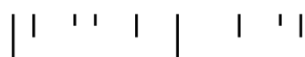


De que forma a Escola está preparada para atuar em situações de Primeiros Socorros? - um estudo de caso

Catarina Sofia Resende Martins

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Matemática e Ciências Naturais
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2019-2020



De que forma a Escola está preparada para atuar em situações de Primeiros Socorros? - um estudo de caso

Catarina Sofia Resende Martins

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Matemática e Ciências Naturais
no 2.º Ciclo do Ensino Básico
Orientadora: Bianor Valente

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

Agradecimentos

Após o término desta grande etapa da minha vida quero manifestar um agradecimento especial às pessoas que sempre me acompanharam e apoiaram ao longo deste percurso. Sem elas, este objetivo não teria sido alcançado.

Em primeiro lugar, agradeço à minha mãe e irmã que foram sempre um exemplo e os meus pilares, festejando cada etapa como se fosse uma vitória delas. Deram-me sempre amor, carinho, dedicação, apoio e incentivo, em especial no meu percurso acadêmico. Sem a vossa segurança nada disto teria sido possível: “ Uma por três e três por uma!”.

Ao meu tio e à minha avó pelo orgulho que sentem em cada passo que dei/dou. Obrigada pelo vosso carinho, presença, preocupação e pelos vossos conselhos sábios. Que sejamos sempre unidos!

Ao meu namorado Bruno pelo companheirismo, amizade, compreensão e paciência. Obrigada por enalteceres sempre as minhas capacidades e por me fazeres rir nos momentos de mais desespero.

Ao Mário por todo o apoio, preocupação, conversas, risos e por acreditares sempre em mim e nunca me fazeres desistir.

À minha companheira de guerra para a vida, Sara, pela pessoa fantástica, humilde e genuína que tive ao meu lado neste longo percurso. Obrigada pela tua paciência, disponibilidade, empenho, dedicação e pelas tuas palavras de apoio e incentivo. Sem dúvida que o caminho foi árduo e custoso, mas juntas conseguimos!

À minha querida *La família*, Ana Carolina, Filipa, Mara, que foram das melhores pessoas que esta instituição me deu. Obrigada por todos os momentos felizes e por aqueles menos felizes, pelas conversas, pelo apoio e por terem sempre uma palavra de conforto.

À minha Madrinha Inês e Afilhadas Carolina e Neide por se tornarem numa verdadeira família e por sempre confiarem em mim. Obrigada pela vossa amizade!

À professora Doutora Bianor Valente pelo seu trabalho, dedicação, disponibilidade e apoio ao longo destes meses. Obrigada pelo seu jeito carinhoso com que lidou comigo e por tudo quanto me ensinou.

Ao professor Doutor Paulo Maurício pelo seu contributo na melhoria deste relatório. Obrigada pela sua ajuda!

A todas as crianças que de uma forma direta ou indireta passaram pelo meu percurso e que me deram ânimo e vontade de continuar a lutar pela profissão de docência.

Um agradecimento a todos os professores que passaram na minha vida, pelos ensinamentos e por me ajudarem a crescer ao nível pessoal e profissional.

“Professor não é o que ensina, mas o que desperta no aluno a vontade de aprender.” (Jean Piaget)

Resumo

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Na primeira parte, este relatório apresenta uma análise reflexiva e analítica relativa ao período de observação, intervenção e avaliação pedagógica desenvolvida no contexto de 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O presente relatório integra, na segunda parte, uma investigação que emergiu do contexto em que realizei a prática, com o título – “De que forma a Escola está preparada para atuar em situações de Primeiros Socorros? - um estudo de caso”. Este estudo teve como objetivo a análise das conceções e comportamentos dos professores e assistentes operacionais no âmbito dos Primeiros Socorros. Nesta vertente, foram definidas três questões de investigação: i) Quais as conceções e comportamentos das assistentes operacionais em situações de Primeiros Socorros?; ii) Quais os conhecimentos e comportamentos dos professores no âmbito dos Primeiros Socorros?; iii) Quais são as variáveis que influenciam o conhecimento e comportamentos dos professores nos Primeiros Socorros?.

Neste estudo de caso recorreu-se à metodologia quantitativa e qualitativa, privilegiando-se como técnicas de recolha de dados os inquéritos por questionário aos professores e as entrevistas às assistentes operacionais. Participaram nesta investigação 34 professores do 2.º e 3.º Ciclo e 7 assistentes operacionais. Para tratar os dados das entrevistas recorreu-se à análise de conteúdo e para tratar os dados dos questionários utilizou-se o Software *Statistical Package for the Social Sciences*.

Os resultados do estudo permitem concluir que todas as assistentes operacionais entrevistadas possuem formação no âmbito dos Primeiros Socorros. A maioria das assistentes operacionais avalia o seu conhecimento em Primeiros Socorros de razoável a bom, considerando-se capacitadas para intervir em situações de Primeiros Socorros.

Apesar de nem todos os professores destes ciclos de ensino possuírem formação em Primeiros Socorros, o seu conhecimento nestas situações é considerado satisfatório.

Palavras-chave: Primeiros Socorros, Professores do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, Assistentes Operacionais, Conceções em Primeiros Socorros, Primeiros Socorros na Escola.

ABSTRACT

The following report was developed within the area of the Practical Course of Supervised Teaching II, of the 1st Cycle of Basic Education and the Mathematics and Natural Sciences in the 2nd Cycle of Basic Education master's degree.

In the first part, this report presents an analytical and reflective analysis related to the phase of the observation, intervention, and pedagogical evaluation developed in the context of the 2nd Cycle of Basic Education.

In the second part, the report presents a research that emerged from the context in which I accomplished my practice, entitled –“ How is the School prepared to act in First Aid situations? – A case study”. This study aims to analyze the awareness and behaviors of the teachers and operational assistants working in first aid. To accomplish this we developed three research questions: i) What is the knowledge and behavior of the operational assistants in first aid situations?; ii) What is the knowledge and behavior of the teachers related to first aid?; iii) What are the variables that determine the knowledge and attitudes of the teachers related to first aid?

This study is ground to a quantitative and qualitative approach, prioritizing questionnaire surveys to teachers and interviews with operational assistants as data collections techniques. Thirty-four teachers from the second and third Cycle and seven operational assistants participated in this research. To deal with the data of the interviews was done a content analysis and to address the data from the questionnaires it was used Software Statistical Package for the Social Sciences.

The results allow us to conclude that all the operational assistants interviewed have training in first aid. Most operational assistants assess their knowledge of first aid from reasonable to good, considering that they are qualified to intervene in first aid situations.

Although not all teachers in our study are trained in first aid, their knowledge in first aid situations is considered satisfactory.

Keywords: First Aid, Teachers of the 2nd and 3rd Cycles of Basic Education, Operational Assistants, First Aid Conceptions, First Aid at School.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. PRIMEIRA PARTE.....	4
2.1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB.....	5
2.1.1. Principais finalidades educativas da Instituição cooperante	5
2.1.2. Grupo-Turma	5
2.1.3. Princípios orientadores da ação educativa das professoras cooperantes	7
2.1.4. Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção.....	8
2.2. Análise crítica da prática ocorrida no 2.ºCEB	14
3. SEGUNDA PARTE	21
3.1. Apresentação do Estudo	22
3.2. Fundamentação Teórica.....	23
3.3. Metodologia.....	27
3.3.1. Natureza do estudo.....	27
3.3.2. Técnicas de Recolha e Tratamento de Dados	28
3.3.3. Princípios Éticos do Processo de Investigação	30
3.4. Resultados	31
3.4.1. As Assistentes Operacionais.....	31
3.4.2. Os Professores	35
3.5. Conclusões	41
3.5.1. Constrangimentos no desenvolvimento do estudo.....	43
4. REFLEXÃO FINAL.....	44
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	49
ANEXOS.....	56
ANEXO A Potencialidades e Fragilidades das Turmas.....	57
ANEXO B Entrevista à professora cooperante de Ciências Naturais	60
ANEXO C Entrevista à professora cooperante de Matemática e Ciências Naturais....	65

ANEXO D Inquérito por Questionário.....	70
ANEXO E Guião da Entrevista.....	75
ANEXO F Entrevistas das Assistentes Operacionais.....	78
ANEXO G Antigo espaço de enfermaria da escola	93
ANEXO H Atual espaço de enfermaria da escola	95

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Objetivos gerais e estratégias globais de intervenção e de integração curricular	9
Tabela 2 Como os professores classificam a sua formação em PS.....	36
Tabela 3 Como os professores avaliam a sua prestação em PS.....	37
Tabela 4 Grau de concordância dos professores sobre os PS	38
Tabela 5 Situações de PS mais frequentes na escola.....	38
Tabela 6 Percentagem das respostas dos professores face a situações de PS	39
Tabela 7 Classificações.....	40

Lista de Abreviaturas

AO	Assistente Operacional
CEB	Ciclo de Ensino Básico
DT	Diretor de Turma
EVITA	Epidemiologia e Vigilância dos Traumatismos e Acidentes
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PC	Professora Cooperante
PS	Primeiros Socorros
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

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

Esta UC tem como objetivo a compreensão do funcionamento das instituições de ensino do 1.º e 2.º CEB, a conceção e a implementação de Planos de Intervenção (PI) nos dois ciclos de ensino e a análise e reflexão acerca do papel do professor na sociedade atual. Para além disso, visa proporcionar a elaboração e organização de instrumentos intelectuais e práticos de gestão curricular, bem como a conceção e implementação de práticas pedagógicas adequadas ao contexto, tendo sempre subjacente a reflexão sobre a ação.

Devido à pandemia COVID-19 não foi possível realizar a intervenção no 1.ºCEB, pelo que a PES II foi constituída, apenas, por um momento de prática supervisionada em 2.º CEB, com duas turmas de 5.ºano.

A presente investigação incidiu neste ciclo de ensino e pretendeu compreender de que forma é que a escola, na qual realizei a minha intervenção, estava preparada para atuar em situações de Primeiros Socorros.

Este relatório encontra-se dividido em duas partes distintas. Na primeira parte encontra-se a descrição e análise da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB, com a caracterização sumária das principais finalidades educativas da instituição, dos princípios orientadores da ação educativa das professoras cooperantes, bem como uma caracterização do grupo de alunos. Nesta primeira parte é apresentada, ainda, uma síntese da problemática de intervenção, com os objetivos e estratégias globais, com o plano de ação e com os processos de avaliação e regulação que foram utilizados. No final desta primeira parte é realizada uma análise crítica da prática ocorrida no 2.º CEB.

A segunda parte deste relatório contempla o estudo empírico desenvolvido no âmbito dos Primeiros Socorros. Em primeiro lugar é apresentada a justificação e pertinência deste tema, definida a problemática e as questões de investigação. De seguida, expõe-se a fundamentação teórica com a explicitação de conceitos relevantes para o tema em estudo, bem como a apresentação de outros estudos associados à problemática, de modo a sustentar teoricamente o trabalho realizado. Após este trabalho, apresentamos a metodologia, no qual se efetua uma caracterização sumária do contexto da investigação, assim como dos participantes e da amostra. Ainda neste subcapítulo é identificada e caracterizada a natureza do estudo, os métodos e técnicas

para a recolha e tratamento de dados, bem como o tratamento das questões éticas no processo de investigação. Segue-se a apresentação dos resultados e as conclusões.

Por último, é realizada a reflexão final sobre o contributo da prática pedagógica desenvolvida na PES II e da investigação para o desenvolvimento de competências profissionais. Nesta reflexão final são também identificados os aspetos importantes para o desenvolvimento pessoal e profissional bem como as dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

Para finalizar, o relatório apresenta as referências bibliográficas com os autores citados ao longo do estudo e os anexos que documentam o trabalho.

2. PRIMEIRA PARTE

| " " | | " "

2.1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB

Neste capítulo serão abordadas as questões relacionadas com as finalidades educativas da Instituição cooperante e a caracterização do grupo-turma com o qual realizamos o estágio, bem como os princípios orientadores da ação educativa das professoras cooperantes. Por fim, é apresentada a problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção.

2.1.1. Principais finalidades educativas da Instituição cooperante

O estabelecimento de ensino público em que realizámos o estágio de 2.º CEB no âmbito da PES II, localiza-se no concelho de Lisboa, na freguesia de Benfica. Esta escola está integrada num agrupamento que abrange o pré-escolar, o 1.º CEB, o 2.º CEB e o 3.º CEB. De destacar que esta instituição de ensino é reconhecida como sendo uma “Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2014-2017, p. 9). Desta forma, a instituição proporciona a inclusão e o acesso igualitário ao currículo, bem como o desenvolvimento linguístico dos alunos surdos e com problemas de comunicação (*ibidem*).

O Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) (2014-2017) tem como intuito a promoção do sucesso escolar, de comportamentos e atitudes assertivas nos alunos bem como a promoção de estratégias que conduzam ao envolvimento dos Encarregados de Educação no processo educativo dos seus educandos.

No que concerne à população escolar, esta pertence a distintos centros populacionais, de diversas origens culturais, existindo uma quantidade considerável de alunos estrangeiros e de etnia cigana (PEA 2014-2017).

De acordo com o PEA (2014-2017), a principal causa do insucesso escolar deve-se à indisciplina, seguido da ausência do apoio familiar na vida escolar dos alunos e, finalmente, à falta de empenho e estudo por parte dos alunos

2.1.2. Grupo-Turma

A nossa intervenção incidiu em duas turmas do 5.º ano de escolaridade, sendo que a turma A era composta por 21 alunos, 11 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos. Nesta turma existiam 2 estudantes

surdos-mudos, 2 estudantes surdos, 1 estudante com síndrome de oposição, hiperatividade e déficit de atenção.

No que concerne à turma B, esta era constituída por 19 alunos na disciplina de Matemática e 20 alunos na disciplina de Ciências Naturais. Destes, 13 eram do sexo masculino e 7 do sexo feminino. As idades dos alunos estavam compreendidas entre os 10 e os 15 anos. Nesta turma existiam 2 alunos com uma Perturbação do Espectro do Autismo.

No decorrer das duas semanas de observação, através da avaliação diagnóstica e das conversas informais com as professoras cooperantes foi possível caracterizar as turmas, identificando as suas principais potencialidades e fragilidades (Anexo A), bem como os seus interesses e motivações.

De um modo geral, as duas turmas apresentavam características muito semelhantes ao nível das potencialidades e fragilidades nas competências transversais.

Relativamente às potencialidades, as duas turmas mostravam interesse e curiosidade pelos conteúdos trabalhados nas áreas das Ciências Naturais e da Matemática, tendo, conseqüentemente, uma participação ativa. Para além disso, os alunos expressavam espírito de interajuda pelo que, quando terminavam a realização dos exercícios solicitados pela professora cooperante (PC), procuravam auxiliar os colegas que estavam com dificuldades.

No que respeita às fragilidades, os alunos exibiam dificuldades na interpretação e compreensão dos enunciados, na comunicação, na autorreflexão e na avaliação. Em ambas as turmas, a autonomia e responsabilidade eram aspetos que causavam dificuldades nos alunos.

No que concerne à Matemática, as duas turmas conseguiam reconhecer o significado de uma fração como parte de um todo, identificar o numerador e o denominador de uma fração, representar graficamente frações e adicionar números racionais. Não obstante, apresentavam dificuldades na ordenação de números racionais não negativos, na subtração de números racionais representados por frações e na identificação da unidade utilizada. Para além disto, estes alunos mostravam fragilidades no reconhecimento de frações que representavam a parte de um todo quando a unidade não estava dividida em partes iguais.

No que respeita às Ciências Naturais, a turma A reconhecia o tipo de alimentação dos animais herbívoros, carnívoros e omnívoros. Porém, os alunos apresentavam fragilidades ao nível da identificação do revestimento dos animais e na

compreensão do conceito de animais vertebrados. Relativamente aos alunos da turma B, estes eram capazes de distinguir combustível sólido, líquido e gasoso, nomear atividades que poluem a atmosfera e reconhecer que o ar ocupa todo o espaço disponível. Contudo, exibiam dificuldades na identificação das propriedades do ar e no reconhecimento dos constituintes necessários para que se realize uma combustão.

2.1.3. Princípios orientadores da ação educativa das professoras cooperantes

Tendo em conta as conversas informais, a observação e as entrevistas realizadas às professoras cooperantes, constatámos que a ação pedagógica da PC das Ciências Naturais (Anexo B) era de natureza expositiva, com recurso ao *PowerPoint*, fornecido pela editora do manual, valorizando as imagens para uma melhor compreensão por parte dos alunos. Por outro lado, esta PC recorria ao manual escolar para a realização de questões que auxiliavam os discentes na compreensão e memorização dos conteúdos lecionados. A PC efetuava, também, sistematizações no quadro sobre os conteúdos lecionados na sessão. De salientar que a docente optava por escrever o sumário no início das sessões, de modo a contextualizar os conteúdos a abordar naquela aula. Relativamente à diferenciação pedagógica, a docente não mencionou nenhuma estratégia neste âmbito.

No que concerne à PC de Matemática e de Ciências Naturais (Anexo C), a sua prática pedagógica caracterizava-se pela afetividade, amizade e relacionamento com os alunos. A PC destacou que estes aspetos devem ser a primeira etapa que os professores devem adquirir para que o seu trabalho seja produtivo com os discentes. Quanto à natureza das aulas, estas eram expositivas e com uma grande dependência do manual escolar. Por vezes, recorria a recursos (vídeos e apresentações) disponibilizados pela editora do manual, quer para iniciar algum conteúdo, quer para a sua consolidação por parte dos alunos. No que respeita à diferenciação pedagógica, a PC construía diferentes fichas para os alunos com Necessidades Educativas.

2.1.4. Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção

Neste subcapítulo serão apresentados os objetivos gerais e estratégias globais de intervenção e de integração curricular, uma descrição das atividades implementadas bem como os processos de avaliação e regulação que foram utilizados.

2.1.4.1. Objetivos gerais e estratégias globais de intervenção e de integração curricular

Após realizarmos uma análise conjunta das potencialidades e fragilidades das turmas (Anexo A) delineamos a seguinte problemática: Como potenciar processos de autorregulação num ambiente cooperativo?

Posteriormente, formulámos um conjunto de questões que considerámos serem prioritárias no decorrer da nossa intervenção pedagógica:

- Que estratégias se devem implementar para desenvolver a interpretação, seleção e organização de informação?
- Quais as estratégias a utilizar para proporcionar uma aprendizagem compreensiva da Matemática?
- Quais as competências a utilizar na comunicação das Ciências Naturais?

Tendo em conta as questões enunciadas, delineámos os seguintes objetivos gerais de intervenção:

1. Desenvolver competências de interpretação, seleção e organização da informação;
2. Desenvolver uma aprendizagem compreensiva da Matemática;
3. Desenvolver competências de comunicação nas Ciências Naturais.

Para alcançar os objetivos gerais definidos, e assim melhorar o processo de ensino e aprendizagem, elaborámos um conjunto de estratégias globais de intervenção e de integração curricular (cf. Tabela 1).

