica. (Tavares, Pedro & Urbano, 2016, p.103)

No que diz respeito à manutenção do conhecimento no âmbito dos PS, Toner et al. (2007) afirmam que crianças entre os 10 e 12 anos são capazes de manter o conhecimento adquirido durante pelo menos 6 meses. Estes autores descrevem um programa de formação - *ABC for life* - por eles elaborado, através de uma abordagem em pirâmide de difusão de conhecimentos de SBV que incentivou os alunos a

transmitirem este conhecimento aprendido na escola, a familiares e amigos. Este programa demonstrou que administrando formação aos professores e através do uso frequente de material de treino é possível obter resultados positivos no âmbito da formação em PS na escola, revelando ainda ser menos dispendioso, menos demorado, simplificado, informal e flexível (Toner et al., 2007).

British Red Cross (2011) num documento relativo ao ensino de PS na escola primária refere que “First aid has many advantages as a topic to learn in primary schools” e que “The subject is hugely motivating and can be used as a vehicle to develop other skills like literacy” (p.1). Esta entidade afirma ainda que crianças entre os nove e os dez anos, quando expostas a situações de aprendizagem no âmbito dos PS, são capazes de fazer o reconhecimento e tratamento de uma situação de inconsciência, o alerta a um adulto e a chamada para serviços de emergência, reconhecer a importância de manter a calma e intervir no tratamento de hemorragias nasais, hemorragia grave e asfixia.

Lockey e Georgiou (2013) identificam como obstáculos à implementação de formação em PS na escola em vários países os custos associados, a falta de legislação ou até problemas de cooperação entre Ministérios da saúde e Conselhos Nacionais de Ressuscitação. Toner et al. (2007) acrescentam ainda a carência de formação dos professores e a falta de instalações e tempo. Todavia, em estudos realizados na Alemanha por Colquhoun, citado por Lockey e Georgiou (2013) concluiu-se que o treino de SBV é possível de pôr em prática nas escolas e inclusive ser ministrado pelo corpo docente existente. Neste sentido, na investigação levada a cabo por Rosário e Linhares (2015) surge o alerta para a necessidade de formar os professores para que possam também transmitir e guiar os alunos para essas aprendizagens. Investigações de autores como Toner et al.(2007) e Isbye, Rasmussen, Ringsted, e Lippert (2007) mostram resultados positivos nas aprendizagens dos alunos após formação adequada aos professores e os professores envolvidos afirmam sentir-se mais capazes e confiantes no ensino de competência de PS. Contudo, para que os professores possam ensinar estas competências da melhor forma, o ideal seria que tivessem acesso aos materiais didáticos de PS e que tivessem algum apoio de profissionais mais especializados para aumentar a confiança no ensino de PS (British Red Cross, 2011). Relativamente a isto, Rosário e Linhares (2015) em conformidade com o seu estudo, referem que “apesar de as escolas não terem equipamentos específicos para abordar esta temática, é sempre possível recorrer aos profissionais que trabalham nesta área e

conseguir a sua colaboração” (Rosário e Linhares, 2015, p.378). Com esta afirmação, as autoras sugerem que, sem grande necessidade de investimentos, é possível em Portugal melhorar a formação em PS nas escolas através da cooperação entre entidades de saúde e socorro locais e a escola. Neste sentido, uma pesquisa da British Red Cross (2011) constatou que apenas 18% dos professores da Grã-Bretanha ensinam PS, mas 83% dos professores apoiaram o ensino de PS aos seus alunos. Ainda neste ponto de vista, Toner et al. (2007) dá a conhecer a perspetiva dos diretores das escolas em que decorreu o seu estudo que, apesar dos bons resultados atingidos pelos professores, continuam a preferir que sejam profissionais de saúde a ministrar a formação aos alunos. Embora se tenham confrontado com este ponto de vista, os autores afirmam: “feel sure that provided the teachers are properly trained, from an educational perspective it is best for professional educators to facilitate the transfer of BLS<sup>1</sup> skills and knowledge to their pupils in a familiar learning environment.” (Toner et al., 2007, p.172).

No âmbito da prevenção e melhoria da qualidade do ambiente escolar, foram definidas entre outras, as seguintes estratégias de intervenção 2015-2020 no Programa Nacional de Saúde Escolar:

- Monitorizar os acidentes e doenças relacionados com o espaço escolar, o meio envolvente e a qualidade ambiental;
- Articular as ações de formação em primeiros socorros com as entidades responsáveis pelo socorro” (Direção-Geral de Saúde, 2015, p.40).

Em caso de acidente escolar ou acidente peri-escolar os alunos encontram-se abrangidos por um seguro escolar, este “constitui um sistema de proteção destinado a garantir a cobertura dos danos resultantes do acidente escolar descrito como um evento ocorrido no local e tempo de atividade escolar que provoque ao aluno lesão, doença ou morte” e “funciona em complementarmente aos apoios assegurados pelos sistemas, subsistemas e seguros de proteção social e de saúde de que o aluno seja beneficiário” (Direção-Geral de Saúde, 2015, p.39). Perante uma situação destas, um adulto responsável, normalmente assistentes operacionais ou professores, devem garantir que se cumpre uma determinada sequência de ação e para tal, é também importante que a escola “disponha de um local próprio para prestação de primeiros socorros e que a

---

<sup>1</sup> BLS: Basic Life Support

maioria dos/as profissionais de educação possua formação em SBV” (Direção-Geral de Saúde, 2015, p.39).

## **2.3. Metodologia**

### **2.3.1. Natureza do estudo**

De acordo com Ponte (2002), qualquer investigação pressupõe quatro fases distintas, entre elas:

(i) a formulação do problema ou questões do estudo, (ii) a recolha de elementos que permitam responder a esse problema, (iii) a interpretação da informação recolhida com vista a tirar conclusões e (iv) a divulgação dos resultados e conclusões obtidas. (Ponte, 2002, p.16)

Este mesmo autor refere ainda que a formulação destas questões são o ponto de partida para uma investigação e a forma como estas são formuladas é essencial e determinante para uma boa investigação. Em conformidade, Meirinhos e Osório (2010) dizem parecer “consensual que devem ser o caso e o seu contexto, bem como o problema, as proposições e respectivas questões orientadoras, a indicar ao investigador as melhores técnicas e materiais a utilizar bem como a informação a recolher” (p.59). As questões enunciadas e os objetivos formulados para este estudo encontram-se no ponto 2.1. - Apresentação do estudo -, sendo a investigação desenvolvida com vista ao estudo particular e aprofundado de uma determinada realidade, numa perspetiva de estudo de caso, assentes em processos de recolha e análise de dados quantitativos e qualitativos (metodologias mistas). De uma forma geral, a abordagem quantitativa e qualitativa, distinguem-se pelo grau de formalização, uma vez que a primeira considera “a existência de hipóteses e a sua verificação” e a segunda pretende “descrever e interpretar o significado que os fenómenos têm num determinado contexto” (Sousa & Baptista, 2011, p.28). Desta forma, os dois métodos “mantêm-se autónomos, funcionando lado a lado, tendo como ponto de encontro o assunto estudado” (Flick, 2005, p.270).

Para além da abordagem mista deste estudo, como já referido, este caracteriza-se também por ser um estudo de caso. Segundo Coutinho (2018), um estudo de caso é “um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade

bem definida: o caso” (p.293) que, na presente investigação, corresponde a uma escola do 1.º CEB onde decorreu a PES. Em conformidade com Yin (2003) o estudo de caso é uma abordagem adequada sempre que se pretender: compreender o “como?” e o “porquê?”, descobrir interações entre fatores significativos de um fenómeno; uma descrição profunda do fenómeno; e compreender a dinâmica do fenómeno. Portanto, neste tipo de estudos o “caso” é estudado tirando todo o partido possível de fontes múltiplas de dados (inquéritos, entrevistas, observações, documentos, registos escritos, notas de campo) (Creswell, 2007; Yin, 2003).

Para além disso, uma pequena parte desta investigação assenta também na lógica de investigação-ação, uma vez que os resultados obtidos numa primeira fase de recolha de dados, justificava a intervenção. Este tipo de modalidade de investigação é definido por Ponte (2002) como tendo

uma sucessão de ciclos envolvendo uma descrição dos problemas existentes num dado contexto social, seguidos da elaboração de um plano de ação, da colocação desse plano em prática e da respetiva avaliação, que poderia, por sua vez, dar origem a um novo plano de ação mais aperfeiçoado, recomeçando desse modo um novo ciclo de investigação. (Ponte, 2002, p.10)

Todavia, dado as restrições a nível de tempo, não foi possível terminar esta lógica de ciclo da investigação-ação, limitando este estudo à elaboração de um único plano de ação e respetivo momento de prática e avaliação. Posto isto, a utilização deste tipo de estudo justifica-se, uma vez que permite a “transformação da realidade, auto-consciência dos indivíduos (e seus grupos de pertença) ou o desenvolvimento social mais lato” (Almeida & Freire, 2008, p.28).

### **2.3.2. Métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados**

De acordo com Meirinhos e Osório (2010), “o investigador deve assegurar-se, ao longo do estudo, que os métodos e técnicas de recolha de informação são utilizados de forma a obter informação suficiente e pertinente” (p.59), recolhendo-a através de múltiplas fontes. Para este estudo foram utilizados diferentes tipos de fontes de dados como a observação, as entrevistas e os inquéritos por questionário. A vantagem da utilização de múltiplas fontes, para Meirinhos e Osório (2010) é “o desenvolvimento de

linhas convergentes de investigação” (p.59), permitindo a análise coesa e integrada do objeto de estudo.

Numa fase inicial foram implementados inquéritos por questionário como forma de avaliação dos conhecimentos e atitudes fase aos PS a uma amostra de alunos do 3.º e 4.º ano (Anexo F, p.105), assim como à população de professores (Anexo G, p.108) do contexto no qual decorreu a PES II. Para este caso, foi selecionada a população referente ao 4.ºB (turma com a qual realizei a PES II) e uma amostra dos alunos das restantes turmas de 3.º e 4.º ano (duas turmas do 3.º e outra do 4.º ano do mesmo contexto). Esta amostra pretende ser representativa da população e foi definida por um método de amostragem aleatória simples que permite “que qualquer indivíduo possua a mesma probabilidade de integrar a amostra” (Almeida & Freire, 2008, p.114-115), ou seja, caracterizando-se como uma amostra ao acaso inserida numa determinada população.

Após o período de intervenção com a turma do 4.ºB no âmbito dos PS, realizei novamente um inquérito por questionário (Anexo H, p.113) a esta população de forma a poder, posteriormente, comparar os dados obtidos, antes e após a intervenção.

Posto isto, interessa agora definir o que se entende por inquérito por questionário. Segundo Quivy e Campenhoudt (2017), o inquérito por questionário consiste em “colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional . . . às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções . . . ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.” (p.188). Os mesmos autores defendem ainda que este método quantitativo “distingue-se da simples sondagem de opinião pelo facto de visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem” (Quivy e Campenhoudt, 2017, p.188). Assim sendo, este método de recolha de dados verificasse pertinente neste estudo de caso, uma vez que, estes mesmos autores referem que este método é especialmente adequado quando se pretende atingir os seguintes objetivos:

o conhecimento de uma população enquanto tal: as suas condições . . . os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões; a análise de um fenómeno que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão; de uma

maneira geral, os casos . . . em que se levanta um problema de representatividade. (Quivy & Campenhoudt, 2017, p.180)

Para Quivy e Campenhoudt (2017) as principais vantagens deste método quantitativo são: “a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação; o facto de a exigência, por vezes essencial, de representatividade do conjunto de entrevistados poder ser satisfeita através deste método” (Quivy & Campenhoudt, 2017, p.180).

Após a recolha dos dados, importa tratá-los. Neste estudo, os dados recolhidos através de inquéritos por questionário foram analisados estatisticamente. Para analisar os dados referentes aos questionários dos professores, foi utilizado o software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Este tipo de programas permite efetuar um tratamento quantitativo de comparação de respostas globais de diferentes categorias e de análise de correlações entre variáveis (Quivy & Campenhoudt, 2017). Todavia, para os questionários dos alunos foram utilizadas técnicas gráficas, matemáticas e estatísticas mais simples, que “dizem principalmente respeito à análise das frequências dos fenómenos e da sua distribuição” (Quivy & Campenhoudt, 2017, p.223). Tanto para a elaboração do questionário como para a averiguação da assertividade das respostas dadas pelos inquiridos, teve-se por base o *Manual de Primeiros Socorros: Situações de Urgência nas Escolas, Jardins de Infância e Campos de Férias* (Reis, 2010) e os vídeos formativos disponibilizados pelo INEM.

Quivy e Campenhoudt (2017) veem como vantagens deste tipo de análise a sua “precisão e o rigor do dispositivo metodológico, que permite satisfazer o critério de intersubjectividade”, a “capacidade dos meios informáticos, que permitem manipular muito rapidamente um grande número de variáveis”, assim como a “clareza dos resultados e dos relatórios de investigação”. (p.224)

A fim de dar resposta à questão orientadora do estudo relativa às práticas existentes no contexto perante um acidente escolar, a principal técnica de recolha de informação foi a entrevista realizada ao coordenador e às assistentes operacionais. Esta entrevista foi realizada a apenas três das assistentes operacionais deste contexto, embora exista ainda uma quarta, que à data da entrevista se encontrava de baixa médica. Este método distingue-se do inquérito por questionário pelo tipo de contacto mais direto estabelecido entre os intervenientes (Quivy & Campenhoudt, 2017) e, para Afonso (2005), esta técnica consiste numa interação verbal entre o entrevistado e o

entrevistador, tendo em conta que “durante a entrevista, é necessário saber ouvir, isto é, não interromper a linha de pensamento do entrevistado, aceitar as pausas, e, em geral, aceitar tudo o que é dito numa atitude de neutralidade atenta e empática.” (Afonso, 2005, p.99). Isto permite ao investigador “retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos” (Quivy & Campenhoudt, 2017, p.192). Para este estudo o tipo de entrevista mais adequado foi a entrevista semi-estruturada que, segundo Boni e Quaresma (2005), consiste em combinar perguntas abertas e fechadas, na qual o entrevistado tem a possibilidade de falar sobre o assunto em causa, respondendo às questões previamente definidas num ambiente menos formal. Embora, tenha sido utilizado um guião de entrevista (Anexo I, p.116), esta não perde o carácter semi-estruturado que “permite levantar uma série de tópicos” e oferecer “ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.135).

A utilização deste tipo de método de recolha de dados justifica-se nesta investigação por permitir “a análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados”, “a análise de um problema específico” e “a reconstituição de um processo de acção, de experiências ou de acontecimentos do passado.” (Quivy & Campenhoudt, 2017, p.193). Concretamente neste caso, procurando-se analisar o sentido atribuído pelas assistentes operacionais e o coordenador à importância da formação em PS, assim como compreender as suas conceções relativas à sua autoeficácia, os procedimentos seguidos no âmbito dos PS naquele contexto em particular e a sua avaliação do espaço/recursos disponíveis.

Os dados recolhidos através deste método foram alvo de uma análise de conteúdo. Esta análise “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy & Campenhoudt, 2017, p.227).

### **2.3.3. Plano de intervenção**

Numa fase inicial e após um período de observação, foram implementados inquéritos por questionário a alunos e professores, no sentido de analisar os conhecimentos e atitudes perante os PS. Neste primeiro questionário, a nível de conhecimentos pretendeu-se estudar conteúdos como ferimentos, hemorragias e epistaxis, entorse, insolação, fratura, picada de animal, SBV e conhecimento acerca do

número nacional de emergência, tendo em conta as orientações do programa de 1.º CEB e o estudo elaborado por Rosário e Linhares (2015).

Depois de uma análise inicial dos resultados obtidos, verificou-se alguma carência de conhecimentos dos alunos no âmbito deste tema. Por esse motivo, iniciou-se um período de intervenção (Anexo J, p.122) com a turma com a qual decorreu a PES II, 4.ºB. Durante este período elaborou-se um manual de PS individual (Anexo K, p.138) à medida que os conteúdos iam sendo abordados. Por motivos organizacionais do contexto e por outros fatores extrínsecos à prática da investigação, só foi possível iniciar a intervenção no âmbito dos PS durante a terceira semana de intervenção da PES II. Nessa primeira sessão, o objetivo foi perceber quais as noções dos alunos relativamente à importância do alerta e se sabiam que informações deveriam ser fornecidas. Posteriormente, a um momento de partilha de ideias e opiniões, os alunos foram convidados a assistir a um vídeo formativo do INEM acerca da realização do alerta. Este momento seguiu-se da discussão da informação contida no vídeo, no sentido de se perceber o encadeamento da chamada, as informações pertinentes a referir e as instruções a seguir. Como forma de consolidar as aprendizagens, passamos a um momento de simulações coletivas da chamada para o número nacional de emergência. Numa segunda sessão, recebemos membros da Cruz Vermelha Portuguesa que falaram com os alunos acerca de hemorragias, ferimentos, picadas de animal e constituição do kit de Primeiros Socorros, através de uma sessão prática com recurso a simulações. A terceira sessão destinou-se ao registo das aprendizagens n' *O Nosso Manual de Primeiros Socorros*. Durante a quarta sessão, devido a alguns imprevistos, foi apenas possível falar de uma forma muito superficial acerca das hemorragias nasais, entorses e insolações, tendo sido a maior parte do tempo dedicado à conclusão de registos n' *O Nosso Manual de Primeiros Socorros*. Durante a última sessão, os alunos tiveram a oportunidade de aprender mais sobre SBV. Após uma contextualização e alguma discussão sobre a temática, os alunos foram confrontados com os procedimentos a seguir e, posteriormente puderam, a pares, tentar colocar o colega em PLS e ainda realizar o processo de reanimação através do manequim *Resusci Anne*.

#### **2.3.4. Princípios éticos da investigação**

Em qualquer investigação é essencial ter em atenção os princípios éticos inerentes. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) “em investigação, a ética consiste

nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo” (p.75). Estes mesmo autores defendem o “consentimento informado” e a “protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos”, com o objetivo de assegurar que: “1. Os sujeitos aderem voluntariamente aos projectos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos; 2. Os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir” (Bogdan & Biklen, 1994, p.75). Neste sentido, para além de ter sido feito um pedido de autorização à coordenação da escola e aos pais (Anexo L, p.144) para a implementação deste questionário aos alunos e professores, os próprios questionários continham uma nota introdutória na qual era explícito o intuito da implementação do inquérito, assim como assegurada a confidencialidade e anonimato dos inquiridos. Nestes casos, “a assinatura do sujeito aposta no formulário é prova de um consentimento informado” (Bogdan & Biklen, 1994, p.75). Também aquando das entrevistas realizadas, foram tidos em conta os cuidados éticos imperativos no processo de investigação.

Para além dos princípios éticos já mencionados anteriormente, os seguintes foram também utilizados aquando desta investigação: (i) “as identidades dos sujeitos devem ser protegidas” não só, no que diz respeito à documentação escrita, mas também nas informações recolhidas aquando da observação e nos relatos verbais; (ii) todos os sujeitos devem ser tratados de forma respeitosa; (iii) “o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos de acordo e deve respeitá-lo até à conclusão do estudo”; (iv) o investigador deve ser fiel aos dados que obtém (Bogdan & Biklen, 1994, p.77).

## **2.4. Resultados**

Neste subcapítulo apresento, descrevo e discuto os resultados obtidos, através da análise de conteúdo das entrevistas realizadas às assistentes operacionais e ao coordenador, dos questionários realizados aos professores, dos questionários aplicados aos alunos de 3.º e 4.º ano e aos questionários realizados para a turma do 4.º B antes e após um período de intervenção no âmbito dos PS.

### **2.4.1. Práticas da escola e assistentes operacionais em caso de acidente**

Através da análise de conteúdo (Anexo M, p.145) das entrevistas realizadas a três das assistentes operacionais da escola (Anexo N, p.153) e ao coordenador (Anexo A, p.73), pretende-se categorizar e analisar as suas perspetivas relativamente à formação, aos procedimentos e à avaliação do espaço/recursos no contexto escolar no âmbito dos PS.

Das três assistentes operacionais entrevistadas, apenas uma referiu ter formação em PS, embora esta já tenha sido em 2007. Contudo, as informações dadas em entrevista pelo coordenador da escola são contraditórias, afirmando que as assistentes operacionais que estão há mais tempo na escola têm pelo menos duas formações e as que estão há menos tempo têm apenas uma.

De acordo com aquilo que foi possível observar, todas as assistentes operacionais agem perante acidentes escolares, embora como afirma o coordenador existam assistentes operacionais que têm um papel mais relevante na prestação de PS, por trabalharem na escola há mais tempo e terem formação. Posto isto, as duas assistentes que afirmaram não ter formação, dizem ter vindo a adquirir algum conhecimento por lhes ser transmitido pelas colegas com quem trabalham e por circunstâncias do quotidiano. Uma das inquiridas refere ainda que o INEM já esteve na escola no sentido de fazer alguns esclarecimentos.

No que diz respeito às noções da sua autoeficácia, uma das assistentes afirma que numa escala de 0 a 10 se autoavalia com 5 e outra considera que quando começou a trabalhar na referida instituição sabia menos comparativamente com o presente, mas refere ter consciência da fragilidade dos seus conhecimentos e da necessidade de formação. Já a profissional que afirma ter tido formação considera que há sempre coisas que se fazem mal ou que pensamos que podíamos fazer de outra forma, mas considera possuir algumas competências e noções básicas e ser capaz de manter a calma.

Todas as assistentes atribuem à formação em PS importância tendo em conta a função que desempenham, justificando-a pela necessidade de saber agir corretamente, dado que todos os dias são confrontadas com situações perante as quais têm de intervir. O facto do coordenador da instituição ter mencionado que as assistentes operacionais voltaram a sugerir a realização de uma formação em PS, é uma outra evidência da importância que as assistentes operacionais atribuem à formação nesta área.

Em entrevista as assistentes operacionais e o coordenador afirmam que o tipo de acidente mais frequente na escola são as quedas, originando ferimentos ligeiros, como escoriações. Contudo, são também mencionados alguns casos mais graves de

quedas que originam fraturas. À data da entrevista, uma das assistentes operacionais afirma que durante o presente ano letivo, foi contabilizado um único caso mais grave, com necessidade de reencaminhamento para o hospital.

Quanto aos procedimentos que as assistentes operacionais seguem em caso de acidente, todas as assistentes operacionais afirmam que em situações mais graves procedem ao alerta para as entidades de socorro, assim como salientam a necessidade de avaliar a situação e retirar a criança do local do acidente. Acalmar a vítima e proceder ao seu tratamento é referido apenas por duas das inquiridas. Uma das assistentes operacionais (sem formação em PS), descreve mais detalhadamente a sua ação numa situação mais grave, acrescentando ter sempre atenção para não provocar complicações e a necessidade de proteger a vítima, assim como as restantes crianças. Ainda refere que após proceder à estabilização do aluno, ao pedido de ajuda e ao alerta, segue as indicações dos meios de socorro e informa os pais do sucedido e caso estes não possam acompanhar a criança até ao hospital, a assistente operacional terá essa responsabilidade. O coordenador garante que a ação de prestação de socorro é essencialmente assegurada pelas assistentes operacionais, todavia refere também que os professores são por vezes chamados aquando da ocorrência como suporte emocional para o aluno. Tendo em conta a informação recolhida acerca dos procedimentos seguidos pelas assistentes operacionais e apesar de existirem descrições mais e menos detalhadas da ação, quer as assistentes operacionais com formação, quer as assistentes operacionais sem formação parecem agir de forma correta, sem relatos de ações menos adequadas. Relacionando este facto, com a avaliação da autoeficácia referida acima e os estudos elaborado por Toner et al. (2007) e Isbye, Rasmussen, Ringsted, e Lippert (2007) a necessidade de formação seria uma mais valia não só para melhorar o seu desempenho profissional, mas também para melhorar a sua confiança na prestação de PS. Após a implementação de um projeto de formação Isbye, Rasmussen, Ringsted, e Lippert (2007) testemunharam que a população do seu estudo, embora diferente desta, se sentiu mais capaz e com atitudes mais positivas relativamente a este tipo de prestação de cuidados.

Quanto à monitorização dos acidentes ocorridos em contexto escolar todas as assistentes operacionais referem ser feito um registo dos acidentes mais graves, para os quais é necessário ativar o seguro escolar. Uma das inquiridas afirma que esse relatório é redigido pelo professor da turma a que o aluno acidentado pertence ou o coordenador, sendo que as assistentes operacionais ajudam a preenchê-lo

descrevendo o sucedido. Posteriormente, este documento é enviado para a sede do agrupamento. As assistentes referem ainda que no relatório consta apenas o relato do acidente, excluindo a forma como os PS foram prestados ao aluno e referindo também que este documento não é, atualmente, feito em caso de ferimentos mais ligeiros, ou seja, quando não é necessário chamar o socorro e acionar o seguro escolar, embora fosse obrigatório há dois anos atrás. No âmbito do projeto de nacional de saúde escolar é definida como atividade obrigatória para todos os ciclos de ensino a monitorização dos acidentes escolares e peri-escolares, não fazendo distinção entre o nível de gravidade do acidente (Direção-Geral de saúde, 2006). Para além disso, o Programa Nacional de Saúde Escolar de 2015 disponibiliza uma ferramenta de apoio à monitorização dos acidentes escolares e peri-escolares no qual estão contempladas opções relativas a acidentes mais ligeiros (Direção-Geral de saúde, 2015). Por esse motivo, nada faz prever que este tipo de acidentes estejam excluídos de monitorização.

No que diz respeito ao regulamento do seguro escolar, as afirmações das assistentes operacionais relativas ao acionamento do seguro escolar estão em conformidade com o apresentado na portaria n.º 413/99, artigo 32º, ponto 2, alínea a) e b) dizendo que a escola deve:

- “a) Providenciar pela condução do sinistrado à entidade hospitalar que prestará assistência, comunicando tal facto ao encarregado de educação;
- b) Elaborar o inquérito do acidente e recolher todos os elementos complementares indispensáveis ao seu preenchimento, o qual deverá ser esclarecedor das condições em que se verificou a ocorrência”

No que se refere à adequação do espaço de prestação de cuidados de PS, todas as inquiridas demonstram apreciações negativas, considerando o espaço nada adequado. As razões para esta apreciação do espaço apontam no sentido de ser um espaço pequeno, mas com diferentes funções. Segundo aquilo que foi possível testemunhar e as afirmações das assistentes operacionais em entrevista, aquele espaço destinava-se a “aquecer comida” e ao cuidado de feridos, no qual existe “um frigorífico também com comida, armários com comida, tem a parte também do . . . livro de ponto, dos papéis e coisas mais importantes”. Posto isto, as inquiridas consideram que “está tudo . . . à mistura” e que é essencial ter “um espaço só para essas coisas [PS]”, até porque como relata uma das assistentes: “muitas vezes estão aqui pessoas a

comer e estão a entrar crianças com feridas”. Estes comentários e apreciações demonstram o desagrado das profissionais pela falta de adequação do espaço essencial para prestar PS. No entanto e de acordo com o Programa Nacional de Saúde Escolar (2015), é importante que a escola “disponha de um local próprio para prestação de primeiros socorros e que a maioria dos/as profissionais de educação possua formação” (Direção-Geral de Saúde, 2015, p.39).

#### 2.4.2. Conhecimentos e atitudes dos professores no âmbito dos PS

Aplicou-se um questionário (Anexo G, p.108) junto da população docente do contexto em questão, constituído por oito professoras com idade média correspondente a 44 anos e um tempo médio de serviço de cerca de 20 anos. Os dados destes questionários foram analisados através do programa SPSS.

No que respeita à formação inicial em PS (cf. Tabela 1), uma das docentes reporta não ter recebido formação inicial nesta temática. Entre as docentes que referem ter tido formação inicial nesta área, 4 avaliam essa formação de forma positiva (3 como suficiente e uma como boa) e 3 de forma negativa (1 como muito má e 2 como má).

Tabela 1

*Auto-avaliação da formação inicial dos professores no âmbito dos PS.*

	Nº de professores	%
Inexistente	1	12,5
Muito má	1	12,5
Má	2	25,0
Suficiente	3	37,5
Boa	1	12,5
Muito boa	0	0
Total	8	100,0

*Nota.* Dados recolhidos por questionário aplicado aos professores.

A maioria das docentes desenvolveu esforços, após a formação inicial, no sentido de melhorar os seus conhecimentos de PS. Em particular, optaram por realizar formações de natureza teórico-prática (6 docentes) ou através de leituras autónomas (1 docente). Ainda assim, importa destacar que o último ano em que estas iniciativas tiveram lugar remontam a 2006.

Relativamente à perceção de autoeficácia na prestação de PS, esta foi medida a partir do posicionamento das docentes face a 7 afirmações distintas. Tal como é

possível constatar na tabela 2, as docentes reportam um posicionamento neutro face a afirmações mais genéricas, como “sei como se procede para prestar PS” ou “consigo pôr em prática o que sei e prestar PS”. No entanto, em média, tendem a discordar parcialmente de afirmações mais absolutas (por exemplo, “sei como se procede para prestar todo o tipo de PS”). Em termos globais, as docentes reportam um posicionamento neutro relativamente à sua confiança face à prestação de PS<sup>2</sup>. Foi encontrada uma correlação forte e positiva entre a autoavaliação da formação inicial no âmbito dos PS e a autoeficácia na prestação de PS ( $r = 0.8, p < 0.05$ ). O que é espectável, visto que quanto melhor for a nossa formação, mais confiantes estaremos na qualidade do serviço que prestamos. Em entrevista a professora da turma de 1.ºCEB com a qual realizamos a intervenção afirmou, mostrando algum receio, saber “aquelas coisas básicas que se deve fazer, mas aplicá-las... tenho medo”.

