

**Componentes de formação no plano de estudos: a componente
prática num curso profissional de Osteopatia**

Nuno Miguel Santos Barreto

Lisboa, 2014

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Componentes de formação no plano de estudos: a componente prática num curso profissional de Osteopatia

Nuno Miguel Santos Barreto

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica

Orientadora: Professora Doutora Maria Ivone Gaspar

Lisboa, 2014

Resumo

Este trabalho, desenvolvido no domínio da Educação/Formação de adultos, centra-se na Formação profissional e no impacto do desenvolvimento e aquisição de competências práticas para um determinado perfil profissional.

A pertinência deste estudo prende-se com a importância crescente atribuída ao desenvolvimento do currículo. Este estudo incidirá na análise do plano de estudos de um curso profissional de Osteopatia em Lisboa, no sentido de conhecer o significado e a importância da componente prática para o perfil técnico, adequada à funcionalidade do perfil profissional desenvolvido pelo curso tendo por base a análise documental e a recolha da opinião dos vários atores educativos sobre o referido plano de estudos. Na pretensão de dar visibilidade à importância de um currículo específico centrado na componente prática e na respetiva supervisão pedagógica, procura-se conhecer o modo como é interpretado o currículo e a perspetiva dos professores, alunos e ex-alunos sobre essa componente prática em campo de trabalho.

As opções metodológicas desta investigação passam por um estudo de caso privilegiando a pesquisa exploratória e descritiva, com uma abordagem tendencialmente qualitativa.

Partindo de dois pressupostos - (i) há ainda um longo caminho a percorrer quanto ao enquadramento da componente prática nos planos de estudos dos cursos profissionais e (ii) a supervisão pedagógica ainda é vista, por muitos agentes educativos, como processo inspetivo e “inquisitório” - importará realçar a imprescindibilidade da componente prática, abonar a complexidade e importância da supervisão e relevar a relação entre supervisor e professor.

Este estudo pretende ser estruturante na Reorganização Curricular do Ensino Profissional do Curso de Osteopatia por forma a ir mais além, concretizando medidas que ajustem os seus planos de estudos às necessidades de um ensino moderno e exigente, visando a componente prática com resultados na satisfação das expectativas dos alunos e professores. Admite-se que possa ainda contribuir para fundamentar a regulamentação da profissão no que ao ensino (isto é, aos cursos de formação) diz respeito.

Palavras-chave: currículo, curso profissional, componente prática, Osteopatia, supervisão pedagógica.

Abstrat

This research, developed in the field of Education / Adult Education, focuses on vocational training and the impact of the development and acquisition of practical skills for a particular job profile.

The relevance of this study relates to the growing importance attached to the development of the curriculum. This study will focus on the analysis of the curriculum of a professional course of Osteopathy in Lisbon , in order to know the meaning and importance of the practical component for, proper functionality of the professional profile developed by ongoing technical profile based on document analysis and collection of opinions from various educational on that syllabus actors . On the pretense of giving visibility to the importance of a specific curriculum focused on practical and on the respective pedagogical supervision, seeks to know how the curriculum is interpreted and the perspective of teachers, students and former students about this practice component in field work.

The methodological choices of this investigation go through a case study focusing on the exploratory and descriptive research with a somewhat qualitative approach. Starting from two assumptions - (i) there is still a long way to go regarding the classification of the practical component in the curricula of vocational courses and (ii) the pedagogical supervision is still seen by many educators as inspective process and "inquisitorial " - import highlight the indispensability of the practical component, fertilize the complexity and importance of supervision and reveal the relationship between supervisor and teacher.

This study aims to be the structural reorganization of Vocational Education Curriculum Course of Osteopathy in order to go further, implementing measures which adjust their curricula to the needs of a modern and demanding education, aiming at practical component results in meeting the expectations students and teachers. That may also contribute to support the regulation of the profession in teaching (ie, training courses) is assumed with respect .

Key-words: curriculum, professional course, practical component, Osteopathy, pedagogical supervision.

Agradecimentos

Ao longo deste trabalho pude contar com algumas pessoas fundamentais, às quais deixo aqui o meu profundo e reconhecido agradecimento.

Às minhas queridas esposa e filha e aos meus pais pelo apoio e incentivo que sempre me deram e que tanto me ajudaram a que este trabalho chegasse a bom termo.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Ivone Gaspar, pela inestimável compreensão, ajuda e paciência ao longo deste último ano, por me fazer acreditar que era possível prosseguir.

Ao Diretor da escola em estudo, Professor Doutor Mário Alberto Borges de Sousa, aos professores, alunos e ex-alunos pela colaboração, pela disponibilidade e empenho que sempre demonstraram.

ÍNDICE GERAL

Resumo.....	III
Abstract.....	IV
Agradecimentos.....	V
Índice de Gráficos.....	VIII
Índice de Tabelas.....	IX
Índice de Anexos.....	X
Acrónimos e siglas utilizadas.....	XI
Introdução.....	1
CAPÍTULO 1 – CURRÍCULO.....	7
1.1.Operacionalização do conceito de currículo.....	7
1.2.Dimensões do currículo.....	10
1.3.Fases do currículo.....	12
CAPÍTULO 2 – COMPOSIÇÃO, ORGANIZAÇÃO E SUPERVISÃO DO CURRÍCULO.....	15
2.1.Composição do currículo.....	15
2.2.Organização do currículo.....	17
2.3.Supervisão do currículo.....	23
CAPÍTULO 3 – O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO.....	27
3.1.A Osteopatia no campo da saúde.....	27
3.2. O local e o tempo da investigação.....	30
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	35
4.1. Fundamentos Metodológicos.....	35
4.2. A População em estudo.....	37
4.3. Técnicas e instrumentos de Recolha de Dados.....	37
4.4.Métodos de Análise dos Dados.....	44

CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	47
5.1 Apresentação, análise e interpretação dos dados dos Documentos.....	47
5.2 Apresentação, análise e interpretação dos dados das Entrevistas.....	48
5.3 Apresentação, análise e interpretação dos dados dos Questionários.....	62
5.3.1 Caracterização da População.....	63
5.3.2 Resultados das dimensões do questionário.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
1. Conclusões.....	75
2.Limitações do estudo	80
3.Sugestões para investigações futuras	81
Referências bibliográficas.....	83
Legislação.....	90
ANEXOS.....	I

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Género.....	63
Gráfico 2 – Escalões etários.....	64
Gráfico 3 – Habilitações literárias.....	64

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Profissão.....	65
Tabela 2 – Razões para frequência do curso.....	66
Tabela 3 – Organização do plano de estudos.....	67
Tabela 4 – Natureza prática do plano de estudos.....	68
Tabela 5 – Características a desenvolver.....	69
Tabela 6 – Funções do osteopata.....	70
Tabela 7 – Exercício da supervisão.....	71
Tabela 8 – Consistência interna.....	XXIX
Tabela 9 – Significância das diferenças (hipótese 1).....	XXXI
Tabela 10 – Significância das diferenças (hipótese 2).....	XXXIII
Tabela 11 – Significância das diferenças (hipótese 3).....	XXXIV

Índice de Anexos

Anexo I - Informação quanto à tipologia, carga horária e respetivas unidades curriculares do curso de Osteopatia do ITS.....	I
Anexo II – Guião das entrevistas aos professores.....	II
Anexo III – Guião dos questionários aos alunos e ex-alunos.....	V
Anexo IV – Questionário sobre o plano de estudos	IX
Anexo V – Conceitos operacionalizados para as entrevistas e questionários.....	XV
Anexo VI – Respostas dos professores às entrevistas	XVI
Anexo VII – Principais opiniões expressas pelos alunos às questões 4.2.1 e 4.2.2.....	XXV
Anexo VIII – Principais opiniões expressas pelos ex-alunos às questões 4.2.1 e 4.2.2.....	XXVII
Anexo IX – Consistência Interna da análise aos questionários	XXIX
Anexo X – Hipóteses.....	XXX

Lista de Acrónimos e Siglas utilizadas

ABL – *Article Based Learning*

BO – Boletim Oficial

DGERT – Direção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho

EUA – Estados Unidos da América

FSE – Fundo Social Europeu

ITS – Instituto de Técnicas de Saúde

OMS – Organização Mundial de Saúde

PBL – *Problem Based Learning*

QCA – Quadro comunitário de apoio

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciencies*

TNC – Terapias Não Convencionais

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

INTRODUÇÃO

A sociedade atual tem-se caracterizado por rápidas mudanças económicas, tecnológicas e socioculturais pelo que os sistemas educativos são forçados a acompanhar, implicando ou refletindo, essas mudanças.

Redefiniram-se perfis profissionais e escolares, alargou-se o âmbito da formação profissional e alteraram-se modelos e práticas educativas, exigindo-se ao ensino técnico e profissional, em particular, uma adequação dos seus objetivos (Madeira, 2006). É este “ensino técnico e profissional [que] teve como principal objetivo fornecer ao mercado de trabalho a mão-de-obra especializada num nível intermédio da estrutura de emprego, esperando-se que contribua para o desenvolvimento socioeconómico e a minimização do desemprego”. (Madeira, 2006:122)

Os cursos técnico-profissionais têm sido reconhecidos e valorizados socialmente, o que nem sempre aconteceu no passado recente. A reformulação dos seus objetivos, o reajustamento de currículos para a adaptação a novas situações e contextos têm contribuído decisivamente para uma maior procura deste tipo de formação num mundo em mudança que exige as adequadas competências. As qualificações requeridas pelos empregadores são desafios para os sistemas de ensino e formação, pois “a formação profissional de jovens, diretamente ligada ao mundo do trabalho, tem de adaptar-se à evolução deste, nomeadamente no que respeita aos objetivos e conteúdos.” (Madeira, 2006:124)

Admitindo que o desenvolvimento profissional envolve aprendizagens teóricas, aperfeiçoamento das práticas e segurança nas atitudes, a formação profissional é considerada como um processo individual e coletivo, com destaque para a aquisição de competências profissionais através da experiência. Já Bobbit (2004:99) afirmava: “hoje em dia, as rápidas mudanças são a regra em todo o mundo profissional (...) os trabalhadores estão a ser confrontados com novos trabalhos e novas condições de trabalho”. Mantendo-se atual, esta ideia faz com que mesmo os profissionais em campo de trabalho sintam necessidade de complementar os seus conhecimentos e muitas vezes mudar de área laboral em busca de novas oportunidades e de uma melhor realização pessoal. Em resultado desta perspetiva, as ciências da saúde têm vindo a evoluir como

um corpo de saberes e conhecimentos próprios, definidos com bases epistemológicas, através do método científico e da pesquisa. Neste âmbito, as Terapias Não Convencionais (TNC), onde se insere a Osteopatia, têm-se afirmado como uma alternativa ou complemento à medicina convencional e elemento importante na prática dos cuidados de saúde, para a população ocidental. O aumento da popularidade das TNC tende a pressionar que se considere o seu enquadramento na saúde pública e situa a Osteopatia num campo amplo das Terapias Complementares das Ciências da Saúde. Sendo polivalente e versátil, perspetiva o “Corpo como um todo” no seu processo de avaliação e tratamento recorrendo a técnicas de tecidos moles, ósseo, visceral e neural, identificando a causa primária da disfunção. Neste sentido, parece existir um conjunto de funções que podem ser asseguradas por profissionais de Osteopatia, obrigando à sua prefiguração no currículo do Curso. Quer no contexto nacional quer no contexto internacional, verifica-se que cada instituição e cada curso, no currículo que oferece, dão maior ou menor ênfase a uma determinada área, de acordo com os seus objetivos, sendo o perfil profissional delimitado, de acordo com a especificidade e padrões técnicos de cada instituição.

A especialização surge no campo da saúde, concretamente na área Osteopatia, como complementar à área de formação base, tornando-se numa possibilidade de saída profissional para o mercado de trabalho. Esta perceção resulta da nossa experiência profissional e da motivação pessoal que tem conduzido ao empenho em contribuir para uma reforma teoricamente sustentada do curso profissional de Osteopatia. Este trabalho de investigação centra-se no campo de pesquisa dos estudos curriculares, procurando contribuir para uma melhor compreensão da estrutura dos planos de estudos e do significado de componentes de natureza prática num caso específico. Entendemos que desta forma os recursos humanos poderão alcançar patamares de elevada qualidade, competência e eficiência, adequando o currículo à natureza da formação profissional dos seus destinatários.

Subjacente a estas ideias, está o currículo como o fundamento de qualquer sistema de ensino e, por isso, o elemento nuclear do projeto pedagógico da instituição educativa que viabiliza o processo de ensino aprendizagem.

É consensual apresentar como componentes fundamentais do enunciado do currículo: objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. O currículo, ao entrar em processo, apresenta-se perante o que vulgarmente se designa por ‘desenvolvimento curricular’ articulado em três fases: conceção, implementação e avaliação.

Este estudo poderá contribuir para uma alteração/ inovação educativa, ao sublinhar a importância do desenvolvimento curricular num curso profissional.

Esta preocupação está na base do título que escolhemos para esta investigação - “Componentes de formação no plano de estudos: a componente prática num curso profissional de Osteopatia”. Tal escolha prende-se com a necessidade sentida em aprofundar o conhecimento sobre currículo, na dimensão de plano de estudos sobrelevando a fase da conceção e em identificar o modo como é supervisionada a sua aplicação realçando o seu efeito no perfil técnico visado. Ao conceber o currículo referenciado a ‘plano de estudos’, importa considerar a sua composição e organização, no sentido de estabelecer a relação entre os conhecimentos de natureza teórica e de natureza prática. É este último conhecimento – de natureza prática – que se releva nesta investigação, com o pressuposto de que ele poderá assumir formatos diferentes, contribuindo, assim, para um determinado modelo estruturante do plano de estudos. Consideramos, também, que a análise do currículo, como plano de estudos, implicará aspetos que vão para além da sua estrutura e organização, exigindo a análise da sua implementação acompanhada por um processo de supervisão pedagógica.

A recolha de opiniões de diferentes atores educativos (alunos, ex-alunos e professores), ao longo do ano letivo de 2012/2013, sobre o plano de estudos de um curso profissional de Osteopatia, no Instituto de Técnicas de Saúde de Lisboa (ITS), visa perspetivar a natureza da componente prática deste curso. Pretende-se identificar o âmbito e o significado que esses atores atribuem a esta componente, no referido curso, relacionando-a com as outras componentes do seu plano de estudos e avaliar o grau de importância que adquire na definição do perfil do profissional em formação - o osteopata. Contará, assim, com a opinião de professores e profissionais (entre 2009 e 2013) e ainda, alunos que frequentaram o curso no ano letivo 2011/2012 e os que estão a frequentar o ano letivo 2012/2013, no ITS.

A estrutura curricular do curso profissional de Osteopatia procura assumir a resposta a um determinado perfil, projetando um conjunto de saídas profissionais, para as quais os diplomados estarão qualificados após a formação de base.

Tendo por base as preocupações referidas e que constituem o objeto desta investigação, formulámos três questões que constituem a essência da sua problemática: (1) Que princípios orientam a organização e constituição dos planos de estudo do curso de Osteopatia? (2) Qual o perfil terminal pretendido para o curso de Osteopatia? (3) Que papel desempenha a supervisão pedagógica no desenrolar deste curso?

Constitui-se como a grande **finalidade** desta investigação a análise crítica dos planos de estudo do curso de Osteopatia para Profissionais de saúde, no sentido de conhecer o significado e importância da componente prática para o perfil técnico, adequada à funcionalidade do perfil profissional desenvolvido por este curso. Assim, enunciam-se como principais **objetivos** a atingir: (i) identificar os princípios orientadores e as matrizes organizadoras dos planos de estudos do curso de Osteopatia; (ii) analisar as diferentes componentes de formação no plano de estudos do curso de Osteopatia para Profissionais de saúde; (iii) clarificar o perfil terminal proposto para o profissional do curso de Osteopatia; (iv) conhecer opiniões de alunos e professores relativamente à tipologia dos planos de estudo e ao seu desenvolvimento e (v) conhecer as representações dos diferentes atores educativos sobre o papel da supervisão pedagógica num curso profissional de Osteopatia.

Com base no objeto de estudo exposto e na pretensão de atingir os objetivos atrás enunciados, esta investigação estrutura-se em cinco capítulos. O primeiro capítulo concentra um estudo teórico em torno do ‘Conceito de Currículo’, na procura das suas diferentes dimensões e no decurso das suas fases. O segundo capítulo debruça-se sobre a composição, organização e supervisão do currículo, na perspetiva da sua componente prática. Este segundo capítulo dá ênfase ao significado e papel da ‘supervisão pedagógica’. No capítulo três, será abordado o contexto específico da investigação, com algumas ligações, ainda que genéricas, à afirmação da Osteopatia, no campo da saúde, particularmente em Portugal. O capítulo quatro apresentará a ‘metodologia da investigação’ através (i) da clarificação das opções tomadas que constituirão os fundamentos metodológicos, (ii) da caracterização da população alvo da recolha de

opiniões, (iii) da apresentação das técnicas e instrumentos utilizados, e (iv) da justificação dos métodos utilizados para a análise dos dados recolhidos. Para o quinto capítulo está reservado a apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos, através da análise documental, inquérito por entrevista e inquérito por questionário.

Este trabalho será finalizado com um conjunto de considerações que contemplarão, em primeiro lugar, as conclusões conseguidas face às questões de investigação levantadas e aos objetivos enunciados para este estudo. Depois, apresentaremos algumas das limitações encontradas e, num terceiro ponto, registaremos sugestões a ter em conta para investigações a desenvolver no futuro, no âmbito desta temática.

CAPÍTULO 1 - CURRÍCULO

Neste capítulo abordamos a problemática relativamente à operacionalização do conceito de currículo. O currículo pode ter diferentes abordagens, dimensões e fases. Optamos por fazer uma análise conceptual que vá de encontro a estas considerações, de modo a contribuir para a sua clarificação.

A necessidade de problematização deste conceito decorre do objeto deste estudo, ”o plano de estudos”, tornando o conceito de currículo estruturante a toda a investigação.

1.1. Operacionalização do conceito de currículo

O conceito de currículo explícito e dentro de um sistema educativo organizado tem um século de evolução e envolve sempre um propósito, um processo e um contexto. Resulta da confluência de diversas práticas, exercidas por diferentes atores em diferentes momentos. É por isso um conceito dinâmico, complexo e multifacetado que está permanentemente em desenvolvimento (Canavarro, 2003). É sobretudo um conceito polissémico, pelo que começaremos por uma abordagem do seu significado como antecâmara para a referência às suas diferentes dimensões e à explicação das suas fases.

O currículo, como saber autónomo na área da Educação, remonta ao início do século XX com a democratização do ensino. Desse tempo, ressalta a abordagem progressista de John Dewey sobre a Educação, que tem na criança o centro das preocupações para a construção do currículo. Em 1918, Franklin Bobbitt deu expressão ao conceito de currículo como fator determinante da existência e função da escola.

Ralph Tyler, em 1949, publicou um livro intitulado *Basic principles of curriculum and instruction*, onde formulou quatro questões cujas respostas constituíram uma das matrizes para a construção de qualquer currículo: (i) que objetivos se pretendem atingir? (ii) o que ensinar e aprender para atingir esses objetivos? (iii) como agir (ou que estratégias a seguir e meios a aplicar) para atingir esses objetivos? e (iv) como verificar se os objetivos foram atingidos? A teoria de Tyler projetou a preocupação com a definição dos objetivos educacionais, desenvolvidos por outros autores nas décadas

seguintes, dando substância à proliferação de estudos de investigação sobre o currículo (Freitas, 2000).

Desde o início da segunda metade do século XX que se intensificaram as discussões sobre a composição e a organização do currículo; estas discussões trouxeram relevância à distinção entre componentes, designadamente aquelas que distinguem a natureza teórica da natureza prática. Segundo Pacheco (1996), constatam-se ao longo da história várias perspetivas curriculares, desde as tradicionalistas às reconcetualistas, passando pelas empiristas. Idem (1996:16) afirma que “existem três ideias chave subjacentes à noção de currículo: de um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades; de um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e a atividades; de um contexto específico – o da escola ou organização formativa” Ibidem (1996:20).

“O currículo define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. O currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades partilhadas”.

O currículo passa a contextualizar-se numa determinada sociedade, consciente da sua carga de valores. Goodson (1997b), citado por Canavarro (2003:115) define currículo como “um artefacto social, concebido para realizar certos objetivos humanos específicos, numa manifestação extrema de construções sociais (...) tendo sido tratado como um dado neutro, que se encontra integrado numa situação significativa e complexa”. Ainda a este respeito, Goodson (Idem) citado por Canavarro (Idem:122), refere que “o currículo é um conceito ilusório e multifacetado”.