Tabela 1

Objetivos gerais e estratégias globais de intervenção e de integração curricular

Objetivos Gerais	Estratégias globais
Desenvolver competências de interpretação, seleção e organização da informação	Matemática: <ul style="list-style-type: none">• Introdução da rotina semanal - tira de cálculo mental;• Continuação da rotina do problema do mês.
	Ciências Naturais: <ul style="list-style-type: none">• Construção de mapas de conceitos;• Elaboração de esquemas;• Utilização de textos informativos e notícias com conteúdos sobre a diversidade de animais.
	Transversal: <ul style="list-style-type: none">• Fomentar a reflexão e a discussão dos resultados obtidos nas atividades realizadas.
Desenvolver uma aprendizagem compreensiva da Matemática	Matemática: <ul style="list-style-type: none">• Introdução da rotina semanal - tira de cálculo mental;• Introdução de tarefas exploratórias utilizando materiais manipuláveis;• Realização de tarefas de consolidação.
	Ciências Naturais: <ul style="list-style-type: none">• Realização de apresentações orais;• Realização de atividades práticas;• Realização de tarefas de consolidação (esquematisações).

2.1.4.2. Atividades implementadas

Ao longo da nossa prática estimulámos os alunos para que estes assumissem um papel ativo na sua aprendizagem, valorizando um ensino e aprendizagem construtivista. Este ensino e aprendizagem pretende que sejam os alunos a procurar as respostas às questões, de modo a adquirirem o seu próprio conhecimento. De realçar que o professor deve orientar todo o trabalho de pesquisa dos seus alunos (Valadares, 2001).

Ao implementarmos esta prática pedagógica, pretendíamos que o tipo de interação na sala de aula fosse, fundamentalmente, o da relação aluno-aluno e o da relação aluno-professor. Como recurso, e sempre que necessário, utilizámos o manual

escolar para que os alunos identificassem os conteúdos que estávamos a trabalhar e realizassem exercícios relativos aos mesmos.

De um modo geral, privilegiámos o trabalho de grupo uma vez que proporciona o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, melhorando assim as suas capacidades de aprender a trabalhar, a cooperar e a respeitar os seus colegas (Rodrigues, 2012).

No que concerne à gestão do tempo, optámos por realizar planificações diárias e semanais para que conseguíssemos antever, com mais rigor, os conteúdos que iriam ser abordados.

Relativamente à gestão do espaço, mantivemos a sua disposição conforme as professoras cooperantes o apresentavam. Não obstante, em tarefas de grupos ou em atividades práticas reorganizámos o espaço, de forma a facilitar o trabalho dos alunos.

No âmbito da disciplina de Matemática, em ambas as turmas, implementámos tarefas de natureza exploratória com recurso a materiais manipuláveis, sempre que exequível. As aulas de Matemática eram divididas em três momentos: primeiramente o momento em que se dava a conhecer a proposta de trabalho; seguidamente a realização da tarefa, normalmente a pares; posteriormente, o momento de discussão e partilha dos resultados e conhecimentos por partes dos alunos. Este último momento de aula tinha como intuito desenvolver, nos alunos, competências de explicitação de raciocínio e de interação discursiva dado que eram momentos de reflexão, discussão e partilha coletiva. De facto, “a comunicação faz parte de uma aprendizagem significativa da Matemática, na medida em que proporciona aos alunos o contacto com o essencial da actividade matemática e, ao professor, bons indicadores sobre o processo de ensino e aprendizagem” (Boavida et al., 2008, p. 61).

De referir que estes momentos de sistematização eram realizados após o término de cada unidade temática.

Ainda na disciplina de Matemática, introduzimos a rotina do desafio semanal que consistia na realização de uma ficha com conteúdos lecionados na semana anterior. Esta estratégia tornou-se numa ferramenta de consolidação dos conteúdos lecionados para os alunos e ajudava-nos a detetar as dificuldades e dúvidas dos mesmos.

De salientar que, simultaneamente, continuávamos a desenvolver a rotina do problema do mês. Esta rotina não apresentava um cariz obrigatório e o enunciado era igual para todos os alunos de 2.º Ciclo. Os alunos que se propunham a esta rotina

recebiam o problema na primeira semana do mês e tinham de o resolver até à última semana.

No âmbito da disciplina das Ciências Naturais, e de modo a desenvolver competências de interpretação, seleção e organização da informação, recorreremos à construção de mapas de conceitos, à elaboração de esquemas e à utilização de textos informativos e notícias que continham conteúdos sobre a diversidade de animais.

Os momentos de reflexão, discussão e partilha surgiam no decorrer de atividades práticas e no final das fichas de trabalho.

Para além disso, proporcionámos, aos alunos, momentos de apresentação de trabalhos para que estes desenvolvessem capacidades comunicativas ao nível das Ciências Naturais. Por outro lado, optámos por atividades práticas como forma de motivar os alunos e auxiliá-los no desenvolvimento de conhecimento de Ciências Naturais. Nesta vertente realizámos, ainda, atividades de consolidação, ou seja, tarefas para a sistematização dos conteúdos trabalhados. Para estas tarefas, privilegiámos o uso de um recurso eletrónico, a aplicação *quizizzi*, na qual os alunos respondiam às questões a pares ou em grande grupo.

As apresentações orais foram uma outra estratégia que implementámos para que os alunos adquirissem/desenvolvessem competências comunicativas ao nível das ciências naturais.

2.1.4.3. Processos de avaliação e regulação

Para a regulação e avaliação das aprendizagens recorreremos aos três tipos de avaliação. Inicialmente, a avaliação diagnóstica (através de uma ficha diagnóstica) ajudou-nos a detetar as dificuldade e competências das turmas relativamente aos conteúdos que iríamos abordar. A avaliação diagnóstica tem como principal objetivo compreender o estado da aprendizagem dos alunos sobre um determinado tema, seja ela no início, no meio ou no fim do ano, constituindo um ponto de partida para o ensino de um outro conteúdo (Carvalho, 2013).

Posteriormente, com o decorrer da nossa intervenção, utilizámos a avaliação formativa, especialmente na disciplina de Matemática, onde verificámos que a retenção e posterior consolidação dos conteúdos era mais débil por parte dos alunos.

Através dos desafios semanais, conseguíamos averiguar as fragilidades dos alunos, colmatando-as *à posteriori*. Esta avaliação permitia-nos refletir e verificar se o

método de ensino e as estratégias que utilizávamos estavam a ser eficazes no desenvolvimento das aprendizagens por parte dos alunos. Desta forma conseguíamos ajustar os nossos processos e estratégias de ensino-aprendizagem. De facto, a avaliação formativa tem subjacente a relação pedagógica, sendo que o professor acompanha o percurso dos alunos e vai adequando os seus métodos de ensino (Leitão, 2013).

Relativamente à avaliação sumativa, esta foi efetuada nas duas turmas, através da realização de uma ficha de avaliação com os conteúdos que abordámos durante a nossa intervenção. Dado que este tipo de avaliação se centra naquilo que os alunos têm capacidade de realizar no momento final do processo educativo (Leitão, 2013), pretendia-se averiguar quais os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

De destacar que a construção dos recursos de avaliação teve em atenção as capacidades, necessidades e as aprendizagens de cada aluno valorizando, assim, a diferenciação pedagógica.

Numa vertente global importa referir que inicialmente pretendíamos realizar, em ambas as disciplinas, um momento de reflexão em coletivo (no final da aula) acerca das aprendizagens efetuadas e das dúvidas sentidas. O objetivo era desenvolver o sentido de autorreflexão e de autoavaliação dos alunos. Contudo, com o decorrer da prática, verificámos que nem sempre era possível uma reflexão no final das sessões pois muitas das vezes o tempo era escasso. Desta forma, optámos por realizar estes momentos no fim de abordarmos cada conteúdo programático.

Não obstante, de acordo com a nossa avaliação concluímos que as atividades propostas e rotinas implementadas nas duas turmas contribuíram para o desenvolvimento dos processos de autorregulação. A problemática e os respetivos objetivos gerais do Plano de Intervenção (PI) foram cumpridos, obtendo resultados maioritariamente positivos.

Relativamente ao objetivo - **Desenvolver competências de interpretação, seleção e organização da informação** - os alunos começaram a adotar a estratégia de sublinhar a informação importante nas fichas de trabalho. Para além disso, apesar da construção de esquemas não ser, inicialmente, um método de trabalho utilizado pelos alunos, com o decorrer da nossa prática estes apropriaram-se dos modelos apresentados. De facto, verificou-se que nas últimas semanas da intervenção já eram capazes de organizar os conceitos, relacionando-os com o que havia sido abordado durante os conteúdos em estudo. No que respeita à explicitação da informação recolhida

nas notícias/textos verificou-se uma evolução significativa por parte dos discentes. No início da nossa intervenção os alunos apresentavam dificuldades em explicar, por palavras próprias, o que tinham lido. Todavia, através de um trabalho sistemático de reflexão/discussão acerca do trabalho realizado em fichas de trabalho, vídeos, textos informativos e notícias, a participação dos alunos foi cada vez mais ativa e coerente. Deste modo, constatámos que esta participação foi resultado do desenvolvimento das competências de interpretação, seleção e organização da informação.

No que concerne ao objetivo - **Desenvolver uma aprendizagem compreensiva da Matemática** – verificámos um progresso considerável, em ambas as turmas, na representação de números racionais não negativos na forma de fração, número decimal e numeral misto. Apesar das dificuldades inicialmente encontradas na comparação e ordenação de números racionais não negativos, com e sem retas numéricas, verificou-se uma melhoria muito significativa nas duas turmas. Relativamente ao desenvolvimento da comunicação do raciocínio e das estratégias utilizando linguagem Matemática adequada ao contexto foi notória uma progressão ao longo das sessões uma vez que os alunos demonstraram uma maior facilidade em explicitarem o seu raciocínio, através, por exemplo de desenhos, esquemas e cálculos.

No que se refere ao objetivo - **Desenvolver mecanismos de comunicação nas Ciências Naturais** – concluímos que os alunos apresentavam fragilidades nas apresentações dos seus trabalhos orais. Apesar de proporcionarmos momentos para os alunos estruturarem a sua apresentação, a maioria dos grupos realizava uma leitura dos diapositivos da apresentação. Por outro lado, após o trabalho de pesquisa, os alunos não conseguiam explicar por palavras próprias os conceitos que estavam subjacentes aos temas estudados. Embora os discentes ficassem bastante motivados com este tipo de tarefas, o seu desempenho era mais positivo quando realizavam apresentações/exposições de opinião. De destacar que, durante a realização do trabalho de pesquisa, foi possível verificar uma diferença ao nível comportamental nas duas turmas. A turma A demonstrou, ao longo da intervenção, dificuldades em cooperar com os colegas. Contrariamente, a turma B apresentava espírito de cooperação e interajuda, o que se refletia nas suas boas apresentações. Relativamente à comunicação dos resultados obtidos nas atividades práticas, este apenas foi avaliado na turma B uma vez que a unidade temática em que se encontrava a turma A não requereu a realização de atividades deste cariz. Nesta vertente, os alunos da turma B

conseguiram escrever as suas previsões no caderno, confrontar com as conclusões e partilhar com a restante turma.

No que respeita à explicitação da informação recolhida nas notícias/textos, por parte dos alunos, foi também possível observar uma evolução ao longo das sessões. De destacar que foi notório o desenvolvimento da autonomia dos alunos bem como a melhoria na qualidade das suas respostas.

Em suma, apesar destes objetivos terem sido alcançados com sucesso, o resultado final vai depender da continuidade do trabalho desenvolvido pois estes só poderão permanecer se existir uma consolidação e aperfeiçoamento ao longo tempo.

2.2. Análise crítica da prática ocorrida no 2.ºCEB

O estágio é um período em que o estagiário toma decisões sobre a sua prática reflexiva numa procura de sentido para a sua intervenção (Pinto, 2011). O estágio requer a consciencialização, por parte do estagiário, acerca das potencialidades e fragilidades da sua ação, de modo a minorar as suas dificuldades e potencializar as suas qualidades (*ibidem*). Para além disso, o estagiário adquire a capacidade de reconhecer a existência de vários processos e/ou resoluções para uma determinada situação, prevendo as consequências da sua ação (*ibidem*).

A prática do 2.º Ciclo do Ensino Básico decorreu em dois momentos: primeiramente, duas semanas de observação e, posteriormente sete semanas de intervenção.

As semanas de observação foram fundamentais para conhecer os alunos identificando as suas capacidades e dificuldades, bem como para delinear os objetivos e estratégias que pretendíamos estabelecer no plano de intervenção. Tal como refere Costa (2014), a observação é um método de recolha de informação, isto é, o que se vê, o que se ouve e o que é dito, no qual uma determinada realidade é retratada. Este é um método fundamental uma vez que constitui um instrumento útil aos docentes auxiliando-os a orientar a sua ação, bem como a tomar decisões ao nível das planificações (*ibidem*).

Durante este estágio contactei com duas turmas de 5.º ano de escolaridade, constituídas por 20 e 21 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos. Nestas turmas existiam alunos surdos, surdos-mudos e alunos com Necessidades Educativas.

De acordo com a teoria do desenvolvimento cognitivo de Bruner, a generalidade destes alunos encontrava-se no 3.º estágio, ou seja, no estágio de representação simbólica, uma vez que recorriam à linguagem para representar a realidade e utilizavam sistemas mais elaborados e próprios de atividades simbólicas (Bruner, 1999). Todavia, importa referir que existiam alguns alunos que se encontravam no 2.º estágio de desenvolvimento, correspondente ao icónico, dado que necessitavam de uma organização visual para construírem os seus modelos visuais (*ibidem*).

Meios envolventes com menor estimulação ao nível linguístico, cultural e sensorial podem condicionar o ritmo de desenvolvimento cognitivo das crianças. De facto, o meio envolvente estimula as crianças e possibilita que estas tomem a iniciativa de realizar uma diversidade de atividades (Figueiredo, 2010).

Como já referido anteriormente, a minha prática e a da minha colega de estágio, incidiu não só nas fragilidades dos alunos, como também nas suas potencialidades e interesses. Deste modo, planeámos desenvolver, num ambiente cooperativo, processos de autorregulação nos alunos.

A autorregulação é a capacidade que os alunos possuem para construírem e participarem no seu processo de aprendizagem, contribuindo para a progressão e redireccionamento dessa aprendizagem, no qual o aluno apresenta uma participação ativa (Rosário et al., 2007). De referir que autorregular a aprendizagem pressupõe o desenvolvimento de atitudes, comportamentos e competências que podem ser adaptados de um contexto de aprendizagem para outro, por exemplo para contextos de trabalho (Simão, 2002).

Para potenciar estes processos de autorregulação, recorreremos a determinadas estratégias - como, por exemplo, o trabalho de grupo, as rotinas, os momentos de partilha e discussão - que possibilitassem aprendizagens significativas nos discentes.

No âmbito do socioconstrutivismo, a aprendizagem significativa consegue-se colocando o aluno como o ator principal do processo de ensino-aprendizagem, apresentando uma participação ativa e possuindo autonomia para construir um novo conhecimento. Para além disto, no ensino de novos conteúdos, o aluno deve sentir-se motivado e desafiado para adquirir novos conhecimentos e para realizar novas descobertas (Neves et al., 2017).

Os conhecimentos prévios que os alunos apresentam devem ser privilegiados de modo a possibilitar a construção de estruturas mentais, por exemplo, com recurso a mapas de conceitos. Desta forma, é possível “descobrir e redescobrir outros

conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem agradável e eficaz” (Martins, 2011, p.3).

Ao contrário da prática das professoras cooperantes, a nossa prática pedagógica incidu no ensino-aprendizagem exploratório. Este método pedagógico não pressupõe que o professor explicita todos os conteúdos. Ao invés, pretende que sejam os alunos os agentes ativos do seu próprio conhecimento, aprendendo com atividades enriquecedoras, podendo os mesmos refletirem/discutirem acerca das suas ideias (Oliveira, et al., 2008; Ponte, 2005).

O facto de as professoras cooperantes adotarem um método de ensino diferente daquele em que acredito e daquele em que o meu percurso académico incidu, constituiu um desafio para a minha prática, tornando-se, simultaneamente, num momento essencial de crescimento e aprendizagem pessoal e profissional.

Na disciplina das Ciências Naturais começámos, desde o início, a desenvolver diversas atividades exploratórias com os alunos. Porém, ao longo da intervenção apercebemo-nos que o ritmo de trabalho dos alunos estava a ser mais lento do que aquilo que tínhamos previsto, uma vez que estes não estavam habituados a este tipo de tarefas. Para além disso, e dado o vasto programa que os professores e alunos enfrentam bem como o reduzido tempo de aulas, optámos por dividir a aula em dois momentos - um primeiro momento mais expositivo e um segundo momento essencialmente reflexivo e de partilha.

Todas as escolas seguem um currículo nacional definido para todos os alunos, o qual apresenta os conteúdos que devem ser ensinados, esquecendo-se, assim, a individualidade, as motivações, os ritmos e as vontades de cada aluno (Correia, 2014).

Faz parte do trabalho do professor, tal como referem Roldão e Almeida (2018), a análise do currículo e o seu ajuste e adaptação de acordo com o público-alvo, as necessidades e as circunstâncias atuais de cada escola, ou seja, ter em conta a realidade socialmente existente em cada comunidade educativa.

Concomitantemente o n.º 1 do artigo 6.º do Despacho n.º 5907/2017, de 5 de julho, permite às escolas gerirem até 25 % da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares -base, por ano de escolaridade.

No que respeita à disciplina de Matemática implementámos uma rotina – Desafio Semanal de Matemática. Tal como menciona Gauthier (2006), as rotinas, quer diárias, quer semanais, têm o intuito de minorar o número de instruções dadas pelo professor, tornar as atividades mais estáveis, diminuir a ansiedade dos alunos e,

consequentemente, tornar a prática do professor mais previsível. Para além disso, as rotinas promovem uma maior disponibilidade por parte do professor de modo a auxiliar os alunos com mais dificuldades.

De facto, ao longo das semanas de intervenção, os alunos começaram a adquirir uma certa normalidade e tranquilidade aquando da realização da rotina. No dia da realização do Desafio Semanal, os alunos já não questionavam o que iríamos abordar naquela sessão, estando preparados para a rotina. Com isto, os alunos começaram a ganhar uma certa autonomia e independência - relativamente a nós estagiárias - para a execução desta rotina.

No decorrer da nossa intervenção, e em ambas as disciplinas, privilegiámos a diversidade de materiais e atividades para todos os alunos. Esta diversidade pretendia promover a diferenciação pedagógica, isto é, o processo de ensino e aprendizagem, tornando acessível o currículo a todos os estudantes (Guedes, 2014), considerando o ritmo e o modo de aprendizagem de cada aluno (Heacox, 2006). De facto, o professor apresenta um papel fundamental neste processo uma vez que adota o papel de facilitador, promovendo momentos de aprendizagem distinta. Para além disso, desempenha um papel de colaborador uma vez que “desenvolve o seu trabalho em cooperação com os alunos, as suas famílias e com outros docentes.” (Heacox, 2006, p.19).

As planificações diárias foram uma das linhas orientadoras da nossa intervenção para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, visto que permitem ao professor definir, previamente, as sessões, delineando os objetivos, conteúdos, as experiências de aprendizagem por parte dos alunos e a avaliação (Barroso, 2013). A planificação não deve ser considerada como algo rígido e inalterável. Além disso, a planificação deve favorecer as relações pessoais entre todos os alunos da turma, de modo a que estes se sintam inseridos no processo de ensino e aprendizagem (Alvarenga, 2011, citado por Simões, 2013).