Já o sentimento de autoeficácia no ensino de PS foi medido a partir de 3 afirmações distintas. Os resultados são, globalmente, idênticos aos verificados para a autoeficácia na prestação de PS<sup>3</sup>. Existe uma correlação positiva, mas insignificante, entre a autoeficácia para ensinar PS e a avaliação da formação inicial.

Tabela 2

*Perceção global de autoeficácia dos professores na prestação e ensino de PS.*

	Média (DP)
<b>Perceção global de autoeficácia na prestação de PS</b>	<b>3,27 (0,70)</b>
Sei como se procede para prestar PS	3,00 (1,1)
Sei como se procede para prestar todo o tipo de PS	2,63 (0,75)
Tenho a certeza de que sei como proceder para prestar alguns tipos de PS	2,63 (0,92)
Eu não seria capaz de prestar qualquer tipo de PS*	3,89 (1,13)
Consigo pôr em prática o que sei e prestar PS	3,50 (0,76)
Consigo pôr em prática o que sei e prestar todos os tipos de PS	2,75 (1,17)
Tenho a certeza que consigo pôr em prática alguns tipos de PS	3,38 (1,19)
<b>Perceção global de autoeficácia no ensino de PS</b>	<b>3,38 (0,84)</b>
Sinto-me confiante no ensino de competências de PS aos meus alunos	2,88 (0,64)

<sup>2</sup> Alfa de Cronbach = 0,93

<sup>3</sup> Alfa de Cronbach = 0,81

Sinto-me confiante no ensino de algumas competências de PS aos meus alunos	3,63 (0,92)
Não me sinto confiante no ensino de todas as competências de PS aos meus alunos*	3,63 (1,30)

*Nota.* Dados recolhidos por questionário aplicado aos professores.

\* A escala foi invertida para que todas as afirmações apresentassem a mesma orientação.

Procurou-se ainda avaliar as atitudes das docentes sobre a importância de prestar PS e sobre a importância de aprender PS. Em termos médios (cf. Tabela 3), as docentes inquiridas reportam atitudes positivas face à importância tanto em prestar PS, como em aprender PS.

Tabela 3

*Atitudes dos professores sobre a importância de PS e da sua aprendizagem.*

	Média (DP)
<b>Atitudes sobre a importância dos PS</b>	
Prestar PS é um dever	4,25 (1,04)
Prestar OS é crucial	4,14 (1,21)
<b>Atitudes sobre a importância de aprender PS</b>	<b>4,56 (0,50)</b>
Considero útil aprender PS	4,63 (0,52)
Considero importante a aprendizagem de PS em contexto escolar	4,50 (0,53)

*Nota.* Dados recolhidos por questionário aplicado aos professores.

Ainda no âmbito da aprendizagem de PS, foi pedido aos docentes que indicassem o nível de relevância desta aprendizagem ao nível do 1.º CEB. Em termos médios, as docentes consideraram ser muito relevante esta aprendizagem tendo justificado essa relevância de duas formas distintas: para agirem e/ou para prepararem os alunos para agirem em caso de necessidade. Importa referir que o primeiro motivo foi mais invocado que o segundo. Ou seja, as docentes parecem considerar mais importante esta aprendizagem para conseguirem atuar do que para ensinarem PS. Em conformidade com esta ideia, a professora cooperante da turma com a qual se realizou a PES II, em entrevista (Anexo B, p.78), justificou a pertinência dos PS no 1.ºCEB afirmando “Acho que é importante eles saberem o que fazer em determinadas situações. Não nas situações graves, mas situações de feridas, nariz a sangrar, alguém que se engasga no refeitório, esse tipo de coisas que eles podem lidar mais no dia-a-dia.”.

No que diz respeito aos conhecimentos, todas as docentes responderam de forma correta às questões relacionadas com hemorragia externa e fraturas. 75%, das docentes deram respostas corretas, às questões sobre hemorragias nasais e insolação, respetivamente. Contudo, tópicos relacionados com corpos estranhos, entorses e feridas apenas foram corretamente respondidos por 50% dos docentes. Já a pergunta relacionada com picadas de animais apenas foi respondida de forma correta por 37,5% das docentes. Além disso, nenhuma docente ordenou de forma correta os procedimentos a executar perante uma vítima inconsciente que não ventila.

Tabela 4  
*Percentagem de respostas corretas sobre diferentes temáticas de PS dadas pelos professores.*

	% de respostas corretas
Hemorragia externa	100,0%
Hemorragia nasal	75,0%
Corpo estranho	50,0%
Entorse	50,0%
Ferida	50,0%
Fratura	100,0%
insolação	75,0%
Picada	37,5%
SBV	0%

*Nota.* Dados recolhidos por questionário aplicado aos professores.

Segundo a perceção das docentes, a necessidade de prestar PS na escola correspondem a situações de queda (8 referências) ou de agressão corporal (6 referências). Apenas uma das docentes inquiridas refere não ter prestado PS em situações de acidentes em contexto escolar, justificando esse comportamento em virtude de haver outra pessoa no local capaz de prestar essa assistência.

### **2.4.3. Conhecimentos e atitudes dos alunos de 3.º e 4.º ano no âmbito dos PS**

De acordo com os dados recolhidos através de questionário (Anexo F, p.105), constatámos que a amostra, alunos de 3.º e 4.º ano da escola na qual foi desenvolvido o estudo, apresenta aproximadamente uma média de 9 anos de idade. Para este estudo

foram inquiridos aleatoriamente 21 alunos do sexo masculino e 23 do sexo feminino, perfazendo um total de 44 indivíduos.

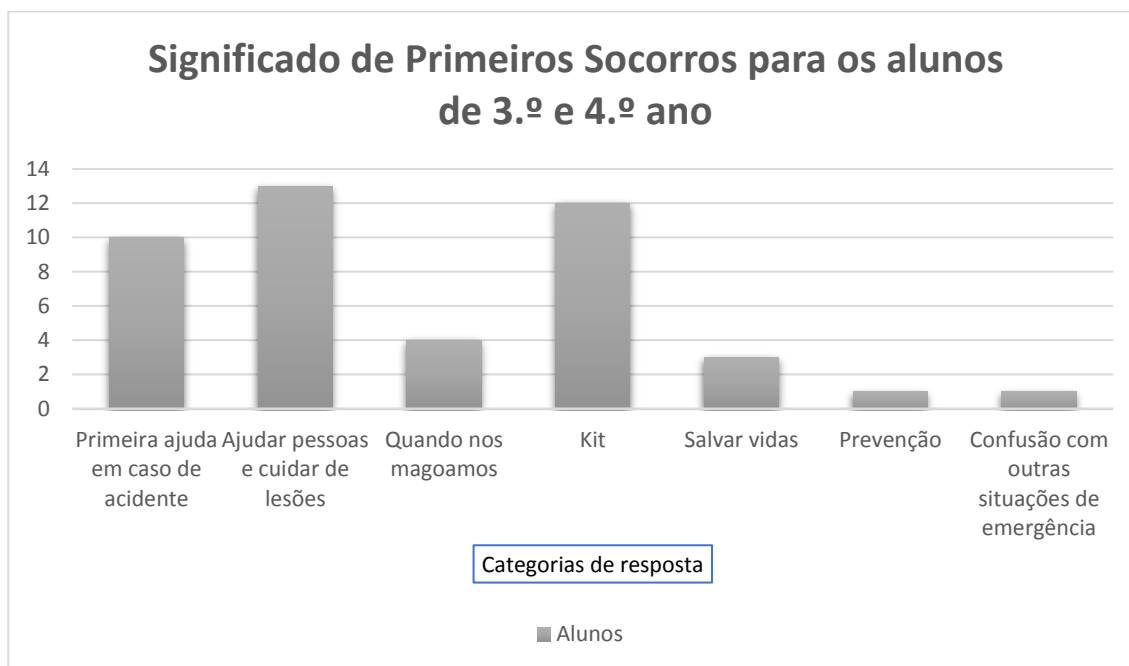
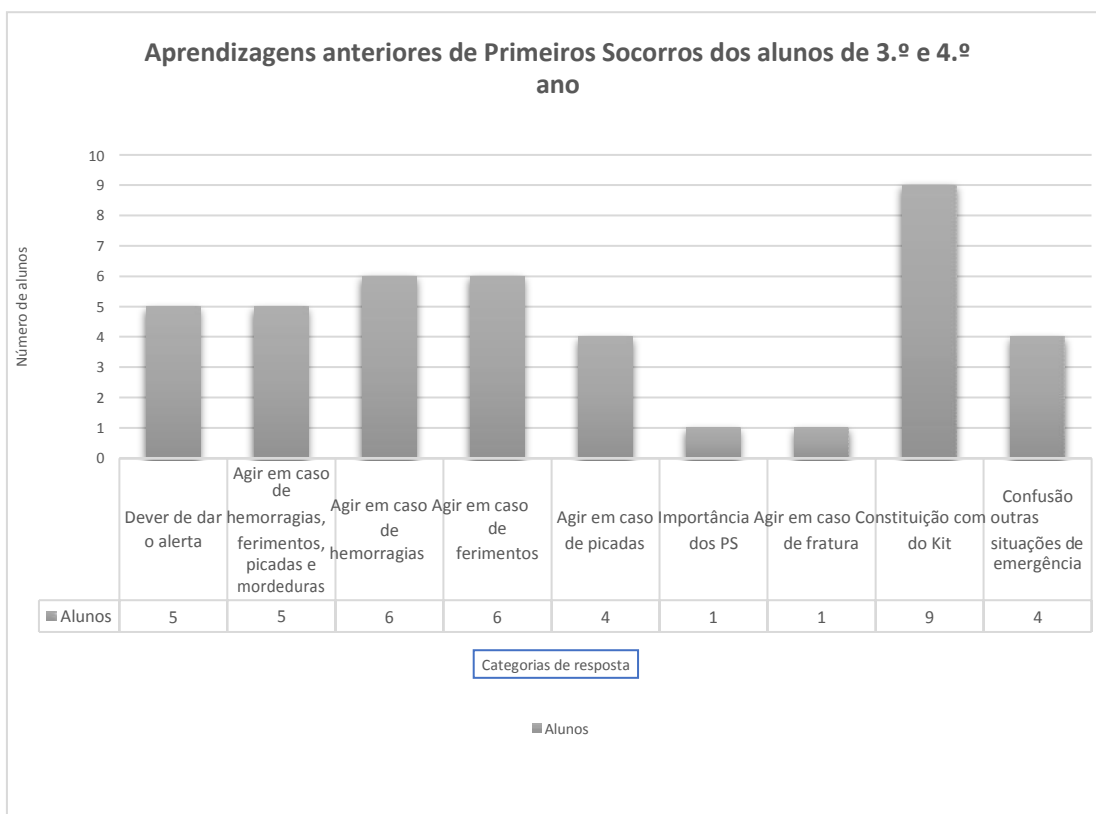


Figura 1. Significado de Primeiros Socorros para os alunos de 3.º e 4.º ano destes contexto. Dados recolhidos por questionário aplicado aos alunos.

Em primeiro lugar, procurou-se compreender qual o significado que os alunos atribuíam ao conceito de PS. Tendo em conta o gráfico apresentado acima (cf. Figura 1) é possível perceber que grande parte dos alunos associa à noção de PS a ideia de ajudar pessoas e cuidar de lesões (13 alunos), bem como ao kit utilizado (12 alunos). Dez alunos descrevem os PS como a primeira ajuda em caso de acidente, que é a resposta que vai ao encontro da definição de PS dada pela Direção-Geral de Saúde. Outros alunos associam à circunstância do próprio acidente, afirmando que os PS são “Quando nos magoamos” (4 alunos). Outros 3 alunos mencionam como noção associada ao PS o ato de salvar vidas. Existem ainda dois alunos que relacionam este conceito com a prevenção de acidentes e até com outras situações de emergência. Todavia, se se tiver em conta que associar o significado de PS ao kit, apesar de muito redutor, é mais apropriado do que associar à própria circunstância do acidente, à prevenção ou até mesmo à confusão com outras situações de emergência, podemos afirmar que grande parte destes alunos possuía algumas noções, mesmo que limitadas,

sobre o significado de PS. Para além disso, o facto de o significado de PS ser mais associado ao kit pode estar relacionado com o facto de este ter sido o conteúdo sobre o qual mais se debruçaram ou o facto de ter sido a aprendizagem mais significativa no âmbito do tema. Por outro lado, o facto de se designar kit de PS, contendo o próprio termo PS, pode ser sugestivo à sua associação.

Quando questionados sobre se já tinham aprendido algo sobre os PS, apenas 3 alunos responderam negativamente. Aos 41 alunos que afirmaram já ter aprendido conteúdos relativos aos PS, foi também perguntado o que tinham aprendido. As respostas a esta pergunta foram agrupadas em categorias e os resultados estão apresentados no seguinte gráfico (cf. Figura 2):



*Figura 2.* Aprendizagens anteriores no âmbito de Primeiros Socorros dos alunos de 3.º e 4.º ano deste contexto. Dados recolhidos por questionário aplicado aos alunos.

A análise deste gráfico permite perceber que grande parte dos alunos (9 alunos) consideravam ter aprendido, no âmbito deste tema, a constituição do kit de PS. Outros 6 alunos revelaram ter aprendido como agir em caso de ferimentos e o mesmo número de alunos afirmaram também ter aprendido como agir em caso de hemorragia. Enquanto outros 5 alunos afirmaram saber como agir em diferentes circunstâncias como

hemorragias, ferimentos, picadas e mordeduras. Cinco dos alunos referiram já ter aprendido que têm o dever de fazer o alerta. Por outro lado, alguns alunos, quatro, demonstraram com a sua resposta confundir PS com outro tipo de situação de emergência e o mesmo número de alunos assegurou ter aprendido a agir em caso de picada de animal. A aprendizagem da importância dos PS e a forma de agir em caso de fratura foi mencionada, cada uma, por um aluno. O facto de os alunos mencionarem tópicos distintos e não ser evidente a uniformização das respostas pode eventualmente refletir carências ao nível das aprendizagens realizadas na escola no âmbito dos PS. Apesar de estar contemplado no programa do 1.º CEB o ensino de regras de PS referentes a queimaduras solares e distensões, nenhum aluno referiu ter aprendido sobre este tópico no passado. Em relação às aprendizagens em sala de aula, a professora de uma das turmas inquiridas revelou ter abordado os tópicos de fratura e hemorragias nasais, contudo não se verifica grande destaque na referência destas aprendizagens por parte dos alunos.

Quando questionados sobre o local onde tinham aprendido os conteúdos relativos aos PS anteriormente mencionados, os alunos selecionaram as opções da seguinte forma:

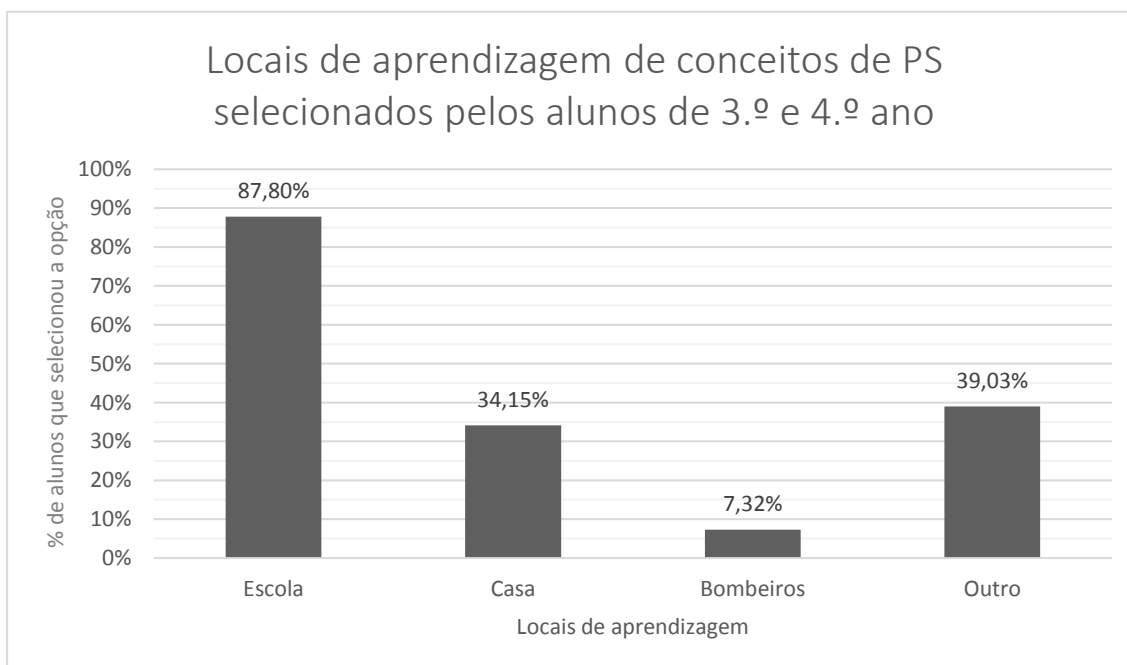


Figura 3. Locais de aprendizagem de conceitos de Primeiros Socorros seleccionados pelos alunos de 3.º e 4.º ano deste contexto. Dados recolhidos por questionário aplicado aos alunos.

Através deste gráfico (cf. Figura 3) é possível constatar que a maioria dos alunos (cerca de 87%) selecionam a escola como a principal fonte de informação. Seguida da

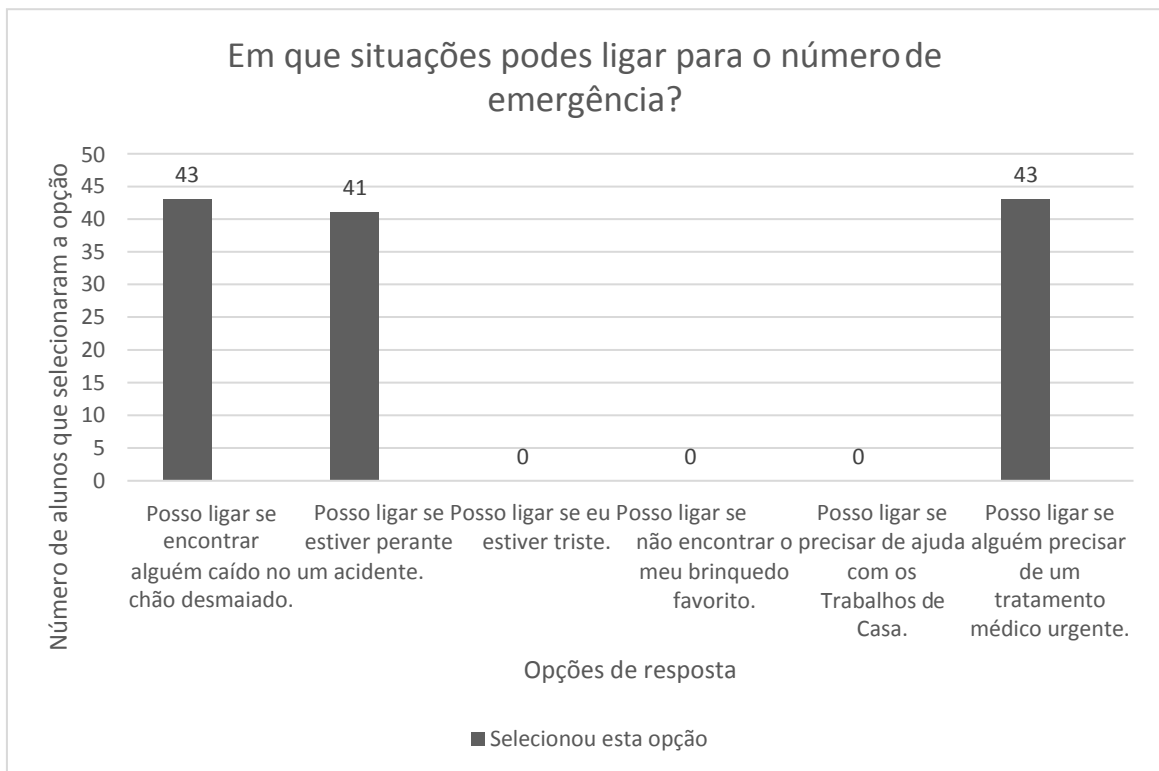
opção “outro”, na qual os alunos destacaram: hospitais, farmácias, livros, *youtube*, escuteiros, entre outros. Os alunos afirmam também aprender sobre PS em casa com a família ou amigos. A opção menos selecionada foi os bombeiros, com apenas 7,32%.

Tabela 5.  
*Contabilização das respostas selecionadas no que diz respeito ao número nacional de emergência*

Opções de resposta	Número de alunos	Opções de resposta	Número de alunos
<b>Não sabe o número de telefone para o qual deve ligar</b>	1		
<b>Sabe o número de telefone para o qual deve ligar</b>	43	<b>Colocou o número correto</b>	41
		<b>Colocou outro número</b>	2

*Nota.* Dados recolhidos por questionário aplicado aos alunos.

De acordo com os dados apresentados na tabela (cf. Tabela 5) acima é possível constatar que apenas um aluno inquirido afirmou não saber qual o número para o qual deve ligar em caso de emergência. Os restantes 43 afirmaram saber qual o número, todavia 2 deles ao lhes ser pedido que mencionassem esse número, colocaram os números 212 e 2012. Posto isto, é possível afirmar que a maioria dos alunos sabe qual é o número de emergência. Existiram ainda cinco alunos da mesma turma que colocaram para além do 112, o 117, SOS incêndios. Dado que todos os alunos que colocaram o 117 pertencem à mesma turma e, nessa turma, um dos alunos ser escuteiro (e por isso ter como referência este número de emergência) e ter dito em voz alta este número, poderá explicar a frequência desta resposta. Contudo, estes dados estão em conformidade com os apresentados pela British Red Cross (2011) que afirmam que mais de 90% das crianças no fim do 1.ºCEB sabem qual o número de emergência para o qual ligar.



*Figura 4.* Respostas selecionadas pelos alunos de 3.º e 4.º ano quando questionados sobre as situações pertinentes para as quais ligar o número de emergência. Dados recolhidos por questionário aplicado aos alunos.

As opções corretas para a pergunta *Em que situações podes ligar para o número de emergência?* (cf. Figura 4) são as duas primeiras e a última, ou seja, posso ligar se encontrar alguém caído no chão desmaiado, se estiver perante um acidente e se alguém precisar de um tratamento médico urgente. De facto, foram estas as opções selecionadas pelos alunos, não se verificando nenhuma seleção de resposta errada. Posto isto, verifica-se que 41 de 44 alunos foram capazes de assinar todas as respostas corretas e, desta forma, verifica-se que os alunos sabem distinguir situações pertinentes para ligar o número de emergência em situações impertinentes.

Tabela 6.

*Auto-avaliação da autoeficácia na prestação de PS e de atitudes relativas à importância de prestar e aprender PS.*

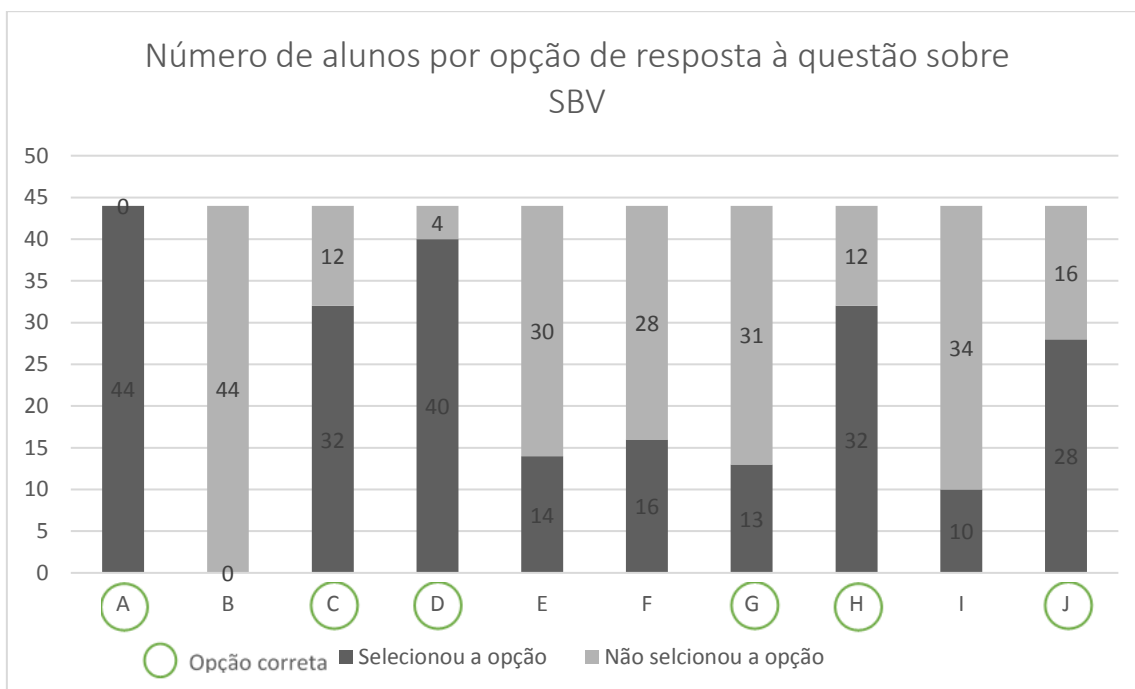
Afirmações	Média
Sei como se procede para prestar Primeiros Socorros.	3,82
Prestar Primeiros Socorros é um dever.	4,05
Sei como se procede para prestar todos os tipos de Primeiros Socorros.	3,07
Considero útil aprender Primeiros Socorros.	4,48

Tenho receio de ao tentar dar o primeiro socorro a uma pessoa, acabe por a prejudicar.	3,20
Considero importante a aprendizagem de Primeiros Socorros em contexto escolar.	4,09
No meu dia-a-dia não vejo aplicação prática dos conhecimentos de Primeiros Socorros.	3,07

*Nota.* Dados recolhidos por questionário aplicado aos alunos.

No que diz respeito à autoeficácia e atitudes sobre a importância dos PS e da importância da sua aprendizagem, os alunos pontuaram de 1 a 5, sendo 1- discordo totalmente, 2- discordo parcialmente, 3- neutro, 4- concordo parcialmente e 5- concordo totalmente. A tabela acima (cf. Tabela 6) apresenta a média da avaliação feita pelos alunos a estas afirmações. A média demonstra que os alunos avaliam de forma positiva as afirmações referentes às atitudes sobre a importância de prestar e aprender PS, considerando concordar parcialmente com o facto de prestar PS ser um dever, com a utilidade de aprender PS e a importância de aprendê-los em contexto escolar. Quanto à afirmação “Sei como proceder para prestar PS” referente à percepção global da autoeficácia, a média encontra-se entre o neutro e o concordo parcialmente. Já as restantes opções mais absolutas, como o saber como se procede para prestar todos os tipos de PS e também acerca das afirmações ter receio de ao prestar PS poder prejudicar a vítima e não ver aplicação prática dos conhecimentos de PS no dia-à-dia, os alunos classificam em médias com posição neutra. Relativamente a esta última, o facto de estar na negativa, pode ter induzido em erro alguns alunos, uma vez que este tipo de formulação carece de maior maturidade linguística. Comparando as médias obtidas para as afirmações “Sei como se procede para prestar Primeiros Socorros” e “Sei como se procede para prestar todos os tipos de Primeiros Socorros”, verificasse que a média é menor para a afirmação que envolve todos os tipo de PS.

Perante as três afirmações referentes à pertinência dos PS, os alunos demonstram fazer avaliações positivas relativamente à sua importância, assim como da importância da sua aprendizagem.



*Figura 5.* Número de alunos por opção de resposta à questão sobre SBV, sendo A-Pedir para ligar para o número de emergência; B- Não fazer nada; C- Fazer manobras de reanimação; D- Verificar se a vítima está consciente ou não; E- Tentar levantar a pessoa; F- Dar água à vítima; G- Inclinar a cabeça da vítima para trás; H- Gritar por ajuda; I- Dar medicação à pessoa; J- Verificar as condições de segurança do local.

De acordo com um estudo realizado pela British Red Cross (2011), a menos que as crianças sejam ensinadas sobre inconsciência na escola, elas não estarão cientes das intervenções simples que têm de ser tomadas para salvar uma vida. Todavia, e observando a Figura 5, é possível constatar que a maioria das opções certas correspondem às respostas mais selecionadas pelos alunos, à exceção da opção G- Inclinar a cabeça da vítima para trás. De entre estes resultados é de salientar que todos os alunos têm noção de que fazer o alerta é essencial, uma vez que todos assinaram a opção A. Por outro lado, os alunos também demonstram ter noção de que perante esta situação devem agir, isto porque nenhum aluno selecionou a opção B - não fazer nada. Ainda assim, tentar levantar a vítima e dar-lhe água, apesar de opções erradas, foram selecionadas por aproximadamente  $\frac{1}{3}$  dos alunos e dar medicação à vítima (opção também ela incorreta) assinalada por aproximadamente  $\frac{1}{4}$  da amostra.