É certo que o conceito de currículo incorpora as influências políticas, sociais, culturais e económicas do contexto em que se desenvolve. Ao longo de mais de um século de evolução, destacaram-se os contributos da Psicologia e da Sociologia na evolução da própria educação e, naturalmente, no conceito de currículo. Nas várias teorias

curriculares, seja qual for a posição que adotem, existem sempre três ideias que estão presentes no conceito de currículo: ensino, aprendizagem e avaliação.

Segundo Pacheco (1996) citado por Canavarro (2003:111), “o conceito mais corrente de currículo está ligado a um plano estruturado de aprendizagem centrado nos conteúdos ou nos alunos ou ainda nos objetivos previamente formulados”. O currículo traduz um conceito complexo e dinâmico, resultando de práticas de diferentes atores em diferentes contextos e momentos (ibidem).

O conceito de currículo, tal como já afirmámos, é complexo e multidimensional, podendo ser formulado com diversos níveis de abrangência estando sempre relacionado com os contextos. Gimeno (1989) citado por Canavarro (2003:120) refere que “o currículo resulta de uma confluência de práticas e determinações diversas, tais como: políticas, práticas administrativas, controlo do sistema escolar, inovação pedagógica, etc.” Trata-se, num certo sentido, de um conceito “escorregadio”, na medida em que se define, redefine e negocia, numa série de níveis e de arenas, sendo muito difícil identificar os seus pontos críticos. Por outro lado, o campo difere substancialmente em função das estruturas e padrões locais ou nacionais. Zabalza (1997:45) defende um “currículo mais centrado na iniciativa da escola do que no professor individual”, sendo a escola a unidade social, funcional e organizativa de referência na programação e o professor a unidade operativa.

Apesar da polissemia do conceito, parece-nos consensual que o currículo se constitui como um instrumento que visa possibilitar a partilha de intenções e valores acerca do que é importante ensinar e aprender na escola. “As definições de currículo são, na quase totalidade, suportadas pela ideia de ‘plano’ que se transforma num dos eixos estruturantes do currículo, confrontado nos últimos tempos, com o eixo de ‘projeto’” (Gaspar & Roldão, 2007:26).

De conteúdos programáticos ao conjunto das experiências vivenciadas, é possível encontrar uma diversidade conceptual e dimensional, que permite diferentes formas de compreender e justificar o currículo e, mesmo os intervenientes educativos, principalmente o professor. Situamo-nos num conceito de currículo centrado no plano de estudos. Convocamos Taba, assumindo a sua afirmação: “O currículo é essencialmente um plano para a aprendizagem” (1962:76).

Importará, entretanto, identificar e analisar algumas das dimensões que se destacam nesse plano.

1.2. Dimensões do currículo

A dimensão de currículo aqui subjacente privilegia o eixo estruturante de plano, “que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido”, composto pelas seguintes questões: “o que vai ser apreendido, o porquê e para quê, o como orientar a aprendizagem e com que meios” (Gaspar & Roldão, 2007:29).

Esta conceção permite que se efetue a distinção entre o “plano”, estático e pré-concebido e o “processo”, dinâmico e em constante desenvolvimento. Esta relação é frequentemente identificada como o “currículo em ação” (Gaspar & Roldão, 2007:34).

É importante diferenciar o “currículo como plano” do “currículo como projeto”. Para Gaspar e Roldão (2007:133), o “currículo como plano” é referenciado como “uma racionalidade do tipo técnico, que encara o currículo sobretudo numa ação planeada, cuja execução é objeto da respetiva regulação e retroação face ao cumprimento de objetivos pré definidos”. Quanto ao “currículo como projeto” está associado a “uma racionalidade prática, crítica e construtiva” concebendo-o como “instrumento a construir e regular de acordo com as realidades contextuais em que o seu desenvolvimento se situa”.

Na passagem do “currículo como plano”, para a prática “processo” Goodlad et al. (1979), citados por Ribeiro (1990:22), consideram diferentes dimensões do currículo, destacando as relações entre elas. Estes autores assumem a existência de quatro dimensões do currículo: (i) currículo formal, que pode ser entendido como o currículo prescrito ou oficial, encontrando-se em relação direta com (ii) o currículo percebido, que diz respeito ao que os professores transmitem durante as aulas de acordo com a sua interpretação/planificação do currículo oficial; (iii) o currículo experienciado, que expressa o que os alunos aprendem em resposta ao planeado e ao transmitido e, por fim, (iv) o currículo observado, que caracterizara a perspectiva de todos os que o descrevem, como assumido: pais, alunos, professores e outras entidades.

Podemos afirmar que o currículo se constitui como um instrumento de concretização do projeto de cada escola, pois traduz em qualquer circunstância um conjunto de aprendizagens desenhadas e organizadas pela própria escola, consideradas necessárias num dado momento e contexto.

As referências selecionadas permitem salientar quatro grandes referentes do currículo, cuja análise contribui para a clarificação do seu âmbito e da sua natureza: os resultados da aprendizagem; os conteúdos a ensinar; os processos de aprendizagem e os meios e materiais para a aprendizagem. O primeiro referente remete para os objetivos a atingir, que poderão situar-se a diferentes níveis com âmbitos distintos, sendo a aprendizagem planificada e guiada nesse sentido pela instituição educativa. O currículo assume-se como uma 'lista de intenções' com ênfase nos resultados obtidos. Ao segundo referente associa-se a conceção de conteúdo programático, sendo que neste caso 'o currículo deverá assumir-se num plano de estudos permanente' que transmite conhecimentos e desenvolve aptidões e competências. Neste caso, o currículo é visto como um programa daquilo que há para aprender. O terceiro referente valoriza a experiência, sendo esta possibilitada pela aprendizagem desenvolvida anteriormente. Valoriza a individualização e a socialização próprias do ato curricular educativo e didático. Numa matriz mais estruturante, destaca os procedimentos para a aprendizagem, assumindo-se como um processo 'interacional' que integra a componente didática, podendo mesmo adquirir características de projeto na sua (re) construção. Para o quarto referente abonam os elementos que sobressaem de um determinado contexto, e que se configuram em materiais determinantes para a aprendizagem e regulam o ambiente que objetiva a aprendizagem (Gaspar & Roldão, 2007).

Os referentes mencionados vão notoriamente de encontro ao tipo de currículo formal, expresso e manifesto, considera-se pois, que o currículo sob o ponto de vista descritivo será um 'curso formal de estudos' (Gaspar & Roldão, 2007).

A pedagogia e a didática surgem como referentes nas conceções curriculares, sendo o conceito de currículo a causa e o efeito de complexas e variadas influências. Como refere Doll (1993), citado por Gaspar e Roldão (2007:30) "as problemáticas da vida são a essência de um currículo rico e transformador".

A relação entre currículo e processo de ensino não pode ser separada, sendo vários os autores que o defendem: Taba (1962) ou Goodlad et al (1979) preferem manter a sua unidade, considerando a separação extrema entre ambos prejudiciais, embora reconheçam que há aspetos mais do foro curricular e outros que são mais específicos da situação de ensino e de aprendizagem.

As quatro dimensões de currículo podem clarificar ou confundir um plano de ensino para a aprendizagem que se pretende flexível e ajustável, uma vez que se verificam relações bastante complexas entre o que o aluno realmente aprende, o que o professor ensina e o que o autor do currículo tinha planeado para ambos. (Goodlad et al, 1979) Em suma, o currículo assume uma importância que ultrapassa um plano de trabalho de ensino que apenas diz respeito a professores e alunos, pelo que deve ser construído e reconstruído permanentemente com o objetivo primordial de contribuir para a educação integral e desenvolvimento social, em todas as suas dimensões. Tal como refere Ribeiro: “apesar da diversidade de concepções e práticas acerca do currículo, este não deixa de constituir o cerne de qualquer sistema educativo, na sua qualidade de proposta de ensino e aprendizagem para a geração que percorre esse sistema” (1990:3).

1.3. Fases do currículo

O currículo, ao entrar em processo, conhece várias fases, sendo as mais comuns e conhecidas por concepção, implementação/operacionalização e a avaliação. É vulgar designar a sequência destas fases por ‘desenvolvimento curricular’. Ornstein e Hunkins, (2004), citados por Gaspar e Roldão (2007:33), referem que “o desenvolvimento curricular consiste em processos vários (técnico, humanístico e artístico) que permitem às escolas e à população escolar realizar certos objetivos educacionais”. Idem (2007:41) assumem dois *rationales* no conceito de desenvolvimento curricular: “(1) O desenvolvimento curricular é um processo abrangente e explicativo da ação contínua do próprio currículo, na passagem sequente pelas diferentes fases: concepção, implementação e avaliação (*rationale* explicativo). (2) O desenvolvimento curricular é um processo eclético e interpretativo em ação circunstanciada do próprio currículo que distingue três fases: concepção, operacionalização e avaliação (*rationale* interpretativo).”

Trata-se do currículo apresentado no âmbito do projeto educativo de forma explícita; não obstante, podem surgir experiências escolares que não estão explícitas nem previstas nos programas, referidas vulgarmente no campo do currículo oculto. Não considerado no objeto de estudo desta investigação.

A **conceção** é a fase inicial e diz respeito à análise situacional e intelectual do currículo, refere-se ao planeamento, programação e planificação didática, resultante da participação e intervenção de indivíduos com diferentes competências na comunidade educativa. Esta fase deve contemplar e seguir os instrumentos normativos explícitos e objetivos, normativos interpretativos e documentos de orientação e apoio (Pacheco, 2001). É o ponto de partida para a operacionalização ou a implementação, onde se definem as estratégias para fomentar as situações de aprendizagem e se prevê o modo de avaliar os objetivos definidos. A **operacionalização** diz respeito à transformação em ação real, “pressupõe a consideração de cada situação concreta e a reconceptualização do currículo enunciado em cada situação singular como parte desta mesma operacionalização, que se pretende, analista e reflexiva, versus a ideia aplicacionista”, enquanto a terminologia mais técnica estabeleceu o termo implementação para designar esta fase, “conotada com uma racionalidade técnica e aplicativa, que separaria a conceção da implementação, como fases distintas de um processo rigidamente faseado” (Gaspar & Roldão, 2007:88). Na última fase, a **avaliação**, analisam-se os resultados, desenvolvendo-se um processo retrospectivo sobre o percurso feito, que deve incluir um processo de reapreciação de todas as fases do desenvolvimento curricular para que estas sejam “desmontadas” e potencializadas no sentido da rentabilização futura. Trata-se, neste caso, do currículo avaliado, aqui se inclui a avaliação de alunos, professores, programas, planos curriculares, manuais escolares e da própria escola ao nível dos órgãos de gestão. É importante que se analisem os dados da avaliação de modo a reequacionar todo este processo por forma a potenciar novas situações de ensino aprendizagem, fazendo assim evoluir o conhecimento e diversificando as situações e experiências (Gaspar & Roldão, 2007).

O desenvolvimento curricular pode ser considerado um processo contínuo de aperfeiçoamento do currículo, tendo subjacente as ideias de progresso e de mudança.

“O ensino profissional/não superior manifesta a tendência para identificar o currículo com “os conteúdos” ou/e o material que expressa esse conteúdo. Separa tendencialmente, as três fases do desenvolvimento (conceção, implementação e validação) que são desempenhadas por pessoas, órgãos ou, mesmo, instituições diferentes” (Gaspar & Roldão, 2007:179).

Situar-nos-emos na fase da operacionalização, ou seja no currículo em processo de transmissão e aquisição. Tal pressupõe formatos de currículo que se expressam quanto à sua composição e estrutural organizacional assim como ao nível de supervisão a que está submetido. São estes aspetos que passaremos a analisar no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2 – COMPOSIÇÃO, ORGANIZAÇÃO E SUPERVISÃO DO CURRÍCULO

Iniciamos este capítulo com a discussão em torno da composição do currículo, no que respeita àquilo que o integra e dá substância à sua constituição. Teremos em conta a sua estrutura, designadamente a indiferenciação ou a distinção dos saberes, organizados sem ou com espaço para componentes. Depois, debruçar-nos-emos sobre a organização curricular, mais propriamente sobre os modelos possíveis para organizar o conhecimento a adquirir e as competências a desenvolver. Finalmente abordaremos a supervisão do currículo pois entendemos que ela será crucial para a compreensão das diferentes dimensões e do processo do currículo.

2.1. Composição do currículo

Importará considerar que no conceito de currículo, centrado no plano de estudos, está implícito o imperativo da sua estrutura e composição. Ao estruturar o currículo, colocam-se de imediato algumas questões, merecendo destaque: (i) estrutura indiferenciada ou diferenciada? (ii) Se a opção for pela diferenciação, qual será o critério que a deverá suportar? As respostas a estas questões traduzem decisões suportadas por ideias que são os fundamentos de qualquer modelo de currículo quer seja refletido e deliberadamente assumido quer seja resultado de um exercício mecânico e fruto da junção de vários interesses ou de determinados objetivos. O currículo poderá estruturar-se ou por uma forma linear, apresentando uma lista de títulos que expressam saberes a adquirir ou competências a desenvolver ou por componentes que agreguem indicadores de natureza diferente em resposta ao todo que deverá corresponder ao perfil do formando. É com base neste quadro de composição por componentes que se afigura a distinção entre teoria e prática, numa perspetiva distinta, interligada ou mesmo diluída.

Já no século XVIII, mais propriamente numa publicação de 1793, Kant analisa a dicotomia entre teoria e prática argumentando que existe muito de concreto na teoria que não se aplica para a prática, referindo ainda que a teoria que não responde às demandas da prática requer ser revista (Monteiro (2005) citado por Medeiros & Cabral

(2006)). Ainda a este respeito, Giroux (1997) citado por Medeiros e Cabral (2006:8) afirma que “a teoria não dita a prática, em vez disso, ela serve para manter a prática ao nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de praxis necessária a um ambiente específico, num momento particular”. O desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a relação necessária entre teoria e prática, seria o diferencial que conduziria dialeticamente tal relação nos cursos teórico-práticos de cariz eminentemente prático.

A literatura que descreve e discute a interação entre teoria e prática é múltipla e diversificada. No entanto, vários estudos mostram que, na realidade, a teoria encontra-se ainda longe da praxis, sendo desejada em muitos cursos de especialização. A este respeito, Pimenta (2005) refere que os saberes teóricos e os saberes da prática deverão articular-se e complementar-se. Diz, ainda, que as teorias da educação são determinantes para a prática, alicerçando a experiência adquirida pela prática nos saberes científicos, seja qual for o seu teor mas de natureza teórica, atribuindo igual importância à teoria e à prática.

A correlação entre teoria e prática é um movimento contínuo entre *saber e fazer*, que terá necessariamente a marca das instituições formadoras e dos seus agentes, transcendendo a própria sala de aula, sendo a sua projeção em função do perfil final de formação a atingir.

Göergen (1978), ao definir teoria e prática, entende o termo *teoria* como experiência, observação dos acontecimentos e também como iniciação para a ação, enquanto que o termo *prática* é definido como ação consciente. Para Göergen (1978:25), teoria é “um conjunto de conhecimentos não idênticos nem totalmente distintos da prática, mas provenientes desta através de uma análise crítica que tem por finalidade, no seu retorno à prática, esclarecê-la e aperfeiçoá-la”.

Acreditamos que a compreensão do que seja teoria e prática vai além da busca por definições para esses termos, antes disso, é uma questão de método e de comportamento, pois envolve a postura que assumimos diante do que nos rodeia, diante da realidade em que vivemos. Emergem duas formas de relação entre teoria e prática: uma privilegia a sua dicotomia e outra favorece a junção entre ambas.

No primeiro caso, a ênfase está centrada na separação entre teoria e prática. A visão mais radical dessa forma de relação entre teoria e prática é pautada na dissociação entre essas duas dimensões, na qual ambas se constituem como componentes isolados. Dessa forma, cabe aos teóricos pensar, elaborar, planejar, refletir, e aos práticos, agir, executar e fazer, tendo, cada um desses polos a sua lógica própria. Na outra visão, associativa, teoria e prática são dimensões distintas, mas não opostas, na verdade, estão justapostas. Essa unidade é garantida pela simultaneidade e reciprocidade, de autonomia e de dependência de uma em relação à outra. Nessa visão, essas duas dimensões são componentes indissociáveis da *práxis*, ou seja, tem um lado teórico e um lado prático e podemos separá-las apenas “artificialmente” (Vásquez, 1986:241).

Uma concepção de prática da componente curricular, a par da teórica, implica dimensões do conhecimento separadas ou conjugadas, isto é, conhecimento teórico distinto do prático ou conhecimento teórico-prático. Relativamente aos cursos de formação profissional estas componentes merecem uma atenção especial ainda que estes cursos contemplem a vertente de estágio.

Segundo Barrows (1985) citado por ConWay e Little (2000:7) “a separação de conceitos teóricos e práticos reduz a capacidade dos estudantes aplicarem concepções nos problemas da sua vida profissional futura”, fazendo com que estes não desenvolvam competências de análise, conhecimentos para a resolução de situações adversas, pensamento crítico, capacidade de trabalho multidisciplinar ou práticas reflexivas (Biggs, 1999, citado por ConWay & Little, 2000).

2.2.Organização do currículo

O processo de organização do desenvolvimento curricular implica a adequação de um conjunto de dimensões que vão desde os conteúdos para a aprendizagem e respetivos fundamentos educacionais aos processos de trabalho curricular na escola (Gaspar & Roldão, 2007).

Segundo Zabalza (1992), citado por Gaspar e Roldão (2007:144) “os modelos de referência da vertente organizativa organizam-se em torno de dois eixos: privilégio das

fontes do conhecimento *versus* privilégio do uso do conhecimento e privilégio das considerações sobre a realidade objetiva *versus* privilégio das considerações sobre a realidade subjetiva”.

A organização curricular é em larga medida marcada pelo modelo de organização dos conteúdos, marcado pela realidade objetiva. Assim, todos os dispositivos se reportam ao ensino a desenvolver na esperança do seu resultado na aprendizagem, com destaque para: (i) organização do currículo na lógica disciplinar, (ii) organização do trabalho escolar com base na unidade turma, correspondente à faixa etária e ano de progressão, assente na uniformidade e homogeneidade, (iii) economia de trabalho assente na ação de um professor dirigida em simultâneo aos alunos e (iv) sequencialidade anual da progressão curricular (Gaspar & Roldão, 2007).

Taba (1962), citado por Ribeiro (1990:79) refere que “um modelo de organização curricular representa um modo de identificar os elementos curriculares básicos e de estabelecer as relações que entre eles se afirmam, indicando os princípios e formas que estruturam tais elementos num todo curricular e postulando condições de realização prática”. A seleção de um modelo de organização curricular deve constituir uma decisão ponderada e esclarecida e não ser fruto de circunstâncias furtivas, pois só assim respeitará os princípios da conceção desse currículo. As decisões sobre os vários elementos do currículo devem ser consistentes, sendo que os modelos de organização curricular não existem na prática, sob formas puras, estando sujeitos a adaptações e evoluções permanentes (Ribeiro, 1990).

Centrar-nos-emos no modelo de organização mais corrente, a organização por disciplinas, pois “o universo do conhecimento sistematizado, constitui a fonte justificativa mais utilizada quanto a decisões sobre a estrutura do currículo” (Ribeiro, 1990:80).

O termo “disciplina” é uma unidade de ensino com objetivos de formação próprios que é objeto de inscrição administrativa e de avaliação traduzida numa classificação final. Fazem parte das características deste modelo, o facto de as disciplinas representarem a fonte predominante dos conteúdos programáticos a seleccionar, tornando-se no modo mais eficaz para a organização do currículo. Sendo um processo fácil de materializar o conhecimento, terá de ter presente os princípios epistemológicos e estruturais do saber

que cada disciplina particulariza. Deverão, portanto, ser respeitados os processos necessários à compreensão e integração do saber dito curricular, projetados em estratégias de ensino adequadas à sua transmissão e conseqüente assimilação na aprendizagem. O corpo de conhecimentos deverá estar bem estruturado; por conveniência operacional, facilitando a sua concretização prática (Ribeiro, 1990).

De acordo com o modelo baseado em disciplinas, os elementos fundamentais do currículo tais como os objetivos, conteúdos, estratégias de ensino/aprendizagem, avaliação e os fatores de execução curricular, têm características e tratamento próprios.