De facto, as planificações foram uma ferramenta imprescindível ao longo da minha ação enquanto estagiária uma vez que conferiram segurança, melhorando, consequentemente, o desempenho profissional e possibilitando que o processo de ensino-aprendizagem se fizesse com sucesso.

Uma outra estratégia implementada nas turmas foi o trabalho em grupo, metodologia que não era frequente nas aulas de Ciências Naturais e de Matemática. O trabalho em grupo abrange um conjunto de alunos, por exemplo, que trabalham com o

intuito de atingirem um objetivo comum, desenvolvendo certos valores e adquirindo saberes (Pereira et al., 2015). Deste modo, considerámos que esta seria uma boa estratégia a utilizar na maioria das tarefas, dado que promove uma certa motivação nos alunos para a aquisição do conhecimento. Para além disso, o trabalho em grupo permite o desenvolvimento de competências sociais uma vez que os alunos partilham opiniões, ideias, interesses e “[mobilizam] as suas vivências, podendo desta forma contribuir para a integração curricular” (Pereira et al., 2015).

De referir que a constituição dos grupos de trabalho era realizada por nós, estagiárias, tendo em conta as capacidades, fragilidades, interesses e as características dos alunos. De facto, o docente deve constituir os grupos de trabalho quando possuir conhecimento intelectual e pessoal acerca dos seus alunos, para que proporcione um equilíbrio no grupo, obtendo, assim, um melhor funcionamento do mesmo (Valente, 2012).

A construção de esquemas e de mapas de conceitos apresenta-se como uma outra estratégia à qual recorreremos durante a nossa intervenção, de modo a sistematizar/organizar os conteúdos lecionados. Uma das fragilidades que encontramos durante as semanas de observação foi a falta de compreensão dos conteúdos e, conseqüentemente a sua memorização por parte dos alunos. Desta forma, através desta estratégia pretendeu-se que os alunos conseguissem reorganizar o seu pensamento, originando, assim, uma estrutura organizada do conhecimento (Trowbridge & Wandersee, 2000).

Ao longo da nossa intervenção valorizámos os momentos finais de aula – discussão/ partilha/ reflexão e sistematização – uma vez que desenvolvem, nos alunos, determinadas competências transversais tais como a resolução de problemas, o raciocínio e a comunicação matemática (Canavarro, 2011). Através destes momentos, os alunos tornam-se mais reflexivos e críticos, desenvolvendo, assim, a comunicação matemática, a autonomia e a confiança em si próprios (Melo, 2015).

No que concerne à relação pedagógica, saliento, de um modo global, a boa relação que estabeleci com os alunos das duas turmas. A relação que um professor cria com os seus alunos constitui um aspeto crucial para o seu sucesso, isto é, dependendo da relação estabelecida, os alunos apresentam ou não vontade de ir à escola e de realizar as atividades solicitadas pelo professor (Granja, 2015). Na minha perspetiva, mais do que ensinar certos conteúdos aos alunos é importante que o professor lhes proporcione experiências variadas, estabeleça uma relação de confiança e amizade e

que aprenda com os seus alunos. Tal como menciona Cardoso (2013), o trabalho da docência não se restringe à sala de aula, “ não se limita a ensinar alunos, mas também a aprender com eles numa relação que tem muito de complementaridade e de busca da razão, do saber e até de um sentido ético para a vida” (p. 37). No estágio em 2.º CEB, tal como nos restantes estágios que efetuei, pude aperceber-me que não me limitei apenas a ensinar, tendo simultaneamente a oportunidade de aprender. Os alunos ensinaram-me a lidar com certas situações ao nível comportamental, a lidar com os imprevistos e motivaram-me progressivamente de aula para aula. Por outro lado, comprovaram-me que não há ano nem ciclo para que se possam exprimir os sentimentos/afetos, dar abraços quando há essa necessidade e conversar quando não se sentem tão bem. De facto, o sucesso do aluno aumenta quando este estabelece uma ligação de afetividade com o professor e se sente valorizado (Raposo, 2013). Desta forma, e enquanto futura professora, deverei ter sempre em conta que “a aprendizagem escolar depende, basicamente, dos motivos intrínsecos: uma criança aprende melhor e mais depressa quando se sente querida, está segura de si e é tratada como um ser singular” (Rodrigues, 1975, citado por Granja, 2015).

No estágio, embora considere ter sido capaz de desenvolver uma relação pedagógica com a maioria dos alunos, no que respeita aos alunos surdos-mudos penso que esta não foi tão eficaz, ou pelo menos tão notória. Esta situação desafiou-me a encontrar estratégias para que pudesse melhorar a relação pedagógica com este tipo específico de alunos. Uma destas estratégias passou por efetuar pesquisas acerca de palavras mais rotineiras do quotidiano (bom dia, como estás, percebeste, dúvidas) e tentar introduzi-las nas sessões. De salientar que numa das turmas existiam alunos surdos-mudos que necessitavam de intérpretes para que fosse possível a comunicação entre professores/estagiárias-alunos e/ou alunos-estagiárias/professores.

Não obstante, sinto que não consegui chegar a estes alunos como desejava, dado que muitas das vezes não conseguia inclui-los nas discussões coletivas, nem conseguia estabelecer uma conversa com os mesmos. Se por um lado esta situação se tornou difícil, custosa e frustradora, por outro lado encontrar estratégias de ensino e aprendizagem para estas crianças foi motivador, desafiante e produtivo.

No que concerne ao processo de avaliação e regulação da aprendizagem, recorreremos, maioritariamente, à avaliação formativa, através do feedback.

De acordo com Sanches (2005), para que existam aprendizagens consistentes é importante que haja um ensino sustentado pelo feedback pertinente, adequado e

apropriado às situações. Neste sentido, a comunicação que se estabeleceu com os alunos, ao longo da nossa intervenção, teve um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem uma vez que permitiu que os alunos percebessem “em que situação se [encontravam], relativamente às aprendizagens a desenvolver, e o que [tinham] de fazer para atingir os objetivos” (Avões, 2015, p. 9). O feedback permitiu motivar os alunos para a aprendizagem e contribuiu para aumentar a compreensão dos conceitos.

Simultaneamente o feedback, realizado em ambas as disciplinas, tinha um carácter avaliativo. Este ocorre quando o docente, através de um juízo de valor, comunica a prestação do estudante (Chaves, 2002, citado por Gaspar, 2014). Para além disso, nas correções das tarefas no quadro, recorri ao feedback descritivo (explicativo), isto é, descrevia o modo como o aluno tinha realizado a atividade, evidenciando a justificação de uma boa ou má escolha das estratégias, por exemplo. Por outro lado, questionava, frequentemente, algumas resoluções de atividades realizadas pelos alunos (feedback interrogativo) e procurava reagir acerca da prestação dos alunos, relativamente à sua disposição para a prática (feedback afetivo).

Na prática verificámos que as professoras cooperantes davam maior importância aos resultados das aprendizagens do que propriamente ao seu processo, utilizando a avaliação sumativa através dos testes. De facto, este tipo de avaliação contribui para a fragmentação do currículo escolar, dado que o processo de aprendizagem se torna mecanizado uma vez que os alunos “estudam sempre para o teste e raramente para obter conhecimento pelo conhecimento” (Leitão, 2013, p.24).

Um dos aspetos que considero ser menos positivo na nossa intervenção está relacionada com o facto de não termos proporcionado momentos de autoavaliação aos alunos. De facto, estes momentos tornam-se fundamentais para os alunos uma vez que os consciencializam acerca das suas próprias capacidades e dos conteúdos que necessitam de trabalhar. Ao realizar uma autoavaliação, o aluno desenvolve o seu espírito crítico, alcançando o sucesso (Vieira, 2013).

3. SEGUNDA PARTE

|' '' | | ''

3.1. Apresentação do Estudo

As principais causas de morte na Europa, em todos os grupos etários, são as lesões intencionais (por exemplo, agressões), os acidentes de viação, as quedas, as intoxicações, os afogamentos e as queimaduras (Direção-Geral da Saúde, 2010).

Em Portugal a principal causa de morte das crianças e adolescentes, entre os 0 e os 19 anos, está relacionada com os traumatismos e as lesões, sendo estas responsáveis por 24% do total de mortes no país (Direção-Geral de Saúde, 2010).

A escola, enquanto espaço onde os alunos passam grande parte do seu tempo e onde realizam diversas atividades, constitui um local propício à ocorrência de acidentes. Deste modo, para que haja um ambiente escolar seguro torna-se fundamental investir na saúde (Direção-Geral de Saúde, 2006).

Por outro lado, e de acordo com o Plano de Ação para a Segurança Infantil (2011), é possível constatar que existe uma grande falta de formação nos profissionais de educação, em áreas como os Primeiros Socorros. Neste âmbito, estes profissionais de educação adotam, frequentemente, comportamentos e medidas ineficazes para a prevenção de acidentes e para a diminuição das suas consequências (*ibidem*).

Durante o período de observação, no contexto do 2.º CEB, deparei-me, sistematicamente, com situações que necessitavam de uma intervenção de Primeiros Socorros. Ainda nesta vertente, assisti a um episódio de epilepsia no qual uma assistente operacional procedeu ao Primeiro Socorro de um modo inadequado, segurando os braços da vítima, sem ter em atenção à cabeça da mesma. Esta vivência, aliada à importância que já conferia aos Primeiros Socorros em ambiente escolar, deu lugar à problemática que orientou o presente estudo, nomeadamente: De que forma a escola está preparada para atuar em situações de Primeiros Socorros?

Deste modo, foram definidas as seguintes questões de investigação: i) Quais as conceções e comportamentos das assistentes operacionais em situações de Primeiros Socorros?; ii) Quais os conhecimentos e comportamentos dos professores no âmbito dos Primeiros Socorros?; iii) Quais são as variáveis que influenciam o conhecimento e comportamentos dos professores nos Primeiros Socorros?.

3.2. Fundamentação Teórica

Os Primeiros Socorros (PS) definem-se como o tratamento temporário e inicial a um ferido e/ou doente até à intervenção de ajuda qualificada, com o intuito de manter a vida, reduzir a incapacidade e diminuir o sofrimento (Reis, 2010). Deste modo, os primeiros minutos de intervenção de PS são essenciais na redução ou inexistência de sequelas da vítima (Baptista, 2008). De salientar que os PS abrangem um conjunto de ações primárias e simples numa situação de emergência bem como o procedimento do pedido de socorro, comunicação e o direcionamento das situações mais complexas, ou seja, de maior gravidade para os profissionais de saúde (Direção-Geral de Saúde, 2020). Desta forma, os PS têm o intuito de prevenir, alertar e socorrer (Reis, 2010).

O socorrista deve apresentar um conjunto de características essenciais durante uma situação de PS como a capacidade de autocontrolo, de comunicação, de responsabilidade e de compreensão e respeito pelo outro. Para além disso, deve estar consciencializado das suas limitações, apto para tomar decisões e apresentar um espírito de liderança e organização (Reis, 2010).

Para atuar em PS é necessário utilizar métodos e técnicas de modo a agir corretamente durante a prevenção e resposta a uma situação de emergência (Ganfure, et al., 2018). Segundo estes autores, a aquisição de conhecimentos em PS revigora os valores e a responsabilidade social.

As situações que exigem PS podem ocorrer em diversificados espaços e em indivíduos de diferentes idades. A escola constitui um lugar propício a situações de emergência dado que é neste espaço que os alunos passam grande parte do seu tempo. Além disso, é de destacar a existência de intervalos/momentos que lhes permitem brincar e estar mais suscetíveis a acidentes (Hajbaghery & Kamrava, 2019).

O acidente escolar pode ser definido, de acordo com o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, como a situação que ocorre no espaço e tempo de atividade escolar, provocando no aluno uma lesão, doença ou até morte. Para além disso, abrange o percurso casa-escola e vice-versa e atividades organizadas pela instituição escolar, mesmo que sejam fora do seu espaço físico.

De acordo com o estudo Epidemiologia e Vigilância dos Traumatismos e Acidentes (EVITA) (2014), a instituição de ensino apresenta 24% dos Acidentes Domésticos e de Lazer (ADL), sendo que os alunos mais afetados se encontram no grupo etários dos 10-14 anos, existindo diferenças consideráveis entre o sexo masculino

e feminino. De facto, os indivíduos do sexo masculino são mais suscetíveis a acidentes. As atividades mais frequentes que motivam a ocorrência de acidentes são o brincar (32%), as tarefas lúdicas não específicas (23%) e a educação física (17%). No que respeita à atividade física e desportiva Esteves, Pinheiro, Brás, Hara e Rodrigues (2015) mencionam, no seu estudo, que a maior parte dos acidentes e lesões ocorrem em jovens entre os 11 aos 18 anos. O estudo EVITA (2014) salienta ainda que os mecanismos de lesões mais frequentes são as quedas, sobretudo no que respeita aos quatro membros (Contreiras & Rodrigues, 2014).

Tendo esta situação em conta é essencial promover ambientes escolares mais seguros uma vez que estes podem contribuir para a restrição da ocorrência de acidentes e de doenças súbitas. Neste contexto torna-se imprescindível a perceção dos fatores ambientais no reflexo da saúde bem como a capacitação dos profissionais de educação para intervirem em situações de PS (Direção-Geral de Saúde, 2015). Neste âmbito é fundamental que a escola dinamize ações de formação, realizadas por profissionais de saúde, acerca de PS aos docentes e assistentes operacionais (Seixo, 2004).

Por outro lado, torna-se também crucial que a instituição de ensino institua parcerias para além dos centros de saúde, beneficiando de possíveis recursos presentes na comunidade educativa (Seixo, 2004).

Para além disto, cabe à escola disponibilizar um espaço próprio para que seja possível a prestação de PS, face a uma situação de risco para a segurança e/ou vida (Direção-Geral de Saúde, 2015). Este espaço destinado aos PS deve estar limpo e desinfetado e deve apresentar um armário com material necessário para a prestação de PS, produtos de limpeza e desinfeção e um kit de emergência transportável (Reis, 2010).

A aprendizagem de capacidades básicas na prestação dos PS deve ser promovida pela Saúde Escolar, uma vez que é considerada um ato de cidadania (Direção-Geral de Saúde, 2015). A Saúde Escolar pode ser definida como um sistema para a promoção de saúde no âmbito da comunidade escolar, que lhes permite desenvolver aptidões necessárias para fomentar o bem-estar mental, físico e social e a qualidade de vida (Direção-Geral da Saúde, 2020).

No Programa Nacional de Saúde 2015-2020 são apresentadas estratégias de intervenção para a prevenção e melhoria e qualidade do ambiente escolar, nomeadamente “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).

O Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 janeiro apresenta algumas medidas no âmbito da prevenção dos acidentes escolares, nomeadamente, a execução de ações de formação e informação para docentes, não docentes e alunos, de modo a prevenir ou minimizar os riscos de acidente escolar. De referir que as instituições de ensino e educação, bem como os serviços locais devem estabelecer uma articulação entre a escola e a comunidade em que se insere.

Importa reforçar a ideia de que os acidentes que envolvem alunos em ambiente escolar acarretam certas repercussões para a instituição de ensino e para a responsabilidade de cada um enquanto cidadão (Cabral & Oliveira, 2019). Tal como indica o artigo 200.º do código penal, o indivíduo que não prestar o auxílio necessário numa situação de emergência é penalizado pela lei. Não obstante, este aspeto não será válido caso a situação revele um risco à integridade física do socorrista.

De acordo com um estudo realizado por Neto (2015) os docentes reconhecem a frequência de acidentes na escola. Neste estudo verificou-se que aquando da ocorrência dos acidentes a prestação de PS era realizada pelos profissionais que estivessem mais próximos da vítima de modo a que a situação não se agravasse, independentemente da formação que possuíam. De facto, “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, Wahl & Svendsen, 2009, citado por Rosário & Linhares, 2015, p.376).

Nesta sequência é, então, importante realçar que a escola deve possuir um espaço adequado para a prestação de PS, materiais para este efeito e deve possuir profissionais capacitados para agir perante situações de emergência (Kano, et al., 2005).

Estudos realizados na Turquia e na Arábia Saudita concluíram que os professores apresentavam um conhecimento em PS muito debilitado (Hajbaghery & Kamrava, 2019). Um outro estudo realizado por Hajbaghery e Kamrava (2019) a professores de Kashan, no Irão, verificou que os inquiridos obtiveram resultados positivos em metade das questões sobre conhecimento em PS. Embora se tenha concluído que 40% dos docentes já haviam passado por situações de emergência, apenas 8% classificaram o seu conhecimento nesta área como bom.

No que concerne a Portugal é de realçar que existem poucos estudos neste âmbito. Alguns referenciais teóricos mencionam que os professores em Portugal apresentam fragilidades em atuar em possíveis situações de emergência porque os conhecimentos neste âmbito são escassos ou inexistentes (Esteves et al., 2015). Não obstante, existem estudos que aludem ao conhecimento por parte dos professores relativamente aos PS, considerando que estes se mostram aptos para agir (*Idem*).

Constata-se, portanto, não existir um consenso na literatura sobre se os professores possuem ou não competências para prestarem PS.

Num estudo realizado no Brasil verificou-se que os professores se sentiam inseguros e desesperados aquando da ocorrência de situações de emergência com alunos. Simultaneamente, a maioria destes profissionais de educação já tinha necessitado de prestar PS no ambiente escolar (Neto, 2015).

Estudos mostram que os funcionários de algumas escolas dos Estados Unidos apresentam conhecimentos e capacidades de prestação em PS escassos (Hajbaghery & Kamrava, 2019). Tal como mencionam os autores, o saber em PS torna-se fulcral para os professores uma vez que, assim, poderão auxiliar de um modo mais adequado e com mais rigor, em situações de emergência com os alunos. Os docentes devem apresentar um conhecimento das técnicas adequadas a realizar em PS, para que os alunos se encontrem estáveis até à chegada do socorro especializado (Meireles, 2014).

Neste âmbito importa também referir que “the policymakers are responsible to plan and implement first aid teaching programs for all school teachers or at least for teachers selected from each school” (Hajbaghery & Kamrava, 2019, p.242).

De facto, é essencial a formação sobre PS aos professores de modo a evitar que estes recorram a conhecimentos populares para atuarem perante o socorro o que, muitas das vezes, se pode tornar prejudicial para a vítima (Cabral & Oliveira, 2019).

Para além dos professores, também as assistentes operacionais passam bastante tempo com os alunos, dado que uma das suas tarefas passa por vigiar os espaços e recreios. Porém, muitos destes funcionários não apresentam formação na área de PS ou, muitas das vezes, a formação que possuem está desatualizada (Carvalho et al., s.d.).

Desta forma é necessário, também, que os assistentes operacionais das escolas recebam formação contínua para agirem em situações de emergência.

Apesar dos escassos estudos acerca dos conhecimentos e capacidades dos assistentes operacionais, podemos analisar uma investigação realizada na China com

funcionárias do pré-escolar. Os investigadores concluíram que a maior parte destes assistentes operacionais agiam de forma incorreta perante as lesões e doenças que ocorriam na instituição (Li et al., 2012).

Numa investigação realizada numa escola em Beja constatou-se que as assistentes operacionais evidenciaram ausência de formação específica no âmbito dos PS, tendo assim, necessidade de adquirir esta formação (Neves, 2016).