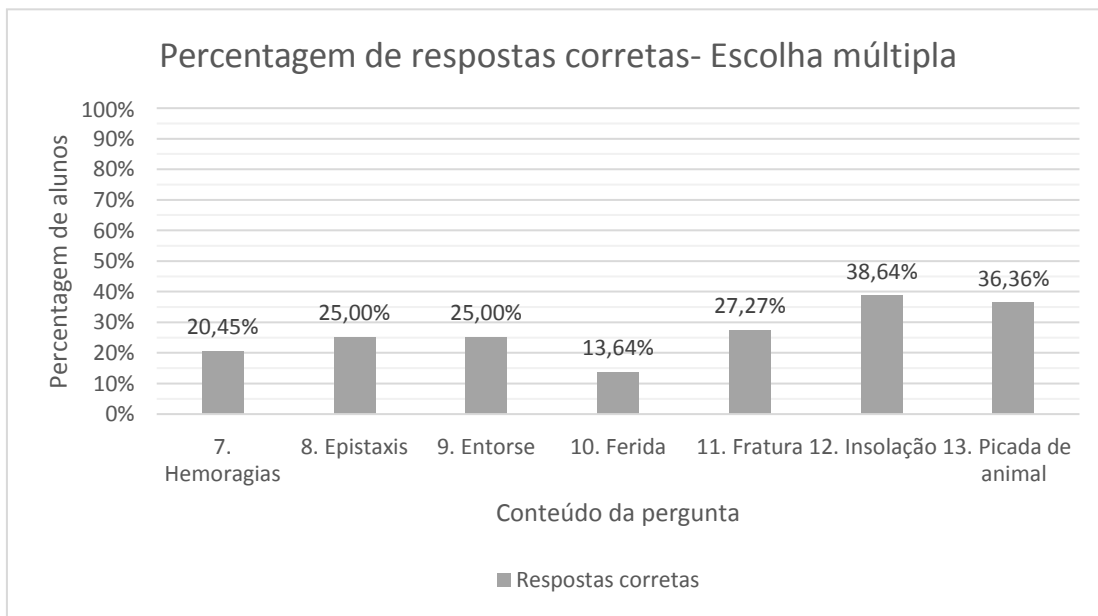


Figura 6. Percentagem de respostas corretas às questões de escolha múltipla por alunos do 3.º e 4.º ano. Dados recolhidos por questionário aplicado aos alunos.

De acordo com o gráfico acima (cf. Figura 6), é possível verificar que as situações de PS sobre as quais os alunos souberam melhor indicar como agir, foi nos casos de insolação e picada de animal. A percentagem de respostas corretas relativamente ao tópico de insolação parecem contraditórias à informação obtida em questões anteriores. Isto porque, quando questionados acerca das aprendizagens anteriores no âmbito dos PS, nenhum aluno referiu que tinha aprendido sobre este tópico. Contudo, este número de respostas corretas corresponde apenas, aproximadamente, a 30% da amostra inquirida. Cerca de 25% dos alunos respondeu acertadamente quando questionado sobre a forma de agir em caso de epistaxis, entorse e fratura. Menos de 25% dos alunos sabe o que fazer em caso de ferimento e hemorragia.

Tabela 7.

Contabilização das respostas selecionadas por tema por alunos do 3.º e 4.º ano.

OPÇÕES	QUESTÕES						
	7. Hemorragias	8. Epistaxis	9. Entorse	10. Ferida	11. Fratura	12. Insolação	13. Picada
<b>* O</b>	3	2	1	2	3	2	1
<b>A</b>	3	15	9	31	3	17	16
<b>B</b>	9	13	11	6	9	11	8
<b>C</b>	8	11	4	4	12	8	1
<b>D</b>	18	1	15	1	2	1	16
<b>E</b>	3	2	4	0	15	5	2

*Nota.* Dados recolhidos por questionário aplicado aos alunos.

\* Sendo A, B, C, D diferentes opções de resposta, E – não sei – e 0 – não respondeu.

Analisando os dados recolhidos, verifica-se que em caso de hemorragia a maioria dos alunos considera, incorretamente, adequado estancar a hemorragia com algodão e fazer um penso (D). Já em caso de Epistaxis, mais alunos consideram adequado colocar a cabeça para baixo (A), embora a diferença não seja muito significativa para o número de alunos que selecionou as respostas “Colocar a cabeça para trás” (B) e a resposta correta, “Comprimir as narinas e aplicar gelo” (C). No caso de entorse, a opção mais assinalada pelos alunos inquiridos foi “Colocar gelo e massajar suavemente o local” (D). Em relação à forma de agir perante uma ferida, a esmagadora maioria dos alunos (31 alunos), demonstrou ter ainda a conceção de que a limpeza de um ferimento deve ser feita com água oxigenada (A) em detrimento de água corrente (B). A utilização de água oxigenada foi abandonada como a melhor forma de proceder à limpeza de um ferimento há relativamente pouco tempo e o que é certo é que esta conceção ainda parece estar muito marcada, refletindo-se na sua transmissão às crianças. Grande parte dos alunos afirmou não saber proceder perante uma fratura, contudo dos alunos que escolheram uma das opções com ações, assinalaram mais frequentemente a resposta correta, “Imobilizar articulações que se encontrem próximas da fratura” (C). Em situação de insolação a resposta dada pelos alunos foi maioritariamente a resposta correta (A). Relativamente à picada de animal, as duas respostas mais frequentes foram “Desinfetar com água oxigenada o local da picada” (A) e “Colocar gelo” (D), sendo esta última a resposta correta.

Tabela 8

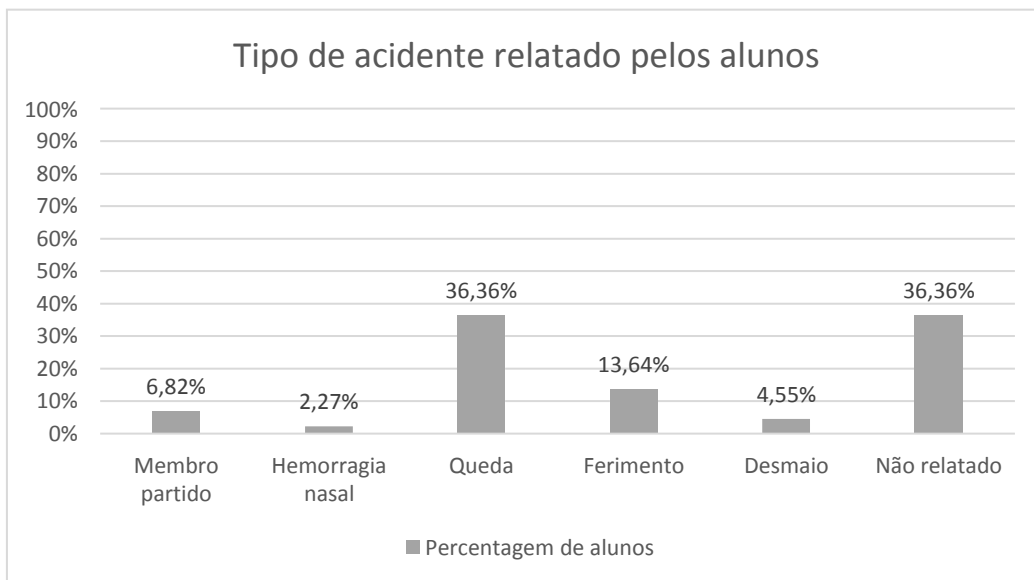
*Dados relativos à pergunta "Alguma vez tiveste um acidente escolar?" respondida pelos alunos de 3.º e 4.º ano.*

<b>Alguma vez tiveste um acidente na escola?</b>		
<b>Respostas</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>%</b>
Não respondeu	1	2,27 %
Sim	29	65,91 %
Não	14	31,82 %

*Nota.* Dados recolhidos por questionário aplicado aos alunos.

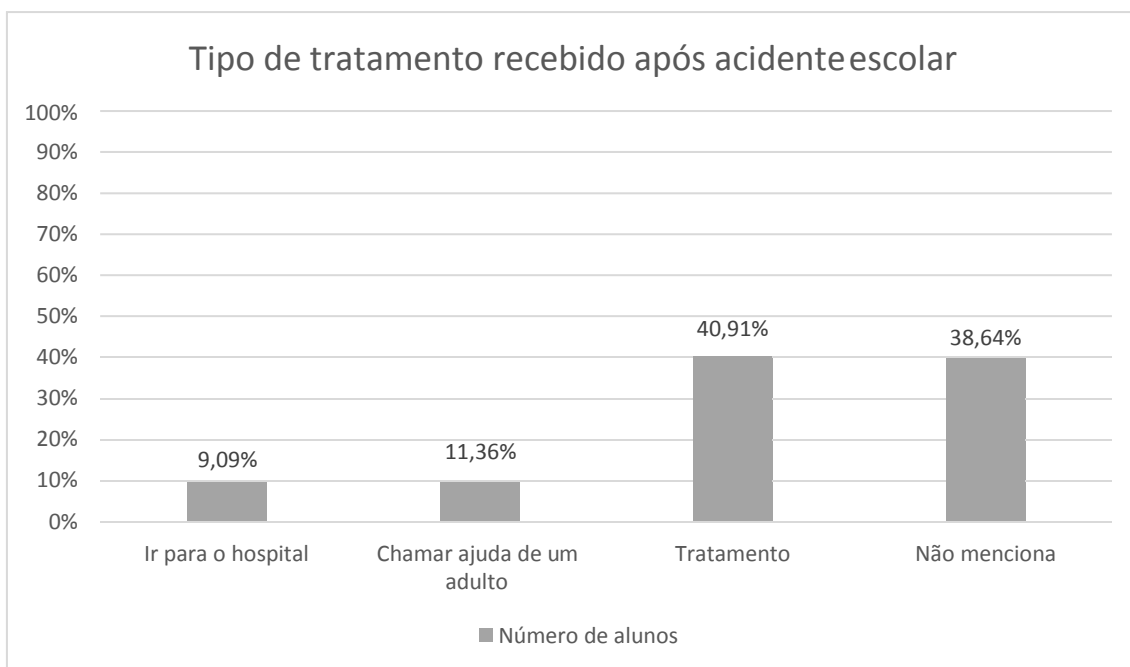
Perante a última questão acerca da ocorrência de situações acidentais na escola, aproximadamente 30% dos alunos revela não ter tido nenhum acidente, sendo que um aluno não respondeu e os restantes alunos afirmam já ter sofrido algum acidente

em contexto escolar. Isto vai ao encontro do que afirma a Direção-Geral de Saúde (2015) no Programa Nacional de Saúde Escolar, dizendo que a escola representa um meio propício a este tipo de ocorrência.



*Figura 7.* Percentagem de tipos de acidentes escolares relatadas pelos alunos de 3.º e 4.º ano. Dados recolhidos por questionário aplicado aos alunos.

Uma grande percentagem de alunos que disse ter sofrido um acidente na escola, acabou por não revelar que tipo de acidente efetivamente sofreu. Todavia, dos dados que foi possível recolher, a queda foi o acidente mais relatado pelos alunos, seguido de ferimento, membro partido, desmaio e por fim hemorragia nasal.



*Figura 8.* Tipo de tratamento recebido após acidentes escolar relatado por alunos de 3.º e 4.º ano. Dados recolhidos por questionário aplicado aos alunos.

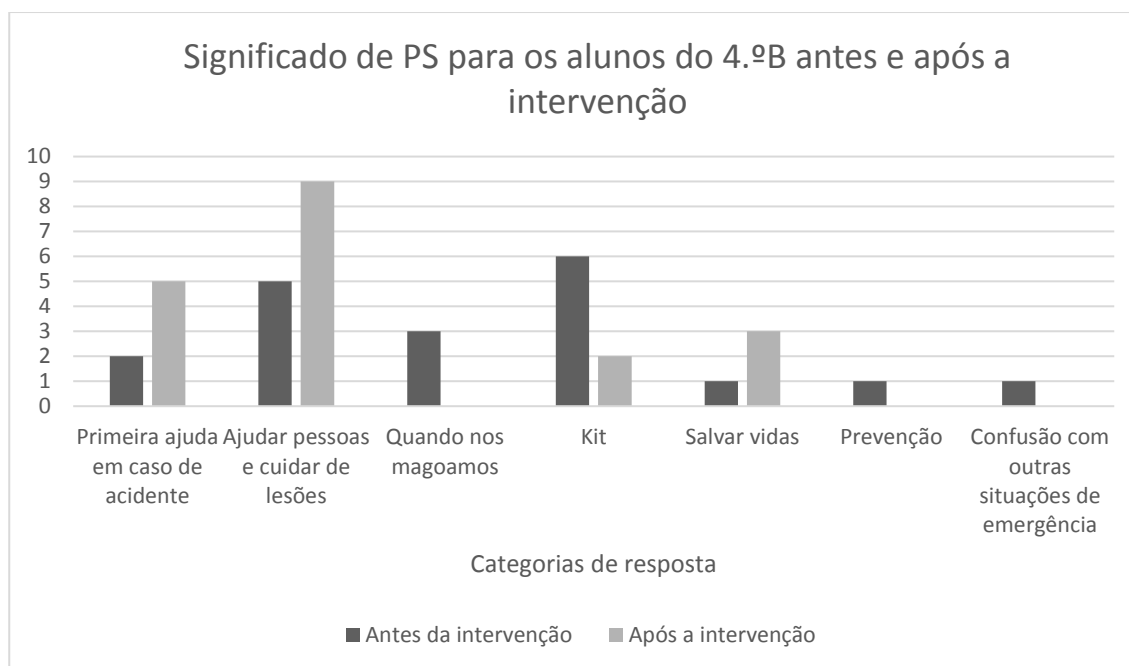
Relativamente, à forma como foi socorrido, à semelhança do relato do tipo de acidente, grande parte dos alunos não o menciona. Contudo, a maior parte dos alunos menciona como ajuda o tratamento recebido, seguido do pedido de ajuda a um adulto e, por fim, a ida para o hospital. À luz dos resultados obtidos podemos afirmar que a grande parte da ajuda recebida é prestada pelo adulto responsável, sendo a ajuda dos colegas (chamar ajuda de um adulto) referida apenas por cinco dos alunos inquiridos.

#### **2.4.4. Comparação entre os resultados de uma turma de 4.º ano antes e após a intervenção**

Visto que os dados recolhidos demonstraram alguma carência de conhecimentos acerca dos PS dos alunos de 3.º e 4.º ano desta instituição, realizei com a turma do 4.ºB um período de intervenção no âmbito dos PS. A esta amostra foram realizados dois inquéritos em momentos distintos: num primeiro contacto com os alunos e outro após um período de intervenção. Durante as semanas de intervenção abordámos temas como: o que são os PS, fazer o alerta, constituição do kit de PS, como agir em caso de picada de abelha, hemorragias, imobilização de um corpo estranho e,

por fim, SBV. De seguida apresentarei uma análise comparativa entre os resultados obtidos nos dois questionários elaborados a esta amostra.

Esta turma é constituída por 20 alunos, todavia em ambos os questionários contamos apenas com um total de 19 alunos, 10 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. A média de idades destes alunos é aproximadamente 10 anos.



*Figura 9.* Significado de PS para os alunos do 4.ºB antes e após a intervenção. Dados recolhidos por questionário aos alunos do 4.ºB antes e após um período de intervenção no âmbito dos PS.

Relativamente, ao significado de PS para os alunos desta turma e, tendo em conta o gráfico apresentado acima, é possível perceber que grande parte dos alunos associava à noção de PS apenas ao kit utilizado (6 alunos). Todavia, após a intervenção no âmbito dos PS, essa conceção parece ter diminuído, passando a assumir maior destaque definições como: “Primeira ajuda em caso de acidente”, “ajudar pessoas e cuidar de lesões” e “salvar vidas”. Já a associação à própria circunstância do acidente, a mecanismos de prevenção de acidentes e até a outras situações de emergência parece ter sido ultrapassada com as sessões de PS elaboradas.

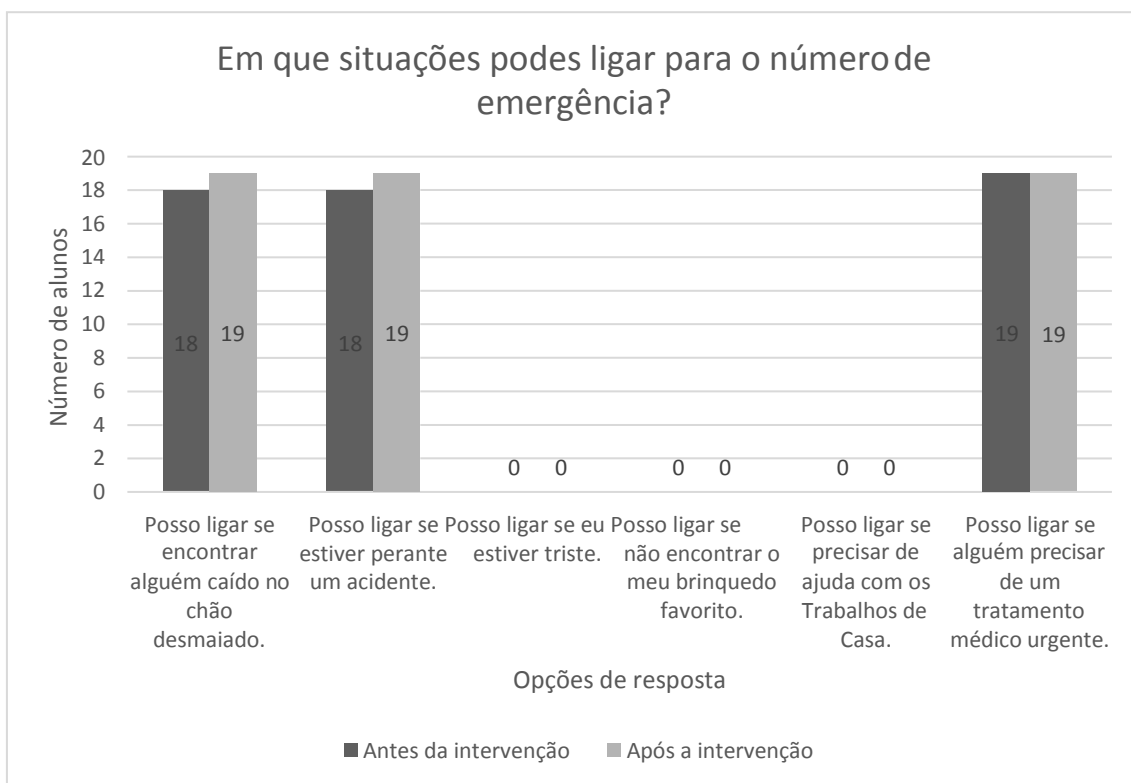
Tabela 9

Contabilização das respostas selecionadas pelos alunos do 4.ºB antes e depois da intervenção, no que diz respeito ao número nacional de emergência.

Opções de resposta	Número de alunos		Opções de resposta	Número de alunos	
	Antes da intervenção	Após a intervenção		Antes da intervenção	Após a intervenção
<b>Não sabe o número de telefone para o qual deve ligar</b>	0	0			
<b>Sabe o número de telefone para o qual deve ligar</b>	19	19	<b>Colocou o número correto</b>	18	18
			<b>Colocou outro número</b>	1	1

Nota. Dados recolhidos por questionário aos alunos do 4.ºB antes e após um período de intervenção no âmbito dos PS.

No que diz respeito ao número de telefone para o qual devem fazer o alerta, os resultados não sofreram alteração após a intervenção. Tanto antes como após a intervenção, todos os alunos afirmaram saber o número de emergência, mas um aluno em ambas as circunstâncias não colocou o número corretamente. O número incorreto colocado foi diferente nos dois questionários: antes da intervenção o número referido foi o 212 e, após a intervenção, foi o 122. Durante as sessões dedicadas aos PS não se verificaram incorreções por parte dos alunos no que diz respeito ao número nacional de emergência. Todavia, 3 alunos da turma apresentam dislexia e discalculia, o que pode ser, como afirma Silva (2008) justificativo da escrita errada do número de emergência, pela troca de algarismos.



**Figura 10.** Situações que os alunos do 4.ºB consideram adequadas para ligar o número nacional de emergência antes e depois da intervenção. Dados recolhidos por questionário aos alunos do 4.ºB antes e após um período de intervenção no âmbito dos PS.

No que diz respeito, às situações pertinentes para ligar para o número de emergência, antes da intervenção somente um aluno colocou apenas duas das três opções corretas. Mas após a intervenção todos os alunos assinalaram as respostas corretas, não havendo nenhum aluno a assinar respostas erradas. Isto demonstra que apesar das boas conceções que os alunos apresentavam antes da intervenção, aquele aluno que anteriormente não via pertinência para ligar para o número de emergência se encontrasse alguém desmaiado ou se estivesse perante um acidente, após a intervenção mudou essa conceção.

**Tabela 10**

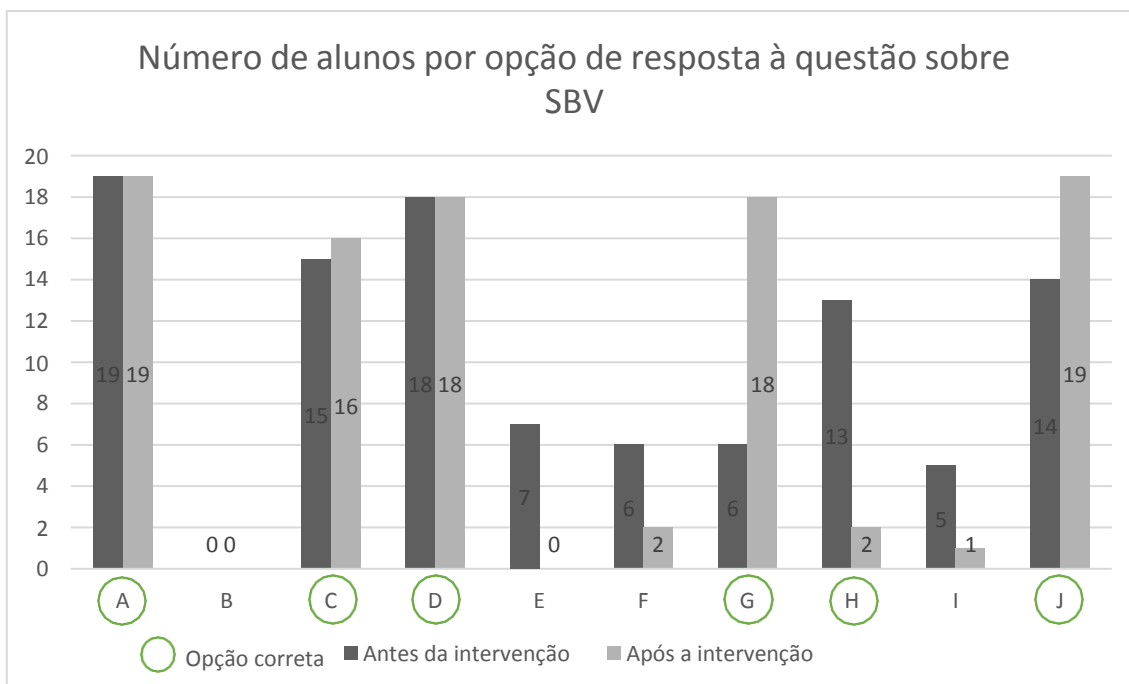
*Auto-avaliação da autoeficácia na prestação de PS e de atitudes relativas à importância de prestar e aprender PS pelos alunos do 4.ºB antes e após a intervenção.*

	Antes da intervenção	Após a intervenção
	Média	
<b>5.1.</b> Sei como se procede para prestar Primeiros Socorros.	3,74	4,00
<b>5.2.</b> Prestar Primeiros Socorros é um dever.	4,11	4,58

<b>5.3.</b> Sei como se procede para prestar todos os tipos de Primeiros Socorros.	3,16	4,00
<b>5.4.</b> Considero útil aprender Primeiros Socorros.	4,58	4,84
<b>5.5.</b> Tenho receio de ao tentar dar o primeiro socorro a uma pessoa, acabe por a prejudicar.	3,16	2,84
<b>5.6.</b> Considero importante a aprendizagem de Primeiros Socorros em contexto escolar.	4,16	4,63
<b>5.7.</b> No meu dia-a-dia não vejo aplicação prática dos conhecimentos de Primeiros Socorros.	3,32	3,42

*Nota.* Dados recolhidos por questionário aos alunos do 4.ºB antes e após um período de intervenção no âmbito dos PS.

As avaliações feitas pelos alunos acerca da forma como seriam capazes de prestar PS em 5.1. e 5.3. sofreu um aumento, demonstrando um acréscimo de confiança após a intervenção. Já no que respeita ao receio sentido em prejudicar alguém ao prestar PS (5.5.), diminuiu, o que pode ser consequência do aumento da confiança pela aprendizagem de diferentes competências no âmbito deste tema, ou pela consciência adquirida acerca das consequências da falta de socorro ou de um socorro tardio. A concordância com as afirmações que explicitam o dever de prestar PS (5.2.), a utilidade da sua aprendizagem (5.4.) e da pertinência dessa aprendizagem em contexto escolar (5.6.) também aumentaram após a intervenção. No que concerne à última afirmação, que diz respeito à aplicação prática dos conhecimentos de PS no dia-a-dia a média aumentou, revelando maior concordância com a afirmação. Todavia, o facto de a afirmação estar na negativa pode ter induzido os alunos em erro.

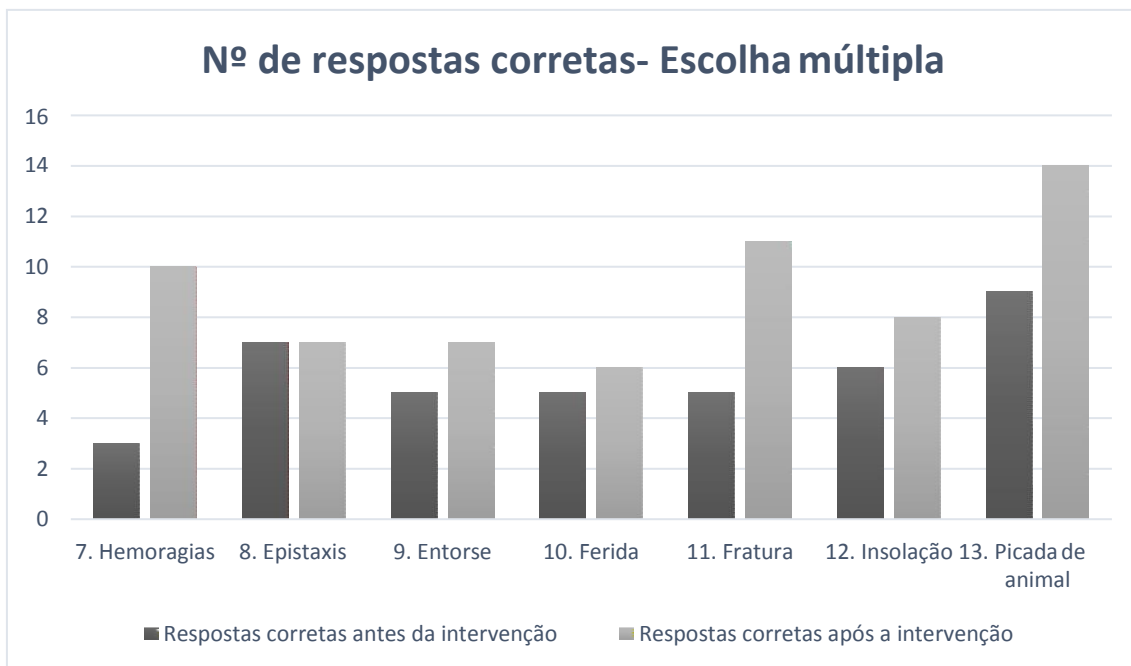


*Figura 11.* Número de alunos por opção de resposta à questão sobre SBV dos alunos do 4.ºB antes e depois da intervenção, sendo A-Pedir para ligar para o número de emergência; B- Não fazer nada; C- Fazer manobras de reanimação; D- Verificar se a vítima está consciente ou não; E- Tentar levantar a pessoa; F- Dar água à vítima; G- Inclinar a cabeça da vítima para trás; H- Gritar por ajuda; I- Dar medicação à pessoa; J-Verificar as condições de segurança do local. Dados recolhidos por questionário aos alunos do 4.ºB antes e após um período de intervenção no âmbito dos PS.

Sobre SBV os alunos demonstraram ter, desde logo, a noção de que é necessário ligar para o número de emergência e que não fazer nada não seria uma alternativa. Acerca da necessidade de fazer manobras de reanimação caso a vítima não ventile, grande parte dos alunos já considerava fundamental, sendo a diferença após a intervenção de apenas um aluno. Relativamente, à verificação do estado de consciência igual número de alunos (18 alunos) assinalou como ação válida antes e após a intervenção. Após a intervenção nenhum aluno considerou apropriado levantar a vítima em caso de paragem cardiorrespiratória. No entanto, ainda dois alunos referiram, após a intervenção, ser pertinente dar água à vítima e outro aluno considerou plausível dar medicação a uma vítima de paragem cardiorrespiratória. O número de alunos a selecionar a opção “Inclinar a cabeça da vítima para trás”, aumentou substancialmente após a intervenção, não sendo esta opção assinalada por apenas um aluno. No que diz respeito à chamada de ajuda perante uma vítima inconsciente, o número de alunos a selecionar esta opção diminuiu após a intervenção, apesar de fazer parte dos procedimentos a seguir em caso de paragem cardiorrespiratória. Este aspeto pode

dever-se ao facto de este ponto não ter sido suficientemente reforçado durante a sessão sobre esta temática. No que toca à verificação das condições de segurança, todos os alunos assinalaram esta opção no período após a intervenção.

Depois da intervenção, um aluno seleccionou todas as opções corretas, não assinalando também nenhuma das opções erradas.



*Figura 12.* Número de respostas corretas às questões de escolha múltipla por alunos do 4.º B antes e depois da intervenção. Dados recolhidos por questionário aos alunos do 4.ºB antes e após um período de intervenção no âmbito dos PS.