Segundo Ribeiro (1990:82) “como principais vantagens deste modelo são apontadas a sua permanência inquestionável no tempo” relacionando-o com o sucesso desta forma tradicional de estruturação curricular, no pressuposto que as disciplinas constituem um processo sistemático e eficiente de transmitir conhecimentos, desenvolver processos e aptidões intelectuais e na facilidade de organização escolar e institucional.

Quanto às variantes do modelo centrado em disciplinas, destaco a organização pluridisciplinar e a organização de pendor interdisciplinar. No caso da primeira, trata-se da correlação de duas ou mais matérias que se coordenam, visando a perspectiva própria de cada uma, mantendo a autonomia e o ensino separado, estando subjacente o reforço mútuo da aprendizagem. Neste caso, a associação faz-se sem perda total das suas fronteiras, embora o enfoque seja assumido por uma delas, devendo o ensino ser conjunto (Ribeiro, 1990).

O plano de estudos é algo indicativo e descritivo relativamente ao que deve ser ensinado e aprendido. Princípios que fundamentam a concepção do currículo refletem-se na sua estrutura e composição e, também, na sua organização. Entre os vários aspetos contemplados na organização entram aqueles que conduzem a decisões sobre a natureza dos saberes. Várias questões se colocam, merecendo destaque: os saberes deverão centrar-se na sua natureza teórica ou na sua natureza prática? Na junção do teórico com o prático, interligando-os? Ou apresentação, em separado, embora sequente e conseqüente do teórico com o prático? Já no plano extracurricular podemos falar de componente prática, por exemplo em forma de estágio supervisionado separada da componente teórica.

A prática como componente curricular pode surgir isolada ou em contexto de aula teórico-prática. A componente prática deve ser articulada com as atividades de trabalho letivo e com o estágio supervisionado. Reforçamos que a correlação entre teoria e prática trata-se na realidade de um movimento contínuo entre *saber* e *fazer* na procura de soluções para situações específicas, por esta ordem específica. Assim, a prática vai permear toda a formação do futuro profissional, estabelecendo/garantindo uma dimensão abrangente e interdisciplinar do conhecimento.

A prática desenvolvida ao longo de um curso tem como objetivo familiarizar e preparar/operacionalizar o estudante para a futura profissão.

Desde as suas origens gregas, a tradição filosófica e cultural da sociedade ocidental sempre priorizou a teoria em detrimento da prática, entendida como um jogo combinatório de ideias, dimensão privilegiada e prestigiada de esfera autónoma, desenvolvendo-se no mundo inteligível, numa dimensão superior às atividades práticas desenvolvidas no mundo sensível, marcadas pela contingência e limitadas ao espaço onde se desenvolvem (Leite, 2001). A componente teórica de formação geral e científica “visa desenvolver atitudes e comportamentos adequados a profissionais com elevado nível de qualificação profissional e adaptabilidade ao mundo do trabalho e aperfeiçoar, onde tal se revele indispensável, o conhecimento dos domínios de natureza científica que fundamentam as tecnologias próprias da área de formação” (Decreto-Lei nº 88/2006 de 23 de Maio de 2006, *Diário da República*, I Série-A, nº 99).

A componente de formação tecnológica/prática “apresenta um conjunto de vertentes de aplicação prática, laboratorial, oficial ou de projeto, integra domínios de natureza tecnológica orientadas para a compreensão das atividades práticas e para a resolução de problemas do âmbito do exercício profissional” (Decreto-Lei nº 43/2014 de 18 de Março de 2014, *Diário da República*, I Série, nº 54).

Associado à componente prática surge a formação em contexto de trabalho, “esta componente visa a aplicação dos conhecimentos e saberes adquiridos às atividades práticas do respetivo perfil profissional e contempla a execução de atividades sob orientação, utilizando as técnicas, os equipamentos e os materiais que se integram na prestação de serviços, podendo adotar-se diferentes modalidades de formação prática em situação real de trabalho, designadamente estágios, para assegurar a integração no

mercado de emprego e a formação em contexto de trabalho” (Decreto-Lei nº 88/2006 de 23 de Maio de 2006, *Diário da República*, I Série-A, nº 99).

Hodson, (1988), citado por Leite (2001:78) define “componente prática como o conceito que inclui todas as atividades que exigem que o aluno esteja ativamente envolvido”, podendo este envolvimento ser de tipo psicomotor, cognitivo ou afetivo.

A objetividade no conhecimento possibilitou o avanço na produção da ciência, essa mesma possibilidade, associada à crescente especialização e fragmentação dos saberes, assim como o poder crescente tecnologia no mundo globalizado favoreceram a sua autonomização.

Desenvolver a sensibilidade para apreender, respeitar e conviver com as diferentes manifestações sobre os *saberes* constitui um desafio a ser enfrentado com sabedoria. A prática solicita, para além do conhecimento meramente normativo, prévio e de natureza teórica, um saber orientador, norteador e ético, para guiar na ação a escolha do fazer pretendido. Associado à prática, surge a técnica, que não é senão o direcionamento da ação pelo saber. É um saber fruto da experiência que mostra um domínio sobre certa matéria, aplicado a uma situação concreta. Tanto a prática como a técnica pretendem guiar e determinar o agir, como filtros norteadores que se ajustam, alteram ou adaptam às circunstâncias (Leite, 2001).

O eixo norteador da prática como componente curricular é a transposição do conteúdo teórico para a prática de ensino, através da análise de materiais didáticos, de abordagens de ensino e de dinâmicas de aprendizagem (Gutierrez & Prieto, 1994).

A componente prática deverá ser privilegiada em cursos de cariz profissional com o desenvolvimento de estratégias de problematização e teorização de questões pertinentes no campo da área de ensino e das vivências académicas e profissionalizantes dos alunos. Deverá ser entendida como um mecanismo para viabilizar a integração das diferentes componentes teóricas do currículo. Portanto, a prática como componente curricular, é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da profissão pretendida. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as aptidões adquiridos nas diversas

atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas de natureza prática, no âmbito da composição curricular, podem ser apresentadas e desenvolvidas como núcleo separado ou como parte integrante das diferentes disciplinas que integram o plano de estudos (Pimenta, 1998).

A prática como componente curricular estabelece o vínculo entre a teoria em cada disciplina e sua articulação com os conteúdos e métodos trabalhados na prática, integrando os componentes curriculares: o acadêmico, o laboral e o investigativo.

As ações em prática enfatizam o trabalho independente tendo em vista a formação de profissionais com autonomia, responsabilidade e compromisso social.

Entre as ações a serem desenvolvidas pelo aluno no âmbito da prática destacam-se o contexto físico da sala de aula, atividades voltadas para pesquisa, reflexão e intervenção em situações-problema ou extraescolar e a produção de trabalhos científicos diversos.

As atividades práticas podem ser desenvolvidas no ambiente educativo e servir como oportunidade para o confronto entre a teoria apreendida e a prática, com vistas à investigação e pesquisas contínuas. Esta intenção e finalidade são comuns a qualquer dos modos como a prática se apresente na organização do currículo.

A relação entre teoria e prática apresenta-se como um problema ainda não resolvido na nossa tradição filosófica, epistemológica e pedagógica. A teoria vista na ótica da marca positivista traz como representação a ideia de que teoria se comprova na prática, condicionando uma visão de que a teoria antecede a prática e que esta aplica soluções trazidas pela teoria (Santos, 2000).

A teoria e a prática são faces indissociáveis do ato de conhecer (Fernandes, 2012).

“A cisão entre sujeito e objeto reproduz-se na cisão teoria e prática, como se fora possível construir uma teoria sem que ela tenha passado pelo filtro da prática refletida em seu *locus* sócio-cultural, e de uma prática sem reflexão, sem ter um cerne teórico. O risco de uma teoria geral sem embate com a prática e, esta reduzida a uma ação repetida sem questionamentos, não só dicotomizam o ato de conhecer, como alienam os sujeitos dos seus objetos

de estudo para compreensões mais elaboradas e transformadoras”
(Fernandes, 2012:3).

Sem esta perspectiva, a prática ficaria reduzida à simples execução de tarefas, ou a uma ação sem reflexão que deva buscar a teoria para ser questionada, recriada ou contestada. A prática tende a ser vista como uma experiência reducionista, sendo esta experiência, uma vivência pontual (Larrosa, 2002).

Destacamos a necessidade de explicitar a visão de *prática-componente curricular*, como uma prática pedagógica, entendendo-a como:

“Prática intencional de ensino e de aprendizagem, *não* reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e aprender, mas articulada a uma *educação como prática social* e ao conhecimento como *produção histórica e cultural*, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares” (Fernandes, 2003:376).

Assumimos a importância e, até, a imprescindibilidade da existência das componentes teórica e prática no plano de estudos de qualquer curso profissional, ainda que possam surgir distintas ou integradas. No desenvolvimento deste estudo, procurámos ouvir os intervenientes diretos, no sentido da sua pronúncia sobre a preferência, visando os melhores benefícios dessa componente para a construção do perfil profissional desejado. Entendemos, ainda, que o respeito conferido a qualquer destas componentes terá de ser regulado e, portanto, submetido ao efeito da supervisão.

2.3. Supervisão do currículo

A supervisão é essencial ao êxito do desenvolvimento curricular e começa por desempenhar papel determinante na composição e organização do currículo, daí o facto da inserção deste tópico neste capítulo. Depois, a sua intervenção deverá, especialmente, acontecer quer ao nível meso quer ao nível micro nas fases de operacionalização e avaliação do currículo (Gaspar & Roldão, 2007).

Gaspar, Seabra e Neves (2012:30) referem que “o termo supervisão resulta da interpretação linear de “olhar por cima” admitindo a perspectiva de “visão global”. A supervisão do currículo exige este olhar por cima, com uma visão global com efeitos particularizados no controlo através da observação, orientação e avaliação do mesmo. A unilateralidade tradicional deu lugar à multilateralidade integradora.

A supervisão pode incidir sobre pessoas, processos ou organizações, podendo apresentar-se em três estruturas diferentes: a supervisão vertical, a supervisão horizontal e a auto supervisão (Idem, 2012).

A supervisão deve ser entendida como *processo*, sendo o seu objetivo o desenvolvimento profissional do professor ou do formador no âmbito da sua orientação e da sua ação profissional. Para Alarcão e Tavares (2010), a prática pedagógica incide diretamente sobre o processo de ensino e aprendizagem, facilitando o desenvolvimento de alunos e professores em formação, assim como do supervisor/orientador que também se encontra num processo de desenvolvimento e aprendizagem. “A supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente (...) além de uma visão prospetiva baseada num pensamento estratégico” (Mintzberg, 1995, citado por Alarcão & Tavares, 2010:45).

As situações de supervisão devem caracterizar-se por uma relação intra e interpessoal dinâmica e facilitadora de processos de desenvolvimento profissional/pessoal e de aprendizagem consciente e bem alicerçada. As atitudes e comportamentos supervisivos devem respeitar a filosofia e dinâmica de ensino do professor, levando a que este reflita sobre autoconhecimento, numa atitude ponderada de tomada de consciência.

Segundo Alarcão e Tavares (2010:72),

“os objetivos de um supervisor devem apontar para desenvolver nos formandos as seguintes capacidades e atitudes: 1) Espírito de autoformação e desenvolvimento; 2) Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência; 3) Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas; 4) Capacidade de experimentar e inovar numa dialética entre a prática e a teoria; 5) Capacidade de refletir e fazer críticas e autocríticas de modo

construtivo; 6) Consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos; 7) Entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes; 8) Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo”.

A tarefa da supervisão é complexa e, para que ocorra em toda a sua dimensão, é determinante que supervisor e professor desenvolvam uma relação interpessoal sóbria. A variável afetiva/racional é fundamental na facilitação do desenvolvimento e aprendizagem do formando.

Cabe ao supervisor manifestar sensibilidade para reconhecer os problemas e as causas, competências em teoria e prática de ensino, capacidade de análise, comunicação e relacionamento interpessoal, assim como a noção de responsabilidade social (Mosher & Purpel, 1972, citado por Alarcão & Tavares, 2010).

A supervisão pode assim ser entendida como um processo de aperfeiçoamento que surge pelo reconhecimento da necessidade de melhorar a aprendizagem, implicando a qualidade das práticas, reforçando a adequação do saber profissional dos docentes e evidenciando a organização da própria instituição. Tendo como pano de fundo o currículo, a supervisão poderá assumir um cariz interpelativo, reflexivo e regulador.

Em referência à implementação ou à operacionalização do currículo, a supervisão é determinante para o reconhecimento da eficácia da gestão das instituições escolares e para a notoriedade da eficiência das estratégias de ensino de modo a promover o acompanhamento analítico e interativo dos processos internos à instituição e, assim, permitir, em caso de necessidade reorientar a ação pedagógica e produzir novo conhecimento (Gaspar & Roldão, 2007).

No âmbito desta investigação, considera-se importante enquadrar as representações dos diferentes atores educativos sobre o papel da supervisão na sua ação como docentes, quer na perspetiva individual quer na perspetiva de grupo profissional.

CAPITULO 3 – CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Num primeiro momento, impõe-se a clarificação do sentido e importância da Osteopatia, incorporando dois aspetos complementares: o reforço da integração da Osteopatia na área da saúde, o que exige a apresentação das suas principais características e descrição do osteopata como um profissional, pelo que serão convocadas algumas das competências que vulgarmente definem o seu perfil dentro da literatura da especialidade. Nesta perspetiva, este primeiro ponto pretende sublinhar a importância do currículo, sobretudo na sua dimensão do plano de estudos; focalizando-se na sua composição e organização, visa identificar o espaço que é atribuído aos saberes de natureza prática. No segundo ponto, abordaremos o local e o tempo da investigação, caracterizando o ITS e o curso de Osteopatia e balizando a linha temporal do estudo. A Osteopatia é um instrumento ao serviço dos terapeutas manuais.

3.1. A Osteopatia no campo da saúde

A Osteopatia é um saber da área da saúde que surgiu nos EUA, com o *Dr. Andrew Taylor Still* (1828-1917). O termo **Osteopatia**, etimologicamente, tem origem no Grego **Osteon** (osso) e **Phatos** (efeitos vindo do interior). A Osteopatia é, então, um termo que significa a influência da doença, as suas causas e os seus tratamentos. É um sistema de avaliação e tratamento, com filosofia e metodologia próprias, com o objetivo de restabelecer a função das estruturas e sistemas corporais. Agindo através da intervenção manual sobre os tecidos (articulações, músculos, fáscias, ligamentos, cápsulas, vísceras, tecido nervoso, vascular e linfático) procura restabelecer a mobilidade perdida e dar o equilíbrio que necessita o sistema músculo-esquelético, visceral e sacro-craniano, mantendo a elasticidade do tecido conectivo em todos os seus sistemas.

A Osteopatia está baseada na anatomia, na fisiologia, na biomecânica e na semiologia, não deve ser considerada esotérica mas sim cartesiana, não obedece a receitas, mas oferece um tratamento que se baseia no exame clínico e na história clínica do paciente. A validade da Osteopatia é tão concreta que é recomendada e incentivada pela OMS (2010) como prática de saúde e tem vindo a registar uma procura crescente em Portugal.

A grande finalidade da Osteopatia é devolver a mobilidade à estrutura, tendo em conta o entorno anatómico, circulatório, hormonal e nervoso, dentro do contexto psicológico próprio de cada indivíduo. Trata-se de um sistema autónomo e independente de diagnóstico e tratamento que promove a minimização ou resolução dos problemas estruturais e funcionais, ponderando sempre as inter-relações entre mobilidade e motilidade no organismo.

Na generalidade dos países europeus a Osteopatia, poderá ser assumida em qualquer profissão. A Grã-Bretanha foi o primeiro país Europeu onde a profissão foi reconhecida oficialmente em 1993 (Osteopaths Act 1/7/1993). Na Bélgica, foi reconhecida oficialmente por lei em 22/4/1999. Em França foi reconhecida oficialmente por lei a 4/1/2001. Em Espanha não existe lei, mas sim jurisprudência a médicos e fisioterapeutas. Ao contrário dos EUA onde a profissão surgiu como especialidade médica, desenvolveu-se de forma independente procurando responder às necessidades da população, atraída pela sua simplicidade e eficácia.

Nos EUA foi reconhecida oficialmente há mais de 50 anos como especialidade médica. Na Nova Zelândia é reconhecida como profissão desde 1970 e na Austrália desde 1992.

De acordo com a OMS (2008), em muitos países desenvolvidos, 70% a 80% da população já experimentou alguma forma de Terapia Não Convencional (TNC). De igual modo, as TNC são cada vez mais utilizadas no âmbito dos atuais sistemas de saúde, sendo que esta elevada e crescente prevalência resulta num apoio formal a estas práticas. (OMS, 2011a)

Em Portugal, a Osteopatia foi reconhecida como prática terapêutica pela publicação da Lei do Enquadramento base das Medicinas não Convencionais - a Lei 45/2003 de 22 de Agosto. Foi ainda aprovada pela Assembleia da República, a Resolução nº 64/2003, de 28 de Julho, por meio da qual a Assembleia recomendou ao Governo que diligencie a elaboração de um estudo que indique o tipo de organismo e o método que regule a organização, a ética e o ensino da Osteopatia e que crie uma comissão, que certifique os cursos nacionais e acredite os estrangeiros. Está atualmente a decorrer o processo para a regulamentação da Osteopatia em Portugal, com propostas das várias associações e federações no sentido de formular um documento único que represente todos os profissionais. Recentemente, foi publicada a lei 71/2013, de 2 de Setembro,

relativamente ao exercício profissional das atividades de aplicação de TNC, onde se enquadra a Osteopatia, aguardando apenas a publicação das respetivas portarias para entrada em vigor, o que faz de Portugal neste âmbito um dos países mais evoluídos na lei das TNC. Os profissionais que exercem a Osteopatia em Portugal estão reunidos em Associações Profissionais sendo na sua maioria formados por Escolas Nacionais e Europeias de Osteopatia.

Segundo a proposta de Lei nº 111/XII/2.^a PL 475/2012 aprovada pela presidência do conselho de ministros de 22 de Agosto, “a Osteopatia utiliza técnicas de manipulação manual para a prevenção da doença o diagnóstico e o tratamento. Respeita a relação entre corpo, mente e espírito, na saúde e na doença. Enfatiza a integridade estrutural e funcional do corpo, e a sua capacidade intrínseca para a homeostase”. “Os osteopatas usam a compreensão da relação entre estrutura e função para otimizar a autorregulação do corpo e a sua prática inclui aconselhamento sobre hábitos alimentares, posturas corretas e exercício físico”.

O Osteopata deve avaliar /diagnosticar e adaptar-se às circunstâncias, ter capacidades de comunicação, tanto com os utentes como com os outros profissionais de saúde especialmente se estiver integrado em equipas multidisciplinares. Deve possuir aptidão e capacidade para aplicar os conhecimentos adequados e deve ser capaz de utilizar as novas tecnologias assim como suporte bibliográfico para complementar a avaliação e tratamento osteopático. Do perfil profissional e técnico devem fazer parte: a) competência na avaliação do estado de saúde do paciente; b) capacidade em diagnóstico diferencial; c) destreza no uso da técnica osteopática; d) capacidades nas relações interpessoais; e) compreensão individual do paciente no contexto biopsicossocial; f) capacidade para iniciar e planear autonomamente a investigação Osteopática baseada na prática clínica; c) atitude moral e ética adequada a uma profissão de cuidados de saúde (ITS, 2009).

Este perfil está diretamente relacionado com as características da Osteopatia anteriormente traçadas e resulta de um processo que se tem vindo a desenvolver ao longo das últimas décadas. Partimos do princípio de que o perfil é determinante para que se atinjam as características necessárias para a prática da Osteopatia, assente no conhecimento do âmbito e da influência da doença, na determinação das suas causas e

na seleção dos seus tratamentos manuais. Não se trata de particularizar uma lesão local de um determinado osso, pois a Osteopatia estuda os efeitos internos que vêm da estrutura.

O tratamento osteopático é sempre baseado num exame clínico que permitirá o diagnóstico osteopático, a partir do qual se desenvolve um *Ato terapêutico Osteopático*, este ato, é suportado em técnicas exclusivamente manuais.

Parte-se do princípio que qualquer mudança na mobilidade do aparelho locomotor no sentido da diminuição ou aumento da mobilidade conduz a um transtorno funcional que, por sua vez, pode dar lugar a um quadro “patológico” que pode ou não ser de cariz osteopático, conforme determine a avaliação do paciente.