Face ao que tem vindo a ser exposto é indubitável o papel fundamental dos professores e assistentes operacionais perante as situações de emergência nas escolas. De facto, é com estes profissionais de educação que os alunos passam a maior parte do seu tempo (Oliveira, 2012). Desta forma, os professores e os assistentes operacionais podem a qualquer momento ter a necessidade de se tornar num possível socorrista e, por isso, deve antever situações de risco iminente, prevenir e/ou evitar situações de emergência, devendo estar preparado para atuar numa situação de PS. Esta preparação e antecipação de situações de risco só é possível se o profissional de educação tiver formação em PS (Neto et al., 2018).

3.3. Metodologia

Este capítulo apresenta o quadro metodológico que suporta esta investigação. Primeiramente, é apresentada a natureza do estudo e, de seguida, as técnicas de recolha e tratamento de dados. Por fim, são descritos os princípios éticos do processo de investigação.

3.3.1. Natureza do estudo

Este estudo visa dar resposta à seguinte problemática: De que forma a Escola está preparada para atuar em situações de Primeiros Socorros? Deste modo, foram definidas as seguintes questões de investigação: i) Quais as conceções e comportamentos das assistentes operacionais em situações de Primeiros Socorros?; ii) Quais os conhecimentos e comportamentos dos professores no âmbito dos Primeiros Socorros?; iii) Quais são as variáveis que influenciam o conhecimento e comportamentos dos professores nos Primeiros Socorros?.

Para dar resposta à problemática e às questões de investigação, o estudo foi desenvolvido no contexto de uma escola de ensino público constituída pelo 2.º e 3.º

CEB, situada no concelho de Lisboa, mais especificamente na freguesia de Benfica. Pretende-se analisar de forma aprofundada e particular esse contexto e, como tal, o estudo de caso é a metodologia mais apropriada. Tal como refere Sousa e Batista (2011), esta metodologia pressupõe a análise de um único fenómeno, no qual o investigador recolhe informações aprofundadas tendo restrições no tempo e na ação. Ainda nesta vertente, o estudo de caso é uma investigação empírica, que assenta no raciocínio indutivo, com recurso ao trabalho de campo e que se baseia em diversas fontes de informação (Coutinho & Chaves, 2002).

No estudo de caso, o investigador deve descrever os factos tal como ocorreram, registar as situações, construir conhecimento sobre o fenómeno estudado e evidenciar e/ou contrastar ligações e resultados no estudo (Guba & Lincoln, 1994, citado por Ponte & Chaves, 2002).

No que concerne aos processos de recolha e análise de dados, esta investigação assenta em métodos qualitativos e quantitativos, ou seja, na utilização de metodologias mistas.

Na perspetiva de Coutinho (2018), a metodologia qualitativa assenta na análise de dados a partir de uma situação concreta, estudando as atitudes, os comportamentos e valores que sejam possíveis de serem comparados antes e após o estudo.

No que concerne à metodologia quantitativa, esta tem como objetivo identificar, apresentar indicadores, dados e tendências que podem ser medidos ou observáveis e quantificáveis. De referir que este tipo de investigação “mostra-se geralmente apropriado quando existe a possibilidade de recolha de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras de uma população (Sousa & Batista, 2011, p.53).

3.3.2. Técnicas de Recolha e Tratamento de Dados

A técnica de recolha de dados pode ser definida como o “conjunto de processos que nos permite recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação” (Sousa & Batista, 2011, p. 70).

Neste estudo de caso foram selecionadas, criteriosamente, técnicas de recolha de dados tendo em conta as questões de investigação e a natureza do estudo. Assim, as técnicas que privilegiámos nesta investigação foram o inquérito por questionário e a entrevista.

O inquérito por questionário foi aplicado aos professores de 2.º e 3.º CEB da escola onde decorreu a PES II e teve como intuito recolher informações sobre as opiniões e o nível de conhecimento acerca do tema em investigação (Quivy & Campenhoudt, 2017).

No que concerne à sua construção, este questionário teve por base a adaptação de um questionário utilizado num estudo de Pinto (2019) e em duas outras investigações - Ganfure et al. (2018) e Hajbaghery e Kamrava, (2019).

Este questionário (Anexo D) encontra-se dividido em quatro grupos diferentes: o primeiro grupo relativo à identificação pessoal e profissional do docente; o segundo grupo é referente à caracterização da formação em PS; o terceiro grupo é relativo aos PS em ambiente escolar; e, o último, e quarto grupo é alusivo aos conhecimentos dos professores no âmbito dos PS. As questões são maioritariamente do tipo fechado, simplificando o tratamento e análise da informação recolhida (Sousa & Batista, 2011). Para além disso, é um instrumento objetivo e exige um esforço diminuto ao inquirido durante a resposta às questões (*ibidem*).

Para o tratamento dos dados recolhidos através do questionário, recorreu-se ao Software *Statistical Package for the Social Sciences v25* (SPSS). Este programa permite uma análise estatística das variáveis quantitativas relativamente “à análise das frequências dos fenómenos e da sua distribuição, bem como à das relações entre variáveis” (Quivy & Campenhoudt, 2017, p. 222). Primeiramente, foram realizadas análises descritivas de frequências e de médias e, posteriormente, foram efetuadas correlações de Pearson e Mann-Whitney de modo a estabelecer relações entre variáveis.

Como referido anteriormente, a entrevista foi uma outra técnica de recolha de dados privilegiada nesta investigação uma vez que é um método fundamental para obtenção de informações com recurso a questões orientadoras (Coutinho, 2018).

Nesta investigação foram realizadas entrevistas semi-estruturadas a sete assistentes operacionais, com recurso a um guião (Anexo E). Este guião de entrevista foi adaptado de uma investigação realizado por Pinto (2019), apresentando perguntas de resposta fechada, mas também perguntas de cariz aberto, dando a possibilidade ao entrevistado de expressar e explicar a sua opinião (Sousa & Batista, 2011).

Os dados recolhidos a partir das entrevistas foram alvo de uma análise de conteúdo “por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior” (p. 217). Neste

estudo, os procedimentos foram predominantemente indutivos/emergentes, criando categorias a partir do conteúdo das entrevistas. A análise das entrevistas centrou-se em diferentes eixos: formação em PS; avaliação das competências em PS; experiência profissional no âmbito dos PS; e avaliação do gabinete de PS.

Para analisar algumas informações presentes nas entrevistas das assistentes operacionais, sobretudo no que respeita à data da última formação em PS na escola, foi necessário recorrer às entrevistas realizadas às professoras cooperantes. De salientar que uma destas professoras cooperantes era membro da direção da escola conhecendo a data precisa da última formação em PS.

3.3.3. Princípios Éticos do Processo de Investigação

As investigações pressupõem a ponderação de princípios éticos e deontológicos, nomeadamente, o consentimento informado dos participantes no estudo, a confidencialidade/privacidade dos mesmos, a divulgação dos resultados aos participantes e a possibilidade de desistência dos participantes na investigação em qualquer altura (Batista, 2014).

Durante o processo de recolha e tratamento de dados para a realização desta investigação garantiu-se, sempre, o anonimato e a confidencialidade relativamente à instituição educativa onde incidiu este estudo, bem como aos professores e assistentes operacionais que participaram no mesmo.

Antes de iniciar a realização do estudo foi solicitada uma autorização à direção do estabelecimento de ensino, informando-a dos objetivos do estudo e do público-alvo (professores e assistentes operacionais) que se pretendia que participasse na investigação. Após aprovado, procedeu-se à execução das entrevistas às assistentes operacionais e do inquérito por questionário aos professores.

De referir que foram sete as assistentes operacionais que aceitaram participar na investigação, tendo-lhes sido esclarecido, desde o início, o intuito do estudo e o anonimato nos dados que fossem recolhidos.

Para todas estas assistentes operacionais foi estabelecida uma nova identidade com números (1,2,3,4,5,6 e 7), de forma a facilitar os registos e análise dos dados referentes a cada entrevista.

No que concerne aos inquéritos por questionário realizados aos professores, estes apresentavam, no cabeçalho, um breve resumo referente aos destinatários e ao

enquadramento do estudo. Nesta informação introdutória estava também mencionada a garantia do anonimato e confidencialidade dos professores inquiridos.

3.4. Resultados

Após a explicitação da metodologia adotada neste estudo, o presente capítulo apresenta os resultados obtidos na investigação. Num primeiro momento apresentam-se os dados obtidos a partir das entrevistas realizadas às assistentes operacionais e, posteriormente dos questionários aplicados aos professores.

3.4.1. As Assistentes Operacionais

As entrevistas foram realizadas a sete assistentes operacionais, quatro das quais apresentavam um tempo de serviço inferior ou igual a cinco anos, duas apresentavam um tempo de serviço superior a cinco anos e inferior a dez e uma tinha mais de vinte anos de serviço.

Todas as entrevistadas mencionaram que tinham formação no âmbito dos PS e a maioria indicou que essa formação foi proporcionada pela escola. De acordo com a entrevista realizada à PC de Ciências Naturais, um elemento da direção da escola (Anexo B), “Os professores e funcionários fizeram formação há dois anos com o apoio do centro de saúde (PC, p. 68). Importa referir que algumas assistentes operacionais mencionaram que estas formações proporcionadas pela escola foram formações curtas (“foram formações pequenas”; “uma pequena formação, de pouquíssimas horas, com umas enfermeiras”). Há ainda 2 assistentes operacionais que indicaram terem formação nesta área em virtude de outras atividades que também exercem (colaboração com o corpo de bombeiros e com a Santa Casa da Misericórdia). A assistente com menor tempo de serviço mencionou ter recebido essa formação através do Centro de Emprego.

Foi unânime a opinião das entrevistadas acerca da relevância de possuírem uma formação neste âmbito. As justificações dadas, para essa importância focam-se em três aspetos distintos, mas complementares: a escola, as crianças, e a natureza das funções que desempenham. De facto, algumas afirmações retratam a maior probabilidade de ocorrência de acidente e/ou doenças súbitas no espaço escola. Por exemplo, de acordo com uma assistente “pode ocorrer qualquer situação em qualquer sítio, mas numa escola é mais propício” (AO, 7). Noutras situações, as justificações incidem na maior probabilidade de as crianças, face a outros grupos etários, sofrerem acidentes. Este

aspecto é bem patente nos seguintes comentários: “os miúdos estão constantemente a cair” (AO, 2); “Quando são os torneios as crianças magoam-se imenso.” (AO, 7). Por fim, várias justificações focam-se na natureza do trabalho desenvolvido pelas próprias assistentes, em particular, o facto de vigiarem recreios e serem muitas vezes as primeiras pessoas a identificar situações que requerem a prestação de PS. Os seguintes excertos ilustram bem esta argumentação: “...nós somos as primeiras a intervir nestas situações” (AO, 1); “...acontece alguma coisa aos meninos nós é que estamos mais tempo com eles. Nos intervalos é quando acontece mais situações e temos que ter ali as primeiras ações de intervenção na cabeça” (AO, 6).

A maioria das assistentes operacionais avaliou o seu conhecimento no âmbito dos PS de forma positiva, entre razoável a bom:

Numa escala de 0 a 5, em que 0 é mau e 5 é muito bom, acho que estou no 4 .(AO, 1).

Eu acho que estou no nível 4. Consigo agir bem (AO, 2)

3, porque na minha opinião nós, como assistentes operacionais precisávamos de mais informações para nos ajudar (AO, 3)

Acho que os meus conhecimentos são médios (AO, 4)

Não vou dizer que são muito bons. São razoáveis (AO, 5)

Além disso, todas as assistentes entrevistadas indicaram ter capacidade de intervir em situações que requerem a prestação de PS. Contudo, algumas assistentes referiram que essa intervenção dependia da situação de PS, reconhecendo não estarem preparadas para situações mais complexas: “Eu consigo intervir logo numa situação de emergência, mas as outras coisas mais complicadas não consigo fazer, como colocar talas” (AO, 1); “Sim, consigo dar o apoio básico. O mais elaborado não... com aquelas técnicas que são necessárias não” (AO, 3); “Bem, depende da situação. Mas acho que sim. Pelo menos auxiliar no imediato” (AO, 2).

No que respeita às fontes, no âmbito dos conhecimentos/capacidades em PS, as formações foram a fonte mais invocada, referida por 6 assistentes operacionais. Em alguns momentos são dados exemplos que ilustram a importância das formações nos conhecimentos em PS e na forma como atuam:

Sim, porque as formações que tive ajudaram-me neste âmbito. Sinto-me mais à vontade em intervir (AO, 7)

Depois de ter ouvido o que as enfermeiras disseram realmente agimos por impulso e cometemos muitos erros. Por exemplo: Um menino sente-se mal e nós vamos logo a correr buscar um copo de água com açúcar. É logo a primeira coisa que se faz... que se fazia. Eu agora já não faço isso. Mas temos tendência em fazer isso. Não se deve fazer isso pois a pessoa pode ser diabética. A vítima pode ter os diabetes altos. Quando uma criança cai e fica imobilizada, temos tendência em ir a correr para a levantar. Estas coisas que há 6 anos atrás passavam ao lado, agora estou mais atenta (AO, 6).

O INEM e a internet foram fontes mencionadas por duas assistentes como fontes de formação. Foram ainda referidas outras fontes, como a televisão, a saúde 24h e a prática quotidiana.

Todas as assistentes operacionais identificaram as quedas como os principais acidentes que ocorrem na escola em análise (“Os miúdos caem muito” (AO, 2)), seguidas das entorses (“e às vezes entorses (AO, 5)”). De facto, e de acordo com o estudo EVITA (2014), nas escolas, o grupo etário dos 10-14 anos é o grupo que apresenta mais acidentes, sendo as quedas o mecanismo de lesão que mais contribuíram para os acidentes nas escolas Portuguesas (Contreiras & Rodrigues, 2014).

Apenas uma assistente operacional reportou nunca ter vivenciado uma situação de PS em ambiente escolar. Entre as que mencionaram já terem presenciado estas situações, as crises tónico-clónicas de um aluno a frequentar, no presente ano letivo, a escola foi a situação mais referenciada (“...temos sido postas à prova por um menino que aqui temos. Diariamente tem ataques e muitas das vezes chega a ter dois por dia.” (AO, 6)). É igualmente notório que, as assistentes operacionais com mais tempo de serviço referiram um maior número de situações vivenciadas: “São tantas situações que já não me lembro de mais” (AO, 2); “Sim, já temos passado por algumas situações” (AO, 1).

Tendo em conta os acidentes vivenciados na escola, foi solicitado que as assistentes operacionais indicassem o modo como atuaram face a cada um deles. Apresentam-se, de seguida, algumas descrições de procedimentos adotados em caso de ataques epiléticos:

Se for epilepsia é igual. Deixo-o no chão, não o agarro e espero que a situação normalize (AO, 5).

Nesta situação [menino com epilepsia] tentámo-lo levantá-lo, às vezes sentá-lo numa cadeira. Outras vezes trazemo-lo para uma janela para lhe dar ar. É que ele fica inconsciente. Tentamos falar com ele, brincar com ele, meter pingüinhos de água na cara (AO, 6).

Neste caso de epilepsia, como ela cai tínhamos de a colocar de lado por causa da saliva. Depois acordava sem saber onde estava e nós tentávamos mantê-la sentada até se sentir melhor. Entretanto uma outra auxiliar contactava a mãe para vir à escola (AO, 2). Por exemplo, nos casos de epilepsia, devemos segurar a língua (AO, 1).

Analisando a forma como as assistentes operacionais descrevem agir nestas situações é possível constatar que, na maioria, as suas intervenções não estão em concordância com os *guidelines* atuais de PS.

Quanto aos procedimentos adotados em virtude de quedas e, em particular, quando as mesmas dão origem a fraturas, o cenário é relativamente distinto. É frequente as assistentes mencionarem a importância de não mexerem na criança e efetuarem a chamada de emergência (Depois temos aqueles casos que os miúdos partem uma perna ou um braço e não podemos ir mexer. Devemos chamar logo o INEM (AO, 2)). O facto de, no passado, terem ocorrido complicações no estado de saúde de uma criança, em virtude do apoio prestado, poderá justificar esta consciência:

Depois já tivemos um menino que caiu no campo e deslocou um osso da perna. Esse caso foi complicado. Nós fomos mexer na criança e depois o menino teve que ser operado e teve que levar uma prótese. Foi daqueles casos que não devíamos ter mexido. Recentemente, uma menina caiu ali das escadas e partiu o braço. Eu coloquei logo uma almofada por baixo do braço para não acontecer o que aconteceu ao outro menino (AO, 1).

Relativamente à avaliação do gabinete de OS, importa ainda referir que três entrevistas foram realizadas antes de existirem alterações no posto de enfermaria da escola (Anexo G) e as outras quatro ocorreram no momento posterior à mudança (Anexo H). Esta mudança de local ocorreu após a entrevista a uma das assistentes operacionais. Nesta sequência a assistente operacional considerou oportuno o momento para expor à direção da escola a importância de um posto de enfermaria mais amplo. A direção concordou com a sugestão e procedeu à alteração do posto.

Todas as assistentes entrevistadas antes da mudança do espaço da enfermaria afirmaram que existia o material básico no respetivo espaço. Duas destas assistentes operacionais referiram que o espaço destinado à prestação de PS era inadequado pois era demasiado pequeno para esse efeito. A assistente operacional com 2 anos de serviço considerou que o espaço de enfermaria era adequado.

As quatro entrevistadas, após a alteração deste espaço, salientaram a melhoria ocorrida com a mudança do espaço de enfermaria, destacando que o anterior era pequeno (“Mas o espaço era pequeno, pois se acontecessem duas situações ao mesmo tempo ficava apertado” (AO, 7)), situava-se num sítio de passagem (“Depois também é um sítio de passagem e os miúdos espreitam e o que está magoado entra em pânico.” (AO, 4)) e não tinha arejamento (“Acho que estava pouco ventilado” (AO, 7)).

É unânime a opinião destas quatro assistentes operacionais relativamente à melhoria das condições do posto para situações de PS: “A enfermaria aonde está agora é muito mais arejada e com muito mais espaço.” (AO, 4).

3.4.2. Os Professores

Os inquéritos por questionário foram realizados a 34 professores, 28 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, tendo uma média de idades de 52 anos.

Dos docentes inquiridos, 15 professores lecionavam no 2.º CEB, 16 professores no 3.º CEB e 3 professores em ambos os ciclos de ensino.

Relativamente aos anos de serviço na docência, os professores apresentavam uma média de 26 anos e, aproximadamente, 9 anos de serviço na escola onde se realizou a investigação.

No que concerne às habilitações académicas, mais de metade da amostra possuía apenas a licenciatura (73,5%), 8 professores apresentavam o grau de mestre (23,5%) e apenas 1 docente tinha uma especialização (2,9%).

Para analisar as disciplinas que os docentes lecionavam foram criados grupos disciplinares: Ciências Sociais (História, Geografia e História e Geografia de Portugal), Línguas (Português, Inglês e Francês), Expressões Artísticas (Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Musical e Tecnologias de Informação e Comunicação [TIC]), Educação Física, Matemática - Ciências Naturais, Físico-Química e Educação Especial.