De uma forma geral, as respostas corretas aumentaram após a intervenção. Durante as sessões no âmbito de PS não foi possível abordar todos os temas com a mesma profundidade, dado o tempo disponível. De facto, os casos de epistaxis, entorse, ferida e insolação foram abordados de forma muito superficial, refletindo-se nas diferenças menos significativas entre os resultados dos dois questionários. Relativamente à fratura, apesar de não ter sido muito aprofundado, o facto de um aluno ter durante este processo uma micro-fratura e de termos falado sobre isso, revelou-se significativo para os alunos dado o aumento de respostas acertadas. No que toca às hemorragias, apesar do aumento do número de alunos a assinalar a resposta correta, um número significativo de alunos considera ainda adequado retirar a compressa se esta estiver ensopada e colocar outra, apesar de esta conceção errada ter sido

explicada aos alunos. Em relação à picada de animal, a maioria dos alunos, após a intervenção selecionou a opção correta, sendo que os alunos que não assinalaram esta opção, consideraram indicado desinfetar o local da picada com *Betadine*. No entanto, de acordo com a formação recebida por parte da Cruz Vermelha, desinfetar o local da picada com *Betadine* fez parte dos procedimentos a seguir em caso de picada. Por esse motivo esta resposta também não poderia ser considerada incorreta.

Após a intervenção, nenhum aluno respondeu corretamente a todas as questões de escolha múltipla, todavia três alunos erraram apenas uma das perguntas.

No que diz respeito, à identificação de objetos constituintes do kit de PS, todos os alunos foram capazes de identificar quatro deles, sem identificar nenhum incorretamente.

No que concerne às informações a dar num alerta, nenhum aluno indicou toda a informação necessária, todavia um aluno revelou ter noção do essencial a dizer, não referindo contudo de relatar o sucedido.

Dado o término da intervenção foi pedido aos alunos que mencionassem o que mais gostaram de aprender no âmbito dos PS. O gráfico seguinte demonstra que mais de metade dos alunos gostou mais de aprender sobre SBV. Este resultado pode dever-se ao facto de este ser de facto um conteúdo completamente novo, com o qual a maior parte dos alunos nunca tinha contactado.

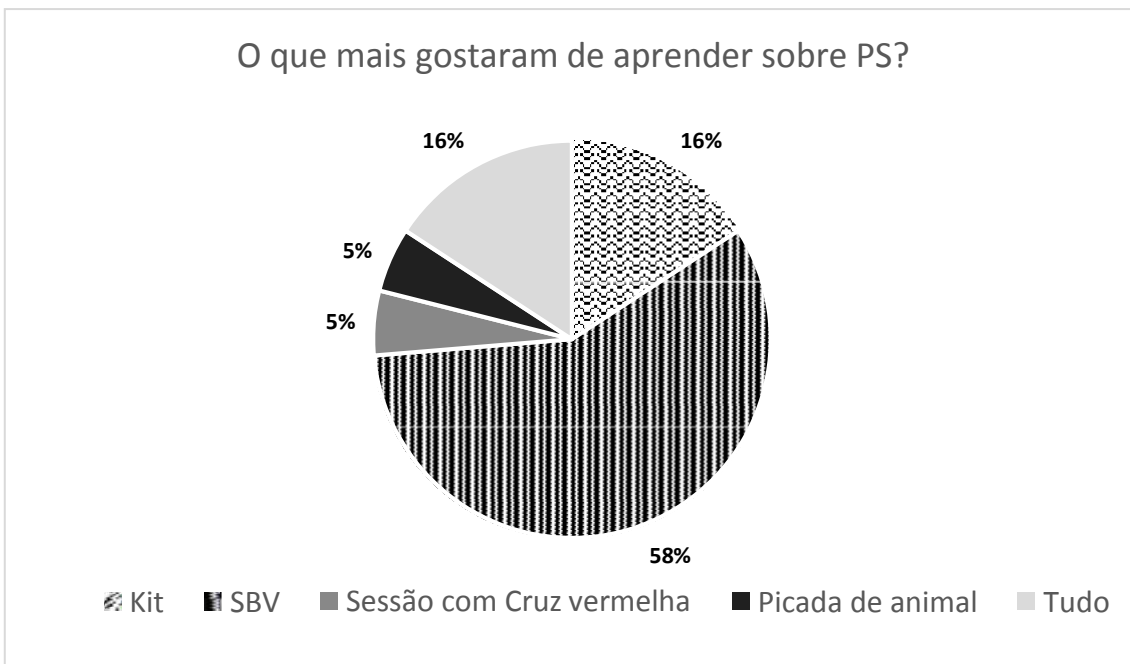


Figura 13. Preferências dos alunos relativamente ao conteúdos aprendidos no âmbito dos PS.

Quando questionados acerca da confiança atual sentida para prestar PS comparativamente com o período antes da intervenção, quase todos os alunos revelaram sentir-se mais preparados, mencionado algumas justificações como: “porque já sei o que fazer”, “porque aprendi coisa que não sabia”, “porque foi divertido e porque pude experimentar”, “porque assim já posso ajudar”, “porque me deram confiança para o fazer”, entre outros. Estes dados mostram que a maioria dos alunos se sente mais confiante, o que, de acordo com a Direção-Geral de Saúde faz “reduzir a ansiedade sobre os possíveis erros e aumenta a disponibilidade para ajudar” (Direção-Geral de Saúde, 2015, p.39). Num estudo realizado anteriormente pela British Red Cross (2011) 59% dos alunos mostraram-se após um período de intervenção estar mais preparados e motivados para agir em caso de emergência. Em contrapartida neste estudo todos os alunos desta turma, exceto um, responderam estar mais preparados para agir em caso de emergência. Um dos alunos revelou sentir-se mais ou menos preparado justificando da seguinte forma: “porque acho que me vou esquecer”. De acordo com Toner et al. (2007) os alunos nesta faixa etária são capazes de manter o conhecimento aprendido no âmbito do PS durante pelo menos 6 meses. Desta forma, o receio deste aluno é completamente compreensível, uma vez que este tipo de conhecimento requer a

aplicação prática e a necessidade de o revisitar periodicamente. Daí a pertinência do ensino de PS ao longo da escolaridade.

## 2.5. Conclusões

Para terminar, apresentam-se as conclusões sustentadas pelos resultados obtidos, como forma de responder às questões de partida. No entanto, e visto considerar-se um estudo de caso é essencial ter especial atenção à “generalização dos dados e conclusões obtidas para outras situações ou amostras, para além daquelas em que a investigação se concretizou” (Almeida & Freire, 2008, p.123). Pelo que é importante realçar que estes dados foram obtidos através do estudo de um contexto específico e de uma pequena amostra, não sendo por isso generalizáveis para outras populações.

Acerca do objetivo perceber quais as práticas da escola perante um acidente escolar e a fim de responder à questão *Como é que a escola responde a situações que requerem prestação de PS?*, aferiu-se que todas as assistentes operacionais relevam alguma incerteza acerca da sua autoeficácia e conhecimentos no âmbito dos PS, com maior ênfase nas profissionais sem formação em PS. Nesta instituição, apenas uma das inquiridas tem formação em PS, embora todas ajam perante um acidente, podendo todavia, a assistente operacional com formação ter um papel mais relevante no tratamento e intervenção. As assistentes operacionais que não têm formação, dizem ter alguns conhecimentos, principalmente, através da transmissão entre colegas. Perante o relato de acontecimentos e ações por parte das assistentes operacionais, estas parecem agir de forma correta, sem relatos de ações menos adequadas. Quanto à monitorização dos acidentes ocorridos em contexto escolar foi possível perceber que é feito um registo dos acidentes mais graves, para os quais é necessário ativar o seguro escolar, não existindo qualquer tipo de registo para os casos mais ligeiros. Também foi possível perceber que na opinião das profissionais o espaço da enfermaria não é nada adequado para o cuidado de doentes, por ser um espaço multiusos. Através dos dados recorridos por questionários aos professores foi possível perceber que na sua perspetiva o tipo de ocorrência mais frequente na escola, em conformidade com as afirmações das assistentes operacionais e do coordenador, é a queda. Contudo, os professores referiram a agressão corporal como frequente na sua perspetiva, não sendo esta salientada pelos membros anteriormente mencionados. Também os alunos ao

relatarem acidentes ocorridos na escola referem mais frequentemente situações de queda, originando também alguns ferimentos.

Para o objetivo de perceber quais as concepções dos professores sobre os PS e respondendo à questão *Qual o conhecimento e quais as atitudes dos professores no âmbito dos PS?*, contactou-se que os professores da instituição têm uma média de tempo de trabalho docente de aproximadamente 20 anos, avaliam a sua formação como sendo, em média, suficiente e na maioria afirmam ter desenvolvido esforços a fim de melhorar os seu conhecimentos de PS. Em termos globais, as docentes reportam um posicionamento neutro relativamente à sua confiança face à prestação e ensino de PS e foi também verificada uma correlação forte e positiva entre a autoavaliação da formação inicial no âmbito dos PS e a autoeficácia na prestação de PS. No que diz respeito à importância atribuída ao ensino e aprendizagem dos PS, os professores reportam atitudes positivas. Mas quanto à relevância desta aprendizagem ao nível do 1.º CEB, maioritariamente, os docentes parecem considerar mais importante esta aprendizagem para conseguirem atuar do que para ensinarem PS. Relativamente aos conhecimentos, os professores demonstraram ter noções corretas acerca dos tópicos de hemorragia externa, hemorragia nasal, fratura e isolamento. Apenas metade dos inquiridos demonstram ter concepções corretas relativamente aos tópicos envolvendo corpos estranhos, entorses e feridas e, somente, menos de metade nos tópicos de picada de animal.

Relativamente à questão *Quais as concepções dos alunos relativamente aos PS?*, foi possível constatar que apesar de por vezes redutor (por exemplo quando associado apenas ao kit), grande parte destes alunos possuía algumas noções, mesmo que limitadas, sobre o significado de PS. Também foram recolhidos dados que demonstram que quase a totalidade dos alunos de 3.º e 4.º ano reportam ter aprendido conteúdos de PS no passado e maioritariamente na escola. Assim como, demonstraram saber o número nacional de emergência e em que circunstâncias é adequado ligar. No que diz respeito às noções dos alunos sobre a sua autoeficácia na prestação de PS, estes tendem a diminuir para uma posição mais neutra quando em afirmações mais absolutas. Mantendo uma posição neutra relativamente ao receio sentido por poder prejudicar a vítima durante a prestação de socorro. Relativamente à pertinência dos PS, os alunos avaliam positivamente a importância de prestação e do ensino de PS. A maioria dos alunos de 3.º e 4.º ano demonstram reconhecer apenas algumas etapas e procedimentos de SBV, como fazer o alerta, verificar o estado de consciência, fazer as

manobras de reanimação e gritar por ajuda. Todavia, um número considerável de alunos reconhece algumas manobras inadequadas como procedimentos a seguir. A insolação e a picada de animal constituem os conteúdos de PS abordados no questionário onde se verifica um número maior de respostas corretas, correspondendo a cerca de 30% do total de inquiridos. Demonstrando desta forma alguma incipiência no âmbito de conhecimentos no âmbito dos PS.

No que diz respeito à turma de 4.<sup>o</sup> ano sujeita a um período de intervenção no âmbito dos PS, e como forma de responder à questão *Como desenvolver nos alunos conhecimentos e competências no âmbito dos PS?*, foram comparados os resultados dos inquéritos antes e após a intervenção. Verificou-se que após a intervenção no âmbito dos PS nenhum aluno associou erradamente o significado de PS, embora alguns alunos continuassem a associar, de forma redutora, apenas ao Kit. Em relação à identificação do número nacional de emergência, não se verificaram alterações. No entanto, no que diz respeito às circunstâncias pertinentes para fazer o alerta, apesar dos resultados obtidos já terem sido bastante positivos antes da intervenção, no inquérito final, todos os alunos foram capazes de identificar as circunstâncias adequadas. Após a intervenção, os alunos não foram capazes de identificar a totalidade de informação a dar durante o alerta porém, a maioria refere a importância de dizer o local onde se encontra e o estado da vítima. No que toca, à avaliação da autoeficácia na prestação de PS foi possível verificar um aumento, principalmente nas noções mais absolutas, como “sei como proceder para prestar todo o tipo de PS”. O receio em prejudicar pessoas durante o socorro diminuiu, o que demonstrar mais confiança na prestação de cuidados. A importância atribuída pelos alunos à prestação e ao ensino de PS, aumentou. Apesar de nem todos os alunos terem sido capazes de identificar a totalidade dos procedimentos de SBV, o número de alunos a selecionar opções incorretas diminuiu substancialmente, contabilizando apenas 3 alunos. Isto demonstra que após a intervenção, os alunos foram capazes de apreender alguns procedimentos de SBV. Todavia, relativamente ao procedimento de “gritar por ajuda”, houve um decréscimo acentuado na seleção desta opção após a intervenção. Uma possível justificação, pode ter sido o facto de ter sido dado pouco ênfase a esta etapa do procedimento pelo que não foi retido pelos alunos, aliado possivelmente também ao facto de os alunos ao se sentirem mais confiantes e sentirem que sabem intervir, desvalorizarem o pedido de ajuda de outra pessoa. Foram notórias significativas evoluções no conhecimento relativo a prestação de cuidado em caso de hemorragias,

fraturas e picadas de animal, após a intervenção. Menos significativo, foi o aumento de conhecimento no caso de entorse, ferida e insolação. No caso de epistaxis não se verificaram alterações destes conhecimentos após a intervenção. Estes dados estão em conformidade com o tipo de abordagem a estes temas, uma vez que foi possível fazer apenas uma abordagem superficial e mais teórica acerca das epistaxis, entorse e insolação. Desta forma, verificasse que o desenvolvimento de simulações, confere um carácter mais prático e resultam em aprendizagens mais significativas. Em concordância com este resultado, o estudo de Lubrano et al. citado por British Red Cross, as crianças ensinadas com elementos mais práticos lembravam-se como agir significativamente melhor do que as crianças cuja aprendizagem teve uma abordagem mais teórica. Tendo em conta o referido acima, verificam-se algumas evidências de evolução no que diz respeito aos conhecimentos de PS. Todavia, apesar destas evoluções, não é claro que os alunos sejam capazes de colocar esse conhecimento em prática, uma vez que a aferição de conhecimentos foi feita apenas de forma teórica não contabilizando a componente prática por limitações de tempo na realização do estudo.

Este estudo permitiu uma avaliação dupla relativamente aos PS nestes contexto escolar, por um lado permitiu perceber como se presta e, por outro, como se ensina PS. Relativamente ao primeiro, foi possível perceber que, apesar da falta de formação das profissionais e da desadequação do espaço de enfermaria, os cuidados são prestados de forma adequada, embora a monitorização não seja feita de forma completa, uma vez que se desprezam os acidentes ligeiros. Já no que diz respeito ao ensino de PS, revelaram-se algumas fragilidades, não só a nível de conhecimentos transmitidos aos alunos, como também da própria confiança na prestação e ensino de competências de PS, por parte dos professores. Perante estes resultados, considero importante uma reflexão acerca do ensino de uma temática ainda tão limitada em contexto escolar e pode ter um grande impacto na sociedade, porque, e citando British Red Cross (2011) “Knowledge of first aid could help reduce injury and even save lives.” (p.10-11).

### 3. REFLEXÃO FINAL

Todos os momentos de prática pedagógica foram de extrema importância para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, desde a observação, ao assumir uma turma ao longo de um mês. Observar práticas dos outros professores permitiu-me refletir de forma crítica sobre elas, absorver as boas práticas e estar mais consciente relativamente a outras. Por outro lado, a intervenção possibilitou que me defrontasse com os desafios diários do trabalho docente, requerendo o desenvolvimento de um conjunto de estratégias de forma a contorná-los. Ao longo destas experiências de prática fui-me também apercebendo de que o trabalho do professor passa de certa forma pela necessidade de tomada de decisões antes e durante as sessões. Estas decisões podem influenciar profundamente as aprendizagens dos alunos e por esse motivo, é na minha opinião essencial que o professor reflita sobre estas mesmas decisões, como forma de melhorar a sua prática e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Posto isto, e recuando no tempo, consigo perceber que, de facto, durante toda a formação que recebi nesta instituição e, principalmente, nestes momentos de prática, alterei profundamente as minhas concepções sobre a educação e sobre “ensinar”. Influenciada pelo tipo de educação que recebi e as escolas que frequentei, tinha enraizadas algumas ideias, com as quais hoje em dia já não me identifico. Apesar de ter chegado à instituição com algumas ideologias diferentes daquilo que tinha sido a minha educação, a verdade é que me apercebi que, de facto, pouco sabia sobre educação e sobre o que de tão bom poderia ser feito a fim de promover aprendizagens mais significativas. A prática supervisionada do 3.º ano de licenciatura foi marcante a este nível, uma vez que me mostrou a operacionalização de certas metodologias e práticas de que ouvia falar, mas que me era difícil perceber o seu funcionamento e eficácia na aprendizagem dos alunos.

Relativamente à prática em 2.º CEB, tivemos apenas uma oportunidade de intervir neste ciclo de ensino. Estava bastante receosa com esta nova experiência, uma vez que considerava existir no 2.º CEB um contacto diferente com os alunos, de o professor ser específico de uma área, de haver menor margem de possibilidade de gestão do tempo, da pressão e velocidade para cumprir o currículo e pela faceta mais tradicional do contexto. A realidade é que as primeiras semanas foram caracterizadas por um período de adaptação, de descoberta e aprendizagem e que, gradualmente, me

fui sentindo mais confortável com este nível de ensino. Refletindo, considero que estas inseguranças se deviam à minha experiência e percurso como estudante, encarando o ensino a partir do 2.º CEB como um ensino extremamente tradicional e baseado no manual. Ideias estas contraproducentes com o meu modo de olhar a Educação. Com esta experiência tentei, primeiramente perceber como podia inovar, contornando esta perspetiva de ensino. Posteriormente, e com a ajuda dos professores tutores e através da troca de ideias com outras colegas foi possível desenvolver diferentes estratégias. Posto isto, considero que a experiência neste ciclo de ensino foi bastante positiva, possibilitando que a perspetiva de ensino que eu já tinha relativamente ao 1.º CEB fosse também alargada ao 2.º CEB.

Tendo em conta a experiência em ambos os ciclos considero que uma das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente diz respeito a gestão do grupo. Refletindo sobre a prática, consciencializei-me de que diferentes momentos em sala de aula parecem ter influência no comportamento dos alunos e a forma como o professor organiza as atividades, pode despoletar mudanças de comportamentos nos alunos, que podem conseqüentemente mudar o rumo da sessão. Desta forma, considero que com a prática, empenho e com a consciência de que cabe ao professor, como profissional de educação, elaborar diferentes estratégias, que vão desde o desenvolvimento do seu autoconhecimento até à organização das atividades, passado também pela reflexão conjunta com os alunos, a gestão de sala de aula deixará de ser uma fragilidade.

Em paralelo com a intervenção no 1.º CEB, realizei também a investigação para o presente relatório final. A gestão e articulação entre a prática supervisionada e a investigação nem sempre foi fácil, mas foi bastante interessante. O facto de o tema ser do meu interesse pessoal conferiu a cada resultado e descoberta entusiasmo. Ao debruçar-me sobre todo o processo envolvendo a investigação teria com certeza, neste momento, alterado algumas coisas. Começando pela aplicação dos questionários que considero que deveria ter sido acompanhada de outra forma, porém dadas as limitações de tempo e a simultaneidade com a prática supervisionada não foi, na altura, possível. Também relativamente à avaliação por questionário, considero que por ser simplesmente teórica, pode ter conduzido a algumas limitações. Por exemplo, não ser possível perceber se os alunos intervenientes no estudo sabiam realmente agir em determinados casos de emergência, por falta da componente prática e, por outro lado, alguns alunos até podiam ter percebido o que fazer, mas não ter memorizado termos mais técnicos. As limitações a nível de tempo, principalmente aquando da intervenção

no âmbito dos PS, não permitiram dar conta da minha ambição inicial. Contudo, o entusiasmo dos alunos aquando das atividades desenvolvidas, foi enriquecedor e recompensador.

Uma das coisas que levo da minha formação é a importância de refletir. Durante, toda a formação fui conduzida a refletir e, principalmente, em momentos de prática, fui realizando com a minha parceira de estágio, com os professores cooperantes, com os orientadores e com outros colegas, reflexões diárias acerca das práticas das escolas, das intervenções e até mesmo relativamente a atividades/tarefas específicas. Acredito fielmente em Morgado (2004) quando este afirma que a cooperação entre professores é uma ferramenta crucial para um desenvolvimento profissional competente. Desta forma, considero que alargamos os nossos horizontes no campo da educação, não nos limitando às conceções que cada um de nós já tem, devido a sua experiência enquanto alunos, observações ou prática anteriores. Para além destas reflexões mais coletivas, também eu própria fui refletindo, individualmente, tanto por escrito, como em pensamento. Estas reflexões permitiram-me tomar consciência sobre aspetos que não correram tão bem e perceber de que forma poderei melhorá-los futuramente e, para além disto, permitiam aprofundar os meus conhecimentos didáticos. Cada vez mais, dou importância às experiências de reflexão que tivemos ao longo da nossa formação, uma vez que, a meu ver, no futuro profissional que nos reserva é essencial ter em mente justificações didáticas e pedagógicas que sustentem as nossas ideias, atitudes e ações enquanto profissionais. Perante um confronto de ideias é importante ter organizadas explicações teóricas relativas aos nossos pontos de vista e estas reflexões são muito importantes neste sentido. Stoll, citado por Morgado (2004), afirma que “o desenvolvimento da qualidade na educação solícita que os professores assumam uma postura de reflexão e investigação, uma atitude de cooperação e de disponibilidade para a aprendizagem permanente.” (p.44). Portanto, este processo de partilha de experiências e de aprendizagens não deve ser, na minha opinião, característico apenas da formação inicial, mas devem ser desenvolvidos ao longo de toda a vida, com vista ao sucesso profissional. Apesar de eu já ter esta consciência, após todo este processo, mudei um pouco a minha conceção acerca da importância do processo de aprendizagem ao longo da vida e da constante atualização de saberes sobre toda esta vasta ciência que é a Educação.

Para Arends (2008) “A experiência é responsável por grande parte do que as pessoas aprendem” (p.12)e, a meu ver, as experiências proporcionadas por todo este

percurso enriqueceu-me bastante, permitindo-me tomar maior consciência daquelas que são as minhas fragilidades, possibilitando-me também estratégias para que as consiga atenuar gradualmente. Agora sinto-me mais consciente do quão complexo, mas ao mesmo tempo gratificante, é o trabalho docente. A minha ambição é conseguir que na minha prática enquanto professora, apesar de complexa, consiga desfrutar das coisas boas e aproveitar as menos boas para evoluir e aprender não só como profissional, mas também enquanto ser humano (Machado, 2011).

## REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2015). As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. *Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES/ISCTE). Interações nº 1*, 25-53.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5.ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7.ª ed.). (Faria, A. Trad.). Madrid: McGraw-Hill Companies.
- Beane, J. (2003). Integração curricular: A essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3 (2), 91-110.
- Bento, A. (2007). Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: Perspectivas dos alunos do 5º ano (2º ciclo). In J. Sousa e C. Fino (Org.). *A escola sob suspeita*. Porto: Edições Asa.
- British Red Cross. (2011). *Right Place, Right Time, First Aid Education in Primary Schools*, consultado em <https://pt.scribd.com/document/59794984/Right-Place-Right-Time>
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação* (M. J. Alvarez, S. B. Santos & T. M. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Boni, V. & Quaresma, S. (2005). Aprender a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. *Em Tese: Revista eletrônica dos Pós-Graduados em sociologia Política da UFSC*, volume (2), 68-80.
- Carvalho, A. R. (2015). *A afetividade na relação pedagógica e na gestão do grupo de crianças: um percurso cruzado!*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Código Penal, (1995), Decreto-Lei nº 48/95, artigo 200.º, consultado a 18 de junho de 2019 em <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/107981223/201708230200/73474113/diploma/indice>

Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação. *Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens: das concepções às novas práticas*.

Coutinho, C. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, S. A.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches. (2nd edition)*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Direção-Geral de Saúde. (2015). *Programa Nacional de Saúde Escolar*. Lisboa: Direção-Geral de Saúde.

Direção-Geral de Saúde. (2006). *Programa Nacional de Saúde Escolar*. Lisboa: Direção-Geral de Saúde.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. (Parreira, A. Trad.). Lisboa: Monitor – Projetos e Edições. (Tradução portuguesa da edição original de 2002).

Formosinho, J. (2015). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In G. Monge, J. Formosinho & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos (81-106)*. Porto: Porto Editora.

Isbye, D., Rasmussen, L. Ringsted, C. & Lippert, F. (2007). *Disseminating Cardiopulmonary Resuscitation Training by Distributing 35 000 Personal Manikins Among School Children*. American Heart Association.

Leão, D. M. M. (julho, 1999). Paradigmas Contemporâneos da Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. *Cadernos de pesquisa*, (107), 187-306.

Lockey, A. S., & Georgiou, M. (2013). *Children can save lives*. Resuscitation, 84 (4), 399-400.

- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico - 1º Ciclo* (4ª ed.). Mem Martins: Departamento da Educação Básica.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista EduSer*, 2 (2), 49-65.
- Machado, J. (2011). *Pais que educam, professores que amam*. Lisboa: Marcador.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um Desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pereira, C., Cardoso, A. & Rocha, J. (2015). Perspetivas didáticas e metodológicas no ensino básico: Potenciador da integração curricular no 1º ciclo do ensino básico. *Saber & educar*, 20, 224-233.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In Grupo de Trabalho de Investigação (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-25). Lisboa: APM.
- Projeto Educativo do Agrupamento. (2014-2017). Consultado a 10 de janeiro de 2019, em <http://agrupamentooeqta.wixsite.com/qtmarrocos/cpia-de-documentos-orientadores>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2017). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações, S. A.
- Reis, I. (2010), *Manual de Primeiros Socorros: Situações de Urgência nas Escolas, Jardins de Infância e Campos de Férias*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Rosário, M. & Linhares, E. (2015). Uma experiência de formação em Primeiros Socorros no 1.º Ciclo do Ensino Básico: que aprendizagens? In P. Membiela, N. Casado, & M. I. Cebreiros (ed.), *La Enseñanza de las ciencias: Desafíos e Perspectivas* (pp.375-379). Ourense: Educación Editora.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*. 35 (5), 5-51.

- Silva, W. (2008). *Discalculia: uma abordagem à luz da educação matemática*. Guarulhos: Universidade Guarulhos.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Tavares, A., Pedro, N. & Urbano, J. (2016). Ausência de formação em suporte básico de vida pelo cidadão: um problema de saúde pública? Qual a idade certa para iniciar?. *Revista portuguesa de saúde pública*. 34 (1), 101-104.
- Toner, P., Connolly, M., Lavery, L., McGrath, P., Connolly, D., & McCluskey, D.R. (2007). Teaching basic life support to school children using medical students and teachers in a 'peer-training' model – Results of the 'ABC for life' programme. *Elsevier*, 75, 169-175.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

## **ANEXOS**

## **Anexo A. Entrevista ao coordenador da escola**

**- Qual é a sua formação profissional?**

A minha formação é 1º ciclo e tirei o curso há 23 anos.

**- Há quanto tempo é coordenador desta escola?**

Desde setembro, por isso há cerca de 7 meses.

**- E antes de ser coordenador, já foi professor nesta escola?**

Sim, duas vezes.

**- Em relação à escola, gostávamos de saber quantos alunos é que tem a escola?  
E por nível de ensino?**

São 278 alunos no total, 94 no jardim de infância e o restante no 1º ciclo.

**- E como é que caracteriza o contexto social da maioria dos alunos?**

Há uma grande disparidade. Há meninos de uma classe mais alta, em que os pais são formados, alguns são mesmos cientistas e investigadores, são cerca de 35%. Depois, há cerca de 35%/45% que são de classe média e 15/25% que são pessoas desempregada e/ou com trabalhos precários.

**- E acha que existe uma grande diversidade cultural?**

Não é muito grande. A grande maioria são europeus. Os africanos não chegam a 5% e os de etnia cigana não chegam a 10%, mas fazem-se notar (risos). Há um ou outro da europa de leste. Mas não acho que seja uma diversidade muito grande. Já tive em escolas em que havia muito mais.

**- Em relação ao projeto educativo do agrupamento, quem são as pessoas que colaboram na elaboração deste?**

A escola passou a estar dependente do projeto educativo do agrupamento e, são os departamentos de cada ano que vão definindo, dentro do plano que é o do agrupamento, o que é ou não para trabalhar e fazer.

**- Acha que esta escola envolve muito a família na vida escolar?**

Eu gostava que se envolve-se mais, mas depende muito dos professores. Cada sala é um mundo... as coisas estão muito melhores comparativamente a quando eu dei cá aulas, porque cada sala era um mundo e nós não tínhamos a mínima noção do que se passava lá dentro. Apesar de tudo, atualmente há um controlo. Nós sabemos o que é que o 2º ano está a trabalhar, o 3º, etc.

**- Mas, durante o ano letivo, há alguma iniciativa para trazer as famílias cá, a nível de escola?**

Há, mas eu acho que podia haver. Mas temos uma associação de pais que tem um série de iniciativas e nós estamos abertos a elas. Por exemplo organizaram as palestras do *bullying*. Na minha sala, mas eu agora não tenho sala (risos), eu trago cá os pais e mães no dia do pai e da mãe, trago-os para falarem das profissões, de viagens ou de algo que queiram falar...ou de nada, às vezes há um momento que eu digo quem quiser cá vir, esta semana podem cá vir simplesmente para estar com os meninos na sala de aula, podem participar nas tarefas...eu acho que isso faz com que os miúdos se sintam melhor e ajuda os pais a perceberem que a sala é um sítio em que os miúdos estão bem, porque muitas vezes os pais não têm noção porque estão sempre de fora.