3.2. O local e o tempo da investigação

O Instituto de Técnicas de Saúde (ITS) – Colégio de Formação Profissional de Formação de Osteopatas - é uma escola profissional acreditada pelo Estado Português na área da saúde, que iniciou a sua atividade em 1996 ao ministrar cursos de formação profissional em Osteopatia e Terapias Manipulativas. Tem a sua sede em Lisboa e é uma entidade acreditada pela Secretaria e Estado do Emprego e da Formação (Portaria 782/97 de 29 de Agosto). Apesar de não ter intervenção do Ministério da Saúde, certifica os alunos com aproveitamento ao longo do curso de Formação Profissional com certificados oficiais, normalizados (Decreto Regulamentar nº 35/2002 - *Diário da República* nº. 15, I Série-B de 23 de Abril).

Este certificado atesta a frequência da formação profissional, consagra a avaliação do formando e garante a aquisição de competências. Tal certificado tem o seu enquadramento no artº.6º do Decreto-Lei nº 95/92 de 23 de Maio e nos Decretos-Leis números 401/91 e 405/91, ambos de 16 de Outubro.

O Decreto-Lei n.º 405/91, de 16 de Outubro, ao definir o regime jurídico da formação profissional inserida no mercado de emprego, incumbiu o Estado de fazer a creditação das entidades formadoras. Depois, o Decreto Regulamentar nº 15/96, de 23 de Novembro regulou os apoios à formação, à inserção no mercado de trabalho e a estudos

e recursos didáticos. Estes apoios eram concedidos no âmbito da vertente Fundo Social Europeu (FSE) do Quadro Comunitário de Apoio (QCA) e o referido Decreto Regulamentar instituiu, no seu artigo 14.º, a criação de um sistema de acreditação das entidades que utilizasse verbas desse Fundo para o financiamento da sua atividade formativa.

O sistema de acreditação visa contribuir para a estruturação e qualidade do sistema de formação profissional, para a elevação da sua utilidade e eficácia, bem como para a sua adequação às populações alvo, mediante uma validação global centrada sobre a capacidade genérica e a vocação da entidade, entendida como base de desenvolvimento de competências diferenciadas.

A conceção do sistema, o seu desenvolvimento e aplicação permitem configurá-lo como empreendedor, ou seja, estimulante das capacidades e do potencial de desenvolvimento das entidades formadoras; adequado ao contexto nacional e, como tal, aferido a graus de exigência legítimos e viáveis; transparente e acessível na sua lógica interna e normativo; rigoroso e justo na coerência e na equidade da avaliação; tendencialmente universal, mas diferenciado em função do segmento, da área a acreditar e do contexto; estimulante e recompensador, pelos efeitos promocionais e diferenciadores que induz e confere relativamente às entidades acreditadas. Embora com enfoques e efeitos distintos, salienta-se a convergência e complementaridade de objetivos do sistema de acreditação de entidades formadoras e do sistema nacional de certificação profissional criado pelo Decreto-Lei nº 95/92, de 23 de Maio, e regulamentado pelo Decreto Regulamentar nº 68/94, de 26 de Novembro, na promoção da qualidade da formação profissional. Assim sendo, serão asseguradas as necessárias articulações entre ambos os sistemas no que respeita às correspondentes áreas de complementaridade, partindo-se do princípio de que, se à acreditação compete uma operação de validação global da capacidade de intervenção formativa das entidades, à certificação cabe especificamente o seu reconhecimento técnico-pedagógico para o desenvolvimento de determinados cursos ou ações de formação e a emissão de certificados de aptidão.

O presente sistema de acreditação foi definido após audição de atores chave do sistema de formação, designadamente gestores de programas operacionais, representantes de organismos de formação e parceiros sociais.

O ensino profissional deu os seus primeiros passos em Portugal na segunda metade do séc. XVIII, contudo, só no decurso do séc. XIX é que ocupou um lugar no sistema educativo nacional (Carvalho, 1996; Pardal et al, 2003; Alves et al, 2009, citado por Marteleira, 2010).

Este tipo de cursos desenvolveu-se com base na aproximação às necessidades e ajustamentos formativos dos formandos, da sociedade e do país. “Estes cursos caracterizam-se pela especificidade curricular, adaptada a cada perfil profissional definido, sendo os conteúdos de todas as disciplinas definidos obedecendo a uma estruturação por módulos” (Marteleira, 2010:36).

Assumem-se naturalmente com um percurso mais ligado ao mundo profissional, devendo ser valorizado o desenvolvimento de competências necessários para o exercício de uma profissão.

Gonçalves e Martins (2008) citados por Marteleira (2010:41) referem que “a projeção de um curso profissional tem de partir da análise do perfil profissional pretendido, para o qual são definidas as competências-chave, as competências transversais e as competências específicas do perfil profissional. A partir destas definições é construído o referencial de formação e são descritas as qualificações exigidas. Seguem-se a identificação das áreas científicas de base e das tecnologias e técnicas estruturantes. Finalmente são elaborados os planos de estudos e o perfil de competências à saída dos cursos”.

O currículo de Osteopatia do ITS apresenta uma estrutura que faculta ao profissional a articulação constante na prática clínica. A carga horária total do curso de Osteopatia para profissionais de saúde contempla 2.500 horas, nas quais a prática garante 1010 horas. O curso apresenta uma tipologia por módulos, sendo o primeiro módulo composto por 5 meses de aulas com uma carga horária de 553h; o segundo módulo é composto por 6 meses de aulas com uma carga horária de 642h; o terceiro módulo é composto por 7 meses de aulas com uma carga horária de 730h e por fim existe um estágio extracurricular com uma duração variável e uma carga horária de 575h. (Anexo I)

O estágio tem, nas formações profissionalizantes, o papel de reforço da formação de base e simultaneamente da ambientação dos alunos a um cenário de trabalho concreto. Para além de um espaço de aquisição de um saber-fazer complementar ao saber teórico, trata-se de um espaço de socialização e partilha entre pares e com terceiros (Madeira, 2006).

Os destinatários deste curso são profissionais de saúde, médicos, fisioterapeutas, enfermeiros, licenciados em educação física, podologistas, acupuntores, naturopatas, homeopatas, massagistas, entre outros profissionais com prática comprovada através de certificados e experiência profissional. Quanto às condições de acesso, o requisito mínimo ao nível das habilitações necessárias para a entrada no curso é o 12º ano. Este curso é oferecido, em concorrência, entre várias instituições que funcionam em moldes semelhantes; entretanto, repetimos a informação de que o estudo presente centrou-se, apenas, numa destas instituições - Instituto de Técnicas de Saúde de Lisboa.

Para tal é tida em conta a seguinte definição de “Profissionais de saúde em exercício liberal”, trata-se de “pessoas singulares, ou coletivas, que exercem uma atividade de natureza técnica tendo por objeto prestar cuidados de saúde de carácter promocional, preventivo ou curativo nos termos da lei”. (Lei n.º 41/VI/2004; B.O. nº10, 05/04/2004)

A investigação realizou-se ao longo do ano letivo de 2012/2013, e contou com a opinião de professores e profissionais em exercício de funções entre 2009 e 2013 e ainda, alunos que frequentaram o curso nos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013, no Instituto de Técnicas de Saúde de Lisboa.

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo aborda os diferentes aspetos necessários à compreensão da metodologia utilizada na parte empírica deste estudo. Inicia-se com a justificação das opções metodológicas que foram tomadas e que tiveram por base o objeto e os objetivos da investigação. Segue-se a apresentação da população alvo do estudo, ou seja, a população selecionada para a recolha de opinião sobre a matéria em estudo, indicando os critérios que levaram à sua escolha. Indicam-se, entretanto, as técnicas de investigação selecionadas, com referência aos instrumentos que suportam a recolha de dados e, por último, indicam-se os métodos utilizados para o tratamento dos dados recolhidos.

4.1 Fundamentos Metodológicos

Tendo como referência os objetivos atrás enunciados, optou-se pelo *design* do estudo de caso. Perante a problemática em estudo - um grupo específico, com características únicas - entendeu-se que o estudo de caso seria a escolha mais acertada. O estudo de caso é a estratégia mais utilizada quando se pretende conhecer o “como?” e o “porquê?” (Yin, 2006), quando o investigador detém escasso controlo dos acontecimentos reais, ou mesmo quando este é inexistente e quando o campo de investigação se concentra num fenómeno natural dentro de um contexto da vida real. Pretende-se o estudo intensivo e detalhado de um “caso”, focalizado num grupo. É um tipo de investigação bastante pormenorizada, procurando compreender o “caso “ no seu todo e na sua unicidade. A sua credibilidade está associada à descrição pormenorizada de todo o processo de investigação e à delimitação clara “do caso” tal como a definição dos objetivos, permitindo distinguir nitidamente o essencial do periférico.

Stake (2009) interpreta o estudo de caso como sendo o estudo da particularidade e complexidade, visando a sua compreensão no âmbito de circunstâncias importantes, ou seja das circunstâncias em que se insere. Segundo o mesmo autor, pode-se, numa ocorrência isolada, encontrar um significado relevante, sendo reduzido o seu interesse em termos de generalização.

De acordo com os objetivos e a natureza das informações, Yin (2006) caracteriza os estudos de caso como exploratórios, descritivos, explicativos e avaliativos. Segundo o mesmo autor, um estudo de caso é exploratório quando se conhece muito pouco da realidade em estudo e os dados se dirigem ao esclarecimento e delimitação dos problemas ou fenómenos dessa realidade, no seu contexto natural.

Para Tuckman (2012), a pesquisa identifica-se como exploratória e descritiva, quando busca analisar, explicar e interpretar os fenómenos observados. Ela é exploratória, porque há pouco conhecimento acumulado e sistematizado sobre o tema em estudo. É descritiva pois pretende apresentar o resultado da recolha das opiniões dos vários agentes educativos sobre o tema sem que o investigador emita julgamento sobre o mesmo, descrevendo o fenómeno. Assim, o estudo descritivo constitui-se como a “descrição das características, propriedades ou relações existentes no grupo pesquisado” (Cervo & Bervian, 1983:56), o que leva, depois, à análise e interpretação dos resultados obtidos por técnicas de investigação aplicadas, as quais abordaremos no ponto a seguir. O que se pretende é revelar a visão dos vários agentes educativos diante do caso apresentado e interpretar o seu significado. Segundo Barros e Lehfeld (1986:90), "o pesquisador observa, regista, analisa e correlaciona factos ou fenómenos, sem manipulá-los". Os dados recolhidos irão ser consolidados no sentido de dar consistência à investigação realizada.

Estamos, assim, perante um estudo de caso que pela sua natureza exploratória e descritiva privilegia a metodologia qualitativa, ainda que recorra a aspetos de natureza quantitativa. A investigação será desenvolvida a partir de uma situação real com a recolha de informações sistemáticas, segundo Bogdan e Biklen (1994), de forma a compreender e explicar a situação ou o problema em análise. Idem (1994:11) referem a abordagem qualitativa como “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais”. Os dados, essencialmente de caráter descritivo, são recolhidos em ambiente natural – a escola; o investigador é o principal agente na recolha desses dados mas não integra o grupo a investigar. A escolha da metodologia qualitativa permite, contudo, a subjetividade do investigador na procura do conhecimento pelo que implica uma maior diversificação nos procedimentos.

4.2 A População em estudo

Este estudo abrange uma multiplicidade de agentes educativos que permitem construir uma visão da realidade dos planos de estudos, nomeadamente da componente prática no curso profissional de Osteopatia. Stake (2009) adverte que a investigação num estudo de caso não é baseada em amostragem mas sim na população que é o todo incluído no próprio caso, inserido no contexto que lhe é particular e que se pretende explorar, descrever e/ou explicar (Gomez, Flores & Jimenez, 1996). Está presente que a grande finalidade desta investigação é a análise crítica dos planos de estudo de um curso de Osteopatia para Profissionais de saúde, no sentido de conhecer o significado e a importância da componente prática, adequada à funcionalidade do perfil profissional desenvolvido por este curso. Tendo em linha de conta o objeto de estudo e o problema a investigar, a população a considerar, no âmbito desta investigação, é constituída por ex-alunos em contexto profissional, alunos a frequentar o curso e por docentes que o lecionam. Relativamente a estes 3 grupos, o primeiro é constituído por 59 ex-alunos que estão já em contexto profissional, isto é, a exercer a profissão e que frequentaram o curso oferecido na escola entre 2009 e 2012. O segundo grupo é constituído por 27 alunos a frequentar o curso no ano letivo 2012/2013 na mesma escola, mantendo o plano de estudos anterior. O terceiro grupo é constituído por 4 docentes do curso na mesma escola que lecionam as disciplinas de componente prática.

Na recolha de opinião da população identificada e referida sobre a tipologia dos planos de estudo e do seu desenvolvimento, através da inquirição, espera-se poder determinar a natureza e o âmbito da componente prática e clarificar o perfil terminal proposto para o profissional do curso de Osteopatia. Pretende-se, também, enquadrar representações dos diferentes atores educativos sobre o papel da supervisão pedagógica num curso profissional de Osteopatia, no que respeita ao desenvolvimento da sua componente prática.

4.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Na pretensão de observar, explorar, interpretar e descrever o caso em estudo, privilegiaram-se duas técnicas de investigação: a análise documental e o inquérito. Estas

técnicas teriam de suportar os instrumentos a utilizar para a recolha de dados. Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994), o investigador deve selecionar vários instrumentos para registo dos dados. Assim, após a caracterização do contexto da investigação, determinaram-se os instrumentos mais apropriados, no âmbito das técnicas anteriormente referidas, para a recolha dos dados. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o termo “dados” refere-se aos elementos ou informações recolhidos pelos investigadores e constituem a base da análise. Neles incluem-se diversos registos, como transcrições de entrevistas, respostas a questionários, notas de campo, observações e informação documental. Para estes autores, os dados “incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspetos da vida que pretendemos explorar” (Idem, 1994:149).

Para vários autores (Lessard-Hébert *et al.*, 1990, De Ketele & Roegiers, 1993, Carmo & Ferreira, 1998), numa investigação qualitativa, os dados utilizados para análise são recolhidos principalmente através de vários instrumentos de pesquisa, dos quais foram escolhidos para este estudo: o inquérito por **entrevista** e o inquérito por **questionário**, assim como a **análise documental**.

ENTREVISTA

A entrevista adquire bastante importância no estudo de caso, pois através dela o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências, já que ela “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994:134). A este respeito, Tuckman (2012:432) refere que “as entrevistas ajudam os investigadores a transformar em dados a informação diretamente recolhida dos sujeitos da investigação, constituindo também instrumentos que põem em evidência as experiências ocorridas na vida das pessoas e o que está a decorrer num dado momento”, o que vai de encontro ao objeto deste estudo. A entrevista segue, vulgarmente, um dos três modelos mais comuns: estruturada, semi-estruturada e não estruturada. Como referem Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas semi-estruturadas têm a vantagem de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos. Assim, as entrevistas implicam de uma forma geral a definição prévia de

questões a colocar. As entrevistas serão direcionadas aos professores visando recolher e compreender a sua opinião sobre a componente prática do currículo e conhecer algo sobre o desempenho discente em relação aos objetivos e propostas quanto às componentes curriculares. A partir da literatura de referência, construímos a base para o guião da entrevista. Essa base foi identificada com dimensões que se desenrolaram em categorias tornadas em itens. Enunciamos a estrutura do guião com curtas justificação e caracterização das diferentes dimensões e das categorias delas dependentes: (i) Caracterização dos entrevistados; (ii) Conceptualização; (iii) Plano de estudos do curso de Osteopatia; (iv) Perfil do Osteopata; (v) Supervisão.

Na dimensão *caracterização dos entrevistados*, incluímos a categoria “conhecimento de cada entrevistado”, para a qual criámos, como base do diálogo, cinco itens: “formação académica”, “formação profissional”, “experiência profissional”, “situação profissional” e “vínculo à escola”.

A dimensão *conceptualização* abrange três categorias, registando, cada uma delas, um conjunto de itens que servem, naturalmente de orientadores do diálogo. A primeira categoria “conceito e perspetivas de currículo” inclui cinco itens: “definição de currículo”, “estrutura do currículo”, “composição do currículo”, “organização do currículo” e “níveis de decisão no desenvolvimento do currículo”. A segunda categoria enquadra o “conceito de perspetivas de componente prática” e desenvolve-se em três itens: “componente prática a par da componente teórica”, “unidades curriculares teórico-práticas” e “estágio, complemento (como aplicação e a seguir) ao curso teórico”. A terceira categoria diz respeito ao “conceito de supervisão e encerra, também, três itens: “entendimento de supervisão”, “dimensões da supervisão” e “modos de exercício da supervisão”.

À dimensão *Plano de estudos do curso de Osteopatia* foram atribuídas duas categorias. Na primeira categoria, “natureza do plano de estudos”, pretendemos recolher opiniões através dos itens “estrutura desejada no plano de estudos do curso de Osteopatia” e “composição (conteúdos) adequada ao plano de estudos do referido curso”. Entretanto, na segunda categoria, “a prática no curso de Osteopatia”, perspetivaram-se os itens: “prática com e na teoria”, “prática separada da teoria, mas relacionada” e “prática como complemento da teoria”.

Na dimensão *Perfil do Osteopata* inserimos duas categorias. A primeira categoria, “características do osteopata”, duas tipologias - “profissionais” e “pessoais”. A segunda categoria, “funções do osteopata”, discriminava as de “diagnóstico”; “operativas” e “organizacionais”.

Por fim, na dimensão *Supervisão* foram criadas duas categorias: “níveis de supervisão ao longo do curso” e “exercício da supervisão no curso de Osteopatia”. Na primeira categoria, foram aferidos os “níveis de supervisão ao longo do curso” a nível macro, meso e micro, enquanto na segunda categoria, “exercício da supervisão no curso de Osteopatia” criámos as seguintes questões: “que tipologia e características deverão revestir a componente teórica do curso de Osteopatia?” e “a que nível e como deverá ser exercida a supervisão no curso de Osteopatia?”.

O guião da entrevista, tal como foi utilizado, encontra-se no anexo II.

QUESTIONÁRIO

O questionário é, sem dúvida, o instrumento de recolha de dados mais utilizado em investigação, “tornou-se num dos mais usados e abusados instrumentos de recolha de informação. Se bem construído, permite a recolha de dados fiáveis e razoavelmente válidos de forma simples, barata e atempadamente” (Anderson & Arsenault, 1999:170). Um questionário é uma lista organizada de perguntas que visa obter informações de natureza muito diversa, tais como: interesses, motivações, atitudes ou opiniões das pessoas. O questionário é considerado um instrumento característico da investigação quantitativa mas quando utilizado em conjugação com outros procedimentos, como é o estudo de caso, pode revelar-se de grande interesse no sentido de complementar, contrastar e/ou confirmar informação recolhida por outras vias.

Segundo Tuckman (2012:432) “os questionários ajudam os investigadores a transformar em dados a informação recolhida dos sujeitos da investigação, constituindo-se como método de recolha de dados, podendo ser estruturados e administrados com base tanto em questões factuais como nas opinativas, de modo a minimizar essas fontes de distorção.”

Os questionários, neste estudo, foram dirigidos aos alunos e ex-alunos, visando a recolha da opinião sobre os contributos da componente prática para a sua formação profissional. Optámos, predominantemente pela resposta fechada, seguindo a escala de *Likert*, construída para este estudo com quatro pontos separados por intervalos considerados com iguais distâncias, ou seja, apresentaremos uma série de níveis negativos e positivos em que os sujeitos exprimem a sua opinião, relativamente a uma atitude expressa numa afirmação, ou descrevem qualquer aspeto relativo a si próprio. Segundo Tuckman (2012:400), “uma escala pode ajudar os investigadores a obter dados de intervalos relativos às atitudes dos sujeitos, suas apreciações ou perceções sobre qualquer assunto ou objeto”. As questões que se devem apresentar num questionário (ou numa entrevista) devem refletir a informação que se procura encontrar (Tuckman, 2012).

A escolha desta escala, justifica-se por permitir que os sujeitos registem a dimensão do seu acordo ou desacordo com uma determinada afirmação ou questão em quatro níveis, “...que abrange subtópicos específicos, no âmbito de um tópico mais amplo, e que inclui itens elaborados não só de forma negativa mas também positiva” (Tuckman, 2012:424).