Neste âmbito 4 dos inquiridos responderam que lecionavam a disciplina de Físico-química, 4 docentes ensinavam uma disciplina das Ciências Sociais e 8 dos docentes lecionavam Línguas. Para além disso, 9 dos inquiridos pertenciam ao grupo Matemática-Ciências Naturais, 4 professores ao grupo de Educação Visual e Tecnológica e 2 professores ao grupo de Educação Especial. As disciplinas de Educação Musical, TIC e Educação Física eram lecionadas por um professor cada uma.

3.4.2.1. Formação em PS

Os 34 professores inquiridos tiveram que classificar, de inexistente a muito boa, a sua formação no âmbito dos PS (cf. Tabela 2). Destes, 7 responderam que não apresentavam qualquer formação, 1 classificou-a como “muito má”, 13 como “má”, 11 classificaram-na como “suficiente” e 2 professores como “boa”. Importa referir que nenhum dos docentes inquiridos classificou a sua formação como “muito boa”.

Tabela 2

Como os professores classificam a sua formação em PS

	Frequência	Percentagem
Inexistente	7	20,6
Muito Má	1	2,9
Má	13	38,2
Suficiente	11	32,4
Boa	2	5,9
Muito Boa	0	0
Total	34	100,0

Quanto à sua capacidade de prestar PS (cf. Tabela 3), a maioria dos professores que respondeu ao questionário, avaliaram-na como “muito má/má,” 10 professores como “suficiente”, 2 como “boa” e apenas 1 professor classificou-a como “muito boa”.

Tabela 3*Como os professores avaliam a sua prestação em PS*

	Frequência	Porcentagem Acumulativa
Muito Má	4	11,8
Má	17	61,8
Suficiente	10	91,2
Boa	2	97,1
Muito Boa	1	100,0
Total	34	

Neste âmbito podemos verificar que 61,8% dos inquiridos avaliou de forma negativa a sua capacidade para prestar PS. Entre os inquiridos que avaliaram de forma positiva, a maioria classificou-a como sendo apenas suficiente. Existe uma correlação forte e positiva entre a autoavaliação da formação no âmbito dos PS e a autoavaliação da capacidade para prestar PS ($r = 0.764$, $p < 0,001$). Isto significa que existe uma relação no mesmo sentido, ou seja, quando a autoavaliação da formação no âmbito dos PS aumenta, a autoavaliação da capacidade para prestar PS também aumenta.

Efetuada outras análises estatísticas, verificou-se que não existiam correlações entre os anos de serviço do docente e a autoavaliação realizada, quer da sua formação em PS, quer da sua capacidade de prestar PS. Além disso, a autoavaliação realizada também não se encontra correlacionada com as habilitações académicas.

A maioria dos professores que responderam ao questionário consideraram que é importante aprender sobre PS, existindo apenas um docente a discordar parcialmente da relevância da formação nesta área (cf. Tabela 4). No geral, a amostra deste estudo discordou parcialmente com a afirmação “os professores são responsáveis por prestar PS na escola”. No entanto é possível ainda constatar que, na globalidade, os docentes concordaram totalmente com a afirmação: “Todos os professores deveriam ter formação em PS”.

Tabela 4*Grau de concordância dos professores sobre os PS*

	Discordo	Discordo	Concordo	Concordo
	Totalmente	Parcialmente	Parcialmente	Totalmente
Importância de aprender PS	0%	2,9%	29,4%	67,6%
Os professores são responsáveis por prestar PS	12,1%	57,6%	15,2%	15,1%
Os professores deveriam ter formação em PS	0%	5,9%	38,2%	55,9%

3.4.2.2. Primeiros Socorros em Ambiente Escolar

Metade dos docentes inquiridos (17) afirmaram que, na escola em análise, já foram confrontados com situações onde era necessária a prestação de PS. As situações mais reportadas foram as epistaxes (19,4%), seguido das feridas (16,1%) e das lesões (12,9%) (cf. Tabela 5). As hemorragias são as situações com que os professores são menos confrontados na escola em estudo (3,2%).

Tabela 5*Situações de PS mais frequentes na escola*

	Respostas	
	N	Percentagem
Ferida	10	16,1%
Fraturas	6	9,7%
Epilepsia	9	14,5%
Hemorragia	2	3,2%
Nariz a sangrar	12	19,4%
Picada de animal	5	8,1%
Lesões	8	12,9%
Dificuldade respiratória	5	8,1%
Outras	5	8,1%
Total	62	100,0%

Dos 17 professores que indicaram terem presenciado, na escola, situações de PS, 10 mencionaram que não haviam prestado quaisquer cuidados à vítima. Desses, 5 afirmaram não terem prestado ajuda pois, no local, já existia uma pessoa a prestar esse

socorro, 4 docentes mencionaram que, no local, havia uma outra pessoa capaz de prestar o PS e 1 docente afirmou que não sabia como agir.

3.4.2.3. Conhecimentos em PS

No que respeita ao grupo 4 do questionário, os professores tinham de seleccionar a ação que consideravam mais adequada tendo em conta as 9 situações de PS descritas. Em cada situação foram dadas quatro possíveis intervenções e uma opção de “não sei responder”. As respostas encontram-se na tabela 6.

Tabela 6

Percentagem das respostas dos professores face a situações de PS

Situações de PS	Percentagem de respostas corretas
4.1 – Hemorragia nasal/epistaxes	73,5
4.2 – Ferida pouco extensa	52,9
4.3 – Picada de abelha ou vespa	70,6
4.4 - Queimadura solar de 1.º grau	47,1
4.5 – Obstrução parcial das vias aéreas	17,6
4.6 – Crise epilética como convulsões	64,7
4.7 – Obstrução total das vias aéreas	44,1
4.8 - Fratura	73,5
4.9 – Entorse	58,8

A situação de obstrução parcial das vias aéreas foi aquela que registou um menor número de respostas corretas. Apenas 17,6% dos inquiridos indicou que, nesta situação deveria incentivar a tosse. Ainda no âmbito da obstrução das vias aéreas, apenas 44,1% dos professores seleccionaram a opção correta.

No que diz respeito às queimaduras solares de 1.º grau, 47,1% dos professores sabiam como atuar perante esta situação.

É possível verificar que 52,9% dos professores tinham conhecimento da forma correta de se proceder ao tratamento de uma ferida pouco extensa e 58,8% dos professores sabiam atuar perante uma situação de entorse. Mais de metade da amostra (64,7%) conseguia atuar corretamente em caso de crise epilética. Podemos ainda

verificar que 70,6% dos professores responderam corretamente ao modo como agiriam em caso de picada de abelha ou vespa. Os professores apresentaram maior facilidade em atuarem corretamente nas situações de hemorragia nasal/epistaxes e/ou fratura (73,5%).

De modo a avaliar, ainda, os conhecimentos dos professores em PS, atribuiu-se 10 pontos à resposta certa em cada uma das situações apresentada no grupo 4. Vejamos a seguinte tabela que apresenta a classificação atribuída à pontuação possível das nove situações de PS.

Tabela 7
Classificações

Classificação	Pontuação	N	Porcentagem
Muito Bom	90 pontos	2	5,9%
Bom	70-80 pontos	6	17,6%
Satisfatório	50-60 pontos	14	41,2%
Pouco Satisfatório	30-40 pontos	4	11,8%
Insatisfatório	10-20 pontos	5	14,7%
Muito Insatisfatório	0 pontos	3	8,8%
	Total	34	100%

Podemos constatar que 2 professores, pertencentes ao grupo disciplinar de Matemática e Ciências Naturais, obtiveram a pontuação máxima (90 pontos), concluindo-se, assim, que apresentam um conhecimento no âmbito dos PS de “muito bom”. Para além disto, 6 professores mostraram possuir um conhecimento em PS de “bom”. Da totalidade dos professores, 14 mostraram um conhecimento satisfatório em situações de PS, 4 professores com um conhecimento pouco satisfatório e 5 com um insuficiente conhecimento neste âmbito. Verificou-se ainda que 3 professores apresentaram um conhecimento muito insatisfatório.

Verificou-se que a distribuição do nível de conhecimento é diferente entre os professores que lecionam Matemática e Ciências Naturais e os que lecionam as restantes áreas. Os professores que lecionam Matemática e Ciências Naturais são aqueles que evidenciam melhores conhecimentos no âmbito dos Primeiros Socorros (Mann-Whitney=62,5; $p=0,046$).

3.5. Conclusões

O presente subcapítulo apresenta uma sistematização dos resultados obtidos com a presente investigação. As conclusões deste estudo serão apresentadas tendo em conta as questões de investigação definidas no início da mesma.

No que respeita à primeira questão - **Quais as concepções e comportamentos das assistentes operacionais em situações de Primeiros Socorros?** – verificou-se que todas as assistentes operacionais apresentam formação em PS, tendo a maioria afirmado que a escola proporcionou essa mesma formação. Porém, as assistentes operacionais caracterizam essa formação como de curta duração.

A maioria das assistentes operacionais considera-se capacitada para intervir em situações de PS, avaliando o seu conhecimento como razoável a bom. Todas as assistentes operacionais consideram importante possuírem formação para estarem devidamente preparadas de forma a intervirem em situações de emergência. Todavia, mencionam diferentes justificações para a importância da formação, focando aspetos como a escola, a criança e a natureza das funções que desempenham.

Todas as assistentes operacionais consideram-se capacitadas para intervir em situações de PS. Contudo, existem assistentes operacionais que afirmam que a sua capacidade de prestar socorro depende da situação de emergência.

A maioria das assistentes entrevistadas relata as formações como uma fonte de conhecimento/competência em PS. Para além disso, algumas assistentes operacionais mencionam ainda o INEM, a internet, a televisão, a saúde 24h e a prática quotidiana como fontes a que recorrem sempre que necessário.

Perante os resultados obtidos, constata-se que as assistentes operacionais consideram as quedas como a situação de PS que ocorre com mais frequência na escola. De um modo particular, algumas assistentes operacionais mencionam que, no presente ano letivo, existem situações recorrentes de um aluno com crises tónico-clónicas.

De realçar que as assistentes operacionais que apresentam mais anos de serviço são as que mencionam um maior número de situações vivenciadas.

Analisando a forma como as assistentes operacionais descrevem agir em situações de epilepsia, é possível constatar que, na maioria, as suas ações não estão em concordância com os *guidelines* atuais de PS. No caso das quedas, as entrevistadas

atuam de um modo mais cauteloso, referindo que não imobilizam a vítima e que realizam a chamada para o 112.

Quanto ao espaço destinado aos PS, a maioria das assistentes operacionais considera que o espaço inicial não era apropriado a estas situações pois era pequeno, pouco arejado e situava-se num corredor com bastante movimento. Todas as assistentes operacionais concordam com a alteração do espaço de enfermaria, considerando o mesmo mais adequado para situações de PS, dado que é maior que o anterior, que se encontra num corredor mais recatado e que é mais arejado.

Devido ao facto de nesta investigação não existir uma diversidade nas participantes, não foi possível estabelecer uma relação entre os anos de serviço das assistentes operacionais e as suas conceções e comportamentos em PS.

Relativamente à segunda questão - **Quais os conhecimentos e comportamentos dos professores no âmbito dos Primeiros Socorros?** - foi possível constatar que a maioria dos professores considera fundamental a existência de formação para todos os professores no âmbito dos PS. Porém, nem todos os professores desta escola apresentam esta formação. A maioria da amostra classificou como negativa a sua formação em PS bem como a sua capacidade em atuar perante uma situação de emergência.

No geral, os professores consideraram importante a aprendizagem no âmbito dos PS. Todavia não se veem como os principais responsáveis a atuar perante este tipo de situações.

Também foram recolhidos dados que demonstraram que metade dos professores já foram confrontados, na escola, com situações que necessitavam da prestação de PS. Destes professores, mais de metade referiu que não prestou quaisquer cuidados à vítima pelo facto de existir uma outra pessoa - também capaz de prestar PS - no local do acidente.

Ao contrário do relato das assistentes operacionais, os professores revelaram que as epistaxes/hemorragia nasal são os acidentes mais observados na escola em estudo.

Na globalidade, as situações de epistaxes/hemorragia nasal e/ou fratura são os acidentes em que os professores conseguem atuar de forma mais correta. Pelo contrário, as situações de obstrução parcial das vias aéreas são os acidentes em que os professores apresentaram maior dificuldade em atuar.

No que concerne à terceira questão de investigação - **Quais são as variáveis que influenciam o conhecimento e comportamentos dos professores nos Primeiros Socorros?** - aferiu-se que os professores que se encontram no grupo disciplinar de Matemática - Ciências Naturais são aqueles que apresentam um maior conhecimento na área dos PS.

Para além disso, verificou-se que quanto mais positivamente os professores autoavaliam a sua formação em PS, mais positiva é a forma como avaliam a sua capacidade de prestar corretamente os PS.

Embora no passado a instituição educativa tenha oferecido uma formação em Primeiros Socorros, a comunidade educativa - especialmente docentes e assistentes operacionais - ainda apresenta fragilidades na ação em situações de Primeiros Socorros.

Não obstante, e existindo alguns aspetos que podiam ser melhorados pela escola em estudo, como a existência de formação em PS e campanhas de sensibilização para a prevenção de acidentes, é possível constatar que, no geral, a escola se encontra preparada para atuar em situações de emergência.

3.5.1. Constrangimentos no desenvolvimento do estudo

Após apresentadas as principais conclusões desta investigação torna-se fundamental identificar e mencionar os principais constrangimentos e limitações na realização da mesma.

Um outro aspeto que limitou o estudo é relativo ao facto de existirem poucos estudos no âmbito dos PS sobretudo ao nível dos conhecimentos e comportamentos dos professores e das assistentes operacionais.

Em trabalhos futuros, seria interessante expandir este estudo de caso para a análise das conceções e comportamentos dos alunos e dos encarregados de educação/pais no âmbito dos PS.

4. REFLEXÃO FINAL

| | ' ' | | ' ' |

Finalizada a experiência da PES II e a realização deste relatório importa refletir acerca das aprendizagens adquiridas ao longo deste percurso e sobre o trabalho desenvolvido.

A reflexão é uma ferramenta imprescindível no percurso enquanto futura professora dado que, através de uma postura de retrospeção, é possível reconstruir e analisar as situações ocorridas, possibilitando uma mais clara consciencialização do que aconteceu e a identificação dos aspetos positivos e menos positivos (neste caso na prática), podendo assim aperfeiçoá-la. De facto, a reflexão depois da ação pode ser vista como um processo que enriquece e melhora o “eu” e a prática profissional (Reis, 2006).

O percurso efetuado ao longo da UC de PES II, as dificuldades, o confronto com constrangimentos e os desafios constituíram uma mais-valia para a minha aprendizagem pessoal, académica e para a integração na vida profissional, na medida em que potenciaram o desenvolvimento de estratégias para as ultrapassar, incutindo-me, simultaneamente, uma maior responsabilidade para com a minha aprendizagem e para a aquisição de competências ao nível do saber, do ser e do estar.

A PES II constituiu um grande momento de aprendizagem, possibilitando-me a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação académica, permitindo-me aplicar processos e métodos que me foram transmitidos na componente teórica, e simultaneamente ensinando-me a atuar face a situações inesperadas/não planeadas. De facto, a prática permite ao estudante construir a sua própria identidade, podendo existir alterações significativas nos pensamentos, atitudes e comportamentos enquanto futuro professor (Sá, 2007 citado por Meira, 2011).

No âmbito da PES II importa, também, salientar a importância do contacto com um contexto e realidade diferentes daqueles que tinha experienciado. Neste ponto destaco as capacidades e características específicas e diferentes dos alunos deste contexto de estágio, comparativamente à daqueles com quem já tinha trabalhado em PES I. O contacto com crianças surdas-mudas e com crianças com Perturbações no Espectro do Autismo foi uma nova realidade com a qual fui confrontada e que me levou a desenvolver várias competências, sobretudo a minha capacidade de adaptação e inclusão, mas também competências e estratégias de ensino específicas para estes alunos.

Este contexto veio reforçar a ideia do quão importante é criar laços afetivos com os alunos (independentemente do ano ou ciclo de ensino), olhar para cada aluno como

sendo único e promover práticas de diferenciação pedagógica, mesmo que por vezes seja difícil a sua concretização.

Ainda no âmbito da prática de 2.º CEB, foi-me permitido assistir a sessões do ensino especial com os alunos com necessidades educativas e compreender o trabalho que os professores de ensino especial realizam. Esta experiência possibilitou-me adquirir uma outra perspetiva de trabalho com estes estudantes e aprender novas estratégias e modelos de ensino que podem ser utilizados durante as aulas.

Nesta PES II tive ainda a oportunidade de acompanhar parte do trabalho de um Diretor de Turma (DT) e compreender que as suas funções não se cingem apenas a reunir com os seus alunos sempre que necessário, ou apenas à eleição do delegado e subdelegado de turma. De facto, do trabalho do DT faz parte a integração dos alunos na escola, o atendimento individual aos encarregados de educação e/ou pais, a promoção da participação dos pais e encarregados de educação nas atividades escolares e a presidência de reuniões no conselho de turma. Nesta vertente, tive a oportunidade de assistir a conselhos de turma e perceber quais os assuntos que são abordados neste tipo de reuniões. Ao mesmo tempo pude consciencializar-me da realidade que os professores enfrentam sistematicamente com os seus alunos e, muitas das vezes com os encarregados de educação e/ou pais. Esta experiência parece-me ter sido bastante útil e enriquecedora enquanto futura professora.

Um outro aspeto importante a destacar ao longo da PES II foi o contributo das professoras cooperantes para o meu crescimento pessoal e profissional. O contacto com estas profissionais de educação permitiu-me conhecer as suas diferentes perspetivas acerca das práticas e dos princípios pedagógicos bem como as suas vivências. Para além disso, possibilitou-me o desenvolvimento da minha capacidade para aceitar sugestões, de ouvir novas e diferentes ideias. Simultaneamente permitiu-me desenvolver a capacidade de argumentação e exposição do meu ponto de vista sobre as atividades que pretendia realizar, sobre a gestão das turmas e sobre a minha prática de ensino (exploratório) que era divergente do ensino expositivo efetuado pelas professoras cooperantes.

O início da prática de 2.ºCEB foi marcado por alguma ansiedade, insegurança e receio relacionados com o facto de estar perante um contexto novo e nunca antes trabalhado. Além disso temia a gestão das turmas, nomeadamente não ser capaz de proporcionar as aprendizagens que pretendia. Não obstante, considero que esta

experiência prática de aprendizagem foi muito bem sucedida, tendo sido capaz de aperfeiçoar as aprendizagens existentes e adquirir novas aprendizagens.

No que concerne ao contributo da investigação para o desenvolvimento das minhas competências ao nível profissional, importa destacar o estudo efetuado e o conhecimento que daí adveio. De facto, saber qual o conhecimento e as atitudes mais frequentes dos professores e assistentes operacionais no âmbito dos PS constitui uma mais-valia para a prática profissional dos docentes. Efetivamente é na escola que as crianças passam grande parte do tempo, que interagem entre si, que realizam inúmeras atividades, estando numa situação mais favorável à ocorrência de acidentes.

Enquanto futura professora, a presente investigação abriu-me, desde o início, um horizonte de autoquestionamento sobre aquilo que me rodeia e sobre aquilo que observo, o que culmina, frequentemente, na necessidade de reflexão. De facto, a própria origem deste estudo em PS decorreu da minha observação e identificação de aspetos que poderiam ser melhorados.