É uma coisa que eu vou tentando...fiz um apelo no início do ano letivo às professoras para abrirem mais as salas aos pais/famílias, mas pronto, cada qual vai fazendo como acha melhor.

**- As próximas perguntas são mais direcionadas aos primeiros socorros, porque será o meu tema de investigação para o relatório final, então gostava de saber um bocadinho melhor como é que a escola funciona a esse nível. Gostaria de saber quem é que intervém num caso de emergência?**

As primeiras pessoas que intervêm são as assistentes operacionais. Quem teve o curso de primeiros socorros foram elas. Aliás elas voltaram a fazer essa sugestão de formação. Portanto as primeiras a intervir são elas. Depois chamam-nos, mas nós somos só o suporte emocional porque em termos práticos quem tem a iniciativa são elas.

**- E há alguma que tenha um papel mais relevante nestes casos?**

Há, mas porque estão cá há mais tempo e já tiveram, pelo menos, por duas vezes essa ação de formação enquanto que as que estão há menos tempo só tiveram uma vez e têm muito menos experiência.

**- Há algum local destinado a esse tipo de tratamento?**

Na sala das assistentes operacionais têm o estojo de primeiros socorros e é lá que eles são assistidos.

**- Essas formações que as assistentes operacionais têm são dadas por quem?**

Pelos bombeiros.

**- E organizadas pela escola?**

Há órgãos que tratam só da formação. Agora não me lembro do nome, mas tal e qual como há os sindicatos há para estes casos órgãos por tratar da formação.

**- Os professores não têm essa formação?**

Não é obrigatória. Só têm por iniciativa própria se tiverem interesse.

**- Estas formações ocorrem para os alunos?**

Não, os alunos não têm qualquer formação de primeiros socorros. Para as crianças nunca tinha ouvido, mas agora que falas nisso é uma coisa que podemos pensar. Que giro. Porque são crianças, portanto nunca se pensam que elas possam socorrer...

**- Mas às vezes podem ser as únicas opções ou as opções mais imediatas...**

Pois é, pois é. Nunca ninguém me tinha falado sobre essa questão, nem nunca tinha ouvido.

**- Podemos falar um pouco mais sobre isso nas próximas semanas (risos). Gostava também de saber se sabe qual é o tipo de acidente/emergência mais frequente na escola?**

Feridas nos cotovelos e nos joelhos (risos). Porque quando caem é sempre onde se aleijam.

**- Há alguma monitorização deste tipo de acidentes?**

Há um registo. Tem de ser feito uma ocorrência. Para termos uma noção e para mandarmos para a sede do agrupamento para justificar os pedidos de materiais, algodão e etc.

**- A biblioteca da escola está aberta todos os dias?**

Sim. A professora tem um horário feito para cada turma ir requisitar livros e depois, para além de trazer cá escritores e ilustradores, tem uma outra atividade que é uma feira anual na altura no Natal que vem cá uma editora. A professora bibliotecária é do agrupamento, portanto está uma parte do dia cá e outras partes do dia nas outras escolas do agrupamento. Mas ela tem uma atividade diária cá para as turmas irem à biblioteca... não é o dia inteiro, mas é um tempo que ela abre para cada turma em que a atividade principal é a requisição de livros mas também pode ser para ler uma história, trabalhar uma obra.

**- E essa requisição de livros, eles podem levar os livros para casa?**

Sim.

**- Para terminar, algumas perguntas sobre a horta. Sabe porque é que a horta está organizada em espiral?**

Essa disposição já é anterior à minha coordenação, é uma ideia da faculdade de ciências com a nossa ajuda e empenho e daquilo que eu percebi pelas formações que fui tendo tem a ver com a possibilidade de cultivar muita coisa num espaço pequeno e tendo o cuidado de cada cultura não sobrepor a outra e era uma maneira de os miúdos terem uma horta que não fosse em canteiros e momentos em que uns estavam parados a olhar e outros estavam ativos e assim todos estão ativos ao mesmo tempo.

**- Desde que está como coordenador já promoveu algum tipo de atividade ou formação quer para os alunos quer para os professores?**

Não. A formação nunca é nossa. Atividades não porque uma das coisas que eu tento fazer é que haja várias pessoas a coordenar várias áreas e a Ana como é ótima na horta é ela que coordena a horta e que vai dizendo o que há para ser feito.

**- Mas vão facultar agora o espaço para a formação da ciência viva?**

Sim. Já começou no pavilhão do conhecimento e amanhã (dia 23/3) começa aqui. Porque o próprio pavilhão também se demonstrou logo disponível para se juntar e as formações começaram a dadas pelos dois, o pavilhão do conhecimento e a faculdade de ciências. A formação nunca é dada pelas escolas. Nós podemos fazer algumas atividades, mas nunca formação.

## **Anexo B. Entrevista à Professora Cooperante 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**- Há quanto tempo é que é professora deste ciclo de ensino?**

Há 22 anos.

**- E nesta escola?**

Nesta escola há 14 anos.

**- E nesta turma?**

Nesta turma é o primeiro ano.

**- O que pensa da forma como funciona a instituição e o agrupamento?**

A escola acho que dentro do panorama populacional e da multiculturalidade e diferenças sociais acho que funciona muito bem. Consegue abranger todos os elementos mesmo os adultos. Acho que funciona bem com os pais, a associação de pais... a articulação acho que é bastante boa. Em relação ao agrupamento, eu não conheço muitos agrupamentos: vim para este há 14 anos, antes de vir para aqui estive num em Benfica que a escola ainda não tinha entrado em agrupamento e antes de Benfica estive num particular e no segundo e terceiro ciclo, portanto não conheço muito mais agrupamentos só do que eu oiço falar. O que eu acho que neste agrupamento a coisa que não corre muito bem é que estão-nos sempre a pedir mais do mesmo, coisas que nós já fizemos e que estão lá no computador voltam-nos a pedir para nós fazermos bastava às vezes se calhar um clique para imprimir... temos que fazer novamente mas de resto... não, não posso dizer mal nem bem, acho que é normal.

**- Colaborou na elaboração do projeto educativo?**

Não participei diretamente, mas acho que é um projeto de todos.

**- E o que é que pensa deste projeto?**

Está bem elaborado. É adequado.

**- Existe trabalho colaborativo entre os professores aqui da escola?**

Eu falo por mim, eu tenho sempre muitos projetos, todos os anos, com outras turmas. Por exemplo, o ano passado tinha com uma turma de jardim, durante 2 anos, fizemos intercâmbio de trabalho que eles vinham cá nós íamos lá e depois fizemos todos em conjunto. Este ano tenho com a professora Conceição, que tem um primeiro ano, ela já cá veio nós já fomos lá já fizemos também em conjunto. Trabalho muito com a minha colega de ano. Eu estou sempre receptiva à comunicação e à partilha.

**- Isso também acontece em relação aos professores do agrupamento, por exemplo na elaboração de testes, pelo que percebemos?**

Isso funciona a nível do agrupamento há reuniões de ano e nas reuniões de ano é que se decidiu o que é que vamos fazer e a ficha é igual para as quatro escolas do agrupamento.

**- Como é que caracteriza a turma a nível de desenvolvimento, de aproveitamento e de comportamento?**

Bem (risos), nem sei como é que caracterizo. Eu acho que é uma turma boa a nível de aprendizagens é boa...porque acho que os alunos que têm resultados menos bons conseguem equilibrar, ou ao contrário, os outros. Há aqui dois grupos grandes: os que têm ótimas competências, tem ótimas notas, e os fracos. E depois os médios quase que não há médios... há aqui uma discrepância muito grande entre aprendizagens e conhecimentos e capacidades. Isto é muito difícil de gerir. E depois é o comportamento... eu acho que eles não cresceram, não têm atitudes de meninos que estão no quarto ano... Não cresceram, não sabem estar, não sabem estar sentados, não sabem intervir, não sabem quando é que têm de participar ou não, quando é que é a sua vez de falar, não têm essas competências mais transversais adquiridas como deviam estar. E isto só um ano é complicado, ter uma turma só durante um ano é complicado porque eles já vêm com vícios e hábitos que não são os meus, e depois para estar a mudar é complicado. Claro que eu não quero que eles sejam a minha imagem não é, mas acho que há o mínimo: respeito. E isso não está a acontecer ou então eu não estou a conseguir gerir

**- E existem alunos com acomodações curriculares?**

Sim, tenho 2 .

**- E quais é que são as especificidades deles?**

Dislexia, discalculia, disortografia e dificuldades a nível cognitivo. A nível de aprendizagem estão muito aquém daquilo que deviam estar... e tal dislexia que também dificulta muito a aprendizagem porque ele tem boas notas é bom aluno, mas depois na parte escrita e na parte do interpretar tem muita dificuldade.

**- E quais são as adequações pedagógicas que faz?**

Mais tempo para fazer as atividades principalmente nos testes, os testes adaptados com a letra maior, outro tipo de letra, tentar que as perguntas sejam mais de escolha múltipla em vez de desenvolvimento, leitura da prova e um maior acompanhamento com a professora de apoio.

**- Esses alunos são acompanhados com a professora de apoio semanalmente?**

Sim, 3 vezes por semana a professora vem à nossa sala.

**- Existe mais algum caso “especial”, embora não esteja sinalizado?**

Eu tenho uma aluna nas medidas seletivas e dois nas medidas universais embora em acho que um deles pelo menos deveria passar também para as seletivas. Tem muitas dificuldades que já vêm desde o JI, tem terapia da fala. Depois tenho outro caso que não está, mas que eu poso identificar, mas também não sei por onde é que hei-de pegar, eu acho que precisava, mas os técnicos acham que não.

**- E em relação ao apoio que eles têm é na sala?**

Sim, normalmente é dentro da sala, a não ser na execução das fichas, que eu e eu e a professora achámos que é mais conveniente irem para outra sala. Para não serem perturbados pelos outros e os outros não serem perturbados pela leitura que tem de ser feita. Mas de resto é tranquilo dentro da sala. O Professor Rui dá apoio ao início era dentro da sala mas depois achámos que, como era mais pontual, era melhor serem os meninos a sair. E tenho dois que têm apoio de português língua não materna, esses saem da sala, a professora tem dificuldade de locomoção, tem um problema na perna então eles descem para ter o apoio. Este apoio é duas vezes por semana, quando há.

**- Para além das geridas pela professora que outras atividades é que tem a turma?**

Tem atividade físico-desportiva, três vezes por semana, não curricular. Tem inglês, curricular. Tiveram bloco de jogos, natação, curricular, ciclismo, curricular, e agora têm a dança, curricular.

**- Quais é que considera serem as maiores fragilidades e potencialidades da turma?**

Fragilidade é sem dúvida o comportamento, o saber estar. A nível de conhecimento a turma até é jeitosinha. A maior potencialidade é este grupo de alunos mais certinho, na atenção, nos trabalhos de casa, que tentam ser mais minuciosos e mais perfeitos.... acho que esses compensam um bocadinho os outros.

**- E acaba por ajudar os restante?**

Sim, mas não tem ajudado muito, porque eles tomam como exemplo os maus exemplos e não os bons exemplos.

**- E em termos de relação uns com os outros, de cooperação?**

Sim eles cooperam. Tenho dois ou três aqui que são os piorzinhos, entre aspas.

**- E a relação consigo?**

Eu grito imenso e zango-me imenso porque quero que eles sejam os perfeitos, pronto. Eu sei que isso nunca vai acontecer, mas tento que eles sejam, pelo menos, mais educados e mais amigos uns dos outros, terem mais compaixão.

**- Em relação à sua planificação, à maneira como gere o tempo?**

Eu tento planificar semanalmente seguindo o horário, mas o que acontece muitas vezes com esta turma é que isso não funciona. Demoram sempre muito mais tempo do que o que é desejável para terminar uma atividade. Sigo o programa e as metas que temos para atingir. Converso muito com a minha colega que também dá 4.º ano, e vamos sempre “ao lado uma da outra”.

**-Quais são as estratégias que utiliza mais frequentemente?**

Vou inventando (risos). O trabalho de grupos ainda não está a funcionar muito bem, porque eles não estão habituados a trabalho de grupo. Já tentei umas vezes, mas não funcionou, porque para eles pô-los em grupos é a mesma coisa que dizer brinquem.

Portanto, a pares eles funcionam, funcionam bem e até são rápidos. Mas eu trabalho mais em grande grupo. Os exercícios do manual são feitos em grande grupo e corrigidos em grande grupo os trabalhos de casa são feitos em casa mas corrigidos em grande grupo. Só quando é assim para ver especificidades, por exemplo de ortografia, é que eu monto tipo escritório como eu costumo dizer. Por exemplo aperfeiçoamento de texto, não dá, com esta turma não dá para fazer em grande grupo. Então é, quando há um bocadinho de tempo, uns estão a fazer uma coisa outra estão a fazer outra, eu chamo dois para ao pé de mim e tento fazer com eles esse aperfeiçoamento. Isto com esta turma é sempre ir tentando, e ver o que resulta melhor.

**- Utiliza estratégias de diferenciação pedagógica?**

Nem por isso. A minha diferenciação pedagógica é ter sempre um lugar vago ao pé dos 3 alunos que vocês já sabem...ali à frente fica a professora do apoio e eu estou quase sempre à frente porque são os que têm mais dificuldades e depois vou gerindo. Esses 3 alunos é o comportamento e o não fazerem as coisas se eu não estiver tipo “polícia”.

**- Tem com a turma algumas rotinas diárias, semanais ou mensais?**

Primeiro fazemos sempre o plano do dia, diariamente. Depois vamos “inventando” assim umas rotinas conforme elas vão funcionando. Temos os “Trabalhos surpreendentes” desde o início do ano, sempre que eles têm vontade, fazem, trazem e apresentam. No final do ano fazemos uma exposição com os “Trabalhos surpreendentes”. No 1.º período, antes de escrevermos o sumário, fazíamos um provérbio, eles traziam de casa, e tirávamos a inferência desse provérbio e tentávamos aplicar ao nosso dia-a-dia. Depois começámos a fazer uma poesia. Por exemplo, eu trazia uma poesia com espaços por completar para eles tentarem completar com a rima e depois líamos em voz alta, a pares, em grupos, a rir, a chorar. Depois temos o número do dia, que não é uma rotina fixa...é de vez em quando, quando eu acho apropriado. O ano passado era uma rotina fixa, todas as quartas-feiras fazíamos o número do dia e ficava afixado.

**- Quais é que são os materiais e recursos didáticos que utiliza mais frequentemente?**

Isso varia conforme o meu humor e o humor deles. Quando estamos muito cansados fazemos manual, que é o caso de hoje. Dei-lhes um caderno a cada um para escrita criativa. Apresento muitas coisas no computador. Neste momento, devagarinho, estão

a passar para o computador umas receitas que eles trouxeram de casa para fazermos um livro de receitas. Uso muito os meus livros de literatura infantil. Tentamos transformar tudo em materiais mais palpáveis, manuseáveis, coisinhas pop-up, de abrir e fechar, para os cadernos serem mais interativos.

**- Quando costuma dar um conteúdo novo como é que costuma fazê-lo?**

Normalmente eu lanço “para o ar”. Por exemplo os conteúdos de estudo do meio, sou capaz de dizer para lerem em casa as páginas sobre aquilo que quero trabalhar. Eles quando chegam já têm uma noção daquilo que vamos dar e a discussão é mais rica. Normalmente é assim, eu lanço um bocadinho para o ar e depois é que aprofundamos e desmembramos.

De resto, às vezes tento trazer coisas diferentes...por exemplo um livro, e a partir do livro trabalhamos um pequeno assunto.

**- Como é que realiza a avaliação?**

A avaliação é: comportamentos, trabalhos de casa, as fichas trimestrais e depois todos os trabalhinhos que vão fazendo ao longo das aulas. Só faço uma ficha de avaliação por período. Não dou muita importância ao teste.

**- Costuma proporcionar na turma momentos de discussões matemáticas?**

Às vezes. Não sei se vocês já repararam que o interesse deles não é muito. Agora eu ainda não percebi se o problema é meu ou deles. Trago desafios. Tento trazer coisas giras, mas eles não ligam muito a essas coisas diferentes. Eu acho que eles não dão valor a isso. Eu acho que eles são mais alunos de manual, sempre trabalharam com o manual então estão formatados. Tudo o que é diferente há 3 ou 4 que aderem muito bem, mas o resto não liga. Raramente consigo acabar uma atividade dessas, que seja fora do manual, dentro do tempo planeado. Fica sempre, dura e dura e dura, e depois parece que já nem faz tanto sentido. Por isso é que está sempre no sumário conclusão de trabalhos. E é esta a minha grande dificuldade e tenho pena.

**- Considera pertinente o ensino de primeiros socorros no 1º ciclo?**

Sim. Acho que é importante eles saberem o que fazer em determinadas situações. Não situações graves, mas situações de feridas, nariz a sangrar, alguém que se engasga no refeitório, esse tipo de coisas que eles podem lidar mais no dia a dia.

**- E inclui os primeiros socorros nas suas planificações?**

Não. Só quando damos o corpo humano e falamos de hemorragias nasais, de fraturas. Ou então algum caso pontual de alguém que se magoa e faz uma asneira em relação à ferida e falamos sobre o que devia ter sido feito em vez de fazer o que fez.

**- E com esta turma foi isso que já foi falado?**

Sim, ainda não tive assim nenhuma outra situação.

**- Tem formação em primeiros socorros seja creditada ou não?**

Não.

**- Sente-se confiante quando tem de ensinar conteúdos de primeiros socorros aos seus alunos?**

Dentro do que está no programa de 1º ciclo, sim. Mas para além disso não, não tenho formação. Sei é aquelas coisas básicas que se deve fazer, mas aplicá-las... tenho medo (risos).

**- Em relação à articulação com as famílias, faz reuniões com os pais/EE?**

Sim.

**- Com que frequência?**

Há as reuniões trimestrais, chamadas reuniões de entrega de avaliação. E tenho um horário de atendimento aos pais. Sempre que eles sintam necessidade disso ou que eu tenha necessidade de falar com eles, marcamos. Mas não é algo rotineiro, é quando há necessidade.

**- E são o único meio de comunicação utilizado?**

Ou então trocamos mensagens de telemóvel, há a caderneta e os e-mails.

**- De um modo geral, como é que caracteriza a sua relação com os pais/EE?**

É boa. A única relação que eu não tenho é com os pais das meninas de etnia cigana...Porque da parte dos EE não há essa abertura/possibilidade, de resto tenho uma boa relação com todos.

## **Anexo C. Notas de campo do período de observação no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **Segunda-feira (18.03.19)**

9h- Toque

Apresentações

Turma de 20 alunos

2 alunas de etnia cigana

1 aluno veio há 1 ano e meio de Timor

Uma aluna está a faltar e não sabem quando regressa, pois foi operada e ainda está no hospital.

Lisboa, 18 de março de 2019

Lição nº98 (XCVIII)

Sumário:

- Apresentação das estagiárias Sandra e Joana.
- Palestra sobre comportamentos.
- Correção do T.P.C.
- Revisão de conteúdos.

Começa a corrigir o TPC – uma ficha de português

A professora lê o texto em voz alta. Posteriormente, faz algumas questões. Os alunos colocam o dedo no ar para responder. O Paulo está constantemente a falar e a responder e fazer comentários sem lhe ser dada a palavra.

16: “Podemos corrigir a caneta?”

Prof: “Não. Corrigem a lápis.”

O 10 estava a apagar as coisas com saliva. A professora chama-o a atenção, mas ele não responde nem olha para ela.

Quando algum aluno diz algo errado dos outros surgem comentários como “ãããnnn?!?”, “não é assim!” ou “está errado!!”

A Teresa saiu para o apoio.

Ação de formação com a polícia sobre as diferenças:

- Comportamento muito desadequado (conversar, inquietos, com piadas e a rir)

(15h15) O 12, devido ao seu comportamento fica até às 15h45 sentado lá em baixo.

A professora pediu para abrir o caderno de português e escrever uma mensagem para o pai, para completar a prenda do dia do pai – fotografia puzzle

Quem não tem foto faz um desenho.

Quem vai tendo tudo feito (a prenda) lê um bocadinho.

Quinta feita – teste de português

### **Terça-feira (19.03.19)**

Professora de apoio na sala.

Há sempre um grupo minoritário de alunos que chega atrasado (3/4 alunos).

(9h15) A professora entra na sala e devido ao barulho avisa-os que lhe dói a cabeça e está com tolerância 0. Amanhã é a lição 100 e se querem festa, hoje têm de se portar bem.

Lisboa, 10 de março de 2019

Lição nº 99

Sumário:

- Revisão de conteúdos.

- Ensaio de dança.
- Conclusão de trabalhos.

(9h45) Página 72 do manual de português

PC “Olhem para o título do texto “Tarte de Inimigos” para que acham que serve esta tarte?

Vários alunos participam dizendo o que acham ser.

A professora lê em voz alta.

A PC volta a perguntar afinal o que é a tarde de inimigos.

Falam sobre compaixão e segunda oportunidades.

Um a um, cada um lê uma frase.

O 18 chega atrasado.

A professora pede para alguém fazer um resumo.

Ensaio de dança

Comportamento muitas vezes desadequado. Várias chamadas de atenção. Sempre os mesmos a perturbar.

Voltam à sala. A professora pergunta ao 7 o que é que aconteceu no intervalo. Houve confusão entre o 7 e o 13 porque o 13 não queria comer. A professora diz que 7 não tem nada a ver com o que o Paulo come ou deixa de comer e que quem é vigilante (Tarefas) é a 1 e o 18, por isso eles é que podiam dizer algo.

A professora fala com a 9 pois ontem foi embora da escola sem avisar a professora. A 9 diz que a mãe a veio buscar. A professora diz que já fez tudo o que podia fazer por ela e que nem ela nem a mãe quis. Informa-a que já seguiu hoje o seu relatório para a CPCJ e agora a mãe que se desenrasque.

Dia 27 (4<sup>af</sup>) vão à Monstra, o festival de cinema.

A professora diz a matéria que sai no teste de português (21.03).

Devido ao mau comportamento a professora começa a passar no quadro exercícios de português. A conversa e burburinho continua...

Professora isso é TPC?

Vários: TPC à terça feita?! Achas?!

### **Quarta-feira (20.03.19)**

Organização: escrita da data e abertura de lição por parte da 4.

Alguns alunos dão à professora o dinheiro para o teatro: Mostra.

A professora de apoio vem para a sala.

Lisboa, 20 de março de 2019

Lição nº 100 (C)

Sumário:

- Revisão de conteúdos.
- Formação de bullying.

Página 98 do manual de português

Texto “Educadora social cria jogo anti-*bullying*”

Relembra a estrutura da notícia com suporte a um cartaz no quadro que tem uma notícia e identificadas as suas partes.

O 13 pergunta porque é que a palavra bullying está escrita “deitada”

A professora dá espaço aos alunos para tentarem descobrir o porquê da palavra estar em itálico (explica que é assim que se chama quando as palavras estão “deitadas”)

Falam sobre estrangeirismos.

A professora lê a notícia em voz alta.

A meio chama a atenção ao 15 que não está a seguir da leitura “Tu sabes ler tão bem, tão bem, que nem precisas de seguir a leitura.”

No final da leitura do texto pergunta aos alunos o que é *bullying*.

Conversa sobre o *bullying*

Resolução, em grande grupo, dos exercícios do manual de compreensão do texto.

Enquanto os alunos vão escrevendo as respostas a professora circula e pega numa borracha dizendo que vai apagar quem não escrever o que ela diz.

(10h20) Lanche

(11h10) na sala

Prof: “Agora vou adotar outra estratégia. Eu vou dar a matéria, falem à vontade. Amanhã têm teste de português”

Continuação da ficha iniciada na primeira parte da aula. Elaboração do treino da gramática.

Toda a turma faz a conjugação de alguns verbos em diferentes tempos e da lista das preposições em voz alta.

A professora aproveita para fazer mais revisões e ir dando outros exemplos pertinentes para o teste.

Inferências: a professora só manda TPC para o fim de semana.

Fazem proposta do manual de escrita de uma notícia sobre um evento da escola, mas a pares escolhidos pela professora.

No intervalo do almoço, o 12 e o 13 em conjunto com outro menino de outra sala amarraram a 20 com uma corda. A professora manda-os para o gabinete do diretor.

(14h) Palestra com a PSP sobre bullying.

Quando regressam à sala a professora fala com o 12 e o 13 e pergunta o que é que foi falado com o diretor. Como o diretor não aplicou nenhum castigo a professora diz que será ela a fazê-lo.

PC: “Vamos deixar o português agora...” , e levanta-se em direção ao quadro

13: “Matemática, nãooooo”

20: “Ah matemática....pronto, contas.”

A professora passa exercícios no quadro. Estes copiam para o caderno de matemática e resolvem.

(15h30) Lanche

### **Quinta-feira (21.03.19)**

Teste de português.

A 4, a 17 e o 5 têm o teste lido.

O 5 tem dislexia. O teste tem um tipo de letra diferente e maior.

O 19 riscou a cara. A professora tira uma fotografia e diz que vai enviar para a mãe a dizer que este em vez de estar a fazer o teste estava a riscar a cara.

Intervalo

Depois do intervalo fazem a composição do teste

Quem acaba pode ir jogar um jogo de tabuleiro, ou ler, ou fazer um desenho.

O 13 porque se portou mal no intervalo fica das 11h ao 12h lá fora

Almoço

Depois do almoço a professora fala com a turma devido ao comportamento no recreio e no refeitório.

O 12l bateu numa colega e chamou “bola de berlin” a outro.

A 3 começou a bater com os talheres em cima da mesa como se fosse uma bateria e o resto da turma juntou-se.

Questionário sobre Primeiros Socorros no âmbito do relatório de investigação da Sandra.

A 11 apresenta um “Trabalho surpreendente” sobre Anne Frank porque já falaram sobre a história desta menina e ela quis ler o livro.

A 9 faz uma pergunta e a professora diz que se ela viesse sempre às aulas não fazia essa pergunta porque já falaram sobre a história de Anne Frank nas aulas.

Os “Trabalhos surpreendentes” são momentos destinados à apresentação de trabalhos realizados pelos alunos autonomamente e voluntariamente. Os trabalhos são depois afixados na parede da sala destinada a estes.

Realizam a pintura do molde em branco de um boneco humano no âmbito do projeto dos EE sobre as diferenças. A turma mantém em silêncio.

(15H33) A professora recolhe para irem lanchar.

### **Sexta-feira (22.03.19)**

(9h15) Subida para a sala

A professora fala com os alunos sobre precisar da ajuda deles pois vai para casa a pensar e sente que está muito cansada, que à mínima coisa que eles fazem já está a ralhar porque já não tem paciência para o mau comportamento de todos os dias, sente até que está uma pessoa mais agressiva.

Dois alunos distribuem os cadernos.

Lisboa, 22 de março de 2019

Lição nº 101 e 102 (CI & CII) (como ontem não escreveram a lição, escrevem duas lições hoje)

Sumário:

- Ficha de avaliação trimestral de português.
- Atividades lúdicas.

- Organização do TPC.
- Revisão de conteúdos.
- Palestra sobre comportamentos.

Passam a lição no caderno diário.

Uma aluna pergunta o que são atividades lúdicas. A professora pergunta se alguém sabe explicar o que é.

Quando percebem o que é ouve-se um “yeah!” coletivo. A professora diz que isso foi ontem, não é hoje.

O 12 volta a pergunta o que são atividades lúdicas. A professora diz que está cá para os ensinar e para repetir as vezes que forem preciso até eles perceberem mas que quando não ouvem por falta de atenção não explica de novo.

A professora do apoio vem para a sala.

O 18 chegou atrasado.

Estão a faltar 5 alunos: 9, 10, 20, 13, 3)

Os alunos corrigem no quadro os exercícios de matemática.

A 6 vai resolver os exercícios de dobro, com sucesso.

O 15 foi fazer o primeiro exercício da metade, mas não consegue resolver a operação até ao fim pois não sabe as tabuadas. A professora diz que vai ficar no intervalo a fazer as tabuadas todas.

A 3 chega às (9h40). Teve no gabinete do diretor devido a mais incidentes no recreio. A 9 também é chamada pelo diretor mas está a faltar. A 3 vai ficar no intervalo a fazer uma cópia.

Prof: “Isto agora vai ser à moda antiga, já que à moderna não resulta.”

Corrigem oralmente os exercícios de numeração romana. A 11 não sabe responder.

O 7 vai resolver no quadro a primeira expressão numérica de subtrações de frações.

Relembrem o que são ângulos adjacentes e ângulos verticalmente opostos.

(11h00) Palestra sobre bullying

(14h00) na sala

O 13 fica sentado fora da sala porque no recreio teve a bater nos colegas. A professora diz que a partir de agora é isso que vai acontecer aos alunos que não respeitam.

A professora manda-os abrir o caderno de matemática e diz que vai passar no quadro exercícios que vão levar para TPC sobre a matéria de matemática que sai no teste.

Enquanto estão a passar há silêncio na sala.

Acabam a pintura do molde em branco de um boneco humano no âmbito do projeto dos EE sobre as diferenças. Devem manter o silêncio.

### **Segunda-feira (25.03.19)**

A professora recolhe o dinheiro para a viagem de finalistas e para a visita de estudo à Monstrinha.