No questionário dirigido aos alunos e ex-alunos, procuraram-se respostas às questões e objetivos da investigação relacionadas com a análise crítica dos planos de estudo do curso, no sentido de conhecer o significado e importância da componente prática para o perfil técnico. Tal como no caso da entrevista dirigida aos docentes, o ponto de partida do instrumento é similar neste caso. Para isso foram criadas 4 dimensões que julgamos pertinentes: (i) Caracterização dos respondentes (alunos e ex-alunos); (ii) Plano de estudos do curso de Osteopatia; (iii) Perfil do osteopata; (iv) Supervisão. Dentro de cada dimensão foram criadas categorias que culminaram nos itens da entrevista.

Na dimensão *Caracterização dos respondentes*, apresentamos duas categorias. A primeira categoria, “conhecimento de cada inquirido”, integrámos seis itens que respeitam a “género”, “formação académica”, “profissão”, “idade”, “ano de conclusão do curso base” e “data de início/conclusão do curso de Osteopatia”. A segunda categoria, “razões de frequência do curso”, desdobrou-se em cinco itens: “prestígio social” “estrutura curricular”, “natureza essencialmente prática”, “natureza

essencialmente teórica”, “realização pessoal”, “facilidade de enquadramento no mercado de trabalho”, “influência de amigos ou familiares”, ou “outras razões”.

A dimensão *Plano de estudos do curso de Osteopatia* integra, também, duas categorias. A primeira categoria, “classificação do plano de estudos”, tem, apenas, três itens: “estrutura do plano de estudos”, “composição do plano de estudos” e “organização do plano de estudos”. Enquanto a segunda categoria, “natureza prática do curso de Osteopatia”, enquadra quatro itens: “a prática misturada com a teoria”, “a prática separada da teoria e dela recorrente”, “a prática numa componente de estágio” e “tipologia e características da componente prática do curso”.

A dimensão *Perfil do osteopata* abarca duas categorias: “características do osteopata” e “funções do osteopata”. A primeira categoria “características do osteopata” abre um conjunto de seis itens: “domínio de um suporte teórico”, “domínio da prática profissional”, “autonomia profissional”, “relação interpessoal”, “colaboração interpessoal” e “sentido de interdisciplinaridade. Em paralelo, foram sugeridas como funções determinantes no exercício da osteopatia: “diagnóstico”, “terapêutica”, “desempenho técnico (ou atuação), “investigação” e “divulgação dos resultados da investigação”.

Por fim, a dimensão *Supervisão* possui duas categorias. A primeira categoria, “níveis de supervisão ao longo do curso”, com distinção para níveis da sua intervenção: “na instituição (ao nível macro)”, “no curso (ao nível meso)” e “na sala de aula (ao nível micro). Já a segunda categoria, “o exercício da supervisão no curso de Osteopatia”, levanta duas questões de forma aberta: 1. Que tipologia e características deverá revestir a componente prática do curso de Osteopatia? 2. A que nível e como deverá ser exercida a supervisão no curso de Osteopatia?

Um exemplar desta matriz para a elaboração do questionário encontra-se no anexo III.

Importará referir três procedimentos relativos à aplicação do questionário: (i) Foi submetido a um teste, quanto à linguagem, à formulação das questões e à pertinência do conteúdo, realizado por três alunos e ex-alunos que não incluíram a população inquirida e declararam não ter qualquer tipo de dúvidas nem necessitar de fazer sugestões; (ii) Todos os questionários foram enviados e devolvidos por correio eletrónico; as respostas

foram gravadas em suporte digital. (Anexo IV) e (iii) Procurámos salvaguardar a identidade dos inquiridos assim como as afirmações proferidas por cada um deles.

ANÁLISE DOCUMENTAL

A pesquisa e análise documental podem constituir-se como complemento a outras fontes ou como uma técnica exclusiva de recolha de dados, sendo fundamental para qualquer investigação (Bell, 2010). Neste caso, consideramos que a pesquisa documental seria usada como complemento à entrevista e ao questionário.

A análise documental feita numa determinada organização, neste caso o ITS, pode revelar-se de grande importância para recolher todo o tipo de informações disponíveis. Foi considerado como documento qualquer material que nos pudesse fornecer informações sobre a temática em estudo. Alguns autores (Bell, 2010; Moreira, 2007) alertam para a prévia verificação da existência e veracidade dos documentos a serem utilizados em qualquer estudo, neste caso os mesmos encontravam-se na escola e o investigador obteve prévia autorização para consulta.

A pesquisa, com recurso a documentos, torna-se uma estratégia essencial num estudo de caso, uma vez que “pode servir para contextualizar o caso, acrescentar informação, ou validar evidências de outras fontes” (Meirinhos & Osório, 2010:62).

Segundo Tuckman (2012:702), “o investigador pode reunir informação sobre um acontecimento ou fenómeno a partir de documentos (...) em forma de atas de encontros ou relatórios. (...) Estes relatos escritos tentam descrever e representar consistentemente acontecimentos ou condições resultantes dos mesmos (...) devendo apoiar-se em informações provenientes de múltiplas fontes”.

Neste caso, os documentos objetos de análise foram apenas um panfleto com as cargas horárias e respetivas unidades curriculares. Procuramos documentos que pudessem fundamentar o curso tais como, planos curriculares, atas de reuniões ou suporte legal. A pesquisa foi feita com a ajuda da secretaria da instituição, que forneceu a toda a documentação que constava na mesma.

4.4 Métodos de Análise dos Dados

Privilegiámos a análise de conteúdo, quer para os documentos quer para as respostas às entrevistas. O seu objetivo era a produção de um texto analítico sobre os dados recolhidos permitindo, por um lado, a descrição objetiva e sistemática do conteúdo manifesto e, por outro, realizar inferências válidas dos dados analisados. Como método de investigação, a análise de conteúdo compreende procedimentos especiais para o processamento de dados. Compreender a sua história, entender os tipos de materiais que possibilita analisar, estando ao mesmo tempo consciente das múltiplas interpretações que uma mensagem possibilita, levando ao entendimento de uma multiplicidade de objetivos que uma análise de conteúdo pode atingir, auxiliam a explorar melhor as possibilidades desta metodologia de análise.

A maioria dos autores [a título de exemplo, Bardin (2009)] refere-se à análise de conteúdo como sendo uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social. O contexto dentro do qual se analisam os dados deve ser explicitado em qualquer análise de conteúdo. Embora os dados estejam expressos diretamente no texto, o contexto precisa de ser reconstruído pelo pesquisador, o que estabelece certos limites. Não é possível incluir, nessa reconstrução, todas as condições que coexistem, precedem ou sucedem a mensagem, no tempo e no espaço. O contexto da análise depende do pesquisador, do objeto e dos objetivos propostos para a investigação, além da natureza dos materiais sob análise. Portanto, na análise de conteúdo, a clara explicitação de objetivos ajuda a delimitar os dados efetivamente significativos para uma determinada pesquisa. Para Bardin (2009), a análise de conteúdo abrange as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo das mensagens, com a finalidade de se efetuarem deduções lógicas e justificadas a respeito da origem dessas mensagens (quem as emitiu, em que contexto e/ou que efeitos se pretende causar por meio delas). De acordo com o mesmo autor, a análise de conteúdo pressupõe um conjunto de técnicas de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, têm por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações. Na mesma linha de pensamento, para Olabuenaga e Ispizua (1989), a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos, que, se analisados

adequadamente, abrem-nos as portas ao conhecimento de aspetos e fenómenos da vida social, de outro modo inacessíveis.

A análise de conteúdo trabalha com materiais textuais escritos e distingue dois tipos de textos: textos que são construídos no processo de pesquisa, tais como transcrições de entrevistas e textos que já foram produzidos para outra finalidade. Neste tipo de análise, o ponto de partida é a mensagem pelo que deverá ser considerado, não apenas a semântica da língua, mas também a interpretação do sentido que um indivíduo atribui às mensagens. Ajudando a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão dos seus significados num nível que vai para além de uma leitura comum, a análise de conteúdo é usada para descrever e interpretar o conteúdo de todo género de documentos, conduzindo a uma descrição sistemática e qualitativa que poderá assumir uma forma quantitativa complementar desde a quantidade de resposta o justifique, ainda que exija a elaboração e utilização de uma grelha construída na base dos objetivos a atingir.

Já no caso da análise estatística, esta é usada na pesquisa dos questionários aos alunos e ex-alunos em todas as dimensões, com exceção da “supervisão” uma vez que completa a análise qualitativa.

Para a análise e tratamento dos dados de natureza quantitativa recolhidos através dos questionários, foi utilizado o programa de *software* SPSS, (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 20.0 na versão para Windows. A utilização deste *software* permite o acesso a um método de análise de dados muito mais prático e adequado do que qualquer processo de cálculo manual ou utilização de computador central. (Tuckman, 2012) Importará recordar que nos referimos à dimensão de natureza quantitativa que integra a metodologia aplicada neste estudo, completando a dimensão mais forte que é de natureza qualitativa.

CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos os dados recolhidos, relevando algumas agregações e procedemos à sua análise e interpretação na distinção dos instrumentos que os produziram. A análise de conteúdo sobrepõe-se naturalmente à análise estatística num estudo de caso de cariz qualitativo.

5.1 Apresentação, análise e interpretação dos dados dos Documentos

Houve notórias dificuldades na identificação dos documentos cuja análise era suposto realizar. Não foi possível fazer a recolha documental no que às atas diz respeito, uma vez que, nos arquivos da escola, não constava qualquer tipo de informações sobre reuniões do conselho pedagógico ou de outra estrutura com responsabilidades científicas e pedagógicas. Foi igualmente impossível analisar o documento com a criação deste curso porque não nos foi facultado.

De qualquer forma, foi recolhido algum material genérico relativo a este curso, tal como um panfleto informativo que refere a sua composição curricular, indicando o nome das unidades curriculares, a sua natureza e a respetiva carga horária

Segundo o panfleto, a carga horária total do curso de Osteopatia para profissionais de saúde contempla 2.500 horas, o que vai de encontro às “*guidelines*” da OMS (2010), no qual a prática garante 1010 horas; a teoria como componente curricular 436 horas; a realização de trabalhos 479 horas e 575 horas em contexto de estágio supervisionado. Acrescente-se, ainda, 120 horas para formação teórica, sendo as restantes 1277 horas realizadas com base em apoio tutorial, trabalhos e apresentações, avaliações teóricas e práticas e discussões de casos clínicos. Trata-se de um curso eminentemente prático, que parte do princípio de que os profissionais de saúde que o frequentam possuem bases teóricas consolidadas. O curso apresenta uma organização em módulos autónomos e de natureza distinta: teórica, teórico-prática e prática. Desconhecem-se as razões das escolhas destes módulos e os seus conteúdos programáticos. Entretanto, é do domínio público a duração de cada um deles. O primeiro módulo desenvolve-se em 5

meses de aulas e apresenta uma carga horária de 553h; o segundo módulo, com a duração de 6 meses de aulas, suporta uma carga horária de 642h; o terceiro módulo estende-se por 7 meses de aulas com uma carga horária de 730h. Notamos que, nestes três módulos, a componente prática envolve um total de 1010 horas, o que corresponde a cerca de 52,47% da totalidade da carga horária do curso. A estes três módulos acrescenta-se um estágio extracurricular com uma duração de 575h. No final do curso, aos alunos com aproveitamento em cada uma das disciplinas, igual ou superior a dez valores é atribuído um certificado de formação profissional em Osteopatia.

A análise documental foi bastante limitada, uma vez que apenas tivemos acesso a um documento que diz respeito ao nome das unidades curriculares do curso, se são de cariz teórico ou prático e a carga horária de cada uma delas durante os três módulos do referido curso. Não há base sólida para uma interpretação minimamente aceitável; atrevemo-nos a retirar, como hipótese, que o curso carece de base científica, no que respeita à justificação da sua criação e à fundamentação teórica do plano de estudos que oferece, quanto à sua constituição e organização.

Este vazio poderá, eventualmente, justificar-se pela ausência de formação pedagógica por parte de professores e da direção da escola. O facto de não existirem quaisquer documentos que suportem o curso nem atas de reuniões que reflitam o pensamento administrativo, docente e supervisivo dos seus diretos responsáveis talvez seja demonstração da carência de formação adequada ao desenvolvimento do curso em estudo e um forte contributo para algumas das suas limitações. A análise documental surge como complemento às entrevistas e aos questionários, apesar das limitações encontradas na contextualização do caso, uma vez que não houve validação das evidências de outras fontes que seriam necessárias, tal como referem Meirinhos e Osório (2010).

5.2 Apresentação, análise e interpretação dos dados das Entrevistas

No sentido de salvaguardar o anonimato dos docentes assim como as afirmações proferidas por cada um deles, atribuímos lhes um código - E1; E2; E3 e E4. Todas as entrevistas foram feitas na escola e gravadas em suporte digital, com a prévia

autorização dos entrevistados, sendo depois transcritas integralmente. Num momento, prévio, foram entregues aos professores as definições dos conceitos-chave que operacionalizámos para este estudo e que consideramos o suporte deste questionário. (Anexo V)

Os dados recolhidos ao longo desta investigação pelas entrevistas constituem somente a primeira etapa de um longo percurso. (Anexo VI) É necessário passarmos à fase de análise destes dados, pois de outra forma não passam de meras informações com pouco significado.

A este propósito serão seleccionados excertos de frases, parágrafos ou períodos da entrevista, procurando agrupar as unidades de análise semelhantes. Neste processo, cada unidade de análise deve ser dissecada ao máximo, procurando não as desligar do seu contexto, para não perderem o seu significado. Esta fase de categorização, permite a simplificação e clarificação do material recolhido, levando a uma interpretação dos dados recolhidos através de inferências sobre as mensagens.

Esta análise foi realizada através da comparação do discurso dos entrevistados, numa perspectiva horizontal.

Na dimensão “caracterização dos entrevistados” nomeadamente na categoria “conhecimento de cada entrevistado” revelam-se profissionais com experiência curta no ensino, de 1 a 4 anos, com formações académicas e profissionais muito distintas tais como: 12ºano; Licenciaturas ou Mestrados, que exercem cumulativamente com a profissão de Osteopata em instituições privadas. Nenhum apresenta vínculo de trabalho com a escola. O que por si pode levar a assimetrias e divergências no ensino e na didática em caso de supervisão negligente. Os entrevistados possuem formações académicas e profissionais díspares, assim como experiências profissionais apesar de terem situações profissionais semelhantes.

Em relação à dimensão “Conceptualização” a nossa intenção foi averiguar o significado que os entrevistados atribuíam ao currículo, perceber a perspectiva que davam à sua

componente prática e, ainda, auscultar o nível de importância que concedem à supervisão.

Assim sendo, na categoria de “*Conceito e perspectivas de currículo*”, foi importante pesquisar quais as diferentes opiniões dos entrevistados. Observou-se que para os docentes, o currículo relaciona-se, essencialmente, com o conhecimento teórico e prático, a experiência profissional, objetivos traçados e desenvolvimento pessoal e profissional, verificou-se uma pobreza de expressão acerca desta temática, não tendo havido resposta de um dos entrevistados.

Tal como é manifesto nos diferentes registos:

Será toda a carga de disciplinas e de conhecimento que o osteopata deve possuir tanto em termos técnicos como também em termos teóricos” (E1)

“Corresponde aos objetivos traçados em prol do perfil profissional do aluno, num ano, módulo ou disciplina e às competências necessárias para atingir esse perfil que dever ser bem definido e balizado”. (E3)

“É o conjunto de formações realizadas ao longo do tempo em termos académicos e como desenvolvimento pessoal e profissional assim como a experiência profissional adquirida”. (E4)

Verificam-se noções genéricas e do senso comum no que respeita ao conceito de currículo por parte dos professores nem se percebe a “a interatividade que implica unidade, continuidade e interdependência (...) do processo de ensino aprendizagem” (Pacheco, 1996:20)

A “*estrutura do currículo*”, presente na categoria “conceito e perspectivas de currículo” é igualmente, um aspeto importante na nossa pesquisa, pelo que os docentes concetualizam que a componente técnica do curso apresenta uma base positiva, e ministrado por docentes com larga experiência.

“Parece-me algo desequilibrada. A componente técnica está bem alicerçada, é ministrada por professores com experiência, que investigam e que são amantes da perfeição. Já em termos de outras disciplinas (teóricas) pode haver algumas carências” (E1)

“Corresponde a todas as disciplinas dos vários módulos e anos, das componentes e horas letivas que compõem o currículo final” (E3)

Por outro lado, é referido que a estrutura do currículo está relacionada com os diversos “módulos e disciplinas” que fazem parte da constituição do curso. Existe por parte dos professores incoerências na perceção da estrutura do currículo que se refugiam na componente prática, o que vai de encontro à ideia de Goodson (1997) citado por Canavarro (2003:122) quando refere que “ o currículo é multifacetado (...) e escorregadio”.

Em relação à “composição e organização do currículo”, observou-se que estes itens “correspondem às disciplinas que fazem parte do currículo” e, são as “áreas em que se pode melhorar”. As respostas dadas pelos professores foram de certo modo evasivas, na medida em que não desenvolveram as temáticas em questão, o que acabou por mostrar alguma insegurança no domínio do currículo. Fica a ideia de que o “universo do conhecimento sistematizado, constitui a fonte justificativa mais utilizada quanto a decisões sobre a estrutura do currículo” (Ribeiro, 1990:80).

“Há áreas onde seguramente se pode melhorar” (E1)

“Corresponde às disciplinas que integram o currículo” (E3)

“Os professores devem demonstrar que têm formação académica nas áreas que lecionam assim como formação educativa”. (E4)

“Tem a ver com a preparação dos conteúdos.” (E2)

No que diz respeito aos *“níveis de decisão no desenvolvimento do currículo”*, observou-se que a contribuição do professor / docente é fundamental na melhoria do ensino, embora a escola em questão não permita grandes alterações e sugestões. Esta decisão cabe à direção da escola, que define as linhas orientadoras do currículo. Este é sem dúvida o ponto a reter, a decisão no desenvolvimento curricular ocorre essencialmente a nível macro, o que pode prejudicar a motivação dos professores e a própria evolução curricular determinante para o sucesso do currículo. Neste caso, faz sentido referir Gaspar e Roldão (2007:32) quando referem que “a palavra «desenvolvimento» implica mudança (...) sendo um processo que obriga a tomada de decisões as quais implicam escolhas” num sentido dinâmico e partilhado.

“Há possibilidade de cada professor contribuir com achegas válidas para o currículo coletivo, o currículo da escola, porém esbarram em áreas como a supervisão e da direção da própria escola que tem sido um pouco conservadora e nem sempre permite abertura” (E1)

“Poderíamos melhorar definir melhor quais os conhecimentos que o ITS vê como necessários para formar um osteopata e para exercer Osteopatia, e a partir daí desenvolver um currículo estruturado nisso” (E3)

Os professores manifestam vontade de melhorar os planos curriculares e as respetivas unidades, porém a direção da escola limita a abertura a que tal aconteça, manifestando uma visão fechada no que ao currículo diz respeito, centrando em si toda a decisão no desenvolvimento do currículo.

Na categoria *“conceito de perspectivas de componente prática”*, a nossa intenção foi pesquisar a importância da componente prática e da componente teórica, as unidades curriculares teórico-práticas e o estágio complementar ao curso teórico.

Pelo que, no item *“componente prática a par da componente teórica”*, observou-se que existe um sentimento positivo em relação à parte prática, relacionada com a Osteopatia, de interesse, enquanto a parte teórica, nem tanto. É referido que é essencialmente, na parte teórica que devem existir melhorias. O curso está desenhado por forma a ser

atrativo para os alunos, portanto a componente prática predomina necessariamente sobre a teórica, constata-se que devido à heterogeneidade dos perfis profissionais dos estudantes, nem todos detêm os conhecimentos teóricos de base necessários para frequentarem a vertente de profissionais de saúde. Este é um ponto determinante para os professores, o fato das turmas serem pouco homogêneas pode condicionar a relação entre o ensino e a aprendizagem, limitando assim a aquisição de competências por parte dos alunos.

Como referem Gutierrez e Prieto (1994), o eixo norteador da prática como componente curricular é a transposição do conteúdo teórico para a prática de ensino, através de múltiplas abordagens de ensino e de dinâmicas de aprendizagem.

“Creio que a componente prática neste Instituto tem uma boa dinâmica e atinge patamares de muito bom nível. Já a parte teórica, por vezes mereceria outro tipo de cuidado” (E1)

“A parte prática aqui na escola é muito interessante e prática é a base da Osteopatia a teórica nem tanto”. (E2)

“Penso que não existe uma grande ligação entre a parte teórica e prática do curso. Noto que as práticas estão interligadas e enquadradas na Osteopatia enquanto as teóricas não”. (E3)

“Os conceitos ensinados no ITS têm uma interligação global. Julgo que na componente teórica há mais a melhorar que na prática”. (E4)

Os professores no geral manifestam o agrado da prática em detrimento da teórica, uma das razões para interpretar isso pode advir do facto de todos lecionarem unidades curriculares de pendor prático e por isso sentirem algumas carências teóricas na assimilação da prática. Outra interpretação pode residir no facto de as unidades práticas não estarem devidamente entrosadas com as teóricas, o que pode fazer com que as matérias não sejam coincidentes e se perca informação fundamental.