Também este é um aspeto fulcral no trabalho diário de um professor. Cabe ao professor estar atento e identificar necessidades quer na relação com os seus alunos, quer com os encarregados de educação quer, de um modo geral, com a comunidade educativa.

Um outro contributo da investigação para o desenvolvimento das competências profissionais foi o desenvolvimento do juízo crítico. Neste contexto, aprendi a analisar criticamente todas as informações que obtinha bem como as situações que observava. Simultaneamente, e através da procura de diferentes perspetivas, pude melhorar o meu poder de argumentação.

Para além disso, este estudo fez-me despoletar o interesse e curiosidade em o alargar, nomeadamente em explorar outras problemáticas que decorrem do meu trabalho, e que poderão ser investigadas no meu futuro profissional.

Relativamente aos aspetos que considero que devo melhorar no exercício da minha ação enquanto docente, saliento a gestão do tempo. De facto, este foi um constrangimento que enfrentei na prática de 2.º CEB. A dificuldade residiu em lecionar os conteúdos planeados no reduzido tempo de aula existente. Para superar esta dificuldade, com o decorrer da intervenção fui realizando uma delimitação mais rígida do tempo das atividades. Todavia, julgo que este é um aspeto que devo melhorar enquanto futura docente, adquirindo novas estratégias que permitam uma adequada gestão do tempo e/ou melhoria do ritmo de trabalho dos alunos.

Finalizada esta etapa do meu percurso profissional, importa referir que a investigação também constituiu um processo de superação pessoal. Quando entrei nesta instituição julgava que queria apenas licenciar-me em Educação Básica. Porém, com o decorrer da licenciatura e através das pequenas intervenções que fui realizando, apercebi-me que a profissão de docente me suscitava um interesse especial. Era inegável a importância e o impacto deste profissional de educação na vida das crianças, constituindo uma pessoa de referência para as mesmas, numa fase crucial das suas vidas.

O mestrado veio proporcionar-me um crescimento profissional e pessoal, colocando-me perante desafios e constrangimentos que me impeliram a tornar-me numa pessoa mais desperta para o mundo me rodeia, mais reflexiva e crítica para as situações com que me deparo e, sem dúvida, mais atenta para a relação com as pessoas.

Concomitantemente reconheço que quando acreditamos e não desistimos conseguimos obter resultados positivos. Com esforço, dedicação e empenho superamos os nossos receios e concluímos os nossos objetivos.

Finalizado este percurso importa, porém, salientar que o percurso de aprendizagem e de desenvolvimento não culmina com o final do mestrado. Ser professor requer uma constante procura, redefinição e atualização crítica de competências e simultânea adaptação às necessidades dos alunos. De facto,

Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções. Inicia-se com as diferentes experiências que temos com os nossos pais e irmãos; prossegue à medida que vamos observando professor após professor, ao longo dos dezasseis a vinte anos de escolaridade. Culmina, formalmente, com a formação profissional, mas continua nas experiências de ensino por que vamos passando ao longo da vida (Arends, 2008,p.1).

5. REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Alto Comissariado da Saúde. (2011). *Plano de Ação para a Segurança Infantil*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Avões, P. M. (2015). *O Feedback dos professores e o Envolvimento dos alunos na escola: Um estudo com alunos do 9º ano*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório Universidade de Lisboa.
- Baptista, N. T. (2008). *Manual de Primeiros Socorros*. Sintra: Escola Nacional de Bombeiros.
- Baptista, I. (Coord.). (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica [Carta Ética]*. (Consultado a 5 de maio de 2020 em) <http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
- Barroso, D. S. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71580/7/28450.2.pdf>
- Boavida, A., Cebola, G., Paiva, A., Pimentel, T. & Vale, I. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bruner, J. S. (1999). *Para um Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Cabral, E. V., & Oliveira, M, F. A. (2019). Primeiros socorros na escola: conhecimento dos professores. *Revista Práxis*, 11(22), 97-106.
- Canavarro, A. P. (2011). Ensino exploratório da Matemática: Práticas e desafios. *Revista Educação & Matemática*, 115, 11-17.
- Cardoso, F. (2013). *O uso de atividades práticas no ensino de ciências: na busca de melhores resultados no processo ensino aprendizagem*. Lajeado: Centro Universitário UNIVATES.
- Carvalho, R. B. F. (2013). *Avaliação para a Aprendizagem: A Articulação entre Ensino, Aprendizagem e Avaliação*. [Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10699/1/ulsd067739_td_Rosenei_Carvalho.pdf
- Carvalho, A. P. G., Costeira, C., Santos, D. L. S., Gonçalves, F. P., & Moreira, M. C, M,S, (s.d.). *O Enfermeiro enquanto educador no âmbito dos Primeiros Socorros em contexto escolar* [Apresentação de póster]. III Encontro de Boa Práticas, Amares, Portugal.
- Contreiras, T. & Rodrigues, E. (2014). *Epidemiologia e Vigilância dos Traumatismos e Acidente*. Lisboa: Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge.
- Costa, C. (2014). *Aprender Brincando: A Atividade Lúdica na Construção de Aprendizagens, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório de Estágio,

- Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3152/1/DissertMestradoCarlaPatriciaFariaCosta2014.pdf>
- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>
- Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro. *Diário da República*, I Série - B — N.º 132.
- Decreto-Lei n.º 48/95, de 15 de março. *Diário da República*, I Série - A — N.º 63.
- Despacho n.º 5907/2017, de 5 de julho. *Diário da República*, 2.ª série — N.º 128.
- Direção-Geral da Saúde. (2006). *Programa Nacional de Saúde Escolar: Avaliação das Condições de Segurança, Higiene e Saúde dos Estabelecimentos de Educação e Ensino*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Direção-Geral da Saúde. (2010). *Programa Nacional de Prevenção de Acidentes 2010-2016*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Direção-Geral de Saúde. (2015). *Programa Nacional de Saúde Escolar*. Lisboa: Direção-Geral de Saúde.
- Direção-Geral de Saúde. (2020). *Programa Nacional de Saúde Escolar*. Lisboa: Direção-Geral de Saúde.
- Esteves, D., Pinheiro, P., Brás, R., Hara, K. O., & Rodrigues, R. (2015). Avaliação do conhecimento dos professores de educação física para reagirem a situações de emergência. *Motricidade*, 11(1), 39-52.
- Figueiredo, A. (agosto de 2010). Espaços do brincar em contextos de Infância. *Cadernos de Educação de Infância* 90, 35-37.
- Ganfure, G., Ameya, G., Tamirat, A., Lencha, B., & Bikila, D. (2018). First aid knowledge, attitude, practice, and associated factors among kindergarten teachers of Lideta sub-city Addis Ababa, Ethiopia. *Plos One*, 13(3), 1-15.
- Gaspar, C. M. R. (2014). *O feedback na organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14487/1/O%20feedback%20na%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20gest%C3%A3o%20do%20processo%20de%20ensino%20e%20de%20aprendizagem.pdf>

- Gauthier, C. (2006). *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ujuí: Unijuí.
- Granja, A. H. C. R. F. (2015). *A Relação Professor/Aluno como Condutora do Sucesso Escolar*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório ESEPH. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2188/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20-%20Ana%20Granja.pdf>
- Guedes, M. (2014). Diferenciação Pedagógica no Pré-Escolar: O caminho para a Inclusão. *Escola Moderna*, 2(6), 115-122.
- Hajbaghery, M. A. & Kamrava, Z. (2019). Iranian teachers' Knowledge about first aid in the school environment. *Chinese Journal of Traumatology*, 22, 240-245.
- Heacox, M. (2006). *Diferenciação Curricular na sala de aula: Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Kano, M., Siegel, J.M., Bourque, L.B. (2005). First: aid training and capabilities of the lay public: a potential alternative source of emergency medical assistance following a natural disaster. *Disaster*, 29(1), 58-74.
- Leitão, I. A. (2013). *Os Diferentes Tipos de Avaliação: Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas]. Repositório Universidade Nova de Lisboa. <https://run.unl.pt/bitstream/10362/13803/1/RELAT%25C3%2593RIO%20DE%20EST%25C3%2581GIO%20%25E2%2580%2594%20IN%25C3%258AS%20ACHEGA%20LEIT%25C3%2583O.pdf>
- Li, F., Jiang, F., Jin, X., Qiu, Y., & Shen, X. (2012). Pediatric first aid knowledge and attitudes among staff in the preschools of Shanghai, China. *BMC Pediatrics*, 12, 12-121.
- Martins, A. F. M. A. (2011). Adequação de Estratégias de Ensino Aprendizagem numa turma reduzida: Estudo de Caso. [Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5158>
- Meira, M. M. P. N. (2011). *A Supervisão Pedagógica no Desenvolvimento das Percepções e Práticas de Competências de Comunicação não verbal em Estudantes Estagiários do 1º CEB*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório Instituto Politécnico de Viana do Castelo. http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/1398/1/Maria_Meira.pdf

- Meireles, G. O. A. B. (2014). A Abordagem de Primeiros Socorros Realizada Pelos Professores em uma Unidade de Ensino Estadual em Anápoli. *Ensaio e Ciência: Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde*, 18(1), 25-30.
- Melo, M. F. L. (2015). *O ensino exploratório na aprendizagem de tópicos de Geometria: um estudo com alunos do 1º e 2º ciclo do ensino básico*. [Relatório de Estágio, Universidade do Minho]. Repositório Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/44137/1/Marta%20Filipa%20Lobo%20de%20Melo.pdf>
- Neto, N. M. G. (2015). *Tecnologia Educativa para Professores sobre Primeiros Socorros: Construção e Validação* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco]. Repositório UFPE. <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13998/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Capa%20Dura.pdf>.
- Neto, N. M. G., Carvalho, G. C. N., Castro, R. C. M. B., Caetano, J. A. C., Santos, E. C. B. S., Silva, T. M., & Vasconcelos, E. M. R. (2018.) Vivências de professores acerca dos primeiros socorros na escola. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(4), 1775-1782.
- Neves, D. A. S. (2016). *O papel do assistente operacional na construção da escola inclusiva – um contributo para o esboço do seu perfil* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. RCAAP. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18016/1/DINA_NEVES.pdf.
- Neves, S. C., Rodrigues, L. M., Bento, P. S., Maranhão, S. A. & Junior, I.N. (2017). Aprendizagem significativa por descoberta: uma reflexão da problematização sob a abordagem de Ausubel. *Atas CIAIQ*, 1, 719-724.
- Oliveira, R. F. S. (2012). *Avaliação das competências dos Professores de Educação Física para reagir a situações de emergência durante as aulas* [Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior]. Repositório Digital da UBI https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/3314/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Ricardo_Oliveira.pdf.
- Oliveira, H., Menezes, L. & Canavarro, A. P. (2008). Recursos didáticos numa aula de ensino exploratório: da prática à representação de uma prática. *Práticas de Ensino da Matemática*, pp. 557-570.
- Pereira, C., Cardoso, A. P. & Rocha, J. (2015). O trabalho de grupo como fator potenciador da Integração Curricular no 1.º Ciclo Do Ensino Básico. *Saber & Educar 20/2015 : Perspetivas Didáticas e Metodológicas no Ensino Básico*, pp. 224-233.

- Pinto, M. H. M. (2011). *Intervenção Educativa no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico: Reflexão sobre as práticas e estudo exploratório*. [Relatório de Estágio, Universidade dos Açores]. Repositório dos Açores.
- Pinto, S. C. S. (2019). *Primeiros Socorros em Contexto Escolar: Um Estudo de Caso numa Instituição de 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Instituto Politécnico de Lisboa.
- Ponte, J. (2005). *Gestão curricular em Matemática*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2017). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações, S. A.
- Raposo, C. M. (2013). *Práticas de Ensino e abordagem aos afetos e às emoções na Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório de Estágio, Universidade dos Açores]. Repositório dos Açores. <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2301/1/DissertMestradoCarolinaMartinsRaposo2013.pdf>
- Reis, A. V. (2006). *Professores Reflexivos Conceções dos supervisores de prática pedagógica*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/32483/1/ulfpie047841_tm.pdf
- Reis, I. (2010). *Manual de Primeiros Socorros: Situações de Urgência nas Escolas, Jardins de Infância e Campos de Férias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rodrigues, P.B. (2012). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Bragança]. Biblioteca Digital. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7631/1/Aprendizagem%20cooperativa%20em%20contexto%20de%20sala%20de%20aula.pdf>.
- Roldão, M. C. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professoras*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Rosário, P., Costa, J. C., Mourão, R., Chaleta, E., Grácio, M. L., Núñez, J. C., & GonzálezPienda, J. (2007). *De Pequenininho é que se Auto-Regula o Destino*. *Revista Educação - Temas e Problemas*, 2(4), 281-293.
- 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 (Eds.), *La Enseñanza de las ciencias: Desafíos e Perspectivas* (pp.375-379). Educación Editora.
- Seixo, L. (2004). Os acidentes em meio escolar: que intervenção?. *Revista Portuguesa de medicina geral e familiar*, 20(2), 233-242.
- Simão, A. M. V. (2002). A Aprendizagem Estratégica. Intervenção em Contexto Educativo. *Revista Portuguesa de Psicologia*. 36, 139-153.
- Simões, F. J. M. C. (2013). *Percursos de Construção e Desenvolvimento Profissional do Docente* [Dissertação, Faculdade de Ciências Sociais]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/17878/1/Filipe%20Relatorio.pdf>
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertação, teses e relatórios* (4ª ed.). Lisboa: Pactor.
- Trowbridge, J. & Wandersee, J. (2000). Organizadores Gráficos guiados pela Teoria. In J. Mintzes, J. Novak, J. Wandersee (Orgs.). *Ensinando Ciência para a Compreensão. Uma visão construtivista* (pp.100-129). Lisboa: Plátano.
- Valadares, J. (2001). *Estratégias Construtivistas e Investigativas no Ensino das Ciências*. Universidade Aberta.
- Valente, A. S. B. (2012). *O Trabalho de grupo e a aprendizagem cooperativa no 1º CEB*. [Relatório Final, Universidade de Aveiro]. Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10341/1/7239.pdf>

ANEXOS

| ' ' | | ' |

ANEXO A
Potencialidades e Fragilidades
das Turmas

	Potencialidades	Fragilidades
Competências Transversais	<ul style="list-style-type: none"> - Curiosidade; - Participação; - Interesse; - Cooperação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidade: <ul style="list-style-type: none"> • Não realizam os trabalhos de casa; • Não trazem para as aulas os materiais solicitados. - Autonomia; - Compreensão; - Comunicação; - Autorreflexão; - Avaliação.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o significado de uma fração como parte de um todo; - Identificar os termos de uma fração (numerador e denominador); - Representar graficamente uma fração; - Adicionar números racionais representados por frações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenar, numa reta numérica, números racionais não negativos; - Subtrair números racionais representados por frações; - Reconhecer frações que representam a parte de um todo, quando a unidade não está dividida em partes equivalentes; - Identificar a unidade utilizada; - Interpretar e em selecionar a informação de problemas matemáticos; - Interpretar os enunciados; - Compreender e em assimilar os conceitos matemáticos.
Ciências Naturais	<p>Turma A</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar o tipo de alimentação dos animais herbívoros; - Identificar o tipo de alimentação dos animais carnívoros; - Identificar o tipo de alimentação dos animais omnívoros; <p>Turma B</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar que o ar ocupa espaço; 	<p>Turma A</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar o revestimento dos animais; - Compreender o conceito de animais vertebrados; - Interpretar os enunciados; - Selecionar a informação importante em textos. <p>Turma B</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar as propriedades do ar;

	<ul style="list-style-type: none">- Distinguir combustível sólido, líquido e gasoso;- Reconhecer que existe ar em todo o lado.- Identificar atividades que poluem a atmosfera.	<ul style="list-style-type: none">- Identificar os constituintes necessários para que se realize uma combustão.
--	--	---

ANEXO B

Entrevista à professora cooperante de
Ciências Naturais

| ' ' | | ' ' |

Estagiárias (E): Qual a sua experiência profissional? Há quantos anos leciona?

Professora Cooperante de Ciências (PCC): 23

E: Há quantos anos leciona nesta instituição?

PCC: Nesta escola, eu já ca tinha estado. depois fiquei afetiva noutra escola. depois voltei e já cá estou à 10 /11anos.

E: De que forma é que os anos de experiência têm alterado a sua prática?

PCC: A experiência vai fazendo com que a pessoa esteja mais confiante. Agora a prática não tem alterado muito. Já fiz coisas diferentes ao longo dos tempos. A experiência dá mais confiança, mas não considero que seja a experiência a alterar a prática.

E: Como caracteriza a sua prática pedagógica?

PCC: Um pouco expositiva. Normalmente dou umas aulas mais expositivas. De volta em meia tento fazer uns trabalhos a pares.

E: Como planifica a sua intervenção na área das Ciências Naturais?

PCC: Nós fazemos a planificação em conjunto cá na escola. Depois sabemos que há certas turmas que as coisas resultam melhor outras piores. Vamos gerindo as coisas consoante as turmas. A planificação está feita depois adaptamos as atividades às turmas.

E: Existe alguma rotina implementada nas turmas?

PCC: Tenho o hábito de escrever o sumário no início da aula. Eu acho que o momento que estão a escrever a aula, ficam com isso feito. Depois começo a aula. Habituei-me a isso e acho que resulta muito bem. Normalmente o sumário são os títulos do livro para que depois eles saberem mais ou menos o que estamos a fazer, de modo a saber relacionar com o manual. Depois os pais também sabem mais ou menos o que estivemos a fazer

E: Que instrumentos e métodos de avaliação utiliza?

PCC: Participação na aula, observação, fichas de trabalho, fichas formativas, fichas de avaliação. Depois os trabalhos de casa é uma coisa que eu digo para eles fazerem para consolidarem o que demos na aula. Mas sinceramente não é uma coisa que valorize muito. Uma coisa que faço sempre é a correção dos trabalhos de casa no quadro, porque às vezes pensamos que se corrigirmos oralmente eles vão perceber. Mesmo corrigindo no quadro eles muitas das vezes não percebem. Faço sempre as correções no quadro, quer seja uma ficha, uma questão aula... porque eu acho que já no quadro eles não percebem nada quanto mais oralmente. Oralmente eles não vão registar e não

vão perceber o que estamos a falar. E também escrevo o sumário no quadro para eles perceberem. Às vezes as pessoas, para despacharem, pensam em fazer oralmente. Mas é pior. Ainda ontem, eu já nem me lembrava daquelas questões que foram para trabalho de casa. Se eu não tivesse corrigido no quadro ninguém fazia a ideia do que eu estava a falar. Eu tenho a necessidade de os pôr a escrever nem que seja um bocadinho. Eu sei que muitos deles vão estudar pelo livro, mas eu costumo sempre fazer assim uns apontamentos, uns tópicos para sistematizar a matéria, para ser mais fácil de estudar. Em vez de estarem sempre a ouvir, é importante que escrevam. Nunca faço grandes textos. O facto de estar a escrever desenvolve a capacidade de escrever. Assim aprendem a escrever e a passar alguma coisa do quadro. Quanto menos treino tiverem, pior. Eles não escrevem nada autonomamente. Sei que hoje em dia vamos todos andar a tirar foto às coisas. Mas a parte da sistematização é muito importante. Ajuda a memorizar.