Vêm 4 alunos do 4ºA para a sala pois a professora deles está a faltar logo a turma é distribuída pelas outras salas.

A professora pergunta à 9 porque é que não veio à escola na sexta. Ela diz que o despertador da mãe não tocou. A professora pergunta-lhe se ela não podia ter vindo o resto do dia, e esta diz que a professora ralha sempre quando ela chega atrasada. A professora diz que mais vale ralhar do que ela ter mais uma falta injustificada e alerta-a para os problemas que pode vir a ter devido à queixa que já têm na polícia e na CPCJ.

Lisboa, 25 de março de 2019

Lição nº

Sumário:

- Correção do T.P.C.
- Dança curricular.
- Revisão de conteúdos.

Professora: “Nós este ano ainda não participámos na horta porque eu não tenho confiança em vocês para ir com a turma toda para a horta. Devido ao vosso comportamento, a não saberem estar e estarem sempre com brincadeiras parvas. Por isso eu vou escolher 3 ou 4 para irem trabalhar na horta com a professora Ana Albergaria que saiba que são responsáveis e que se comportam como deve ser. Hoje vão lá e depois agendam com a professora os dias e horas em que vão trabalhar com ela no composto.

A professora continua a dizer que devido a estes mesmos comportamento e atitudes é que este ano não tiveram nem terão mais visitas de estudo nem saídas da sala tirando as obrigatórias pela escola como é o caso da Monstrinha.

Aula de dança

11h

Distribuição dos manuais de matemática pelos alunos responsáveis. Muito ruído na sala.

A professora chega à sala. Pergunta aos alunos quais as fichas que já tinham feito. E pede para abrir o manual na página 104.

O 13 está em constante conflito com a 20 e a 9. A professora afirma estar farta destes comportamentos e que se o Paulo não consegue partilhar uma mesa, vai lá para trás para o canto da leitura. A professora leva-lhe uma prancheta para que consiga escrever.

A professora inicia a leitura do exercício do manual e explica, fazendo também questões aos alunos. Pergunta se os alunos perceberam e pede à 11 para ir ao quadro resolver um dos exercícios, apelando também à participação da restante turma. Os alunos participam ordenadamente. A professora vai pedindo a diferentes alunos para irem ao quadro.

Uma aluna mostra ter dúvidas e diz não perceber. Alguns alunos fazem comentário como: “Isso é muito fácil”. Porém, quando a professora pergunta, esses mesmos alunos não sabem responder.

Quando a professora pergunta como é que eles pensaram para chegar a determinada resposta, eles assumem que a resposta está errada.

Inferência: por este motivo parece que não estão habituados a explicar o seu raciocínio.

14h45

Continuação das revisões de matemática: divisão e multiplicação por 10, 100, 1000 e 0,1; 0,01; 0,001.

O 13 teve um comportamento desadequado na aula de Inglês e a professora titular colocou-o no corredor o resto da aula.

Revisões em grande grupo do diagrama de caule-e-folhas. A professora lança um exercício para essa revisão que discutem em grande grupo no quadro.

16h15

A professora pede para distribuir bonecos que já tinham começado a pintar no âmbito das palestras anti-bullying. Os alunos concluem o trabalho. Os que vão acabando vão jogar um jogo de tabuleiro trazido por um colega.

Lanche.

### **Terça-feira (26.03.19)**

Teste de matemática

A 4, 5, 15 e 20 vão para a professora do apoio fazer o teste.

Intervalo

Quem já fez o teste pode ler um livro ou fazer um desenho.

(14h13) Entram na sala. Há vários braços no ar para fazer participações de acontecimentos do recreio da hora do almoço.

Distribuição do livro de estudo do meio.

A professora faz perguntas sobre as serras e rios de Portugal.

(14h45) Inglês

### **Quarta-feira (27.03.19)**

Hoje os alunos vão à Monstrinha na sede do agrupamento. A professora avisa-os que não quer ninguém a ter um mau comportamento.

Lição nº 104 e 105 (CIV e CV)

Sumário:

- Ficha de avaliação de Matemática.
- Jogos.
- Revisão de conteúdos.
- Monstrinha.

Realização de tarefas do Caderno de Fichas de Avaliação em grande grupo. A professora foi fazendo outras questões aos alunos e a articulação com o manual de forma a fazer revisões.

A professora faz perguntas (iguais ou muito idênticas às do teste) para diversos alunos, num momento em grande grupo. Começa a haver muita agitação e o comportamento torna-se desadequado. A professora chateia-se e diz que não pode haver momentos destes porque eles não se sabem comportar. Diz-lhes para fazerem a página 11 do caderno de atividades em silêncio.

Monstrinha

### **Quinta-feira (28.03.19)**

Lição 106 (CVI)

Sumário:

- Revisão de conteúdos.
- Conclusão de trabalhos.

A professora escolhe 4 alunos para irem para a horta trabalhar no composto com a professora Ana Albergaria: 4, 12, 13, 18. Para o 12 e o 13 a professora diz que é um voto de confiança e que à mínima coisa são tirados da equipa.

A professora procede a algumas mudanças de lugares.

O 19 vai passar a receita escolhida anterior por ele para o computador, no sentido de completar o livro de receitas que vão fazer em turma.

Chegam 3 alunos da turma do 4ºA que foram distribuídos por todas as salas, uma vez que a professora desta turma está a faltar (9h45)

(Estivemos o resto do dia na sala do 4ºA porque não havia espaço nas salas para todos os alunos serem distribuídos)

### **Sexta-feira (29.03.19)**

Lição 107 (CVII)

Sumário:

- Organização do TPC.
- Revisão de conteúdos.
- Organização e conclusão de trabalhos.

## Anexo D. Agenda Semanal do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Horas	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9:00 / 10:30	Português	Português	Matemática	Português	Português
10:30/11:00	Intervalo				
11:00/12:00	Matemática	Matemática	Português	Matemática	Matemática
12:00/13:45	Almoço				
13:45/14:45	Inglês	Matemática	Oferta Complementar	Matemática (30 m)	Estudo do Meio (1:30)
14:45/15:45	EAFM	Inglês Atendimento E.E	EAFM		
15:45/16:15	Intervalo				
16:15/17:15	EAFM	AE (1:h)	(supervisão aec) AFD	AFD	AFD

Componente letiva: 25 horas.

Português: 7 h.

Matemática: 7 h.

Estudo do Meio (EM): 3h.

Expressões Artísticas e Físico Motoras (EAFM): 3h + 2h30min relativas ao tempo do intervalo da manhã

Apoio ao Estudo (AE): 1h30

Oferta Complementar (OC): 1 h.

**Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC): 3 horas.**

## **Anexo E. Entrevista à Professora Cooperante 2.º Ciclo do Ensino Básico**

**- Qual é a sua formação académica?**

Licenciatura em ensino, variante Matemática e Ciências naturais.

**- Há quantos anos exerce a profissão docente?**

22 anos.

**- Há quantos anos trabalha neste Agrupamento? E nesta Escola?**

Entrei para este agrupamento há 9 anos, estive “fora” durante 3 anos noutra escola e do agrupamento, através de mobilidade interna. Voltou o ano passado. Faz um total de 6/7.

**- Leciona mais alguma disciplina sem ser Matemática e Ciências Naturais?**

Não.

**- Já tinha desempenhado o cargo de DT antes? Se sim, há quanto tempo?**

Todos os anos sou diretora de turma (apenas 2 vezes desde o início de carreira que não foi).

**- Como DT, quais são as suas funções no domínio pedagógico-curricular, administrativo-burocrático e ao nível relacional?**

Como DT informo os meus colegas da caracterização da turma, das necessidades específicas de cada aluno, dos alunos que têm que ter acomodações curriculares, preparo e dirijo as reuniões de avaliação e oíço e transmito informações relevantes dos encarregados de educação. Ajudo a resolver situações burocráticas com a secretaria da escola e situações de comportamento.

**- Atualmente, quais são as principais dificuldades que sente no exercício da sua função como DT? E enquanto professora?**

Como DT é a resolução de conflitos entre os alunos e como professora a falta de estudo e de acompanhamento da matéria por parte dos alunos

### **Turma 5<sup>o</sup>4<sup>a</sup>**

**- Como caracteriza a turma (desenvolvimento, aproveitamento escolar e comportamento)?**

A caracterização foi enviada no PCT. Esta turma teve um aproveitamento escolar baixo a matemática.

**- Existem alunos com acomodações curriculares? Se sim, quais as suas especificidades?**

Está no PCT, mas os alunos que se destacam são o 14 , o 16 ,o 8, o 1 e a 6, que é repetente.

**- Esses alunos são acompanhados por outros professores e/ ou técnicos de ação educativa? Se sim, em que aspecto?**

Os que estão ao abrigo do Art 54º têm apoio do Ensino Especial – 1, 4, 6, 11, 14, 16, 17: universais. 4 (praticamente analfabeto, comportamento desadequado, falta muito)., 17 (mutismo seletivo) - seletivas

**- Ainda acerca dos alunos com acomodações curriculares, quais as adaptações pedagógicas realizadas para cada uma das situações?**

Medidas universais e seletivas, como por exemplo, apoio psicopedagógico, letivas, como por exemplo, apoio psicopedagógico, antecipação e reforço das aprendizagens, adaptações ao processo de avaliação, ...antecipação e reforço das aprendizagens, adaptações ao processo de avaliação, ...

**- Para além dos alunos com acomodações curriculares, existe algum caso “especial” de que nos queira dar conhecimento?**

Há alunos com problemas de relacionamento, nomeadamente o 7, que interfere demasiado com os outros e a 20, que é comparada ao irmão, apesar de ter uma postura diferente na sala de aula.

**- Quantos alunos estão sinalizados para frequentar o apoio escolar? Todos efetivamente o frequentam?**

Neste período estão 14, mas a 6 ainda não começou a frequentar e o 4 nunca aparece.

**- Quais considera serem as potencialidades e as fragilidades da turma?**

A turma é muito unida, mas tem alunos conversadores que dispersam a atenção dos colegas, atritos entre colegas. Ciências estão motivados à aprendizagem, por estar mais próximo do seu dia-á-dia, matemática não está tal próximo do seu dia-à-dia.

**- Como caracteriza as relações e interações que existem na sala de aula, quer entre aluno-aluno, quer entre professora-aluno?**

Na grande maioria há uma relação de cordialidade; há 2 alunos que gostam de testar os limites,(7, 16 e por vezes o 4) . Entre os alunos parece haver harmonia e companheirismo, apesar de também já ter havido fricções entre o 14 e outros colegas.

**Turma 5º 5ª**

**- Como caracteriza a turma (desenvolvimento, aproveitamento escolar e comportamento)?**

O aproveitamento é satisfatório e o aproveitamento também. A maioria sabe comportar-se na sala de aula, apesar de haver as exceções.

**- Existem alunos com acomodações curriculares? Se sim, quais as suas especificidades?**

Os alunos com acomodações estão assinalados no PCT e em a ver com a sua falta de atenção e empenho nas aulas.

**- Esses alunos são acompanhados por outros professores e/ ou técnicos de ação educativa? Se sim, em que aspeto?**

Neste momento está a ser tratada a necessidade do 5 passar a ser acompanhado pela psicóloga da escola e outros estão a frequentar o Apoio ao Estudo para melhorarem as notas.

**- Ainda acerca dos alunos com acomodações curriculares, quais as adaptações pedagógicas realizadas para cada uma das situações?**

Só estão assinaladas acomodações universais.

**- Para além dos alunos com acomodações curriculares, existe algum caso “especial” de que nos queira dar conhecimento?**

O 5 está a ser preparado para ser acompanhado pelo ensino especial e o 22 e o 15 também vão ter um pedido para serem avaliados pelo ensino especial, devido ao número elevado de negativas no final do 1º período.

**- Quantos alunos estão sinalizados para frequentar o apoio escolar?**

15, 19 22, 21 (a mãe não tinha aceito o 1º pedido), 2, 9 e 14, são encaminhados para o Apoio ao estudo. Estes 3 últimos só este período. O 22 e o 15 continuam a não comparecer no Apoio.

**- Quais considera serem as potencialidades e as fragilidades da turma?**

A maioria dos alunos vem integrada em grupos/turma que já existiam no 1º ciclo. A maior fragilidade no momento é o comportamento de um grupo restrito e a imitação desse comportamento por outros colegas. Há mais alunos ao mesmo nível.

Matemática: O que envolve a divisão têm mais dificuldade. Gostam de treino porque é mais fácil acompanhar. Gostam do desafio que a matemática dá.

Ciências não há tanta curiosidade e tão motivada para a temática das ciências. Mas também estão mais motivados do que na matemática.

**- Como caracteriza as relações e interações que existem na sala de aula, quer entre aluno-aluno, quer entre professora-aluno?**

Nas relações entre os alunos há alguma fricção entre os mais irrequietos, mas no geral respeitam-se e ajudam-se entre eles. Na relação professora alunos, para além da relação pedagógica, há uma relação de afeto, maternal, professora/amiga/ conselheira em que os alunos procuram a professora para ajudar em situações para além da aprendizagem. Por vezes, no entanto, alguns alunos não querem cumprir as regras que os impedem de magoar os colegas, interromper a aula e isso leva a que a relação se torne mais formal.

**Processo Pedagógico**

**- Como planifica a sua intervenção? E qual o papel dos alunos nesse processo?**

As minhas planificações começam por olhar para os conteúdos que tem que ser dados e refletir como o vou aplicar aos alunos em cada turma, ou seja que atividades deverão os alunos fazer para que esse conteúdo seja interpretado e faça parte dos seus conhecimentos. Posteriormente vou aplicando outras estratégias e mostro como chegar

aos resultados por outros caminhos numa tentativa de chegar aos vários tipos de aprendizagem que diferentes alunos têm, ou seja, uns são mais visuais, outros mais sinestésicos.

**- Como organiza, por norma, as suas aulas?**

No início exponho uma ideia que leva ao conteúdo central da aula ou então aviso que vai ser uma aula de exercícios. No desenvolver da mesma vou expondo os conteúdos, dos mais fáceis ao mais complexos e no fim levo-os a trabalhar autonomamente.

**- Como organiza o espaço da sala de aula?**

Nesta escola sinto que não tenho muita margem de manobra para alterar a disposição da sala pelo que me cinjo trabalho individual ou ao trabalho em pares de dois, com o colega do lado, ou a 4, virando dois alunos para trás.

**- Segue ou é influenciado por algum modelo pedagógico?**

De uma forma geral sigo o modelo mais tradicional, centrado na transmissão de conhecimentos por parte da professora.

**- Implementa ou pretende implementar alguma rotina diária, semanal ou mensal?**

Sim, na rotina diário reporto-me ao que escrevi no “Como organiza as suas aulas” e semanalmente, tento desenvolver conteúdos ao longo da semana para enviar tpc que englobe essas aprendizagens, no fim de semana.

**- Quais as estratégias que utiliza no processo de ensino-aprendizagem?**

Para ajudar os alunos a organizar, elaborar e integrar as informações que precisam, faço uso de esquemas, caixas de texto com destaque e jogos.

**- Recorre a estratégias de diferenciação pedagógica? Se sim, quais?**

Certos alunos beneficiam de mais tempo para realizar as tarefas propostas, mas de uma forma geral, tento encontrar estratégias e métodos intermédios para os ajudem a chegar ao sucesso nas tarefas escolares.

**- Existe algum professor e/ou técnico que, em algum momento, acompanha os alunos com acomodações curriculares nas suas aulas e/ou o auxilia na preparação ou adaptação de recursos didáticos?**

Não, quanto muito são levados para o Apoio ao Estudo.

**- Quais os materiais e/ou recursos didáticos que utiliza frequentemente?**

O que mais utilizo é o computador e os *powerpoints*, depois é o manual e posteriormente jogos com materiais construídos por mim ou da escola.

**- Costuma propor atividades com o objetivo de desenvolver competências transversais? Se sim, quais e como o faz?**

Todos os períodos proponho trabalhos de grupo, onde os alunos terão de interagir e saber ouvir os colegas e tomar decisões; organização do dossier; autocontrolo; gestão do tempo, por exemplo que pode ser adaptada aos testes.

**- Costuma realizar trabalhos de projeto com as turmas? Se sim, pode dar-nos um exemplo?**

Acho que as etapas de trabalho de projeto são difíceis de aplicar aos alunos destas idades, mas as turmas vão trabalhar em DAC, que é trabalho de projeto, mas com temas já definidos.

**- Como realiza a avaliação dos alunos? E qual o papel dos alunos nesse processo?**

Faço a avaliação diária, na aula, em que vou verificando se há progressos na participação a aula e se acerta no que é questionado, nos registos do caderno , realização dos tpc, materiais necessários à aula e depois há a avaliação formativa com os testes, os trabalhos de grupo, as apresentações, os cadernos diários, etc e por fim a avaliação sumativa em que se considera também o saber estar, para além do saber fazer.

**- Colabora com professores de outros domínios? Se sim, em que aspeto?**

Não, quanto muito peço ajuda em certos assuntos.

**- Propõe tarefas interdisciplinares? Se sim, pode dar-nos um exemplo?**

Sim, no projeto DAC.

## Anexo F. Questionário aos alunos



### Questionário: Primeiros Socorros em contexto Escolar

Este questionário foi elaborado no âmbito de um trabalho investigativo sobre a temática dos Primeiros Socorros em contexto escolar, realizado no 2.º ano do Mestrado em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico. No preenchimento deste questionário está assegurado o carácter confidencial e anónimo dos dados. Agradeço desde já a tua colaboração.

Sexo: Masculino  Idade:   
Feminino

O que significa para ti Primeiros Socorros?

---

---

---

Já aprendeste alguma coisa sobre Primeiros Socorros?

Sim  Não

Se Sim:

- O que aprendeste?

---

---

---

- Onde?

- Na escola  
 Em casa  
 Nos bombeiros  
 Numa formação  
 Outro. Qual? \_\_\_\_\_

Sabes qual o número de telefone para o qual deves ligar em caso de emergência?

Sim  Não

Se Sim, qual é? \_\_\_\_\_

Assinala com um X as situações em que podes ligar para o número de emergência para obteres ajuda.

- Posso ligar se encontrar alguém caído no chão desmaiado.  
 Posso ligar se estiver perante um acidente.  
 Posso ligar se eu estiver triste.  
 Posso ligar se não encontrar o meu brinquedo favorito.  
 Posso ligar se precisar de ajuda com os Trabalhos de Casa.  
 Posso ligar se alguém precisar de um tratamento médico urgente.

Numa escala de 1 a 5, assinala a opção adequada ao teu caso. Sendo 1- discordo totalmente, 2- discordo parcialmente, 3- neutro, 4- concordo parcialmente e 5- concordo totalmente.

	1	2	3	4	5
Sei como se procede para prestar Primeiros Socorros.					
Prestar Primeiros Socorros é um dever.					
Sei como se procede para prestar todos os tipos de Primeiros Socorros.					
Considero útil aprender Primeiros Socorros.					
Tenho receio de ao tentar dar o primeiro socorro a uma pessoa, acabe por a prejudicar.					
Considero importante a aprendizagem de Primeiros Socorros em contexto escolar.					
No meu dia-a-dia não vejo aplicação prática dos conhecimentos de Primeiros Socorros.					

Se alguém que estiver junto a ti, cair no chão e deixar de respirar, deves:

(Assinala todas as opções que consideras válidas)

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Pedir para ligar para o número de emergência. | <input type="checkbox"/> Dar água à vítima.                            |
| <input type="checkbox"/> Não fazer nada.                               | <input type="checkbox"/> Inclinar a cabeça da vítima para trás.        |
| <input type="checkbox"/> Fazer manobras de reanimação.                 | <input type="checkbox"/> Gritar por ajuda.                             |
| <input type="checkbox"/> Verificar se a vítima está consciente ou não. | <input type="checkbox"/> Dar medicação à pessoa.                       |
| <input type="checkbox"/> Tentar levantar a pessoa.                     | <input type="checkbox"/> Verificar as condições de segurança do local. |

Assinala a opção que consideras correta, rodeando-a.

- Se tiveres uma ferida que está a deitar muito sangue sem parar deves:
  - Comprimir fortemente o local com algodão.
  - Comprimir fortemente o local com uma compressa esterilizada.
  - Comprimir com uma compressa e quando estiver ensopada, retirar e colocar outra compressa.
  - Estancar a hemorragia com algodão e fazer um penso.
  - Não sei.
- Se estiveres a deitar muito sangue do nariz deves:
  - Colocar a cabeça para baixo.
  - Colocar a cabeça para trás.
  - Comprimir as narinas e aplicar gelo.
  - Estancar o sangue com um tampão e, se necessário, fazer aplicações quentes.
  - Não sei.

3. Se alguém torcer um pé deves:
- A. Colocar um saco de água quente e pedir que a pessoa faça repouso absoluto do músculo.
  - B. Colocar gelo e apoiar a articulação através de camadas de algodão e ligaduras.
  - C. Colocar um saco de água quente e massajar suavemente o local.
  - D. Colocar gelo e massajar suavemente o local.
  - E. Não sei.
4. Em caso de ferida deves:
- A. Limpar a ferida com água oxigenada.
  - B. Lavar a ferida com água abundante.
  - C. Fazer força para estancar o sangue.
  - D. Soprando para retirar corpos estranhos.
  - E. Não sei.
5. Perante uma fratura (um osso partido) deves:
- A. Fazer aplicações quentes.
  - B. Tentar reposicionar os ossos.
  - C. Imobilizar articulações que se encontrem próximas da fratura.
  - D. Comprimir ferimentos originados pela fratura.
  - E. Não sei.
6. Em caso de insolação deves:
- A. Retirar a pessoa da exposição solar;
  - B. Espalhar creme hidratante.
  - C. Regar o corpo da vítima com água fresca.
  - D. Colocar água oxigenada.
  - E. Não sei.
7. Regra geral, em caso de picada de animal deves:
- A. Desinfetar com água oxigenada o local da picada.
  - B. Desinfetar com *Betadine* o local da picada.
  - C. Fazer um golpe no local da picada.
  - D. Colocar gelo.
  - E. Não sei.

Alguma vez tiveste um acidente na escola?

Sim

Não

Se sim, descreve a situação e a forma como te ajudaram.

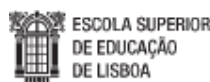
---

---

---

Obrigada pela tua colaboração!

## Anexo G. Questionário aos professores



### Questionário: Primeiros Socorros em contexto Escolar

Este questionário foi elaborado no âmbito de um trabalho investigativo sobre a temática dos Primeiros Socorros em contexto escolar, realizado no 2º ano do Mestrado em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico. No preenchimento deste questionário está assegurado o carácter confidencial e anónimo dos dados. Agradeço desde já a sua colaboração.

Género: Masculino  Indique: Idade:   
Feminino  Tempo de trabalho docente:

Assinale com um X :

Como classifica a sua formação académica inicial para lecionar primeiros socorros?

Inexistente	Muito má	Má	Suficiente	Boa	Muito boa
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Após a sua formação inicial como classifica a sua formação não creditada?

Inexistente	Muito má	Má	Suficiente	Boa	Muito boa
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Após a sua formação inicial teve alguma iniciativa para melhorar os seus conhecimentos de primeiros socorros?

Sim  Não

Se sim, responda a A e B.

A-Como obteve essa informação?

Formação teórica  Leitura autónoma  Documentário   
Formação prática  Formação teórico-prática  Outro  Qual? \_\_\_\_\_

B- Quando realizou a última iniciativa?

Numa escala de 1 a 5, assinale a opção adequada ao seu caso. Sendo 1- discordo totalmente, 2- discordo parcialmente, 3- neutro, 4- concordo parcialmente e 5- concordo totalmente.

	1	2	3	4	5
Sei como se procede para prestar primeiros socorros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prestar primeiros socorros é um dever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sei como se procede para prestar todos os tipos de primeiros socorros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considero útil aprender primeiros socorros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1	2	3	4	5
Tenho a certeza que sei como proceder para prestar alguns tipos de primeiros socorros.					
Sinto-me confiante no ensino de competências de primeiros socorros aos meus alunos.					
Eu não seria capaz de prestar qualquer tipo de primeiros socorros.					
Prestar primeiros socorros é crucial.					
Consigo pôr em prática o que sei e prestar primeiros socorros, se necessário.					
Sinto-me motivado(a) a aprender mais sobre primeiros socorros.					
Consigo pôr em prática o que sei e prestar todos os tipos de primeiros socorros, se necessário.					
Considero importante a aprendizagem de primeiros socorros em contexto escolar.					
Não me sinto confiante no ensino de todas as competências de primeiros socorros aos meus alunos					
Tenho a certeza que consigo pôr em prática alguns tipos de primeiros socorros, se necessário.					
Sinto-me confiante no ensino de algumas competências de primeiros socorros aos meus alunos.					
No meu dia-a-dia não vejo aplicação prática dos conhecimentos de primeiros socorros.					

1- discordo totalmente, 2- discordo parcialmente, 3- neutro, 4- concordo parcialmente, 5- concordo totalmente.

O que entende por Primeiros Socorros?

---



---



---

Perante uma situação de emergência, quais os aspetos importantes a referir durante a chamada ao 112?

---



---



---

Que tipo de ocorrência, com necessidade de aplicar primeiros socorros, é mais comum na escola que leciona?

- Queda                       Queimadura                       Intoxicação  
 Doença súbita                       Agressão corporal                       Não sei  
 Asfixia                       Eletrocussão                       Outro. Qual? \_\_\_\_\_

Alguma vez interveio numa destas situações?

Sim  Não

Se não, porquê?

- Havia outra pessoa responsável pelo primeiro socorro.
- Havia outra pessoa no local capaz de prestar o primeiro socorro.
- Não fui capaz de prestar o primeiro socorro.
- Não sabia como agir.
- Outro. Qual? \_\_\_\_\_

Numa escala de 1 a 3, sendo 1- pouco provável, 2- provável e 3 -muito provável, como avalia sentir-se se, neste momento, tivesse de agir perante uma situação de emergência, aplicando técnicas de primeiros socorros.

	1	2	3
Sentir-me-ia com medo.			
Sentir-me-ia calmo/a.			
Sentir-me-ia ansioso/a.			
Sentir-me-ia ativo/a.			
Sentir-me-ia confiante.			
Sentir-me-ia paralisado/a.			
Sentir-me-ia atrapalhado/a.			
Sentir-me-ia confortável.			
Sentir-me-ia frustrado/a.			

Assinale a opção que considerar correta, rodeando-a.

1. No caso de hemorragia externa deve-se:
  - A. Comprimir fortemente o local com algodão.
  - B. Comprimir fortemente o local com uma compressa esterilizada.
  - C. Comprimir com uma compressa e quando estiver ensopada, retirar e colocar outra compressa.
  - D. Estancar a hemorragia com algodão e fazer um penso.
  - E. Não sei.
  
2. Em caso de hemorragia nasal deve-se:
  - A. Sentar a vítima de cabeça para baixo.
  - B. Sentar a vítima com a cabeça para trás
  - C. Comprimir as narinas e aplicar indiretamente gelo.
  - D. Estancar o sangue com um tampão coagulante e, se necessário, fazer aplicações quentes.
  - E. Não sei.

3. Perante uma vítima com um corpo estranho encravado no seu corpo, deve-se?
  - A. Retirar de imediato o corpo estranho e lavar a zona afetada com água corrente de forma abundante.
  - B. Retirar o corpo estranho e tentar controlar a hemorragia (se existir).
  - C. Tentar estabilizar o corpo estranho.
  - D. Pressionar o local.
  - E. Não sei.
  
4. Aquando de um entorse deve-se:
  - A. Fazer aplicações quentes e repouso absoluto do músculo.
  - B. Fazer aplicações frias e conferir apoio à articulação através de camadas de algodão e ligaduras.
  - C. Aplicar de forma indireta calor e massajar suavemente o local.
  - D. Fazer aplicações frias e massajar suavemente o local.
  - E. Não sei.
  
5. Em caso de ferida deve-se:
  - A. Limpar a ferida com água oxigenada.
  - B. Lavar a ferida com água abundante.
  - C. Comprimir a ferida para estancar o sangue.
  - D. Soprar para retirar corpos estranhos.
  - E. Não sei.
  
6. Perante uma fratura deve-se:
  - A. Fazer aplicações quentes.
  - B. Tentar reposicionar os ossos.
  - C. Imobilizar articulações que se encontrem próximas da fratura.
  - D. Comprimir ferimentos originados pela fratura.
  - E. Não sei.
  
7. Em caso de insolação deve-se:
  - A. Retirar a vítima da exposição solar;
  - B. Espalhar creme hidratante.
  - C. Regar o corpo da vítima com água fresca.
  - D. Colocar água oxigenada.
  - E. Não sei.
  
8. Regra geral em caso de picada de animal deve-se:
  - A. Desinfetar com água oxigenada o local da picada.
  - B. Desinfetar com *Betadine* o local da picada.
  - C. Fazer um golpe na zona da picada.
  - D. Fazer aplicações frias.
  - E. Não sei.

Ordene os seguintes procedimentos pela ordem de atuação perante uma vítima inconsciente que não ventila.

- Pedir para fazer o alerta
- Avaliação das condições de segurança
- Gritar por ajuda
- Abertura das vias aéreas
- 2 insuflações
- Avaliação da ventilação (VOS)
- 30 compressões
- Avaliação do estado de consciência

Como avalia a utilidade da aprendizagem de Primeiros Socorros no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Nada relevante	Não tão relevante	Relativamente relevante	Muito relevante	Extremamente relevante

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Anexo H. Questionário aos alunos após a intervenção



### Questionário: Primeiros Socorros em contexto Escolar

Este questionário foi elaborado no âmbito de um trabalho investigativo sobre a temática dos Primeiros Socorros em contexto escolar, realizado no 2.º ano do Mestrado em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico. No preenchimento deste questionário está assegurado o carácter confidencial e anónimo dos dados. Agradeço desde já a tua colaboração.