No que diz respeito à categoria “*Conceito de supervisão*”, observou-se que na sua maioria, os docentes referem-se à supervisão como apoio dado aos professores e uma supervisão dos alunos durante as aulas práticas. Para os docentes, o supervisor tem a função principal de acompanhar o aluno e ajudar igualmente, em todo o processo letivo, ou seja, vêem-se a si próprios como supervisores. Denota-se aqui que o conceito de supervisão não está presente na forma em que o enquadrámos neste trabalho, ou seja enquanto processo que respeita à conceção e implementação dos diferentes referentes do currículo.

Supervisão em termos de professores e em termos de alunos. Nem sempre tem sido efetuada uma supervisão curricular e de matérias de bom nível”.

(E1)

“Supervisão é o apoio dado aos professores”. (E2)

“Corresponde à supervisão dos alunos durante as aulas práticas e ao acompanhamento dos mesmos fora da sala de aula em caso de dúvidas. Quanto à supervisão dos professores por parte do ITS, não sinto que a mesma exista.” (E3)

“O supervisor tem a função de acompanhar o aluno, ajudar na tomada de decisão e no processo terapêutico quando necessário.” (E4)

Como referem Gaspar, Seabra e Neves (2012:30), a supervisão tem significados e usos muito diferentes, “pode incidir sobre pessoas, processos ou organizações” podendo apresentar-se em três estruturas diferentes: “supervisão vertical, horizontal e a auto supervisão”. Segundo Alarcão e Tavares (2010) a supervisão deve ser entendida como processo, sendo o seu objetivo o desenvolvimento profissional do professor no âmbito da sua orientação e da sua ação profissional.

Consideramos pertinente criar uma categoria relacionada com o currículo do Curso Profissional de Osteopatia, “*Modos de exercício da supervisão*”, como aspeto importante para o nosso estudo. Pelo que maior parte dos docentes partilha a opinião de que deve estar relacionado com as necessidades de que leciona. Isto revela que existem

carências ao nível dos modos de exercício de supervisão e da própria interpretação do conceito de supervisão.

“Deve ir de encontro às necessidades do formador.” (E2)

“Nas aulas práticas, em turmas reduzidas penso que seja de bom nível, fora daí, sinto que os alunos não são acompanhados”. (E3)

“Considero o rácio professor-aluno muito baixo” (E4)

Segundo Mosher e Purpel (1972) citados por Alarcão e Tavares (2010), a tarefa de supervisão é complexa, cabendo ao supervisor manifestar sensibilidade para reconhecer os problemas e as causas, competências em teoria e prática de ensino, capacidade de análise, comunicação e noção de responsabilidade social.

Em relação à dimensão *“Planos de estudos do Curso de Osteopatia”*, tivemos necessidade de criar duas categorias, para a sua classificação e caracterização: “Natureza do plano de estudos” e “a prática no curso de Osteopatia”.

“Creio que devia dar-se um ênfase maior em termos de conhecimento de fisiologia e as matérias teóricas deveriam reforçar melhor a componente prática que é de bom nível.” (E1)

“Aumentaria o número de horas letivas do curso, assim como a carga horária das disciplinas teóricas, porque sinto que os alunos têm uma componente prática consolidada ao contrário da teórica.” (E3)

“Deve seguir as indicações da Organização Mundial de Saúde” (E4)

Pelo que, na categoria *“Natureza do plano de estudos”*, e tendo em conta a “Estrutura desejada no plano de estudos do curso de Osteopatia”, a maior parte dos docentes refere que se deve dar maior ênfase ao conhecimento em fisiologia, acompanhado de um maior reforço da componente teórica em relação à prática. Isto revela que para os

professores a componente teórica não está suficientemente desenvolvida para se compreender e aplicar a componente prática. Sugere que a planificação do plano de estudos do curso de Osteopatia deveria ser melhorada e discutida com os professores e não apenas por imposição da direção da escola. A natureza do plano de estudos é determinante para o sucesso de qualquer curso, Ribeiro (1990) destaca a organização pluridisciplinar e interdisciplinar no reforço mútuo da aprendizagem, numa estratégia de ensino e experiências de aprendizagem que visam a apresentação dos conteúdos de forma organizada, coerente, lógica e sequencial.

Deste modo, a pesquisa sobre “a composição adequada para um plano de estudos no Curso de Osteopatia”, foi fundamental para a sua caracterização. Pelo que, maior parte dos docentes complementa as afirmações anteriores, dando ênfase à necessidade de melhoria da parte teórica do curso, incluindo uma revisão aprofundada das unidades curriculares.

As unidades curriculares deverão representar a fonte predominante dos conteúdos curriculares e programáticos a selecionar, sendo o método mais lógico e eficaz para a sua organização, segundo Ribeiro (1990), o corpo de saberes deve estar bem estruturado, por conveniência operacional, facilitando a concretização prática.

“Sim, podendo melhorar nas disciplinas teóricas”. (E1)

“Reforçar a carga teórica, indo de encontro à resposta anterior.” (E3)

“Revisão das disciplinas de base para os profissionais de saúde, componente osteopática e métodos clínicos” (E4)

Em relação à categoria “prática no curso de Osteopatia”, os docentes contextualizam a prática associada à teoria como em equilíbrio, não podendo existir uma sem a outra. Referindo que há uma prática com pouco apoio da teórica, o que vai de encontro ao que referimos anteriormente.

A prática desenvolvida ao longo do curso tem como objetivo familiarizar e preparar o aluno para a futura profissão. Esta componente “apresenta um conjunto de vertentes (...) e integra domínios orientados para a compreensão” (Decreto-Lei nº 88/2006 de 23 de maio de 2006, *Diário da República*, I Série-A, n.º 99).

Deve desenvolver-se lado a lado com a teoria, assentando na correlação entre saber e fazer, procurando soluções dinâmicas de aprendizagem.

“Vejo-as lado a lado, não é possível conviverem uma com a outra sem equilíbrio.” (E1)

“Penso que podemos melhorar a componente prática e valoriza-la em relação à teoria.” (E2)

“sinto que há pouca ligação entre as disciplinas de base, por fraca carga horário, não havendo desta forma uma boa ligação da prática com a teoria e da prática na teor” (E3)

“Considero que falta componente teórica aplicada na prática.” (E4)

Os professores denotam mais uma vez o desconforto que sentem na relação/interligação entre as diferentes unidades curriculares, o que demonstra que efetivamente os planos curriculares não foram bem construídos, assim como não se verifica a existência de supervisão que possa superar essa lacuna.

Na dimensão *“perfil do osteopata”*, sentimos necessidade de classifica-lo quanto às características do osteopata em: “pessoais” e “profissionais”, tendo em conta as suas funções. Pelo que, das principais características pessoais referidas fazem parte: um profissional equilibrado, com elevada capacidade intelectual, com grande interesse na aplicação dos seus conhecimentos. Como características profissionais os docentes contextualizam como principal: ser uma pessoa dinâmica, educada e manter um distanciamento profissional adequado. Em relação à segunda dimensão: “Funções do Osteopata” é destacado o diagnóstico seletivo da disfunção primária através de conhecimentos de patologia e anatomia. Ora isto demonstra que para os professores não

existe um perfil determinado e universalmente aceite. Apesar de a escola definir esse perfil, os professores por conhecerem realidades formativas distintas e por desconhecimento, acabam por traçar perfis pouco objetivos.

“Equilibrado, com capacidade intelectual, capacidade de integração, observação e também de reter conhecimento, não escondendo a capacidade natural e física, mínimas para desempenhar terapia manual e habilidade natural.” (E1)

“Responsabilidade, dinamismo, conhecedor de conteúdos teórico-práticos.” (E4)

“Deve manter um distanciamento profissional sem ser demasiado frio ou distante dos pacientes.” (E3)

“... diagnóstico orientado para um processo de diagnóstico seletivo que leve a disfunções primárias...” (E1)

“... conhecimentos de patologia, anatomia e métodos de diagnóstico para fazer um bom diagnóstico” (E4)

Assim sendo, fica demonstrado que os professores não têm conhecimento, nem aplicam o perfil profissional e técnico, desenvolvido na escola: competência na avaliação do estado de saúde do paciente; capacidade em diagnóstico diferencial; destreza no uso da técnica osteopática; capacidades nas relações interpessoais; compreensão individual do paciente no contexto bio psico social; capacidade para iniciar e planear autonomamente a investigação osteopática baseada na prática clínica e atitude moral e ética correta, de uma profissão de cuidados de saúde (ITS, 2009).

Verifica-se que a resposta a este item resulta apenas da experiência pessoal e formativa no âmbito da Osteopatia que cada professor experienciou de forma diferente e bastante própria.

Na dimensão “Supervisão”, tivemos necessidade de criar duas categorias de classificação: “Supervisão em instituição de ensino” e “Supervisão no curso de osteopata.”

No item *“Supervisão aplicada ao ensino superior – dimensão (ões) valorizada (s)”*, constatou-se que é necessário que se realize anualmente, para que os docentes possam melhorar a sua capacidade de ensino, corrigindo os seus erros. Isto revela carência e confusão na supervisão, a falta de componente pedagógica por parte dos professores torna-se evidente, limitando as respostas.

“Necessidade absoluta, para os professores terem regras de excelência e de preparo. Para que o desempenho ano após ano seja cada vez mais equilibrado.” (E1)

“Valorizo o rácio de estudantes por professor.” (E2)

“Não existe supervisão da escola aos professores nem aos alunos. Os professores decidem os conteúdos sem supervisão e não existe um acompanhamento do que está ou não a ser dado, quais os objetivos da disciplina, há pouca supervisão” (E3)

“Dimensão pedagógica e em ambiente clínico.” (E4)

Os professores reconhecem as suas limitações e a necessidade de melhorar o seu desempenho pedagógico, com recurso a formação adicional. A ausência de supervisão parece justificar em parte a anarquia que se verifica ao nível dos conteúdos das diferentes unidades curriculares, a fraca dimensão pedagógica dos professores e do próprio ambiente clínico onde decorrem as avaliações aos pacientes e o aperfeiçoamento da técnica.

No item “*experiência (ou conhecimento prático) de supervisão*”, foi importante a pesquisa das várias conceções dos docentes. É referido que a experiência realizada com a supervisão é positiva e construtiva, tanto para a valorização do perfil e dos conteúdos e estrutura do curso. A deficiência na formação pedagógica por parte dos professores é

mais uma vez visível na interpretação do conhecimento prático da supervisão, o que vai de encontro à diminuta formação profissional anteriormente referida.

“a experiência tem sido positiva e a partilha entre formadores tem sido construtiva.” (E2)

“Acho que deveria haver um conselho científico que supervisionasse e definisse o perfil do Osteopata no ITS e a partir daí fizesse a estrutura e conteúdos do curso para cada uma das disciplinas e as mantivesse como linha do ITS” (E3)

“Não tenho muita, julgo que deve haver uma aquisição prévia do conceito de supervisão e o supervisor deve ter experiência clínica, devendo a componente de supervisão ser reconhecida por alguma entidade” (E4)

Os professores revelaram não ter qualquer conhecimento sobre o exercício da supervisão, nem tão pouco ter alguma perceção do que seria a supervisão no desenvolvimento do currículo e de quais seriam os seus efeitos nessa realidade escolar. A ausência de controlo através da observação na orientação e avaliação da mesma, limita a perspetiva de “visão global” anteriormente referida, o que provoca limitações ao nível do processo do ensino e da aprendizagem que pode dificultar o processo de desenvolvimento de alunos e professores (Gaspar, Seabra & Neves, 2012).

De forma específica, foi importante a análise da “vivência da supervisão na generalidade do percurso profissional do Curso Profissional de Osteopatia”. Pelo que foi referenciado, pelos docentes que a supervisão tem sido escassa, e a que existe corresponde a uma experiência positiva, e como fator de mais-valia.

“Não tem havido supervisão, a que há é natural por parte dos professores principais, a que tem existido tem sido normal, positiva e como fator de mais-valia na preparação das aulas, em contexto de sala de aula e no ensino geral na instituição”. (E1)

“Quando tirei o curso senti que havia uma grande supervisão e controle das matérias lecionadas, assim como os conteúdos.” (E3)

“Julgo que a supervisão tem vindo a melhorar no curso de Osteopatia, neste momento existe uma prática clínica supervisionada no estágio, quando antigamente não existia sequer estágio.” (E4)

Verifica-se que existe uma abertura por parte dos docentes para a melhoria da sua prática pedagógica, o que não se tem realizado pela diminuta supervisão que existe. Parece não ter havido “sensibilidade por parte do supervisor para reconhecer os problemas e as causas (...) capacidade de análise, comunicação e relacionamento interpessoal...” para chegar aos professores (Mosher & Purpel, 1972, citados por Alarcão & Tavares, 2010).

No item *“sentido, significado e importância da supervisão neste tipo de curso”*, foi importante a pesquisa deste aspeto, para a integração no Curso Profissional de Osteopatia”. Pelo que, observou-se que permitiu ultrapassar algumas áreas com maior dificuldade, e atingir de melhor forma, os objetivos propostos. Existe a noção da importância da supervisão no curso, mas pelos motivos referidos anteriormente a mesma é bastante escassa ou não existe fora da sala de aula, quando não é feita a nível micro pelo professor.

“Importante, porque a supervisão permite ultrapassar determinadas áreas onde estamos pouco á vontade e permite atingir objetivos. Sem supervisão não creio que se consigam atingir objetivos de excelência no ensino.” (E1)

“É determinante adequar a linguagem na supervisão e estabelecer objetivos ambiciosos.” (E2)

“É essencial para evitar problemas, o ITS tem vindo a crescer exponencialmente e considero um risco continuar com este tipo de estrutura para a dimensão que atingimos.” (E3)

“Muito importante, pois os alunos podem praticar em ambiente real, supervisionados por professores que os ajudam nos erros e lacunas” (E4)

A supervisão tem objetivos claros que apontam para o desenvolvimento dos formandos no sentido de potenciar capacidades e atitudes. Destaque-se: “o espírito de autoformação e desenvolvimento; capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência; capacidade para resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas; capacidade de experimentar e inovar numa dialética entre prática e teoria; capacidade de refletir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo; consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos; entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes e capacidade para trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo” (Alarcão & Tavares, 2010:72).

Fica aqui bem patente a carência manifestada pelos professores ao nível da supervisão, as políticas “ditatoriais” seguidas pela direção da escola demonstram que existe um vasto problema que limita o desempenho dos professores e as aprendizagens dos alunos, são admitidos erros e lacunas, falta abertura para correção dos mesmos.

5.3 Apresentação, análise e interpretação dos dados dos Questionários

O questionário foi lançado ao total da população do caso em estudo (n=147), sendo destes, 107 ex-alunos e 40 alunos. Contudo, nem todos o devolveram, tendo apenas uma percentagem de 58,5% de respondentes (n=86). Do grupo dos ex-alunos obtivemos 55,1% (n=59) e do grupo dos alunos obtivemos 67,5% (n=27).

Assim como aos professores, foram entregues aos alunos e ex-alunos as definições dos conceitos-chave em que o estudo se suporta para este questionário. (Anexo V)

De seguida, apresentaremos os pontos que dizem respeito á caracterização da população, nomeadamente a caracterização de alunos e ex-alunos, abordaremos o plano de estudos do curso de Osteopatia, concluindo com o perfil do osteopata no que às características e funções diz respeito e ao exercício da supervisão em resposta aberta. Os dados serão apresentados em forma de gráfico ou tabela, sendo posteriormente

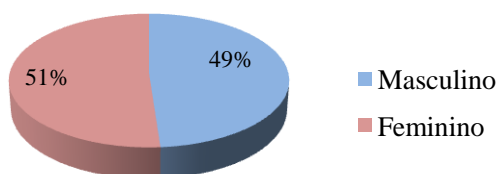
analisados e interpretados. Abordaremos a consistência interna do estudo e finalizaremos com a exposição de várias hipóteses que nos pareceram pertinentes para a consecução dos objetivos desta investigação.

5.3.1 Caracterização da população

Na primeira categoria: “conhecimento de cada inquirido” foram considerados vários itens, que de seguida serão expostos.

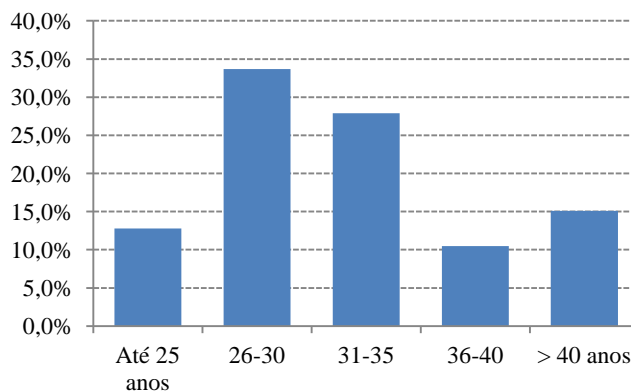
Colaboraram no estudo 86 inquiridos, dos quais 31,4% ($n = 27$) são alunos (universo alunos – 40) e 68,6% ($n = 59$) ex-alunos (universo ex-alunos – 107). Trata-se de uma amostra relativamente equilibrada em termos de composição por género pois 51,0% dos inquiridos são do género feminino e 49,0% do género masculino, conforme se pode constatar pela observação do gráfico nº 1.

Gráfico 1 – Género



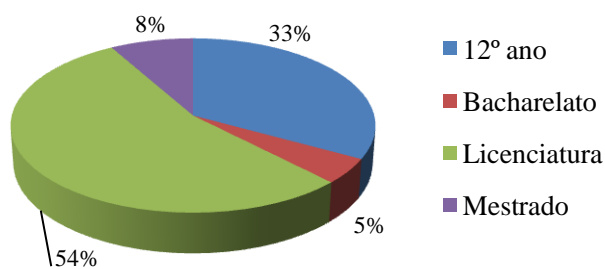
A distribuição dos inquiridos por escalões etários pode ser apreciada no gráfico nº 2. A maioria encontra-se no escalão 26-30 anos (33,7%). Os inquiridos mais novos representam 12,8% e os mais velhos, ou seja, com mais de 40 anos representam 15,1% do total de respostas. A média de idades é de 33,1 anos, com um mínimo de 19 anos e um máximo de 67 anos.

Gráfico 2 – Escalões etários



Em termos de habilitações literárias, predominam os inquiridos com a licenciatura (54,0%), Seguem-se depois os com o 12º ano (33,0%) e os com um mestrado (8,0%).

Gráfico 3 – Habilitações literárias



Em termos profissionais, predominam os fisioterapeutas (23,6%), massagistas (18,1%) e enfermeiros (15,3%).

Tabela 1 – Profissão

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Fisioterapeuta	17	19,8	23,6
Enfermeiro	11	12,8	15,3
Médico	1	1,2	1,4
Massagista	13	15,1	18,1
Outra	30	34,9	41,7
Total	72	83,7	100,0
Omissos	14	16,3	
Total	86	100,0	

A maioria dos alunos iniciou o curso de osteopatia em 2012 (92,6%) enquanto os ex-alunos iniciaram em 2010 (49,2%) ou 2011 (35,6%). Já relativamente ao ano de conclusão a maioria concluiu o curso em 2012 (49,2%) ou 2013 (35,6%). A maioria concluiu a formação de base que deu acesso ao curso de osteopatia em 2006 (14,8%) no caso dos alunos e em 2003 (15,3%) no caso dos ex-alunos.

5.3.2 Resultados das dimensões do Questionário

Na segunda categoria “as razões invocadas pelos inquiridos para justificar a frequência do curso” de osteopatia são a realização profissional (79,0%), a facilidade de enquadramento no mercado de trabalho (48,8%) e a natureza essencialmente prática do curso (30,2%).