E: Que tipo de materiais/recursos utiliza nas aulas?

PCC: *Powerpoints* e as imagens. Acho que as imagens são essenciais para a compreensão. Às vezes estamos a falar e as imagens ajudam a associar. E utilizo muito o livro. Estes livros de ciências são recursos enormes... têm imagens ótimas. Todos têm o livro. Depois aquelas questões do verifico também é para sistematizar aquilo que tivemos a aprender na aula. Podia arranjar outras, mas se todos têm o manual não faz sentido tirar de outro lado. Eles normalmente fazem sempre as questões do verifico.

E: Costuma passar trabalhos de casa?

PCC: Normalmente passo à sexta-feira ou na última aula da semana para eles fazerem no fim de semana e é sempre uma coisinha pouca. Por exemplo algum verifico que ficou por fazer.

E: Porque o faz?

PCC: Para sistematizar, " obrigá-los" a abrir o livro durante o fim de semana, nem que seja para ver o que andamos a fazer, para não se perderem. Na matemática já é diferente, é importante eles fazerem para sistematizarem e consolidarem a matéria dada em aula. Nas ciências é mais para recordar.

E: Os trabalhos de casa são iguais para todos?

PCC: Sim.

E: Eles realizam os trabalhos de casa? Ficam motivados para os fazer?

PCC: Não. Há sempre 2 ou 3 que nunca fazem. Mas de resto até fazem. Gostam de chegar à aula e dizerem que têm o trabalho de casa feito. Há uns que não há nada que

os motive. Não dou muita importância nas ciências. Mas na matemática já dou mais importância.

E: Como caracteriza a turma?

PCC: Esta turma é heterogênea. Um grupo muito empenhado e interessado e um outro grupo que tem muitas dificuldades. Alguns têm muitas dificuldades e tentam superá-las.

E: Que estratégias utiliza na inclusão dos alunos com NSE?

PCC: Neste caso, os alunos surdos estão sempre à frente. E é por isso que utilizo os *powerpoints* para eles acompanharem. Neste caso, os alunos surdos a ciências são alunos que não necessitam de intérprete, precisam do aparelho. Eles conseguem acompanhar a aula. Quando eles necessitam de intérprete é mais complicado, pois ou olham para o *powerpoint* ou para a intérprete. Depois o aluno que tem necessidades educativas especiais tem de levar trabalho suplementar, porque muitas das vezes está distraído nas aulas.

E: Quais as principais fragilidades e potencialidades da turma?

PCC: A nível das potencialidades, eles são interessados, questionam e gostam de saber as coisas. As maiores fragilidades é que no meio daquele interesse, quando é para sistematizar eles têm preguiça.

E: Qual foi o critério da organização dos lugares na sala e do espaço?

PCC: Os alunos surdos estão à frente. O aluno que tem dificuldades também está mais à frente, tal como aqueles que veem mal. Às vezes meto um aluno desatento junto daquele que está mais atento.

E: É a professora que indica os alunos que devem frequentar os apoios disciplinares? Ou são os encarregados de educação que solicitam?

PCC: Não. São os professores. Mas nós a ciências não temos apoio.

E: De um modo geral, como caracteriza o envolvimento das famílias na vida escolar dos alunos?

PCC: Esta turma tem pais muito preocupados. A maior parte dos encarregados de educação apoiam os alunos, mesmo nas suas aprendizagens. Os pais são interessados e tentam acompanhar os filhos.

E: Que vantagens ou desvantagens encontra na participação dos pais/encarregados de educação na aprendizagem dos seus educandos?

PCC: Eu não encontro desvantagens. Os pais são essenciais para participarem na vida escolar dos alunos. Às vezes acho que os pais se precipitam um bocadinho quando

alguma coisa não está a correr tão bem. Em vez de perceber melhor, precipitam-se logo para resolver as coisas. Muitas vezes não da melhor maneira. Os pais são essenciais.

E: De que forma e em que casos é que comunica com os encarregados de educação?

PCC: Eu não costumo utilizar a caderneta. Sei que às vezes ameaço, mas não a utilizo. Acho que se deve resolver as coisas com os alunos na sala de aula. Só quando há um caso mais grave é que informo os pais. Ou então comunico com a diretora de turma.

E: Que dinâmicas existem que promovam a interdisciplinaridade e a integração curricular na escola?

PCC: Nós estamos a aplicar a autonomia e a flexibilidade curricular. Há dois anos fizemos um vídeo com o ciclo da água. Eles fizeram uma música, com as várias fases. Falavam em português e depois traduziam para inglês. Em educação musical fizeram a chuva com um instrumento... Este foi assim um grande projeto.

E: Existe frequentemente episódios de Primeiros Socorros na escola?

PCC: Sim, todos os dias. Não é nada de muito grave.

E: Considera que os professores desta instituição educativa estão preparados para agirem nestas situações?

PCC: Os professores e funcionários fizeram formação há dois anos com o apoio do centro de saúde. Portanto, sentimos necessidade e as enfermeiras do centro de saúde vieram fazer a formação a todos os nossos assistentes operacionais. Falta apenas as senhoras da secretaria. Depois, como achamos interessante, pedimos que viessem fazer a professores. Todos os professores que quiseram, fizeram a formação.

E: Quais são as fragilidades que a escola apresenta neste âmbito?

PCC: A formação em primeiros socorros é algo que não pode parar. Deve ser frequente. Neste momento, consideramos que é conveniente voltarmos a realizar uma formação, não com tantas horas, mas voltar a fazer uma revisão. Há sempre novos procedimentos.

ANEXO C

Entrevista à professora cooperante de
Matemática e Ciências Naturais

| ' ' | | ' ' |

Estagiárias (E): Há quantos anos leciona?

Professora Cooperante de Ciências e Matemática (PCCM): 32

E: Há quantos anos leciona nesta instituição?

PCCM: 10

E: De que forma é que os anos de experiência têm alterado a sua prática?

Uma vez para melhor outras vezes para pior, dependendo do contexto das turmas. Melhorar é introduzir e estar a par das novidades em termos metodológicos. Neste aspeto, tive sempre atenção. No entanto, às vezes vejo-me a regredir, ou seja, gostaria muito de fazer atividades de descoberta, mas este contexto não permite. Sei que devia fazer ensino diferenciado, mas também já o fiz. Mas neste momento já não tenho energia para o fazer. Não tenho 20 anos, por isso a coisa já pesa. Reconheço que podia fazer melhor, diferenciando o trabalho. Cada vez mais, os meninos vêm com falta de pré-requisito, indisciplinados, o que nos exige atenções redobradas, ensino diferenciado. Estive a refletir com a diretora da escola e, por exemplo, numa turma de 20 alunos ter 6 que pensam e 14 que não pensam, então estou a trabalhar para a maioria (os 14 que não pensam). E estou a esquecer-me dos 6 que pensam, daqueles que podiam ir mais além. Na sexta-feira fui ver a aula de uma colega e numa turma de 26, só 6 é que tinham dificuldade. Isto é diferente. É neste aspeto que eu digo que estamos a regredir.

E: Como caracteriza a sua prática pedagógica?

PCCM: Eu procuro ter, em primeiro, a afetividade. Atenção, não deixando de castigar aquilo que tem de ser castigado. Mas a relação afetiva sempre foi a minha primeira aposta. Sem isso, é impossível. Mas depois é um “pau de dois bicos”. Já viram o tempo que perco? Há pouco, o professor de inglês veio mostrar-me um teste que tinha um recado e perguntou-me de quem era. Eu disse-lhe que era da M... E ele perguntou-me como eu sabia. Eu disse-lhe que sabia que a miúda estava sem telemóvel, porque ela tinha desabafado comigo. Eu sei isto, porque a miúda me conta, desabafou comigo. Primeira aposta é na relação que estabeleço com eles. Eles sabem bem que podem contar comigo. De outra maneira não sei lidar. Cada vez mais os miúdos precisam demais afetividade, porque em casa este aspeto não existe. Eles passam mais tempo aqui na escola do que em casa. Às vezes chego a casa com a minha cabeça “cheia”.

E: Como planifica a sua intervenção na área da Matemática e das Ciências Naturais?

PCCM: Separadamente. Gostaria que assim não o fosse. Apesar de termos uma brecha com as DACS. Este ano não estão com grande sorte porque já fizemos melhor. Não é fácil interlaçar as duas áreas. O programa de matemática é extenso e o programa de ciências também é, andamos sempre a pensar em cumprir o programa. Vou sempre ao encontro das necessidades dos alunos. A matemática não posso andar para a frente se eles não sabem as coisas para trás. Esta interligação é mais fácil no 1º ciclo do que nestes ciclos.

E: Existe alguma rotina implementada nas turmas?

PCCM: O problema do mês. Consegui implementar! É livre, só faz quem quer e é a todo o 2.º ciclo. Todos os meses os resultados são afixados. No final do ano colocamos os TOPS e têm um prémio.

A nível de rotinas não faço por causa do problema das salas (andamos sempre de um lado para o outro).

E: Que instrumentos e métodos de avaliação utiliza?

PCCM: Utilizo a observação direta, mas isto também é treino. Primeiro, terminava uma aula e escrevia. Atualmente, já deixo para o final da semana, mas custa mais. Ainda confio muito na minha memória. Registo muitas das vezes no “caderno da verdade” como eles dizem. E eles sabem que eu tenho tudo registado e podem ir ver se quiserem.

E: Que tipo de materiais/recursos utiliza nas aulas?

PCCM: Conforme os assuntos. Em ciências gostaria de utilizar atividades práticas, apesar de nem todos os conteúdos dar para isso. A água, o ar e os solos é o que dá mais. No 6º ano é muito difícil, pois é o corpo humano. Para além disso, utilizo a exposição oral e procurar que eles interajam. Como já viram, o vocabulário é muito pobre. Temos de os meter a falar para desenvolver este aspeto. Também utilizo *powerpoints*.

E: Costuma passar trabalhos de casa?

PCCM: Poucos. Eles já passam tantas horas aqui na escola. Depois têm outras atividades. Muitos vão para os centros de estudo. Duas uma, ou vem tudo bem ou vem tudo bem. Já tive miúdos que fizeram tudo bem feito e disseram que não tinham percebido. Para isso, faço nas aulas, em que explico para eles perceberem. Mando trabalhos de casa para avaliar o quê? Os pais? Os centros de estudo? A responsabilidade? Isso tudo bem. Tinha trabalhos e fez.

Eu tenho a sorte de lhes dar apoio e neste momento faço aqueles exercícios que eu acho que estão a precisar. Naquele bocadinho tento ajudá-los. Os alunos que

acompanho ainda sei o que fazer. A turma que não é minha, já é um bocado mais difícil. Pergunto à professora quais os exercícios que quer que trabalhe com eles.

E: Como caracteriza os seus alunos?

PCCM: O 5.º 3.ª é uma turma que tem 6 alunos que se podem perder ali. São miúdos com muitas fragilidades, especialmente no português. Eu tenho momentos que tenho dúvidas se eles estão a perceber o que digo e o que escrevo. A nível de matemática, os seus pré-requisitos são as bases das bases. São miúdos muito pouco trabalhados a nível de conhecimento e de saber-estar... isto preocupa-me imenso! O 1.ª são mais simpáticos... os outros não têm mais para dar. Os da 1.ª são mais espevitados, mais interessados. No entanto, há momentos em que penso que a aula vai ser melhor e depois...como aconteceu ontem. O 1.ª tem mais vocabulário, é um bocadinho melhor. O 5.º 3.ª não têm bases para compreenderem o que estamos a fazer e andamos sempre a falar no mesmo.

E: Que estratégias utiliza na inclusão dos alunos com NSE?

PCCM: As mesmas que os outros. Mais amizade. Mais apoio afetivo. Na sala de aula não tenho uma estratégia muito definida para eles. Faço três tipos de fichas diferentes. Para a I. vou começar a realizar um outro tipo de avaliação. Eu trabalho mais com os meninos com necessidades educativas especiais quando estou sozinha com eles, porque os outros não me permitem. Aqueles são declarados e os que não são?

E: Qual foi o critério da organização dos lugares na sala e do espaço?

PCCM: Não, foram os diretores de turma que mandaram um projeto de planta. Às vezes mudo, conforme a necessidade.

E: É a professora que indica os alunos que devem frequentar os apoios disciplinares?

PCCM: Sim.

E: De um modo geral, como caracteriza o envolvimento das famílias na vida escolar dos alunos?

PCCM: De um modo geral, não é mau. Há sempre casos problemáticos. Depois estamos a entrar numa fase de “eu quero saber” para falar mal do professor. Querem-se envolver para defender os meninos e arrasar com os professores. Esta é a postura da maioria dos pais.

E: De que forma e em que casos é que comunica com os encarregados de educação?

PCCM: Pela caderneta ou participo ao diretor de turma e ele comunica com os pais.

E: Existe frequentemente episódios de Primeiros Socorros na escola?

PCCM: Há muita dor de barriga, dor de garganta e febre e são atendidos. São chamados os pais e vêm-nos buscar. Magoam-se uns aos outros a brincar.

E: Considera que os professores desta instituição educativa estão preparados para agirem nestas situações?

PCCM: Não. Nem querem saber.

E: A escola oferece alguma formação neste âmbito?

PCCM: Veio cá o centro de saúde no ano passado. Eu fiz às funcionárias há muitos anos. Elas ainda tratavam as epistaxes pondo a cabeça para trás. Propôs a formação e realmente melhorou. Habitaram-se a chamar-me e discutíamos o assunto que fazíamos. Melhoraram imenso.

E: Quais são as fragilidades que a escola apresenta neste âmbito?

PCCM: Temos uma maca.... De uma forma geral não há falta de nada em especial.

ANEXO D
Inquérito por Questionário

| ' ' | | ' ' |

Questionário

O presente questionário destina-se a Professores e enquadra-se numa investigação no âmbito do relatório final de 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Lisboa.

A confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos serão garantidos. Agradeço desde já a sua disponibilidade e apelo à máxima sinceridade nas respostas dadas.

1 - IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DO DOCENTE

1.1 - Sexo: Feminino____ Masculino____

1.2 - Idade: _____

1.3 - Ciclo que leciona: 2ºciclo____ 3º ciclo____

1.4 - Anos de serviço na área da docência: _____

1.5 - Anos de serviço na atual escola: _____

1.6 - Habilitação académica: Licenciatura__ Mestrado__ Doutoramento__ Outro__

1.7 - Disciplina(s) que leciona_____

2 - FORMAÇÃO EM PRIMEIROS SOCORROS (PS)

2.1 - Como classifica a sua formação em Primeiros Socorros (PS)?

Inexistente	Muito Má	Má	Suficiente	Boa	Muito Boa

2.2 - Como avalia a sua capacidade para prestar Primeiros Socorros (PS)?

Muito Má	Má	Suficiente	Boa	Muito Boa

2.3 - Indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:

	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
É importante aprender sobre PS				
Os professores são responsáveis por prestar PS na escola				
Todos os professores deveriam ter formação em PS				

3 - PRIMEIROS SOCORROS (PS) EM AMBIENTE ESCOLAR

3.1 - Nesta escola já foi confrontado com situações onde era necessária a prestação de PS? Sim____ Não____ (Se respondeu não, passe para o bloco 4)

3.2 - Indique o(s) tipo(s) de situação(ões):

Feridas ____

Queimaduras ____

Fraturas ____

Envenenamento ____

Epilepsia ____

Hemorragias ____

Nariz a sangrar ____

Picada de animal ____

Lesões nas articulações (entorses) ____

Dificuldades respiratórias ____

Outras ____

3.3 - Já alguma vez prestou Primeiros Socorros nesta escola? Sim____ Não____

3.4 - Se não, porquê?

Havia outra pessoa responsável pelo PS. ____

Havia outra pessoa no local capaz de prestar o PS. ____

Não fui capaz de prestar o PS. ____

Não sabia como agir. ____

Outro motivo. Qual? _____

4 - CONHECIMENTOS EM PRIMEIROS SOCORROS

Neste bloco selecione com um X a ação que considera mais adequada para cada situação descrita.

4.1 - Uma vítima com uma hemorragia nasal/epistaxes.

Manter a cabeça direita apertando as narinas e aplicar frio no local. _____

Colocar a cabeça para trás e esperar. _____

Colocar a cabeça para baixo. _____

Assoar até ficar tudo limpo. _____

Não sei responder. _____

4.2 - Uma vítima com uma ferida pouco extensa.

Desinfetar a ferida com água oxigenada. _____

Lavar a ferida do centro para as bordas. _____

Fazer força para estancar o sangue. _____

Soprar para a ferida. _____

Não sei responder. _____

4.3 - Uma vítima picada por uma abelha ou vespa.

Colocar uma moeda sobre o ferrão. _____

Retirar o ferrão com o auxílio de uma pinça e, de seguida, desinfetar. _____

Fazer um golpe no local da picada. _____

Sugar o ferrão. _____

Não sei responder. _____

4.4 - Uma vítima com uma queimadura solar de 1º grau.

Massajar a queimadura. _____

Arrefecer a zona queimada com soro fisiológico. _____

Aplicar gelo diretamente nas queimaduras. _____

Aplicar uma gordura no local da queimadura. _____

Não sei responder. _____

4.5 - Uma vítima com uma obstrução parcial das vias aéreas.

Realizar compressões abdominais. _____

Dar pancadas nas costas. _____

Dar alguma coisa para beber. _____

Não interferir e incentivar a tosse. _____

Não sei responder. _____

4.6 - Uma vítima em crise epilética, com convulsões.

Segurar a língua para o indivíduo não a morder. _____

Dar um copo de água com açúcar. _____

Tentar criar um ambiente tranquilo e protetor e proteger a cabeça da pessoa. _____

Levantar a vítima e acordá-la. _____

Não sei responder. _____

4.7 - Uma vítima com um objeto a obstruir totalmente as vias respiratórias.

Dar 5 pancadas nas costas. _____

Abrir a boca e empurrar o objeto estranho para que seja engolido. _____

Realizar 2 insuflações. _____

Procurar ajuda. _____

Não sei responder. _____

4.8 - Uma vítima com uma fratura.

Fazer aplicações quentes. _____

Tentar reposicionar os ossos. _____

Imobilizar articulações que se encontrem próximas da fratura. _____

Comprimir ferimentos originados pela fratura. _____

Não sei responder. _____

4.9 - Uma vítima com uma entorse no pé.