Sexo: Masculino  Idade:   
Feminino

O que significa para ti Primeiros Socorros?

---

---

---

Sabes qual o número de telefone para o qual deves ligar em caso de emergência?

Sim  Não

Se Sim, qual é? \_\_\_\_\_

Assinala com um X as situações em que podes ligar para o número de emergência para obteres ajuda.

- Posso ligar se encontrar alguém caído no chão desmaiado.
- Posso ligar se estiver perante um acidente.
- Posso ligar se eu estiver triste.
- Posso ligar se não encontrar o meu brinquedo favorito.
- Posso ligar se precisar de ajuda com os Trabalhos de Casa.
- Posso ligar se alguém precisar de um tratamento médico urgente.

Numa escala de 1 a 5, assinala a opção adequada ao teu caso. Sendo 1- discordo totalmente, 2- discordo parcialmente, 3- neutro, 4- concordo parcialmente e 5- concordo totalmente.

	1	2	3	4	5
Sei como se procede para prestar Primeiros Socorros.					
Prestar Primeiros Socorros é um dever.					
Sei como se procede para prestar todos os tipos de Primeiros Socorros.					
Considero útil aprender Primeiros Socorros.					
Tenho receio de ao tentar dar o primeiro socorro a uma pessoa, acabe por a prejudicar.					
Considero importante a aprendizagem de Primeiros Socorros em contexto escolar.					
No meu dia-a-dia não vejo aplicação prática dos conhecimentos de Primeiros Socorros.					

Se alguém que estiver junto a ti, cair no chão e deixar de respirar, deves:

(Assinala todas as opções que consideras válidas)

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Pedir para ligar para o número de emergência. | <input type="checkbox"/> Dar água à vítima.                            |
| <input type="checkbox"/> Não fazer nada.                               | <input type="checkbox"/> Inclinar a cabeça da vítima para trás.        |
| <input type="checkbox"/> Fazer manobras de reanimação.                 | <input type="checkbox"/> Gritar por ajuda.                             |
| <input type="checkbox"/> Verificar se a vítima está consciente ou não. | <input type="checkbox"/> Dar medicação à pessoa.                       |
| <input type="checkbox"/> Tentar levantar a pessoa.                     | <input type="checkbox"/> Verificar as condições de segurança do local. |

Enumera quatro (4) objetos que constituem o Kit de primeiros socorros.

---

---

Refere o que deves dizer durante o alerta ao 112.

---

---

---

Assinala a opção que consideras correta, rodeando-a.

1. Se tiveres uma ferida que está a deitar muito sangue sem parar deves:
  - A. Comprimir fortemente o local com algodão.
  - B. Comprimir fortemente o local com uma compressa esterilizada.
  - C. Comprimir com uma compressa e quando estiver ensopada, retirar e colocar outra compressa.
  - D. Estancar a hemorragia com algodão e fazer um penso.
  - E. Não sei.
  
2. Se estiveres a deitar muito sangue do nariz deves:
  - A. Colocar a cabeça para baixo.
  - B. Colocar a cabeça para trás.
  - C. Comprimir as narinas e aplicar gelo.
  - D. Estancar o sangue com um tampão e, se necessário, fazer aplicações quentes.
  - E. Não sei.
  
3. Se alguém torcer um pé deves:
  - A. Colocar um saco de água quente e pedir que a pessoa faça repouso absoluto do músculo.
  - B. Colocar gelo e apoiar a articulação através de camadas de algodão e ligaduras.
  - C. Colocar um saco de água quente e massajar suavemente o local.
  - D. Colocar gelo e massajar suavemente o local.
  - E. Não sei.

4. Em caso de ferida deves:
- A. Limpar a ferida com água oxigenada.
  - B. Lavar a ferida com água abundante.
  - C. Fazer força para estancar o sangue.
  - D. Soprar para retirar corpos estranhos.
  - E. Não sei.
5. Perante uma fratura (um osso partido) deves:
- A. Fazer aplicações quentes.
  - B. Tentar reposicionar os ossos.
  - C. Imobilizar articulações que se encontrem próximas da fratura.
  - D. Comprimir ferimentos originados pela fratura.
  - E. Não sei.
6. Em caso de insolação deves:
- A. Retirar a pessoa da exposição solar;
  - B. Espalhar creme hidratante.
  - C. Regar o corpo da vítima com água fresca.
  - D. Colocar água oxigenada.
  - E. Não sei.
7. Regra geral, em caso de picada de animal deves:
- A. Desinfetar com água oxigenada o local da picada.
  - B. Desinfetar com *Betadine* o local da picada.
  - C. Fazer um golpe no local da picada.
  - D. Colocar gelo.
  - E. Não sei.

O que mais gostaste de aprender nestas sessões sobre Primeiros Socorros?

---

---

---

Sentes-te mais preparado para agir em caso de emergência depois destas sessões? Porquê?

---

---

Podes deixar aqui um comentário:

Obrigada pela tua colaboração!

**Anexo I. Guiões de entrevista: coordenador, professora cooperante 1º. Ciclo do Ensino Básico e assistentes operacionais**

<b>Guião de entrevista :coordenador</b>		
<b>BLOCOS</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>FORMULÁRIO DE QUESTÕES</b>
Legitimação da entrevista	a) Apresentação dos entrevistadores. b) Dar a conhecer o objetivo da entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista.</li> <li>• Assegurar o caráter confidencial e anónimo dos dados.</li> </ul>
Coordenador	a) Conhecer o percurso profissional da coordenado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual é a sua formação profissional?</li> <li>• Há quanto tempo desempenha a função de coordenador?</li> <li>• Desempenha ou já desempenhou mais alguma função, nesta escola, para além de coordenador? Se sim, qual?</li> </ul>
Comunidade Escolar	a) Conhecer a comunidade escolar desta instituição. b) Conhecer o projeto educativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quantos alunos tem a escola na sua totalidade? E por nível de ensino?</li> <li>• Qual o contexto social predominante nas crianças nesta instituição?</li> <li>• Que tipo de diversidade cultural existe nas crianças da instituição?</li> <li>• Considera que têm um projeto educativo inclusivo? Se sim, em que medida</li> <li>• Quem são as pessoas que colaboram na elaboração do projeto educativo?</li> </ul>
Relação Escola-Família	a) Conhecer a relação que a família estabelece com a escola.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De que modo é que a Escola envolve as famílias na vida escolar das crianças? Fazem algum tipo de iniciativas?</li> <li>• Existe alguma associação de pais? Se sim, qual a sua função?</li> </ul>
Primeiros socorros	a) Perceber a forma como a escola age em caso acidente; b) Perceber como a escola encara a formação em primeiros socorros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem intervém em caso de acidente/emergência? Essa pessoa tem formação em primeiros socorros?</li> <li>• Existe um local destinado ao tratamento e intervenção em caso de acidente?</li> <li>• A escola tem políticas de formação em primeiros socorros para pessoal docente e não docente?</li> </ul>

		<p>Se não, sabe se têm formação em primeiros socorros por outras vias.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Há formação dos alunos no âmbito dos primeiros socorros?</li> <li>● Que tipo de acidente é mais comum na escola?</li> <li>● É feita alguma monitorização de acidentes escolares? Como?</li> <li>● Pedido de implementação de questionários a alunos e professores.</li> </ul>
Biblioteca escolar	a) Perceber qual o funcionamento da biblioteca da escola.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Qual o horário da biblioteca escolar? Está aberta todos os dias?</li> <li>● Costumam ser dinamizadas atividades para as turmas?</li> <li>● Os alunos podem requisitar livros para levar para casa?</li> </ul>

<b>Guião de entrevista: PC</b>		
<b>BLOCOS</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>FORMULÁRIO DE QUESTÕES</b>
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista Motivar o entrevistado	Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista. Assegurar o carácter confidencial e anónimo dos dados. Pedir autorização para fazer a gravação do áudio.
Professora	Caracterizar o percurso profissional da professora	- Há quanto tempo é professor deste ciclo de ensino? - Há quanto tempo está nesta escola? E com esta turma?
Escola	Conhecer a escola e a inserção do professor nesta	- O que pensa da forma como funciona esta instituição e o agrupamento? - Colaborou na elaboração do Projeto Educativo da Escola? O que pensa deste projeto? - Existe trabalho colaborativo entre professores? Em que âmbito? - Existe articulação entre o 1º ciclo e o jardim de infância? Se sim, como é que esta funciona?
Turma	Caracterizar os alunos enquanto grupo Conhecer o funcionamento da turma	- Como caracteriza esta turma, em termos gerais, a nível de desenvolvimento? E de aproveitamento escolar? E de comportamento? - Existem alunos com acomodações curriculares? Se sim, quais as suas especificidades? - Esses alunos são acompanhados por outros professores e/ ou técnicos de ação educativa? Se sim, em que aspeto? - Ainda acerca dos alunos com acomodações curriculares, quais as adaptações pedagógicas realizadas para cada uma das situações? - Para além dos alunos com acomodações curriculares, existe algum caso “especial” de que nos queira dar conhecimento? - Que outras atividades tem a turma, para além das geridas pela professora? - Quais considera serem as maiores fragilidades e potencialidades da turma tanto a nível de competências sociais/transversais como a nível de aquisição de conteúdos?

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como caracteriza as relações e interações que existem na sala de aula, quer entre aluno-aluno, quer entre professora-aluno?</li> </ul>
Processo Pedagógico	Conhecer o modelo de planificação e gestão do ensino do professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como planifica a sua intervenção e como estrutura o tempo letivo?</li> <li>- Como organiza o espaço e as atividades?</li> <li>- Quais são as estratégias mais frequentemente usadas?</li> <li>- Recorre a estratégias de diferenciação pedagógica? Se sim, quais?</li> <li>- Segue ou é influenciado por algum modelo pedagógico?</li> <li>- Estão estabelecidas com a turma, ou pretende implementar, alguma rotina diária, semanal ou mensal?</li> <li>- Quais os materiais e/ou recursos didáticos que utiliza frequentemente?</li> <li>- Como realiza a avaliação dos alunos?</li> </ul>
Comunicação matemática	Perceber se é prática da professora proporcionar momentos de discussões matemáticas Conhecer a dinâmica desses momentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Costuma proporcionar na turma momentos de discussões matemáticas? Se sim: i) de que forma?; ii) como caracteriza o desempenho dos alunos estas discussões?</li> </ul>
Primeiros Socorros	Conhecer as práticas da professora no âmbito dos Primeiros Socorros Conhecer a formação da professora na área dos Primeiros Socorros	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considera pertinente o ensino de Primeiros Socorros no 1º CEB?</li> <li>- Contempla os Primeiros Socorros nas suas planificações?</li> <li>- Com esta turma, trabalhou algum conteúdo relativo aos Primeiros Socorros?</li> <li>- Tem algum tipo de formação, creditada ou não, em Primeiros Socorros?</li> <li>- Sente-se confiante no ensino de competências de Primeiros Socorros aos seus alunos?</li> </ul>
Família	Conhecer a articulação do professor com as famílias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faz reuniões de pais/EE? Com que frequência?</li> <li>- Tem outros processos de comunicação com as famílias, para além das reuniões?</li> <li>- De um modo geral, como caracteriza a relação que tem com os EE?</li> </ul>

<b>Guião de entrevista: assistentes operacionais</b>		
<b>BLOCOS</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>FORMULÁRIO DE QUESTÕES</b>
Legitimação da entrevista	a) Apresentação da entrevistadora. b) Dar a conhecer o objetivo da entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista.</li> <li>• Assegurar o caráter confidencial e anónimo dos dados.</li> </ul>
Caracterização pessoal	a) Conhecer a formação da assistente operacional. b) Compreender a importância atribuída pela assistente operacional à formação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há quanto tempo trabalha como assistente operacional? E há quanto tempo nesta escola?</li> <li>• Possui alguma formação sobre Primeiros Socorros? Se sim onde adquiriu essa formação?</li> <li>• Qual a sua opinião relativamente à necessidade das assistentes operacionais terem formação para estarem devidamente preparados para intervir em situações de emergência?</li> <li>• Como avalia os seus conhecimentos relativamente a noções de Primeiros Socorros? Porquê?</li> <li>• Quais são as principais fontes para os conhecimentos que possui de Primeiros Socorros?</li> <li>• Considera-se capacitado para intervir numa situação de emergência, ou seja, a prestar atendimento a uma pessoa portadora de doença súbita ou vítima de acidente? Justifique.</li> </ul>
Experiência pessoal em situações de Primeiros Socorros a nível escolar	a) Compreender quais as situações de Primeiros Socorros que já ocorreram a nível escolar. b) Conhecer a opinião da assistente operacional relativamente ao espaço da enfermaria.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alguma vez passou por situações de emergência no ambiente escolar? Se sim, que situação de emergência ocorreu?</li> <li>• Que procedimentos realizou para dar resposta a essa situação?</li> <li>• Quais os acidentes/situações de Primeiros Socorros mais frequentes na sua escola?</li> <li>• É feita alguma monitorização de acidentes escolares? Como?</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"><li>• Considera o espaço de tratamento (enfermaria) desta escola adequado? Em que medida?</li></ul>
--	--	---

## Anexo J. Planificações no âmbito dos Primeiros Socorros

Dia: 29/04/2019				
Horas:	Conteúdos/Objetivos	Descrição da atividade/Estratégias	Materiais/Recursos	Indicadores de Avaliação
14h45	<b>Primeiros Socorros: alerta.</b>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar o número de emergência;</li> <li>- Reconhecer a informação essencial aquando do alerta numa situação de emergência.</li> </ul>	<p>- A professora deve iniciar este tema questionando os alunos: Qual é o número de telefone para o qual devemos ligar em caso de emergência? Em que situações devemos ligar? Alguma vez um de vocês teve a necessidade de fazer uma chamada para o número de emergência? Souberam/saberiam o que dizer?</p> <p>A professora deve anotar os dados que os alunos julgam importante dizer numa chamada de emergência.</p> <p>- De seguida, a professora deve mostra o seguinte vídeo, até ao minuto 3.50:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projetor;</li> <li>-Tela;</li> <li>- Computador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica o número de emergência;</li> <li>- Reconhece a informação essencial aquando do alerta numa situação de emergência;</li> <li>- Simula a chamada de emergência, mencionando as</li> </ul>

		<p>- Após a visualização do vídeo questionar os alunos:</p> <p>Perceberam quem atende a chamada assim que ligamos para o 112?</p> <p>Para onde é posteriormente transferida a chamada?</p> <p>No vídeo são dadas algumas pistas de informações a dar. Que informações acrescentariam as que disseram anteriormente?</p> <p>- Posteriormente, a professora deve em grande grupo simular algumas situações de emergência. A pares os alunos deverão simular a chamada ao 112.</p> <p>Situações a simular:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Queda, com fratura do tornozelo;</li> <li>• Desmaio;</li> <li>• Queimadura com água a ferver.</li> <li>• Inconsciência por choque elétrico;</li> <li>• Inconsciência por envenenamento;</li> <li>• Pessoa caída no chão, inconsciente;</li> <li>• Acidente de viação com feridos;</li> </ul>	<p>informações essenciais.</p>
--	--	---	--------------------------------

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pessoa caída no chão, com dor no peito;</li> <li>• Queda, seguida de fratura na cabeça;</li> <li>• Insolação grave;</li> <li>• Mordedura de cão na perna;</li> <li>• Picadas múltiplas de abelhas.</li> </ul> <p><b>Lanche (15h30)</b></p>		
<b>15h45</b>	<b>Intervalo</b>			
<b>16h15</b>	<b>Elaboração d' "O nosso manual de Primeiros Socorros".</b>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar o número de emergência;</li> <li>- Reconhecer a informação essencial aquando do alerta numa situação de emergência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conclusão das simulações.</li> <li>- Com as informações aprendidas neste dia os alunos deverão iniciar a elaborar d' "<b>O nosso manual de Primeiros Socorros</b>", num caderno disponibilizado pela professora para o efeito.</li> <li>- Neste manual deverão constar os seguintes pontos:  Número de emergência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cadernos ("<b>O nosso manual de Primeiros Socorros</b>").</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica o número de emergência;</li> <li>- Reconhece a informação essencial aquando do alerta numa situação de emergência;</li> </ul>

		<p>Em que situações ligar.</p> <p>Quem atende a chamada.</p> <p>Quem nos ajuda a resolver a situação com que nos deparamos.</p> <p>Informações a dizer aquando do alerta.</p>		<p>- Simula a chamada de emergência, mencionando as informações essenciais.</p>
--	--	---	--	---

<b>Dia: 10/05/2019</b>				
<b>Horas:</b>	<b>Conteúdos/Objetivos</b>	<b>Descrição da atividade/Estratégias</b>	<b>Materiais/Recursos</b>	<b>Indicadores de Avaliação</b>
<b>11h00</b>	<b>Primeiros socorros: Hemorragias, ferimentos, picadas de animal e kit de Primeiros Socorros</b>			
	<p>- Identificar regras de primeiros socorros sobre hemorragias, ferimentos, picadas de animal;</p>	<p>- Este momento será dirigido por uma enfermeira que virá desenvolver uma atividade sobre hemorragias e feridas com os alunos.</p>		<p>- Identifica regras de primeiros socorros sobre hemorragias, ferimentos, picadas de animal;</p> <p>- Reconhece a constituição do Kit de Primeiros Socorros.</p>

	- Reconhecer a constituição do Kit de Primeiros Socorros.			
--	---	--	--	--

Dia: 24/05/2019				
Horas:	Conteúdos/Objetivos	Descrição da atividade/Estratégias	Materiais/Recursos	Indicadores de Avaliação
11h00	<b>Primeiros socorros: Entorse, epistaxis e insolação</b> <b>Elaboração d' <i>O nosso manual de Primeiros Socorros</i></b>			
	- Identificar regras de primeiros socorros sobre hemorragias nasais, entorses e insolação.	- Conclusão d' <i>O nosso manual de Primeiros Socorros</i> .  - ENTORSE: A entorse é uma lesão nos tecidos moles (cápsula articular e/ou ligamentos) de uma articulação.  O QUE DEVE FAZER  • Evitar a movimentação da articulação lesionada e proceder à imobilização do membro  • Elevar o membro lesionado.	- <i>O nosso manual de Primeiros Socorros</i>	- Identificar regras de primeiros socorros sobre hemorragias nasais, entorses e insolação.

		<ul style="list-style-type: none"><li>• Aplicar gelo ou deixar correr água fria sobre a articulação.</li><li>• Consultar posteriormente o médico.</li></ul> <p>- EPISTAXIS/HEMORRAGIA NASAL: Epistaxis é a hemorragia nasal provocada pela rutura de vasos sanguíneos da mucosa do nariz.</p> <p>O QUE DEVE FAZER</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Sentar a vítima com a cabeça direita no alinhamento do corpo (nem para trás, nem para a frente).</li><li>• Comprimir com o dedo a narina que sangra, durante 10 minutos.</li><li>• Aplicar gelo exteriormente, não diretamente sobre a pele.</li><li>• Se a hemorragia não para, introduzir um tampão coagulante na narina que sangra, fazendo ligeira</li></ul>		
--	--	--	--	--

		<p>pressão para que a cavidade nasal fique bem preenchida.</p> <p>Atenção: antes de qualquer procedimento o socorrista deve calçar luvas descartáveis.</p> <p>Se a hemorragia persistir mais do que 10 minutos, transportar a vítima para o Hospital.</p> <p>- <b>INSOLAÇÃO:</b> O golpe de calor ou insolação é uma situação resultante da exposição prolongada ao calor, num local fechado e sobreaquecido (por ex., dentro duma viatura fechada, ao sol) ou da exposição prolongada ao sol.</p> <p><b>O QUE DEVE FAZER</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deitar a vítima em local arejado e à sombra.</li> <li>• Elevar-lhe a cabeça.</li> <li>• Desapertar-lhe a roupa.</li> <li>• Colocar-lhe compressas frias na cabeça.</li> </ul>		
--	--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar-lhe a beber água fresca, se a vítima estiver consciente.</li> <li>• Se estiver inconsciente, colocá-la em PLS</li> </ul> <p>É uma situação grave que necessita transporte urgente para o Hospital, através do Serviço de Emergência Médica.</p>		
--	--	--	--	--

	<b>Dia: 16/05/2019</b>			
<b>13h45</b>	<b>Primeiros socorros.</b>			
	<p>- Identificar algumas regras de Primeiros Socorros, referentes a medidas a ter em conta em casos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- hemorragias externas;</li> </ul>	<p>- Na semana anterior, os alunos receberam a visita de dois membros da Cruz Vermelha que lhes falaram sobre a função da organização que representam, do material que constitui a caixa de primeiros socorros, da forma como agir em caso de hemorragia, em caso de corpos estranhos penetrados no organismo e em caso de picada de abelha.</p>	<p>-Quadro;</p> <p>- “O Nosso Manual de Primeiros Socorros”</p> <p>- Material de escrita;</p>	<p>- Identifica algumas regras de Primeiros Socorros, referentes a medidas a ter em conta em casos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- hemorragias externas;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- picadas de abelha;</li> <li>- corpos estranhos encravados no organismo.</li>   <li>- Identificar a constituição da caixa de primeiros socorros.</li> </ul>	<p>- Primeiramente, a professora deve pedir aos alunos que enumerem aspetos aprendidos na sessão com os elementos da Cruz Vermelha. Durante este momento, a professora deve ir tomando notas no quadro.</p> <p>Os elementos a sintetizar deverão ser, por exemplo</p> <p>A caixa de primeiros socorros deve conter:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ligaduras;</li> <li>• Compressas;</li> <li>• <i>Betadine</i></li> <li>• Luvas descartáveis;</li> <li>• Soro;</li> <li>• Pinça;</li> <li>• Pensos rápidos;</li> <li>• Fita adesiva;</li> <li>• Tesoura;</li> <li>• Termómetro;</li> </ul>	<p>- Lápis de cor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- picadas de abelha;</li> <li>- corpos estranhos encravados no organismo.</li>   <li>- Identifica a constituição da caixa de primeiros socorros.</li> </ul>
--	---	---	------------------------	--

		<ul style="list-style-type: none"><li>• Paracetamol.</li></ul> <p>Como agir em caso de picada de abelha:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Retirar o ferrão com uma pinça;</li><li>• Desinfetar com <i>Betadine</i>;</li><li>• Aplicar gelo localmente;</li><li>• No caso de serem picadas múltiplas ou as vítimas serem alérgicas, devem ser transportadas rapidamente para o hospital.</li></ul> <p>Como agir em caso de hemorragias externas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Aplicar uma compressa esterilizada sobre a ferida, exercendo uma pressão firme;</li><li>• Se as compressas ficarem saturadas de sangue, colocar outras por cima, sem nunca retirar as primeiras.</li><li>• Se a hemorragia parar, aplicar um penso compressivo sobre a ferida;</li><li>• Se se tratar de uma ferida dos membros, com hemorragia</li></ul>		
--	--	--	--	--

		<p>abundante, pode ser necessário aplicar um garrote (Ligadura que serve para a compressão de um membro, evitando a perda excessiva de sangue).</p> <p>Como agir em caso de ter um corpo estranho encravado no organismo:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Limpar com soro;</li><li>• Desinfetar o local com <i>Betadine</i>;</li><li>• Imobilizar com ligaduras o objeto, sem o retirar.</li></ul> <p>- De seguida, os alunos devem completar o seu manual de Primeiros socorros com estas informações, organizando a informação da forma como cada um julgar mais apropriada.</p> <p><b>Lanche (15h30)</b></p>		
--	--	---	--	--

Dia: 30/05/2019				
Horas :	Conteúdos/Objetivos	Descrição da atividade/Estratégias	Materiais/ Recursos	Indicadores de Avaliação
13h45	<b>Primeiros Socorros: Suporte Básico de Vida</b>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer procedimentos de suporte básico de vida;</li> <li>- Realiza corretamente procedimentos de suporte básico de vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como continuidade das sessões destinadas aos primeiros socorros, a professora deve propor uma sessão de Suporte Básico de Vida. Para esta sessão, a sala deve ser organizada de modo a criar um espaço livre no centro da sala.</li> <li>- Os alunos deverão sentar-se no chão em meia-lua.</li> <li>- A sessão deverá ser iniciada questionando os alunos se já ouviram falar em SBV (Suporte Básico de Vida).</li> </ul> <p>O SBV consiste num conjunto de procedimentos realizados sem recurso a equipamento específico, e</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manequim de SBV: Resusci Anne ;</li> <li>- Máscaras de insuflações;</li> <li>- “O Nosso Manual de Primeiros Socorros”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhece os procedimentos a seguir em caso de paragem cardiorrespiratória;</li> <li>- Realiza corretamente a posição lateral de segurança;</li> <li>- Identifica os procedimentos a seguir em manobras de reanimação.</li> </ul>

		<p>que tem como objetivo a manutenção da vida e o ganho de tempo, até à chegada de ajuda especializada.</p> <p>Inclui:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Avaliação inicial (verificar condições de segurança e se a vítima responde).</li><li>• Permeabilização das vias respiratórias.</li><li>• Ventilação com ar expirado (respiração boca a boca).</li><li>• Compressão do tórax (compressão cardíaca externa).</li></ul> <p>- A professora deve explicar como se faz a avaliação inicial e a permeabilização das vias respiratórias, exemplificando com o manequim e, posteriormente, com um aluno.</p> <p>Perante uma vítima inerte, aparentemente inconsciente, deve verificar:</p>	<p>- Realiza manobras de reanimação.</p>
--	--	--	--

• Se está inconsciente (verificar se responde).

• Se respira (ver os movimentos respiratórios, ouvir os sons respiratórios junto à boca da vítima e sentir o ar na face, durante dez segundos).

- De seguida, a professora deve perguntar se os alunos sabem o que é a PLS (posição lateral de segurança) e quando é utilizada.

A Posição Lateral de Segurança (PLS) deve ser utilizada nas pessoas inconscientes que mantenham a ventilação. Esta posição previne a obstrução das vias aéreas superiores, permitindo uma melhor ventilação.

Como fazer?

• Com a vítima deitada, rodar a cabeça para o lado (para impedir a queda da língua para trás e a sufocação por sangue, vómitos ou secreções).

- Pôr o braço do lado para onde virou a cabeça ao longo do corpo.

- Fletir a coxa do lado oposto.

- Rodar lentamente o bloco cabeça-pescoço-tronco, mantendo a vítima estável.

- Manter a posição da cabeça virada para o lado

- A professora deve demonstrar e a pares os alunos devem “treinar” este procedimento”.

- De seguida, a professora deve pedir aos alunos que façam uma pausa no trabalho de simulação e deve explicar que se a vítima não ventilar se deve iniciar as manobras de reanimação. O que é isto de manobras de reanimação?

- Pedir para fazer o alerta;
- 5 insuflações iniciais;
- Avaliação de sinais vitais;
- 30 compressões;
- 2 insuflações;

(crianças 15 compressões, 2 insuflações)

- A professora deve demonstrar estes procedimentos e pedir a alguns alunos para que venham experimentar.

- Posteriormente, devem regressar aos lugares para preencher o seu manual de primeiros socorros registando aquilo que acabaram de aprender.

(Durante este momento, os alunos que não tiveram oportunidade de simular as manobras de reanimação poderão fazê-lo a pares solicitados pela professora)

**(15h30) Lanche.**

## Anexo K. O Nosso Manual de Primeiros Socorros

- Alguns exemplos

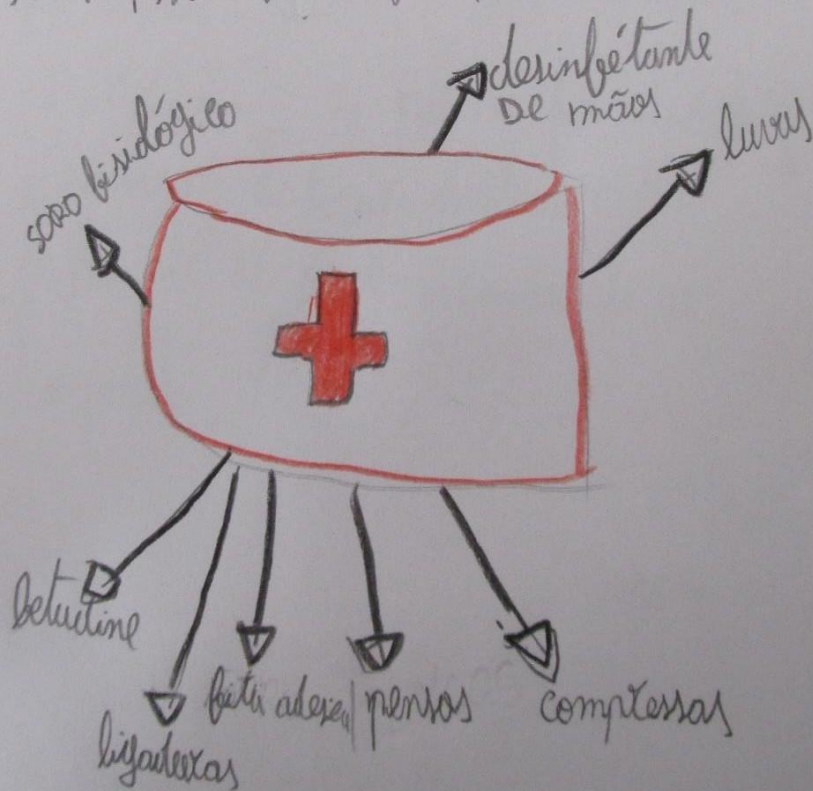




## Kit de Primeiros Socorros

Num kit de primeiros socorros  
precisamos de:

Pensos, compressas, betadine, ligaduras,  
luvas, soro fisiológico, desinfetante,



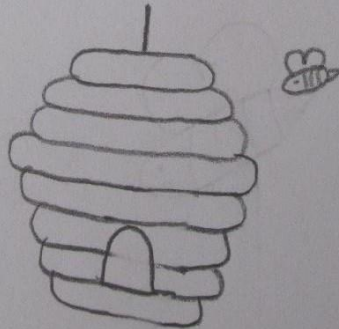


## Picada de abelha

Em caso de uma picada de abelha deve-se:

- Desinfetar as mãos.
- Com uma pinça retirar o ferrão
- De seguida desinfetar a picada com betadine.
- Por gelo.