Tabela 2 - Razões para frequência do curso

	Freq.	%
O seu prestígio social	10	11,6
A sua estrutura curricular	13	15,1
A sua natureza essencialmente prática	26	30,2
A sua natureza essencialmente teórica	2	2,3
A minha realização pessoal	68	79,0
A facilidade de enquadramento no Mercado de trabalho	42	48,8
A influência de familiares e/ou amigos	17	19,8
Outras	1	1,2

Destacamos “a facilidade de enquadramento no mercado de trabalho”, numa época de crise e quando existe um nicho de mercado na área da saúde que não está ocupada diretamente por outros profissionais de saúde, surgem oportunidades que sendo facilitadas pela inexistência de legislação adequada, abrem um vazio legal que configura facilitismos na obtenção de um diploma que proporciona realização profissional a partir de um curso de natureza essencialmente prática, sem que muitas vezes os pressupostos teóricos estejam cumpridos.

As respostas dos inquiridos ao questionário podem ser observadas nas tabelas nº 3 a nº 7. Nelas realçamos em cinza claro as respostas mais frequentes (moda). A estrutura e a composição do plano de estudos são classificadas como boas (74,4% e 75,6%).

Na dimensão (ii), na categoria “classificação do plano de estudos” temos o item: “organização do plano de estudos”

Tabela 3 – Organização do plano de estudos

		Mau	Insuficiente	Bom	Muito bom
Estrutura do plano de estudos	Freq.	0	5	64	17
	%	0,0%	5,8%	74,4%	19,8%
Composição do plano de estudos	Freq.	0	3	65	18
	%	0,0%	3,5%	75,6%	20,9%
Organização do plano de estudos	Freq.	3	15	58	10
	%	3,5%	17,4%	67,4%	11,6%

A organização do plano de estudos agrada à maioria dos alunos, que veem o curso como essencialmente prático, de cariz tecnológico, com um modelo baseado em unidades curriculares de formação que acaba por integrar muitos domínios orientados para a compreensão da prática e para a resolução de problemas no âmbito do exercício profissional, o que parece ir de encontro às suas expectativas. Tal como refere Ribeiro (1990), as disciplinas representam um método lógico e eficaz para materializar o conhecimento. Outro princípio subjacente ao plano de estudos é a relevância da componente prática, Hodson, (1988) citado por Leite (2001:78) define “componente prática como o conceito que inclui todas as atividades que exigem que o aluno esteja ativamente envolvido”, o que vai de encontro aos objetivos dos alunos quando escolhem este curso.

Na categoria “ a natureza prática do curso de Osteopatia” a relação prática e teórica do curso é considerada como muito boa (59,3%).

Tabela 4 – Natureza prática do plano de estudos

		Mau	2	3	Muito bom
Prática misturada com a teoria	Freq.	0	8	27	51
	%	0,0%	9,3%	31,4%	59,3%
Prática separada da teoria e dela decorrente	Freq.	1	8	64	7
	%	1,2%	10,0%	80,0%	8,8%
Prática numa componente de estágio	Freq.	12	25	15	15
	%	17,9%	37,3%	22,4%	22,4%

Este é um ponto-chave do curso, feito à medida dos alunos. Pois associada à componente prática, surge a formação em contexto de trabalho teórico, reflexivo, contemplando a execução de atividades sob orientação, utilizando técnicas, instrumentos e materiais que se integram na futura prestação de serviços, facilitando assim a entrada no mercado de trabalho e a própria formação em contexto de trabalho. Como refere Leite (2001), tanto a prática como a teoria pretendem guiar e determinar o agir, como filtros norteadores que se ajustam, alteram ou adaptam às circunstâncias. Isto é o espelho de grande parte dos alunos, que pretendem desenvolver as suas capacidades práticas, partindo do princípio que detêm conhecimentos teóricos de base que lhes permitem chegar mais rapidamente ao “fazer”. Já no caso da “prática numa componente de estágio”, a maioria dos alunos situa-se na metade inferior da tabela, parece neste caso existir alguma desilusão, em certo modo relacionada com o rácio aluno/orientador.

Na dimensão (iii) surge a categoria “características do osteopata” com os itens “Domínio da prática profissional” e “Domínio de um suporte teórico” em destaque.

Tabela 5 – Características a desenvolver

		Mau	2	3	Muito bom
Domínio de um suporte teórico	Freq.	0	1	14	69
	%	0,0%	1,2%	16,7%	82,1%
Domínio da prática profissional	Freq.	0	0	9	75
	%	0,0%	0,0%	10,7%	89,3%
Autonomia profissional	Freq.	0	2	17	65
	%	0,0%	2,4%	20,2%	77,4%
Relação interpessoal	Freq.	0	1	31	52
	%	0,0%	1,2%	36,9%	61,9%
Colaboração interpessoal	Freq.	0	3	29	52
	%	0,0%	3,6%	34,5%	61,9%
Sentido da interdisciplinaridade	Freq.	1	3	26	54
	%	1,2%	3,6%	31,0%	64,3%

Estas são características consideradas a desenvolver pelos osteopatas e que são classificadas como muito boas (89,3% e 82,1%). Para os futuros Osteopatas, a prática profissional, mais propriamente o seu domínio é determinante para o sucesso, trata-se de um pensamento enraizado nos cursos de cariz prático. Só depois é valorizado o domínio do suporte teórico, prevalece a ideia do “fazer”, sendo que existe e se verifica a importância e relevância em fundamentar essa prática com o “saber”, nem que seja numa fase inicial para aquisição de competências.

Neste caso a teoria e prática surgem praticamente lado a lado como as principais características a desenvolver pelo osteopata, tal como refere Leite (2001), a prática não é senão o direcionamento da ação pelo saber. Os alunos reconhecem que a natureza prática do plano de estudos é mais completa e preferível no caso da componente prática ser misturada com a teórica.

No que se refere à categoria da avaliação das “funções do osteopata”, a terapêutica e o desempenho técnico (87,1%) bem como o diagnóstico (84,7%) são avaliadas como muito boas.

Tabela 6 – Funções do osteopata

		Mau	2	3	Muito bom
Diagnóstico	Freq.	0	1	12	72
	%	0,0%	1,2%	14,1%	84,7%
Terapêutica	Freq.	0	1	10	74
	%	0,0%	1,2%	11,8%	87,1%
Desempenho técnico (ou actuação)	Freq.	0	0	11	74
	%	0,0%	0,0%	12,9%	87,1%
Investigação	Freq.	1	12	50	19
	%	1,2%	14,6%	61,0%	23,2%
Divulgação dos resultados da investigação	Freq.	2	20	44	16
	%	2,4%	24,4%	53,7%	19,5%

Neste caso, é visível, mais uma vez que o grande objetivo dos alunos é o desempenho técnico, ou seja, a prática, o fazer, que vai de encontro à dimensão anterior, só depois surge o diagnóstico. Isto comprova que o fato dos alunos terem a noção que estão num curso de cariz eminentemente prático, limita o interesse que muitos deles vêm a desenvolver pela teoria. Para além disso, demonstra que não têm conhecimento do perfil profissional e técnico, que a escola lhes propõe: competência na avaliação do estado de saúde do paciente; capacidade em diagnóstico diferencial; destreza no uso da técnica osteopática; capacidades nas relações interpessoais; compreensão individual do paciente no contexto bio psico social; capacidade para iniciar e planear autonomamente a

investigação osteopática baseada na prática clínica e atitude moral e ética correta, de uma profissão de cuidados de saúde (ITS, 2009).

Já no que se refere ao exercício de supervisão na dimensão (iv), a categoria “níveis de supervisão ao longo do curso tem nos itens mais bem avaliadas a supervisão no âmbito do curso (ao nível meso) (63,5%) e a supervisão na sala de aula (ao nível micro) (49,4%).

Tabela 7 – Exercício da supervisão

		Mau	2	3	Muito bom
Na instituição (ao nível macro)	Freq.	13	30	26	14
	%	15,7%	36,1%	31,3%	16,9%
No âmbito do curso (ao nível meso)	Freq.	2	21	54	8
	%	2,4%	24,7%	63,5%	9,4%
Na sala de aula (ao nível micro)	Freq.	0	5	42	38
	%	0,0%	5,9%	49,4%	44,7%

Os alunos consideram que a supervisão ao nível do curso é aceitável, estando a maioria (63,5%) próxima do “Muito Bom”, já na sala de aula, os alunos revelam um grande apreço pela supervisão realizada, com 94,1% dos inquiridos a considerarem-na muito boa ou bastante aproximada. Fica bem patente o papel e o esforço do professor no acompanhamento que realiza aos alunos em contexto de sala de aula, apesar das limitações anteriormente referidas. Já no caso da instituição ITS, esse valor é bastante negativo, com a maioria dos alunos a posicionar-se próximo do “Mau” (51,8%), que associamos ao facto de não existir uma estrutura diretiva mais flexível e presente no

acompanhamento e supervisão dos pontos fracos da instituição/curso que são frequentemente referidos pelos alunos.

A tarefa da supervisão é complexa, e para que ocorra em toda a sua dimensão, é determinante que supervisores e professores desenvolvam uma relação interpessoal sóbria, fundamental na facilitação do desenvolvimento e aprendizagem dos formandos (Alarcão & Tavares, 2010). Esta parece ser uma das limitações no sucesso da supervisão, que os alunos acabam por transparecer na avaliação que fazem sobre o exercício da supervisão aos vários níveis.

Quanto à categoria “*Exercício da supervisão no curso de Osteopatia*” optamos por pedir a opinião dos alunos e ex-alunos. No que diz respeito ao item “*que tipologia e características deverão revestir a componente prática do curso de Osteopatia?*” os alunos referem que deverá “englobar os conceitos teóricos”; “Deveria ter uma correção individual” e ser “relacionada com a aplicação a casos reais”. Deveria contemplar “um estágio curricular” e “maior coordenação entre docentes e matérias. Referem também que “a componente prática deveria ser intercalada com a componente teórica e ter uma vertente de observação de consultas”. Já quando são questionados no item seguinte, sobre “*a que nível e como deverá ser exercida a supervisão no curso*”, a maior parte considera o nível micro: na sala de aula e “através de profissionais da área com prática clínica ativa no sentido da partilha da experiência profissional real”. Assim, é de destacar o interesse dos alunos em fortalecer a prática com conhecimentos teóricos e terem ao seu dispor nas aulas, um maior acompanhamento por parte dos professores, que lhes permita assimilar os conteúdos de forma mais personalizada e atempada, para que possam ser consolidados. Verifica-se uma valorização da experiência profissional do docente, que segundo grande parte dos alunos é determinante para que a supervisão ao nível da sala de aula ocorra.

No caso dos ex-alunos, a tipologia e características que deverão revestir a componente prática do curso de osteopatia são as seguintes: tipologia eminentemente prática devendo ser relacionada com a realidade em detrimento da teoria; “com maior número de horas supervisionadas e com a redução de alunos por turma ”

Assim, ao contrário dos alunos, é de destacar um maior interesse dos ex-alunos na componente prática do curso em detrimento da teórica. Estes consideram que existem muitos alunos por turma para que a supervisão ao nível da sala de aula seja eficaz, sugerindo um maior acompanhamento por parte dos professores. Verifica-se uma valorização do estágio, que segundo grande parte dos alunos tem um fraco rácio professor/aluno.

A supervisão a nosso ver é uma das lacunas mais graves da instituição, colmatada ao nível micro por parte de professores assertivos e com noções e formação científico-pedagógica. A inexistência de um conselho científico e de uma coordenação pedagógica alicerçadas à direção da escola faz com que muita da informação pedagógica se perca e não seja trabalhada na forma e conteúdos mais corretos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho registamos um conjunto de considerações que contemplarão, em primeiro lugar, as conclusões conseguidas face às questões de investigação levantadas e aos objetivos enunciados para este estudo. Depois, apresentaremos algumas das limitações encontradas; sobretudo, aqueles que julgamos mais pertinentes e que nos obrigaram a desvios no percurso da investigação. Num terceiro ponto, registaremos sugestões a ter em conta para investigações a desenvolver no futuro, no âmbito desta temática.

1. Conclusões

Este trabalho constituiu um enorme desafio pessoal e profissional. Mais do que discutir soluções esperamos ter contribuído para o debate em torno das questões que, dentro de uma temática específica, estiveram na génese da realização deste estudo.

Tendo por base as preocupações referidas e que constituem o objeto da dissertação em causa, formulámos três questões consideradas a essência da sua problemática e para as quais procurámos resposta, ao longo de toda a investigação.

A **primeira questão** pretendia saber *que princípios orientam a organização e constituição dos planos de estudo do curso de Osteopatia*. Após a análise das entrevistas aos professores ficámos com a noção de que os princípios que orientam a organização e constituição dos planos de estudo do curso são quase inexistentes, pois não se observa uma linha orientadora comum, verificando-se uma grande dificuldade e disparidade nas respostas relativamente à dimensão da entrevista “Planos de estudos do curso de Osteopatia”. O curso parece organizado em torno de uma componente bastante prática, concebida a nível macro, pela direção da escola, o plano de estudos está concebido em função da perspetiva do diretor da escola. Os professores referem a necessidade de aumentar a carga horária de natureza teórica; frisando que “há uma componente prática com pouco apoio da teórica” e dão a ideia que as componentes teórica e prática deveriam ser mais equitativas na distribuição dos tempos letivos,

coexistindo “lado a lado”. Acentuaram a opinião sobre a reduzida carga horária do curso.”.

No caso dos alunos e ex-alunos, quando questionados sobre quais as razões que os levaram a frequentar este curso, 15,1% referem a estrutura curricular e 30,2% a natureza essencialmente prática, ou seja, valorizam a orientação e organização do plano de estudos em função da componente prática, denotando ser esse o princípio que orienta a constituição do plano de estudos. Maioritariamente consideram boa a estrutura, a composição e a organização do plano de estudos. No que se refere à relação prática e teórica do curso, esta é considerada como muito boa. Quanto à prática separada da teoria, mas dela decorrente, os alunos consideram-na boa, sendo que os ex-alunos são mais pessimistas neste caso. Já no caso da prática numa componente de estágio, 37,3% consideram insuficiente, sendo novamente os ex-alunos os mais críticos. Quanto à tipologia e características que deverá revestir a componente prática do curso, consideram que a “prática deverá ser mais forte” com maior “coordenação interdisciplinar” e deve ser “transmitida como a parte mais importante do curso” conclui-se portanto que para os alunos e ex-alunos ficam claros os princípios que orientam a organização e constituição dos planos de estudo do curso de Osteopatia.

Na **segunda questão** pretendíamos saber *qual o perfil terminal pretendido para o curso de Osteopatia*. Os professores não contribuíram, de forma clara, para o esboço de um perfil do aluno que frequentasse o curso de osteopatia em referência. Após a análise das entrevistas ressaltaram como principais características apontadas para estes profissionais “equilíbrio comportamental”, “elevada capacidade intelectual”, “segurança na ação” e “responsabilidade”. Esta questão integra o ponto determinante para a qualidade deste curso; as indefinições manifestas parecem resultar de dúvidas que podem comprometer a existência do próprio curso. Esperava-se que o perfil terminal do curso estivesse assumido pelos professores que nele participam. Esta esperança poderá estar alicerçada em algo teórico e, até, utópico, pois os professores só poderão ter clareza sobre esse assunto se ele transparecer na documentação e na ação institucional. Entretanto, os professores refletem uma diversidade formativa e, também, uma multiplicidade de interesses, mantendo uma relação ténue com a própria instituição.

No caso dos alunos e ex-alunos, quando questionados sobre o perfil terminal, consideram como principais características do osteopata “domínio da prática profissional”, “adequado suporte em conhecimentos teóricos” e “autonomia profissional”, sendo que, para esta última característica, os ex-alunos apontam o “diagnóstico” como principal característica do Osteopata. No que se refere às funções do osteopata, distinguem como principais a terapêutica e o desempenho técnico (para 87,1% dos inquiridos) e o diagnóstico (para 84,7% dos inquiridos).

Isto demonstra que existe ainda um longo caminho a percorrer, tanto por professores como por alunos para perceberem o significado da definição de um perfil profissional para este curso e a importância de ele se afirmar, com clareza no campo da saúde. Entendemos que este caminho será essencial à estrutura, à composição e à organização dos planos de estudos, assim como será primordial para que os professores definam claramente e prossigam conscientemente os objetivos a atingir nas unidades curriculares que ficam sob a sua responsabilidade. Facilitará, ainda, a capacidade de seleção das estratégias de ensino mais adequadas aos diferentes conteúdos. Incrementará a procura do curso, aumentando o empenho dos estudantes, através de uma motivação justificada nas evidências.

Na **terceira** e última **questão** pretendíamos saber *que papel desempenha a supervisão pedagógica no desenrolar deste curso*. Segundo os professores não se verifica qualquer tipo de supervisão, ao nível macro, com expressão nos “professores e alunos”; “não existe um acompanhamento do que está ou não a ser dado” e os “professores decidem os conteúdos sem supervisão”. Apesar disso consideram que a supervisão ao nível micro, na sala de aula e feita pelos professores aos alunos “é positiva” devendo ser “honesto, direta, construtiva”.

Referem ainda a atitude supervisiva que tem tido expressão na orientação dos estágios; isto é, assume-se que o orientador de estágio tem, também, a função de supervisor. Todos consideram que a supervisão é importante neste tipo de curso para “atingir os objetivos de excelência e ambiciosos deste curso”.

O facto dos professores entrevistados não terem qualquer tipo de formação pedagógica é um fator bastante restritivo à implementação de boas práticas, sendo as suas noções de currículo e supervisão bastante limitadas e primitivas.

A maioria dos alunos e ex-alunos considera que a supervisão a nível macro, ou seja realizada pela instituição ou alguma entidade externa, não é perceptível. Já ao nível micro, ou seja realizada em sala de aula, pelo professor, é entendida como suficiente. Quando questionados sobre a que nível e como deverá ser exercida a supervisão no curso de Osteopatia, a maioria revela “não saber” referindo que “em sala de aula é sempre considerada a mais importante” devendo esta ser “personalizada”.

Com base em tudo o que foi explicitado, parece ficar claro que, tanto para professores como para alunos, o conceito de supervisão não foi, ainda, apropriado devidamente.

Importa, agora, recordar os **objetivos deste estudo** para verificar o seu grau de consecução.

Quanto ao **primeiro objetivo**, *identificar os princípios orientadores e as matrizes organizadoras dos planos de estudos do curso de Osteopatia*, constatámos a ausência da explicitação de qualquer princípio teórico que tenha orientado a constituição dos planos de estudos, assim como não conseguimos encontrar qualquer referência de um suporte teórico para a sua matriz organizadora.

O **segundo objetivo**, *analisar as diferentes componentes de formação no plano de estudos do curso de Osteopatia para Profissionais de saúde*, os materiais para esta análise foram muito escassos; tal como referido, dispusemos, apenas de um simples panfleto com o enunciado das unidades curriculares e respetiva carga horária. É evidente a ausência de uma estrutura por componentes de formação, prevalecendo a indiferenciação perante uma listagem dessas unidades curriculares com a indicação das unidades de crédito que contêm, embora não saibamos qual é o peso de trabalho exigido para essas unidades curriculares.

O **terceiro objetivo**, *clarificar o perfil terminal proposto para o profissional do curso de Osteopatia*, não foi atingido com a clareza esperada, pois as respostas dos professores foram díspares e pouco incisivas. Entretanto, os alunos e ex-alunos inquiridos salientaram características no domínio da prática profissional e no campo teórico para o diagnóstico e desempenho técnico, como fundamentos para a definição desse perfil.

No **quarto objetivo**, *conhecer opiniões de alunos e professores relativamente à tipologia dos planos de estudo e ao seu desenvolvimento*, notou-se uma falta de reflexão sobre esta matéria, quer por parte dos professores quer por parte dos alunos e ex-alunos; para estes há uma maioria de concordância com o que conhecem enquanto os professores referem a fragilidade da robustez do plano de estudos pelas carências manifestas na componente teórica.

E por fim, no **quinto objetivo**, *conhecer as representações dos diferentes atores educativos sobre o papel da supervisão pedagógica num curso profissional de Osteopatia*, confrontámo-nos, mais uma vez, com quase ausência de experiências no campo da supervisão, sobretudo no seu exercício ao nível macro e no nível micro é, vulgarmente, identificada com a função de orientação.

Poderemos concluir que os objetivos foram atingidos, embora tenham frustrado algumas das nossas expectativas quanto ao conteúdo para eles conseguido o que, tal como fomos registando, nos parece consequência do ainda frágil percurso da afirmação da Osteopatia na área da saúde, da novidade deste curso e da pouca maturação das pessoas que estão nesta área relativamente ao campo curricular.