Colocar um saco de água quente e pedir que a pessoa faça repouso absoluto do músculo. _____

Colocar gelo e apoiar a articulação através de camadas de algodão e ligaduras. _____

Colocar um saco de água quente e massajar suavemente o local. _____

Colocar gelo e massajar suavemente o local. _____

Não sei responder. _____

ANEXO E

Guião da Entrevista

| ' ' | | ' ' |

GUIÃO DE ENTREVISTA: Assistentes Operacionais		
BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a entrevistadora; • Dar a conhecer o objetivo da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista; • Assegurar o carácter confidencial e anónimo dos dados.
Caracterização pessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a formação da assistente operacional; • Compreender a importância atribuída pela assistente operacional à formação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Há quanto tempo trabalha como assistente operacional? E há quanto tempo nesta escola? • Possui alguma formação sobre Primeiros Socorros? Se sim, onde adquiriu essa formação? • Qual a sua opinião relativamente à necessidade das assistentes operacionais terem formação para estarem devidamente preparados para intervir em situações de emergência? • Como avalia os seus conhecimentos relativamente a noções de Primeiros Socorros? Porquê? • Quais são as principais fontes para os conhecimentos que

		<p>possui de Primeiros Socorros?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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.
<p>Experiência pessoal em situações de Primeiros Socorros a nível escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender quais as situações de Primeiros Socorros que já ocorreram a nível escolar; • Conhecer a opinião da assistente operacional relativamente ao espaço da enfermaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alguma vez passou por situações de emergência no ambiente escolar? Se sim, que situação de emergência ocorreu? • Que procedimentos realizou para dar resposta a essa situação? • Quais os acidentes/situações de Primeiros Socorros mais frequentes na sua escola? • Qual a situação de Primeiros Socorros mais marcante? • Considera o espaço de tratamento (enfermaria) desta escola adequado? Em que medida?

ANEXO F
Entrevistas das Assistentes
Operacionais

| | ' ' | | ' ' |

Entrevista 1

- **Há quanto tempo trabalha como assistente operacional?**

23 anos

- **E há quanto tempo nesta escola?**

23 anos

- **Possui alguma formação sobre Primeiros Socorros?**

Sim, tenho uma formação em Primeiros Socorros. A escola ofereceu-nos uma formação. Depois já tivemos uma na junta.

- **Qual a sua opinião relativamente à necessidade de as assistentes operacionais terem formação para estarem devidamente preparados para intervir em situações de emergência?**

É uma grande necessidade porque nós somos as primeiras a intervir nestas situações. Nós devíamos estar informadas de muito mais coisas do que aquilo que estamos, como as coisas básicas. Assim, conseguiríamos fazer a diferença nestas situações.

- **Como avalia os seus conhecimentos relativamente a noções de Primeiros Socorros?**

Numa escala de 0 a 5, em que 0 é mau e 5 é muito bom, acho que estou no 4. Eu consigo intervir logo numa situação de emergência, mas as outras coisas mais complicadas não consigo fazer, como colocar talas. Quando temos dúvidas, ligamos para o INEM e o próprio INEM dá-nos informação de como devemos agir.

- **Quais são as principais fontes para os conhecimentos que possui de Primeiros Socorros?**

O INEM e a formação que tivemos aqui na escola. A minha última formação de Primeiros Socorros foi para aí há 6 anos atrás.

- **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?**

Sim, o que devemos fazer em primeiro é não mexer na vítima, depois colocar a pessoa em posição correta (cruzada, com as pernas cruzadas) e chamar a emergência. Devemos tentar apaziguar as coisas. Se tiver a bater com a cabeça no chão, devemos meter qualquer coisa por baixo e falar com a pessoa. Devemos ligar ao INEM.

- **Alguma vez passou por situações de emergência no ambiente escolar? Se sim, que situação de emergência ocorreu?**

Sim, já temos passado por algumas situações. Temos crianças com epilepsia. Depois já tivemos uma criança que tínhamos de dar comida através de uma seringa. A menina engasgava-se muitas vezes e nós tínhamos de saber resolver o assunto. Depois já tivemos um menino que caiu no campo e deslocou um osso da perna. Esse caso foi complicado. Nós fomos mexer na criança e depois o menino teve que ser operado e teve que levar uma prótese. Foi daqueles casos que não devíamos ter mexido. Recentemente, uma menina caiu ali das escadas e partiu o braço. Eu coloquei logo uma almofada por baixo do braço para não acontecer o que aconteceu ao outro menino.

- **Que procedimentos realizou para dar resposta a essa situação?**

Por exemplo, nos casos de epilepsia, devemos segurar a língua.

- **Quais os acidentes/situações de Primeiros Socorros mais frequentes na sua escola?**

As quedas, torcem um pé, um braço. A nível de partidos temos poucos. Temos um caso com epilepsia, temos casos que tinham trissomia 21, meninos autistas. Estes são casos que temos de saber dar a volta ao sistema. Os autistas muito agitados e os meninos com trissomia 21 também é preciso saber lidar com eles.

- **Qual a situação de Primeiros Socorros mais marcante?**

Não foi um caso de emergência, mas para mim, foi aquela menina que tínhamos de dar comida através de uma injeção. Este foi o caso mais marcante para mim. Custou-me imenso ver uma criança assim.

- **Considera o espaço de tratamento (enfermaria) desta escola adequado? Em que medida?**

A nível de material temos tudo: compressas, ligaduras, pensos, pomadas, gelos, comprimidos. A escola compra tudo. Agora o espaço é muito pequeno. Quando temos casos de epilepsia ou quando os meninos caem que depois não reagem logo, nós temos de chamar o INEM. Quando vem o INEM não cabemos todos dentro da enfermaria.

Entrevista 2

- **Há quanto tempo trabalha como assistente operacional?**
5 anos
- **E há quanto tempo nesta escola?**
5 anos
- **Possui alguma formação sobre Primeiros Socorros?**
Sim, tivemos formações aqui na escola. Mas foram formações pequenas.
- **Qual a sua opinião relativamente à necessidade de as assistentes operacionais terem formação para estarem devidamente preparados para intervir em situações de emergência?**
É muito importante porque os miúdos estão constantemente a cair. Quanto mais formação tivermos melhor conseguimos resolver estes casos.
- **Como avalia os seus conhecimentos relativamente a noções de Primeiros Socorros? Numa escala de 0 a 5, em que 0 é mau e 5 é muito bom.**
Eu acho que estou no nível 4. Consigo agir bem.
- **Quais são as principais fontes para os conhecimentos que possui de Primeiros Socorros?**
Das formações e procuro ver na internet.
- **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?**
Bem dependendo da situação. Mas acho que sim. Pelo menos auxiliar no imediato. Mas acho que precisamos de mais formações, porque cada caso é um caso.
- **Alguma vez passou por situações de emergência no ambiente escolar? Se sim, que situação de emergência ocorreu?**
Sim, tínhamos uma aluna com epilepsia e estava constantemente com ataques. Tínhamos de estar sempre em vigilância. São tantas situações que já não me lembro de mais.
- **Que procedimentos realizou para dar resposta a essa situação?**
Neste caso de epilepsia, como ela cai tínhamos de a colocar de lado por causa da saliva. Depois acordava sem saber onde estava e nós tentávamos mantê-la sentada até se sentir melhor. Entretanto uma outra auxiliar contactava a mãe para vir à escola.

Como tínhamos as formações, sabíamos o que devíamos fazer.

Depois temos aqueles casos que os miúdos partem uma perna ou um braço e não podemos ir mexer. Devemos chamar logo o INEM.

- **Quais os acidentes/situações de Primeiros Socorros mais frequentes na sua escola?**

Os miúdos caem muito.

- **Qual a situação de Primeiros Socorros mais marcante?**

Não tenho nenhuma situação que me tenha marcado.

- **Considera o espaço de tratamento (enfermaria) desta escola adequado? Em que medida?**

Deveria ser maior, porque até temos muito material. O espaço é que é pequeno.

Entrevista 3

- **Há quanto tempo trabalha como assistente operacional?**
2 anos.
- **E há quanto tempo nesta escola?**
2 anos.
- **Possui alguma formação sobre Primeiros Socorros?**
Sim.
- **Se sim, onde adquiriu essa formação?**
Foi no centro de Emprego.
- **Qual a sua opinião relativamente à necessidade de as assistentes operacionais terem formação para estarem devidamente preparados para intervir em situações de emergência?**
Acho importante porque devemos ter mais informação sobre algum caso que eventualmente possa acontecer poder ajudar da melhor maneira.
- **Como avalia os seus conhecimentos relativamente a noções de Primeiros Socorros? Porquê?**
3, porque na minha opinião nós como assistentes operacionais precisávamos de mais informações para nos ajudar.
- **Quais são as principais fontes para os conhecimentos que possui de Primeiros Socorros?**
Foi mesmo só na formação.
- **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.**
Sim, consigo dar o apoio básico. O mais elaborado não... com aquelas técnicas que são necessárias não.
- **Alguma vez passou por situações de emergência no ambiente escolar? Se sim, que situação de emergência ocorreu?**
Não
- **Que procedimentos realizou para dar resposta a essa situação?**
Caso tenha caído, desinfeto a ferida e tento perceber qual é o estado da situação. Depois caso seja grave de imediato informo os pais para poderem levar a criança ao hospital.

- **Quais os acidentes/situações de Primeiros Socorros mais frequentes na sua escola? São quedas, na maioria são quedas.**

As quedas e entorses.

- **Qual a situação de Primeiros Socorros mais marcante?**

Hoje um aluno teve um ataque epilético. Como nunca tinha visto, fiquei em choque.

Naquele momento não soube como agir.

- **Considera o espaço de tratamento (enfermaria) desta escola adequado? Em que medida?**

Sim acho que há o material básico para as necessidades básicas. O espaço parece-me adequado.

Entrevista 4

- **Há quanto tempo trabalha como assistente operacional?**
Em setembro faz precisamente 9 anos.
- **E há quanto tempo nesta escola?**
Há 9 anos também.
- **Possui alguma formação sobre Primeiros Socorros?**
Sim.
- **Se sim, onde adquiriu essa formação?**
Aqui na escola adquirimos uma formação.
- **Qual a sua opinião relativamente à necessidade de as assistentes operacionais terem formação para estarem devidamente preparados para intervir em situações de emergência?**
Acho que é muito importante, porque todos os dias a crianças magoam-se. Por isso é conveniente possuímos algum tipo de formação para saber quais os tipos de medidas tomar.
- **Como avalia os seus conhecimentos relativamente a noções de Primeiros Socorros? Porquê?**
Acho que os meus conhecimentos são médios. Consigo intervir numa situação de primeiros socorros razoavelmente bem.
- **Quais são as principais fontes para os conhecimentos que possui de Primeiros Socorros?**
As formações, as pesquisas online, a televisão a saúde 24 e o INEM. Muitas das vezes, quando ocorre algum acidente ligo para o 112 pois eles conseguem nos informar de como agir nessa situação.
- **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.**
Penso que sim.
- **Alguma vez passou por situações de emergência no ambiente escolar?**
Já passei por algumas situações.
- **Se sim, que situação de emergência ocorreu?**
Quando um miúdo caiu pelas escadas abaixo.

- **Que procedimentos realizou para dar resposta a essa situação?**

Em primeiro lugar foi colocá-lo num sítio em que ele pudesse estar esticado, de seguida protegemos a cabeça e estivemos sempre ao pé dele e dissemos para ele não fechar os olhos e para ter calma.

- **Quais os acidentes/situações de Primeiros Socorros mais frequentes na sua escola?**

Os principais acidentes são nomeadamente as quedas, os joelhos e os braços tudo esfolado.

E também e as viroses que tem como sintomas dores de cabeça e vontade de vomitar, são as mais frequentes aqui na escola.

- **Qual a situação de Primeiros Socorros mais marcante?**

Foi um menino que caiu nestas escadas, do 1 andar abaixo e partiu as pernas, o braço e a cabeça. Era sangue por todo o lado, mas felizmente nos agimos de cabeça fria e conseguimos estabilizar o menino até a chegada dos bombeiros. Acho que esta foi a situação que eu tive mais critica a nível de primeiros socorros.

- **Considera o espaço de tratamento (enfermaria) desta escola adequado? Em que medida?**

Agora um pouquinho mais, porque o alteraram. Antes o espaço era muito pequeno para aquilo que era. Depois eu penso assim: os miúdos vêm aflitos quando se magoam e ao sentirem que estão num sítio fechado ainda pior. Depois também é um sítio de passagem e os miúdos vêm espreitar e o que está magoado entra em pânico. A enfermaria a onde está agora é muito mais arejada e com muito mais espaço.

Entrevista 5

- **Há quanto tempo trabalha como assistente operacional?**
3 anos.
- **E há quanto tempo nesta escola?**
3 anos.
- **Possui alguma formação sobre Primeiros Socorros?**
Sim.
- **Se sim, onde adquiriu essa formação?**
Eu trabalho em geriatria na Santa Casa da Misericórdia.
- **Qual a sua opinião relativamente à necessidade de as assistentes operacionais terem formação para estarem devidamente preparados para intervir em situações de emergência?**
É fundamental, principalmente aqui que tem o ginásio. Quando são os torneios as crianças magoam-se imenso. É importante percebermos um bocadinho.
- **Como avalia os seus conhecimentos relativamente a noções de Primeiros Socorros? Porquê?**
Não vou dizer que são muito bons. São razoáveis.
- **Quais são as principais fontes para os conhecimentos que possui de Primeiros Socorros?**
Vou pesquisando, pois gosto de estar informada.
- **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?**
Eu não sou muito segura, mas quando é necessário tento intervir. Tento dar o meu melhor.
- **Alguma vez passou por situações de emergência no ambiente escolar? Se sim, que situação de emergência ocorreu?**
Sim, às vezes as crianças têm crise de ansiedade ou nervosismo. E depois as pessoas confundem com uma crise epilética.
- **Que procedimentos realizou para dar resposta a essa situação?**

No caso da ansiedade deixo a vítima no chão, não o seguro e deixo-o à-vontade. Coloco uma almofada na cabeça e dou assistência. Não o deixo sozinho. Se for epilepsia é igual. Deixo-o no chão, não o agarro e espero que a situação normalize.

- **Quais os acidentes/situações de Primeiros Socorros mais frequentes na sua escola? São quedas, na maioria são quedas.**

Aqui na escola neste sentido não tem muito. Temos um aluno que tem crises epiléticas constantes. As situações mais frequentes são as quedas quando eles andam de patins e às vezes entorses.

- **Qual a situação de Primeiros Socorros mais marcante?**

Não.

- **Considera o espaço de tratamento (enfermaria) desta escola adequado? Em que medida?**

Antes não considerava, mas agora parece que houve uma mudança. Ainda não fui ver como está o espaço. Primeiro o espaço era muito pequeno e não tinha condições.

Entrevista 6

- **Há quanto tempo trabalha como assistente operacional?**

6 anos.

- **E há quanto tempo nesta escola?**

6 anos.

- **Possui alguma formação sobre Primeiros Socorros?**

Sim.

Se sim, onde adquiriu essa formação?

Fizemos o ano passado uma pequena formação (de pouquíssimas horas) com umas enfermeiras.

- **Qual a sua opinião relativamente à necessidade de as assistentes operacionais terem formação para estarem devidamente preparados para intervir em situações de emergência?**

Eu acho que faz todo o sentido porque se acontece alguma coisa aos meninos nós é que estamos mais tempo com eles. Nos intervalos é quando acontece mais situações e temos que ter ali as primeiras ações de intervenção na cabeça.

- **Como avalia os seus conhecimentos relativamente a noções de Primeiros Socorros? Porquê?**

Depois de ter ouvido o que as enfermeiras disseram realmente agimos por impulso e cometemos muitos erros. Por exemplo: Um menino sente-se mal e nós vamos logo a correr buscar um copo de água com açúcar. É logo a primeira coisa que se faz... que se fazia. Eu agora já não faço isso. Mas temos tendência em fazer isso. Não se deve fazer isso pois a pessoa pode ser diabética. A vítima pode ter os diabetes altos. Quando uma criança cai e fica imobilizada, temos tendência em ir a correr para a levantar. Estas coisas que há 6 anos atrás passavam ao lado, agora estou mais atenta.

- **Quais são as principais fontes para os conhecimentos que possui de Primeiros Socorros?**

Nas formações e na escola da vida que é muito importante.

- **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?**

Acho que sim e desde setembro que, de facto, temos sido postas à prova por um menino que aqui temos. Diariamente tem ataques e muitas das vezes chega a ter dois por dia. Ninguém sabe explicar o que o miúdo tem, mas eu e uma colega minha estamos à prova desde setembro.

- **Alguma vez passou por situações de emergência no ambiente escolar? Se sim, que situação de emergência ocorreu?**

Sim, desde setembro que tem sido muito extenuante com o menino.

- **Que procedimentos realizou para dar resposta a essa situação?**

Nesta situação tentámo-lo levantá-lo, às vezes sentá-lo numa cadeira. Outras vezes trazemo-lo para uma janela para lhe dar o ar. É que ele fica inconsciente. Tentamos falar com ele, brincar com ele, meter pinguinhos de água na cara.

- **Quais os acidentes/situações de Primeiros Socorros mais frequentes na sua escola? São quedas, na maioria são quedas.**

Quedas.

- **Qual a situação de Primeiros Socorros mais marcante?**

Aqui o que me tem marcado é a situação deste menino que referi. Tem mexido muito connosco. Com toda a gente aqui dentro.

- **Considera o espaço de tratamento (enfermaria) desta escola adequado? Em que medida?**

Agora está, esta semana ficou. Era assim uma coisinha muito pequenina, mas agora já está melhor. Só precisa de mais uma marquesa, porque às vezes é mais que um aluno que precisa de estar deitado.

Entrevista 7

- **Há quanto tempo trabalha como assistente operacional?**
3 anos.
- **E há quanto tempo nesta escola?**
3 anos. Tinha contratos anuais renováveis e no verão ia para casa. Agora já estou efetiva.
- **Possui alguma formação sobre Primeiros Socorros?**
Sim.
Se sim, onde adquiriu essa formação?
Tive aqui na escola formação, mas também sou bombeira voluntária. Por isso, também tenho essa formação.
- **Qual a sua opinião relativamente à necessidade de as assistentes operacionais terem formação para estarem devidamente preparados para intervir em situações de emergência?**
Têm de estar preparados principalmente com os miúdos. Pode ocorrer qualquer situação em qualquer sítio, mas numa escola é mais propício. Assim, temos de estar preparadas para intervir.
- **Como avalia os seus conhecimentos relativamente a noções de Primeiros Socorros? Porquê?**
Um pouco enferrujados. Mas para aquilo que tem acontecido tenho consigo agir.
- **Quais são as principais fontes para os conhecimentos que possui de Primeiros Socorros?**
Das formações apenas.
- **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? Porquê?**
Sim, porque as formações que tive ajudaram-me nesse âmbito. Sinto-me à-vontade em intervir. Quando tenho dúvidas ligo para o 112.
- **Alguma vez passou por situações de emergência no ambiente escolar? Se sim, que situação de emergência ocorreu?**
Aqui na escola não. Coisas pequenas, por exemplo quedas.
- **Que procedimentos realizou para dar resposta a essa situação?**
No caso das quedas coloco gelo.

- **Quais os acidentes/situações de Primeiros Socorros mais frequentes na sua escola?**

Aranhões, entorses e quedas. Até hoje não vi assim nada de muito grave.

- **Qual a situação de Primeiros Socorros mais marcante?**

Aqui na escola não.

- **Considera o espaço de tratamento (enfermaria) desta escola adequado? Em que medida?**

Acho que estava pouco ventilado e pequenino. Esta semana mudaram o espaço para outra sala. Ainda não tive oportunidade de ver. Mas o espaço era pequeno, pois se acontecessem duas situações ao mesmo tempo ficava apertado. Isto também é uma coisa de primeiros socorros não é um centro de saúde.

ANEXO G

Antigo espaço de enfermaria da escola

| ' ' | | ' ' |



ANEXO H

Atual espaço de enfermaria da escola

| | ' ' | | ' ' |