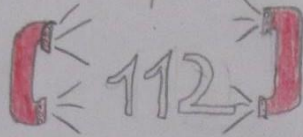
**AVISO:** Se a pessoa ficar inchada mais do que o normal e com faltas de ar deve leva-la ao hospital.





## Fazer o alerta

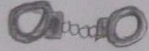
Em caso de emergência ligar para



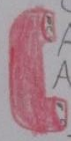
### !ATENÇÃO!

Ligar só em caso de:

- Incêndio
- Doenças súbitas
  - derrame
  - paragem cardio respiratória
- Acidente etc.



QUEM ATENDE A CHAMADA?



Operador da

PSP

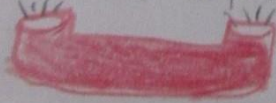
depois

transferido para o

CODU

### O QUE DIZER NA CHAMADA?

- Local da vítima
- Estado da vítima
- Género e idade
- Número de quem fala

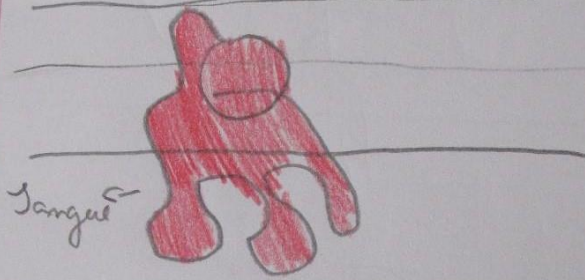




## Hemorragias

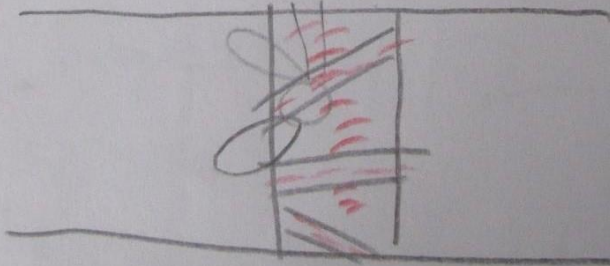
O que precisamos: ligadura

A



B

Ligadura



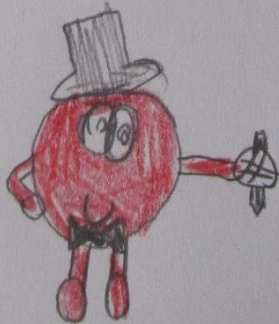
Aviso: Se a ligadura  
ficar ensopada por dentro

Ligam 172



## Imobilizar um corpo estranho

poner as  
luvas e  
o desinfetante  
de mãos.  
Depois com  
as ligaduras  
poner o objeto  
estavel e ligamos  
para o 112  
para levar a  
vitima para o  
hospital.



## Anexo L. Pedido de consentimento informado

Exmo. (a). Sr. (a). Encarregado(a) de Educação,

No âmbito do curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico, lecionado na Escola Superior de Educação de Lisboa desenvolve-se a Prática de Ensino Supervisionada II, uma disciplina na qual se pretende, a par da leção das aulas, realizar investigações, neste caso, centradas na área da Matemática e dos Primeiros Socorros.

Para a sua concretização será necessário proceder à recolha de dados através de diferentes meios, entre eles os registos fotográficos, áudio, vídeo das atividades referentes ao estudo e questionários. A colaboração, nestas investigações, não prejudicará os estudos do seu educando e os registos serão confidenciais e utilizados exclusivamente na realização destas investigações. Todos os dados serão devidamente codificados garantindo, assim, o anonimato das fontes quando publicados.

Neste sentido, solicitamos autorização para que o seu educando participe nestes estudos, permitindo a recolha dos dados acima mencionados. Estaremos ao seu dispor para prestar quaisquer esclarecimentos que considere necessários.

Agradecendo desde já a sua disponibilidade e colaboração, solicitamos que assine a declaração abaixo, devendo posteriormente destacá-la e devolvê-la.

Lisboa, 27 de março de 2019

As mestrandas

A Professora Cooperante

\_\_\_\_\_  
(Joana Gamboa e Sandra Pinto)



-----  
Eu, \_\_\_\_\_, encarregado (a) de educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, da turma B do 4º ano, declaro que autorizo/não autorizo (**riscar o que não interessa**) a participação do meu educando nos estudos acima referidos e a recolha de dados necessária.

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

### Anexo M. Tabela de análise de conteúdo

Categories	Sub-categories	Unidades de Registo (UR)	Frequência absoluta	% por Subcategoria	% por Categoria
Formação	Formação pessoal	• “Não [tenho formação]”	1	15%	30,77%
		• “Já fiz [formação], já há muito tempo, mas já fiz”, “em 2007”	1		
		• “Não [tenho nenhuma formação em PS]”	1		
	Autoeficácia	• Numa escala de “0 a 10... 5”.	1	45%	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “há sempre falhas na altura se for um acidente grave e já tivemos alguns...”</li> <li>• “eu acho depois ficamos sempre apensar, se calhar devia ter feito assim mas no momento...”</li> <li>• “Mas acho que tenho algumas competências, tenho as noções básicas e tento aplicar.”</li> <li>• “É como digo às vezes lá fazemos qualquer coisa que achávamos que podíamos fazer de outra maneira!”</li> <li>• “Eu acho que sim [que estou preparada]! Temos de estar (risos)... Acho que temos de estar.”</li> <li>• “Uma das coisas que eu acho que consigo é, manter a calma que eu acho que é muito importante à frente dos miúdos e fazer o melhor possível dentro dos possíveis dos meus conhecimentos”</li> </ul>	6		

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Olha quando cheguei aqui, é claro que eu não sabia muitas coisas”</li> <li>• “Isso sim, mas acho que deveríamos ter a formação porque há coisas que nos não sabemos.”</li> </ul>	2		
	Importância atribuída pela assistente operacional à formação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “a minha opinião é que é bastante importante, porque, imagina se alguma criança cair, nós não sabemos como reagir porque nunca tivemos uma formação.”</li> </ul>	1	15%	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Acho muito importante, acho muito importante”</li> </ul>	1		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Acho que devíamos todas ter, todos os dias nós temos curativos para fazer e todos os dias vemos situações complicadas com os miúdos.”</li> </ul>	1		
	Fontes de conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “avalio como um conhecimento do dia-a-dia, vamos aprendendo com as colegas, no dia-a-dia, o que aprendemos em casa, na rua e isso.”</li> </ul>	1	25%	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Sempre que houve ações de formação a todos os níveis sempre tentei frequentar o mais possível”</li> <li>• “Sou se calhar das que de toda a gente que cá está, das pessoas que mais formações frequentou”</li> </ul>	2		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “eu foi aprendendo com as minhas colegas que já estão cá a mais tempo, acho que a assistente operacional C. tem formação de primeiros socorros e ela foi me ensinando as coisas, o que</li> </ul>	2		

		<p>eu tinha de fazer, como deveria de agir, depois também vem cá muitas vezes o INEM.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “O INEM explica-nos como nos temos de preceder, por exemplo, quando acontece uma ferida mais profunda ou para não por <i>betadine</i>, porque o <i>betadine</i> depois dificulta o trabalho deles, eles explica-nos essas coisas todas.”</li> </ul>			
	Total de UR		20	100%	
Procediment os no âmbito dos PS	Acidentes ocorridos na escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “cair, é aleijar o joelho, os braços, mas já algumas crianças partiram o braço ou isso, algumas vezes.”</li> </ul>	1	20,59%	52,31%
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Diariamente, aqueles arranhões, aquelas escoriações, até pelo espaço que temos.”</li> <li>• “Já tivemos alguns, por exemplo, este ano logo no início do ano tivemos um miúdo que abriu a cabeça com um galho.”</li> <li>• “E este ano acho que foi assim um dos que foi necessário ir ao hospital.”</li> <li>• “Já tivemos alguns acidentes graves com um miúdo que caiu aqui destas escadas, miúdos que caíram da baliza, que se penduram na baliza e que caíram”</li> </ul>	4		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Feridas ligeiras, as feridas mais graves não. Pronto é assim, depende... por exemplo, às vezes acontece muitas vezes num curto espaço de tempo e outras vezes fica muito tempo sem acontecer, isso aí é relativo do que eles fazem onde eles brincam se tem mais ou menos cuidado.”</li> </ul>	1		

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Feridas nos cotovelos e nos joelhos. Porque quando caem é sempre onde se aleijam.”</li> </ul>	1		
	Como procedem as assistentes operacionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “nas quedas quando caem, eu ajudo-os a tentar levantar ou vejo se conseguem levantar e vamos lá dentro tratar, caso contrário, se for necessário, chamamos o INEM.”</li> </ul>	1	47,06%	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “chamar os bombeiros, chamar ajuda”</li> <li>• “acalmar a criança, naquele caso, tirá-lo do espaço porque por muito que se diga que não se deve mexer”.</li> <li>• “É preferível tirá-los do espaço do que estarem todos ali em cima deles..”</li> <li>• “tentar ver se a criança se consegue mexer, se está a falar, portanto por norma chego sempre ao pé e pergunto «consegues mexer-te?» e assim avaliar a situação.”</li> <li>• “avaliar se a criança se consegue mexer se há possibilidade de levantar se pode ou não ser perigoso levantá-la”</li> <li>• “se há feridas desinfetar”</li> </ul>	6		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “perante uma situação mais grave foi quando uma menina partiu o braço ali no parque . . . A professora também entrou em choque e também não consegui-o agir”</li> <li>• “perguntar se a menina consegue se levantar, se consegue andar sozinha porque nos não</li> </ul>	6		

		<p>podemos mexer nela, porque podemos causar outras complicações e pode acontecer outra coisa mais grave.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “eu tentei o mais discretamente tirá-la do parque, com ela andar e tapei-a para ver se mais ninguém via, principalmente as outras crianças que depois aquilo é chocante.”</li> <li>• “tentei estabilizá-la, pedi ajuda à minha colega e enquanto a minha colega a acalmava, eu fui chamar o INEM. Temos que explicar o que acontece ao INEM e depois eles vêm.”</li> <li>• “nós ligamos para os pais, para os pais também estarem a par do que está a acontecer com o filho e para ver se podem acompanhá-lo ao hospital. Se não, como neste caso, fui eu que foi acompanhar a menina ao hospital.”</li> <li>• “imobilizar o braço da menina, por sobre uma superfície plana e por gelo.”</li> </ul>			
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “As primeiras pessoas que intervêm são as assistentes operacionais. Quem teve o curso de primeiros socorros foram elas.”</li> <li>• “Depois chamam-nos, mas nós [professores] somos só o suporte emocional, porque em termos práticos quem tem a iniciativa são elas.”</li> <li>• “Há [assistentes operacionais que têm um papel mais relevante na prestação de PS], mas porque estão cá há mais tempo e já tiveram, pelo menos, por duas vezes essa ação de formação</li> </ul>	3		

		[dados por bombeiros]. Enquanto que as que estão há menos tempo só tiveram uma vez e têm muito menos experiência.”			
	Monitorização de acidentes escolares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “temos que fazer um relatório para o agrupamento”</li> <li>• “Só das mais graves, a que é necessário seguro para ir ao hospital”</li> </ul>	2	32,35%	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Tivemos uma altura que registávamos todos, agora para aí há 2 anos que não fazemos o protocolo em que registávamos todos os acidentes.”</li> <li>• “Depois participamos ao seguro portanto há sempre um relatório que vai para o seguro.”</li> <li>• “É feito para ir para o agrupamento e depois eles reencaminham para o seguro. Portanto chamamos o INEM e eles fazem os registos deles, os procedimentos deles, mas nós também temos de fazer um relatório de como ocorreu o acidente. Não é bem dizer o que se fez, é como ocorreu para ser participado ao seguro.”</li> <li>• “Não, não temos feito nenhum registo [dos acidentes mais ligeiros].”</li> </ul>	4		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Sim, isso tem que ser tudo escrito quando são acidentes que se tem de ir para o hospital com os meninos.”</li> <li>• “Tudo o que é serviços depois médicos tem que ser tudo escrito para a escola poder cobrir.”</li> <li>• “Nós não, nós não fazemos mais nada! Nós ajudamos o professor a preencher, porque</li> </ul>	4		

		<p>aquilo é o professor da turma que preenche ou o coordenador. Não somos nós, mas nós temos que ajudá-los a preencher, porque eles têm que assinar, tem que descrever o que nós vimos.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Não, isso [o socorro prestado] não é preciso dizer [no relatório] o que foi feito, é preciso dizer é o que aconteceu e como aconteceu.”</li> </ul>			
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Há um registo. Tem de ser feito uma ocorrência. Para termos uma noção e para mandarmos para a sede do agrupamento para justificar os pedidos de materiais, algodão e etc.” Em conversas informais estas informações foram desmentidas.</li> </ul>	1		
	Total de UR		34	100%	
Avaliação do espaço/recursos no contexto escolar	Adequação do espaço da enfermaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Não considero [adequado] porque aquilo é um espaço que se usa para aquecer a comida, faz-se de tudo um pouco lá.”</li> </ul>	1	100%	16,92%
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Não de todo [que não é adequado].”</li> <li>• “Eu acho graça quando chamam enfermaria a isto”</li> <li>• “Mas não de todo, não é [adequado]”</li> <li>• “É o que temos é o melhor que se pode fazer, mas não de todo”</li> <li>• “Precisávamos de ter um espaço só para essas coisas, não termos esta mistura de coisas precisamos ter um espacinho mais restrito para essas coisas.”</li> <li>• “então acho que devíamos ter uma sala própria para esses casos.”</li> </ul>	6		

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não é nada adequado, porque é onde as pessoas aquecem o comer, ao mesmo tempo é onde cuidamos dos feridos, é onde tem um frigorífico também com comida, armários com comida, tem a parte também do nosso livro de ponto, dos papéis e coisas mais importantes.”</li> <li>• “Está tudo aqui à mistura acho que não é nada adequado.”</li> <li>• “Muitas vezes estão aqui pessoas a comer e estão a entrar crianças com feridas”</li> </ul>	3		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Na sala das assistentes operacionais têm o estojo de primeiros socorros e é lá que eles são assistidos”</li> </ul>	1		
	Total de UR		11	100%	

## **Anexo N. Entrevista às assistentes operacionais**

### **➤ Entrevista Assistente operacional A.**

**Investigadora;**

- Há quanto tempo é assistente operacional?

**Assistente operacional A.;**

- Há 4 anos.

**Investigadora;**

-E nesta escola?

**Assistente operacional A.;**

-Nesta escola... já trabalhei noutras escolas, mas aqui há 4 anos.

**Investigadora;**

-E há quanto tempo trabalha no total? Quanto tempo trabalhou em outras escolas?

**Assistente operacional A.;**

-Mais ou menos já uns 7 anos, há 7 anos por aí.

**Investigadora;**

-E possui alguma formação de primeiros socorros?

**Assistente operacional A.;**

-Não.

**Investigadora;**

-Qual é que é a sua opinião relativamente à necessidade das assistentes operacionais possuírem formação em primeiros socorros?

**Assistente operacional A.;**

- A minha opinião é que é bastante importante, porque, imagina se alguma criança cair, nós não sabemos como reagir, porque nunca tivemos uma formação. Mas já foi mencionado [o pedido de formação no âmbito de PS] e estamos a espera.

**Investigadora;**

-E como é que avalia então os seus conhecimentos sobre primeiros socorros?

**Assistente operacional A.;**

-(Risos) avalio como um conhecimento do dia-a-dia, vamos aprendendo com as colegas, no dia a dia. O que aprendemos em casa, na rua e isso... mas sendo mau.

**Investigadora;**

- Considera-se capacitada para entrevir nas situações de emergência?

**Assistente operacional A.;**

- Numa escala?

**Investigadora;**

- Pode criá-la! De uma escala de?

**Assistente operacional A.;**

-Mais ou menos de 0 a 10... 5

**Investigadora;**

- Quais são os acidentes mais frequentes aqui nesta escola?

**Assistente operacional A.;**

- Acidentes... é cair, é aleijar o joelho, os braços, mas já algumas crianças partiram o braço, algumas vezes.

**Investigadora;**

-E soube atuar nessas situações, tanto mais ligeiras como mais graves?

**Assistente operacional A.;**

-Perante essa situação nunca tive presente, das vezes que aconteceu.

**Investigadora;**

- Mas em caso de queda a A. também auxilia?

**Assistente operacional A.;**

-Sim, sim, nas quedas quando caem, eu ajudo-os a tentar levantar, ou vejo se conseguem levantar e vamos lá dentro tratar. Caso contrário, se for necessário, chamamos o INEM.

**Investigadora;**

-É feito algum tipo de monitorização, algum tipo de registo dos acidentes que acontecem aqui na escola?

**Assistente operacional A.;**

-Sim, temos que fazer um relatório para o agrupamento...

**Investigadora;**

-Para todas as situações? Ligeiras e mais graves?

**Assistente operacional A.;**

-Só das mais graves, a que é necessário seguro para ir ao hospital.

**Investigadora;**

- Considera o espaço da enfermaria adequado aos curativos dos primeiros socorros? E em que medida?

**Assistente operacional A.;**

-Não, não considero, porque aquilo é um espaço que se usa para aquecer a comida, faz-se de tudo um pouco lá... então acho que devíamos ter uma sala própria para esses casos.

**Investigadora;**

-Obrigada.

➤ **Entrevista Assistente operacional C.:**

**Investigadora;**

-Há quanto tempo trabalha como assistente operacional?

**Assistente operacional C.;**

-Há mais de 30 anos, aqui nesta escola há 19, entrei para aqui em 2000.

**Investigadora;**

-E possui alguma formação em primeiros socorros?

**Assistente operacional C.;**

-Já fiz, já há muito tempo, mas já fiz

**Investigadora;**

- E essa formação foi através desta escola ou de outra?

**Assistente operacional C.;**

-Sim, sim foi através da escola, houve uma altura que nos mandavam fazer.

**Investigadora;**

- Mas por esta escola já fez alguma?

**Assistente operacional C.;**

-Sim, sim.

**Investigadora;**

- Há quanto tempo?

**Assistente operacional C.;**

-Não sei, acho que foi em 2007.

**Investigadora;**

- Qual é a sua opinião relativamente à necessidade das assistentes operacionais terem formação para estarem devidamente preparadas para intervir?

**Assistente operacional C.;**

-Acho muito importante, acho muito importante...

**Investigadora;**

- Como é que avalia os seus conhecimentos relativamente às noções de primeiros socorros?

**Assistente operacional C.;**

-É assim (risos) há sempre falhas na altura se for um acidente grave e já tivemos alguns! Eu acho depois ficamos sempre a pensar, se calhar devia ter feito assim, mas no momento... Mas acho que tenho algumas competências, tenho as noções básicas e tento aplicar. É como digo às vezes lá fazemos qualquer coisa que achávamos que podíamos fazer de outra maneira!

**Investigadora;**

-Muito bem... e para além das formações que teve tem mais algum tipo de formação? Procura encontrar informação em algum lado?

**Assistente operacional C.;**

-Sim, sempre que houve ações de formação a todos os níveis sempre tentei frequentar o mais possível. Sou se calhar das que de toda a gente que cá está, das pessoas que mais formações frequentou.

**Investigadora;**

- Considera-se capacitada para entrevir em qualquer tipo de situação de emergência?

**Assistente operacional C.;**

-É assim... eu acho que sim! Temos de estar (risos)... Acho que temos de estar.. Lá está, é da pessoa... Uma das coisas que eu acho que consigo é, manter a calma que eu acho que é muito importante à frente dos miúdos e fazer o melhor possível dentro dos possíveis dos meus conhecimentos

**Investigadora;**

- Quais são os principais acidentes que acontecem aqui na escola?

**Assistente operacional C.;**

-Diariamente, aqueles arranhões, aquelas escoriações, até pelo espaço que temos. Já tivemos alguns, por exemplo, este ano logo no início do ano tivemos um miúdo que abriu a cabeça com um galho. Estava um ramo de uma árvore bastante baixo e ele passou e abriu a cabeça. E este ano acho que foi assim um dos que foi necessário ir ao hospital. Já tivemos alguns acidentes graves com um miúdo que caiu aqui destas escadas, miúdos que caíram da baliza, que se penduram na baliza e que caíram.

**Investigadora;**

-E sente que conseguiu entrevir junto dessas situações?

**Assistente operacional C.;**

-Sim, sim como chamar os bombeiros, chamar ajuda.

**Investigadora;**

-Claro. E que procedimentos realizou por exemplo nesse mais grave o quê que tentou fazer antes da chegada da ajuda?

**Assistente operacional C.;**

-É assim, acalmar a criança, naquele caso, tirá-lo do espaço porque por muito que se diga que não se deve mexer, eu acho que há situações e situações. É preferível tirá-los do espaço do que estarem todos ali em cima deles.. Portanto tentei, porque não havia nenhuma fatura exposta, não.. as vezes não é necessário haver uma fatura exposta ainda pode ser mais perigoso, mas pronto tentar ver se a criança se consegue mexer, se está a falar, portanto por norma chego sempre ao pé e pergunto consegues mexer-te? E assim avaliar a situação. Se a criança estiver desmaiada, nunca tive numa situação de desmaio, mas avaliar se a criança se consegue mexer se há possibilidade de levantar se pode ou não ser perigoso levantá-la. Embora todos corremos riscos, mas pronto é uma das situações e depois se há feridas desinfetar.

**Investigadora;**

-E é feita alguma monitorização dos acidentes que ocorrem? É feito algum tipo de relatório?

**Assistente operacional C.;**

- Tivemos uma altura que registávamos todos, agora para aí há 2 anos que não fazemos o protocolo em que registávamos todos os acidentes.

**Investigadora;**

-Mas mesmo por exemplo neste caso mais grave que é preciso chamar meio de socorro?

**Assistente operacional C.;**

-Depois participamos ao seguro portanto há sempre um relatório que vai para o seguro.

**Investigadora;**

-É feito por vós?

**Assistente operacional C.;**

- É feito para ir para o agrupamento e depois eles reencaminham para o seguro. Portanto chamamos o INEM e eles fazem os registos deles, os procedimentos deles, mas nós também temos de fazer um relatório de como ocorreu o acidente. Não é bem dizer o que se fez, é como ocorreu para ser participado ao seguro.

**Investigadora;**

- De resto nos pequenos arranhões e quedas não se faz qualquer tipo de registo?

**Assistente operacional C.;**

-Não, não temos feito nenhum registo.

**Investigadora;**

- Considera este espaço da enfermaria adequado?

**Assistente operacional C.;**

-Não de todo, eu acho graça como mencionam enfermaria a isto, mas não de todo, não é, é o que temos é o melhor que se pode fazer, mas não de todo

**Investigadora;**

-Não é o mais apropriado. O que que acha que poderia ser feito?

**Assistente operacional C.;**

-Precisávamos de ter um espaço só para essas coisas, não termos esta mistura de coisas precisamos ter um espacinho mais restrito para essas coisas.

**Investigadora;**

-Obrigada

**Assistente operacional C.;**

-Espero ter sido útil

➤ **Entrevista assistente operacional V.**

**Investigadora;**

-Então a quanto tempo é assistente operacional?

**Assistente operacional V.;**

-Há uns 4 anos.

**Investigadora;**

-E já tinha sido noutras escolas?

**Assistente operacional V.;**

-Já, já trabalhei em mais 3 escolas.

**Investigadora;**

-Portanto faz um total de quantos anos nesta área?

**Assistente operacional V.;**

-Não, porque nas outras foram só meses, porque eu comecei com os contratos de 4 horas e depois é que passei para os de 8 horas, entretanto passei a efetiva.

**Investigadora;**

- Possui alguma formação em primeiros socorros?

**Assistente operacional V.;**

-Não

**Investigadora;**

- Qual é que é a sua opinião relativamente á necessidade das assistentes operacionais terem formação em primeiros socorros?

**Assistente operacional V.;**

-Acho que devíamos todas ter, todos os dias nós temos curativos para fazer e todos os dias vemos situações complicadas com os miúdos.

**Investigadora;**

-E como é que acha, mesmo não tendo formação, que consegue reagir numa situação de emergência?

**Assistente operacional V.;**

-Olha quando cheguei aqui, é claro que eu não sabia muitas coisas, eu fui aprendendo com as minhas colegas que já estão cá a mais tempo, acho que a assistente operacional C. tem formação de primeiros socorros e ela foi me ensinando as coisas, o que eu tinha de fazer, como deveria de agir, depois também vêm ca muitas vezes o INEM. O INEM explica-nos como nos temos de preceder, por exemplo, quando acontece uma ferida mais profunda ou para não por *betadine*, porque o *betadine* depois dificulta o trabalho deles, eles explica-nos essas coisas todas.

**Investigadora;**

-E, portanto, nesta altura já se considera capacitada agir em algumas das situações de emergência?

**Assistente operacional V.;**

-Isso sim, mas acho que deveríamos ter a formação, porque há coisas que nos não sabemos.

**Investigadora;**

-Quais são as situações que considera mais frequentes, que tipo de acidentes na escola?

**Assistente operacional V.;**

- Feridas ligeiras, as feridas mais graves não. Pronto é assim, depende... por exemplo, às vezes acontece muitas vezes num curto espaço de tempo e outras vezes fica muito tempo sem acontecer, isso aí é relativo do que eles fazem onde eles brincam se tem mais ou menos cuidado.

**Investigadora;**

-E alguma vez teve de agir perante uma situação, tanto ligeira como mais grave?

**Assistente operacional V.;**

-Sim, a última vez que tive que agir perante uma situação mais grave foi quando uma menina partiu o braço ali no parque. Ela caiu de uma altura muito grande e sobre o braço e nunca chegamos a perceber muito bem porquê, os pais não conseguiram explicaram se foi partido se não, mas ela tinha o braço todo torto, fazia assim e depois assim, ela caiu e desatou a chorar quando olhou para o braço, nem foi da dor porque aquilo ainda não estava a doer. A professora também entrou em choque e também não consegui-o agir e eu, o que nos temos de fazer é perguntar se a menina consegue se levantar, se consegue andar sozinha porque nos não podemos mexer nela, porque podemos causar outras complicações e pode acontecer outra coisa mais grave. Então como ela conseguia andar eu tentei o mais discretamente tirá-la do parque, com ela andar e tapei-a para ver se mais ninguém via, principalmente as outras crianças que depois aquilo é chocante. Coloquei-a aqui e tentei estabiliza-la pedi ajuda à minha colega e enquanto a minha colega a acalmava, eu fui chamar o INEM. Temos que explicar o que acontece ao INEM e depois eles vêm. Enquanto eles vêm, nós ligamos para os pais, para os pais também estarem a par do que está a acontecer com o filho e

para ver se podem acompanhá-lo ao hospital. Se não, como neste caso, fui eu que foi acompanhar a menina ao hospital.

**Investigadora;**

-E nesse caso, quando fizeram a chamada não lhes deram indicação para fazer mais nada? Foi só aguardar?

**Assistente operacional V.;**

-Não, foi só mesmo para aguardar a chegada deles. Nós temos que imobilizar o braço da menina, pôr sobre uma superfície plana e por gelo.

**Investigadora;**

-E fizeram-no vocês?

**Assistente operacional V.;**

-Sim, sim, sim.

**Investigadora;**

-Até à chegada...

**Assistente operacional V.;**

-Até a chegada dos bombeiros

**Investigadora;**

- É feita alguma monitorização desse tipo de acidentes? Mesmo dos mais ligeiros?

**Assistente operacional V.;**

-Sim, isso tem que ser tudo escrito quando são acidentes que se tem de ir para o hospital com os meninos. Tudo o que é serviços depois médicos tem que ser tudo escrito para a escola poder cobrir. Nós não, nós não fazemos mais nada! Nós ajudamos o professor a preencher, porque aquilo é o professor da turma que preenche ou o coordenador. Não somos nós, mas nós temos que ajudá-los a preencher, porque eles têm que assinar, tem que descrever o que nós vimos.

**Investigadora;**

-E o que é que foi feito para ajudar a criança, coloca-se?

**Assistente operacional V.;**

- Não, isso não é preciso dizer o que foi feito, é preciso dizer é o que aconteceu e como aconteceu.

**Investigadora;**

- Como foram vocês a estar lá, justificasse a vossa ajuda no momento da redação...E considera o espaço da enfermaria desta escola adequado? E em que medida é que acha adequado ou não?

**Assistente operacional V.;**

-Não é nada adequado, porque é onde as pessoas aquecem o comer ao mesmo tempo é onde cuidamos dos feridos, é onde tem um frigorifico também com comida , armários com comida, tem a parte também do nosso livro de ponto dos papeis coisas mais importantes esta tudo aqui a mistura acho que não é nada adequado, muitas vezes estão aqui pessoas a comer e estão a entrar crianças com feridas.

**Investigadora;**

- Obrigada.