Contudo, poderemos afirmar que houve a preocupação constante na fidelidade ao objeto que foi apresentado para este estudo: centrado no campo de pesquisa dos estudos curriculares, procurava contribuir para uma melhor compreensão da estrutura dos planos de estudos e do significado de componentes de natureza prática num caso específico. Esta é a razão, de novo referida, do título desta dissertação “Componentes de formação no plano de estudos: a componente prática num curso profissional de Osteopatia”.

Verificámos que existem várias lacunas na instituição e no curso das quais gostaríamos de destacar a ausência de uma verdadeira linha orientadora na organização e constituição dos planos de estudos do curso, aspeto evidenciado pelas disparidades nas respostas dos professores. Outra lacuna diz respeito à falta de rigor manifestada pela não objetivação do perfil terminal do curso, por parte de alunos e professores, que manifestam desconhecimento do perfil proposto pela instituição o que pode condicionar seriamente o desempenho da prática profissional. A componente prática num curso desta natureza merece relevância. Admitimos que ela deveria ser bem destacada na composição e organização do seu respetivo plano de estudos. Constatámos, também,

que existem muitas fragilidades no que diz respeito ao papel da supervisão pedagógica ao longo do curso, o que provoca perdas irreparáveis para professores e alunos, no processo de desenvolvimento e aprendizagem de ambos.

Terminamos com a convicção de que muito há ainda por conhecer e fazer nesta temática e neste contexto, pois alguns percursos já foram realizados mas falta percepção, compreensão e apropriação dessas realizações para que tenham efeitos práticos.

2. Limitações do Estudo

A complexidade das questões formuladas e dos objetivos enunciados para esta investigação tinham como pressuposto a existência de um conjunto de documentos, o que não aconteceu. Foi surpreendente a ausência de elaboração amadurecida a montante da disponibilização deste curso, ou seja antes e a par da sua oferta. Esta ausência correspondeu à nossa primeira limitação. A recolha documental foi, portanto, escassa e bastante limitada, fazendo com que informação preciosa ao nível do plano de estudos fosse perdida, o que veio condicionar a investigação na medida em que não permitiu a recolha de informação sobre os fenómenos em estudo nem para a contextualização do caso nem para acrescentar outras informações.

Um segunda limitação prende-se com a falta de formação/informação pedagógica quer dos professores que revelaram não ter noções claras e adequadas sobre currículo e supervisão quer dos e dos ex-alunos que participaram no estudo com respostas ao questionário pouco claras e com frequentes desvios da pergunta, sendo muitas vezes evasivos e pouco precisos.

O fato dos questionários terem sido enviados para alunos e ex-alunos em formato digital atrasou, de certa forma, a sua entrega e esta terceira limitação foi reforçada por problemas decorrentes da falta de disponibilidade dos respondentes, justificada, também, pela dificuldade no acesso a computadores e à internet. Atento a essa questão, o investigador/professor teve de se deslocar ao encontro de alunos e ex-alunos para poder concluir o trabalho de recolha de informação.

Uma outra limitação desta investigação teve a ver com os materiais de estudo. O caso de ser um estudo pioneiro na área da Osteopatia, nomeadamente num curso profissional, numa temática com muito por explorar e com base legal ainda incompleta pois continua a aguardar regulamentação, fez com que as limitações se fossem acentuando à medida que o estudo ia decorrendo.

Por último, registo a forte limitação em tempo disponível para uma investigação em que nos empenhamos pelo grande interesse que ela me merece, mas as exigências profissionais limitaram-me a dedicação que me era exigida.

3. Sugestões para investigações futuras

Ao longo da realização do estudo foram surgindo questões que exigiriam certamente estudos mais aprofundados e expandiriam forçosamente, o objeto de estudo, alargando consequentemente, os objetivos. Esta situação tornava-se impraticável mas permitiu-nos abrir portas para trabalhos futuros que apresentamos no formato de sugestões.

A experiência adquirida com esta investigação, quer no que respeita ao enquadramento teórico quer na parte empírica, sobretudo na análise e discussão dos dados recolhidos, sugere a realização de algumas ações que deverão presidir à continuação de estudos no domínio do plano de estudos, nomeadamente no que respeita à sua componente prática.

Seria interessante estender o estudo a outras escolas no mesmo contexto, visando identificar os princípios que orientam a composição e a organização dos planos de estudo dos cursos que oferecem em Osteopatia, ou procurar as características do perfil profissional que propõem para o futuro Osteopata, uma vez que não existe um perfil universalmente definido e aceite. Importaria, também, conhecer o papel que desempenha a supervisão no desenrolar de outros cursos de Osteopatia em instituições de ensino profissional semelhantes ao ITS.

Consideramos, também, com profundo significado, o estudo do impacto das experiências da Osteopatia no campo da saúde e, a partir dos seu resultados, identificar as carências para os planos de estudos dos cursos que formam estes profissionais.

Referências Bibliográficas

Abreu, M. C. & Masetto, M. T. (1989). *O professor universitário em sala de aula*. São Paulo: Associados.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Reimpressão da 2ª Edição (revista e atualizada) de janeiro/2013 Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia (2ª Edição). Coimbra: Almedina.

Almeida, G., Dionisio, V, Sande, L. & Payno, S. (2001). *Tecnologia Educacional para o Ensino da Fisioterapia*. Tese de Mestrado. Brasil: Universidade de Ribeirão Preto.

Anderson, G.& Arsenault, N. (1999). *Fundamentals of Educational Research*. London: Falmer Press Teachers Library.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw – Hill.

Bardin, Laurence (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barros, A. J. P. & Lehfeld, N. A. (1986). *Fundamentos de Metodologia*. São Paulo: McGraw-Hill.

Bell, S. (2010). *Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future*. *The Clearing House*, 83: 39-43.

Bobbitt, J. (2004). *O Currículo* (1ª. Edição). Lisboa: Didáctica Editora.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Bogdan, R. & Taylor, S. (1986). *Introduction to qualitative research methods: Aphenomenological approach to the social sciences*. New York: J. Wiley.

Calado, S. & Ferreira, S. (2005). *Análise de documentos: Método de Recolha e Análise de dados. Metodologia da Investigação*. DEFCUL - Tese de Mestrado em Educação – Didática das Ciências.

Canavarro, A.P. (2003). *Práticas de ensino da Matemática: Duas Professoras, dois Currículos*”. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa: APM.

Carmo, H., & Ferreira; M. M. (1998). *Metodologia da Investigação — Guia para auto aprendizagem*, 2ª Edição. Lisboa: Universidade Aberta.

Cervo, A. L. & Bervian, P. A. (1983). *Metodologia Científica: para uso dos estudantes universitários*. São Paulo: McGraw Hill.

Conway, J. & Little, P. (2000). “*From Practice to Theory: Reconceptualising Curriculum Development for Problem-based Learning,*” in *Problem-based Learning: Educational Innovations across Disciplines. Selected papers from the Second Asia-Pacific Conference on Problem-based Learning, Singapore*.

Correia, E. (2004). *Avaliação das Aprendizagens: um novo rosto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J.; Andrade, A; Mendes, A.; Costa, N. (2004). *Gestão Curricular percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Coutinho, C. (2005). *Percurso da Investigação em Tecnologias Educativas em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.

De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Delors, J. (Coord.) (2005). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. (9ª. Edição). Porto: Edições Asa.

Dutral, E. (2009). *Relação entre teoria e prática em configurações curriculares de cursos de licenciatura*. VII Enpec.1UFSM/Centro de Educação/Núcleo de Educação em Ciências. Florianópolis.

Emídio, M.; Fernandes, G.; Alçada, I. (1992). *Desenvolvimento dos Sistemas Educativos – Desenvolvimento Curricular*. Ministério da Educação – Gabinete de Estudos e Planeamento.

Estrela, A. (2007). *Investigação em Educação. Teorias e Práticas (1960 – 2005)*. Lisboa: Unidade de I. D. de Ciências da Educação.

Fernandes, C. (2003). *Prática Pedagógica*. In: MOROSINI et al. Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Porto Alegre: FAPERGS/RIES.

Fernandes, C. (2012). *A Prática como componente curricular: uma possibilidade de inovação ou uma re-sematização retórica na organização curricular dos cursos de formação de professores?* Cadernos de Educação nº23 UNISINOS

Foody, W. (1996). *Como Perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.

Freitas, L.C. (2000) *Cenário educacional: o legado dos anos 80 e a confusão dos anos 90. E agora?* In: SIMPÓSIO DO LAGE, 3., Jundiaí. *Anais*.

Gaspar, M. I. & Roldão, M. do C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Gaspar, Maria I.; Seabra, Filipa B.; Neves, C. (2012). *Supervisão, colegialidade e avaliação*. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional - A supervisão pedagógica: significados e operacionalização*, Universidade Católica Editora. Porto 12/2012 Ano XI

General Osteopathic Council (1999). *Standard of Proficiency*. G.O.C, U.K.

Gil, A. C. (1994). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. S. Paulo: Editora Atlas.

Goergen, L. (1978). *Teoria e prática: problemas básicos da educação. Iniciação introdutória e prática às ciências da educação*. Petrópolis: Vozes.

Gomez, G. R.; Flores, J. & Jimènez, E. (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.

Goodlad, J.I., Frances Klein, M., & Tye, K.A. (1979). The domains of curriculum and their study. In J.I. Goodlad and Ass. *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice* (pp. 43-76). New York: McGraw-Hill.

Goodson, I. (2001). *O Currículo em Mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.

Gutierrez, F.; Prieto, D. (1994). *A mediação pedagógica: Educação a distância alternativa*. Campinas: Ed. Papyrus.

Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. (2ª edição). Lisboa: Edições Sílabo.

ISCS-N, (2008). *Relatório de concretização do processo de Bolonha - Decreto-Lei 107/2008 de 25 de Junho*.

Kant, I. (1793). *On the Old Saw - That May be Right in Theory But It Won't Work in Practice*. Traduzido por E. B. Ashton. University of Pennsylvania Press in July 2013.

Larrosa, J. (2002). *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: nº19, jan/fev/mar/abr p.20-28.

Leite, L. (2001). *Contributos para uma utilização mais fundamentada do trabalho laboratorial do ensino das ciências*. Cadernos didáticos de ciências. Lisboa. Departamento de ensino secundário do ministério da Educação. Vol.1.

Lessard-hébert, Michelle; Goyette, Gabriel & Boutin, Gérald (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Little, P. (1996). *Characteristics of PBL*. Workshop material. NewCastle, Australia: PROBLARC.

Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Lunenburg, F. (2011), *Curriculum Development: Deductive Models. Schooling*. Volume 2, Nº 1, Sam Houston State University.

Madeira, M.H. (2006). Ensino Profissional de Jovens. Um percurso escolar diferente para a (Re)Construção de Projectos de Vida. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 121-141.

Maroco, João (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS* (3ª edição). Lisboa: Edições Sílabo.

Marteleira, C. (2010). *Mastery Learning – a revalorização de um modelo de ensino-aprendizagem em cursos profissionais?* - Tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta.

Medeiros, M., Cabral, C. (2006). *Formação Docente: da teoria à prática, uma abordagem sócio-histórica*. *Revista e-curriculum*, Junho, ano/volume 1, nº 2. Brasil: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Meirinhos, M., Osório, A. (2010) *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. Eduser: *Revista de Educação*, 2 (2), 49-65.

Mesquita, D.I.; Flores, M.A. & Lima, R.M. (2011). *Contributos para uma Análise dos Planos Curriculares no Ensino Superior. O Caso da Engenharia e Gestão Industrial em Portugal. Pedagogia para a Autonomia*. Actas do Congresso Ibérico/ 5º Encontro do GT-PA.

Moreira, C.D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Universidade Técnica de Lisboa – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Olabuenaga, J. & Ispizua, M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa*. Bilbao: Universidad de deusto.

OMS – Organização Mundial de Saúde (2008). *Traditional Medicine. Fact Sheet nº 134*. Recuperado de <http://who.int/mediacentre/factsheets/fs134/en/>.

OMS – Organização Mundial de Saúde (2010). *Benchmarks for training in traditional/complementary and alternative medicine*, WHO Library.

OMS – Organização Mundial de Saúde (2011 a). *Traditional Medicines. Definitions*. Recuperado de <http://who.int/medicines/areas/traditional/definitions/en/> em 10/03/13.

Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2000). *Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. Perspectiva*, 18 (33), pp. 11-33.

Pailhous, B. (2003). *Osteopatia*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A.

Pereira, A. (2008). *SPSS Guia prático da utilização. Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Sílabo.

Pimenta, S. G. (1998). A prática (e a teoria) docente ressignificando a didática. In: Oliveira, M. R. N. S. (org.) *Confluências e Divergências entre Didática e Currículo*. Campinas: Papirus, 1998

Pimenta, Selma Garrido (org.) (2005). *Saberes pedagógicos e atividade docente* (4ª ed.). São Paulo: Cortez.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva (2ª. Edição).

Rageot, F. (2004). *Atlas prático de osteopatia*. Porto Alegre: ARTMED

Ribeiro, A.C. (1990). *Desenvolvimento Curricular – Educação Hoje* (1ª edição). Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, A.C. (1992). *Desenvolvimento Curricular – Componentes Fundamentais do Currículo*. Lisboa: Texto Editora.

Roldão, M. C. (2003a). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2003b). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Santos, B. (2000). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.

Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and practice*. New York: Harcourt Brace and World.

Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vásquez, A. (1986). *Filosofia da práxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Yin, R. (2006). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos* (3ª edição). Porto Alegre: Artmed Editora, S.A.

Zabalza, M. (1997). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

Legislação

Lei do Enquadramento base das Medicinas não Convencionais – Lei n° 45/2003 de 22 de Agosto de 2003, *Diário da República*, I Série-A, n° 193. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.

Lei n.º 41/VI/2004 (B.O. n.º10, 05/04/2004) - Lei das Bases do Serviço Nacional de Saúde.

Lei 71/2013 de 2 de Setembro de 2013, *Diário da República*, 1ª Série, n° 168.

Proposta de Lei n° 111/XII/2.ª PL 475/2012.11.22, *Diário da República*.

Portaria 782/97 de 29 de Agosto, *Diário da República*, Série I-B n°199.

Decreto Regulamentar n° 35/2002 de 23 de Abril, *Diário da República*, I Série 1-B, n°. 15.

Decreto Regulamentar n° 15/1996 de 23 de Novembro, *Diário da República*, Série 1-B n° 272.

Decreto Regulamentar n° 68/1994 de 26 de Novembro, *Diário da República*, Série 1-B n° 274.

Decreto-Lei n° 95/92 de 23 de Maio, *Diário da República*, I Série-A, n° 119.

Decreto-Lei n° 401/91 de 16 de Outubro, *Diário da República*, I Série-A, n° 238.

Decreto-Lei n° 405/91 de 16 de Outubro, *Diário da República*, I Série-A, n° 238.

Decreto-Lei n° 88/2006 de 23 de Maio de 2006, *Diário da República*, I Série-A, n° 99.

Decreto-Lei n° 43/2014 de 18 de Março de 2014, *Diário da República*, I Série, n° 54

Resolução n° 64 de 28 de Julho de 2003 do Enquadramento das Terapêuticas não Convencionais, publicada no *Diário da República* (Série-A, n°193).

ANEXOS

ANEXO I – Informação quanto à tipologia, carga horária e respetivas unidades curriculares do curso de Osteopatia do ITS.

Mód.I	Horas	Mód.II	Horas	Mód.III	Horas	Estágio
Anatomofisiologia/ Neuroanatomia	54 Teórica	Fisiopatologia	44 Teórica	Semiologia/ Métodos de Diagnóstico	57 Teórica	Extra-Curric. Teórico- Prática
História, Conceitos e Filosofia Osteopática	32 Teórica	Neurofisiologia	42 Teórica	Imagem	57 Teórica	575
Biomecânica aplicada	39 Teórica	Fundamentos de Osteopatia	54 Teórica	Ortopedia/ Traumatologia/ Reumatologia	57 Teórica	
<u>Anatomia Palpatória e Técnicas de Tecidos Moles</u>	<u>295</u> <u>Prática</u>	<u>Avaliação e Terapia Manipulativa</u>	<u>339</u> <u>Prática</u>	<u>Clínica Osteopática</u>	<u>376</u> <u>Prática</u>	
Trabalho Final	133	Trabalho Final	163	Trabalho Final	183	
Total (2500h)	553	Total	642	Total	730	

ANEXO II – Guião das entrevistas aos Professores. (Barreto, Nuno & Gaspar, Maria Ivone)

ENTREVISTA SOBRE OS PLANOS DE ESTUDOS DO CURSO DE OSTEOPATIA - dirigida aos DOCENTES

Questões de investigação

- Que princípios orientam a estrutura, composição e organização dos planos de estudo do curso de Osteopatia?
- Qual o perfil terminal pretendido para o curso de osteopatia?
- Que papel desempenha a supervisão no desenrolar deste curso?

Finalidade

Análise crítica dos planos de estudo do curso de Osteopatia para Profissionais de saúde, no sentido de conhecer o significado e importância da componente prática para o perfil técnico, adequada à funcionalidade do perfil profissional desenvolvido por este curso

Objetivos

(i) identificar os fundamentos, os princípios orientadores e as matrizes organizadoras dos planos de estudos do curso de Osteopatia; (ii) analisar as diferentes componentes de formação no plano de estudos do curso de Osteopatia para Profissionais de saúde; (iii) clarificar o perfil terminal proposto para o profissional do curso de Osteopatia; (iv) conhecer opiniões de alunos e professores relativamente à tipologia dos planos de estudo e ao seu desenvolvimento e (v) enquadrar representações dos diferentes atores educativos sobre o papel da supervisão pedagógica num curso profissional de Osteopatia.

DIMENSÕES	CATEGORIAS	ITENS DA ENTREVISTA
1. Caracterização dos entrevistados	1.1 Conhecimento de cada entrevistado	1.1.1. Formação académica
		1.1.2 . Formação profissional
		1.1.3. Experiência profissional
		1.1.4. Situação profissional
		1.1.5. Vínculo à escola de Osteopatia
2. Conceptualização	2.1. Conceito e perspectivas de currículo	2.1.1. Definição de currículo

		2.1.2. Estrutura do currículo
		2.1.3. Composição do currículo
		2.1.4. Organização do currículo
		2.1.5. Níveis de decisão no desenvolvimento do currículo
	2.2. Conceito de perspectivas de componente prática	2.2.1. Componente prática a par da componente teórica
		2.2.2. Unidades curriculares teórico-práticas
		2.2.3. Estágio, complemento (como aplicação e a seguir) ao curso teórico
	2.3. Conceito de supervisão	2.3.1. Entendimento de supervisão
		2.3.2. Dimensões da supervisão
		2.3.3. Modos de exercício da supervisão
3. Planos de estudos do Curso de Osteopatia	3.1. Natureza do plano de estudos	3.1.1. Estrutura desejada no plano de estudos do curso de osteopatia
		3.1.2. Composição (conteúdos) adequada ao plano de estudos do curso de osteopatia
	3.2. A prática no curso de osteopatia.	3.2.1. A prática com e na teoria
		3.2.2. A prática separada da teoria, mas relacionada
		3.2.3. A prática como complemento da teoria
	4. Perfil do osteopata	4.1. Características do osteopata
4.1.2. Pessoais		

	4.2. Funções do osteopata	4.2.1. Diagnóstico
		4.2.2. Operativas
		4.2.3. Organizacionais
5. Supervisão	5.1. Supervisão em instituição de ensino	5.1.1. Supervisão aplicada ao ensino superior – dimensão(ões) valorizada(s)
		5.1.2. Experiência (ou conhecimento prático) de supervisão
	5.2. Supervisão no curso de osteopata	5.2.1. Vivência da supervisão (referindo a sua natureza) na generalidade do percurso profissional
		5.2.2. Sentido, significado e importância da supervisão neste tipo de curso.

(Barreto, Nuno & Gaspar, Maria Ivone)

ANEXO III – Guião para o questionário aos alunos e ex-alunos. (Barreto, Nuno & Gaspar, Maria Ivone)

QUESTIONÁRIO SOBRE OS PLANOS DE ESTUDOS DO CURSO DE OSTEOPATIA - dirigida aos ALUNOS E EX-ALUNOS

Questões de investigação

- Que princípios orientam (e devem orientar) a estrutura, composição e organização dos planos de estudo do curso de Osteopatia?
- Qual o perfil terminal pretendido para o curso de osteopatia?
- Que papel desempenha a supervisão no desenrolar deste curso?

Finalidade

Análise crítica dos planos de estudo do curso de Osteopatia para Profissionais de saúde, no sentido de conhecer o significado e importância da componente prática para o perfil técnico, adequada à funcionalidade do perfil profissional desenvolvido por este curso

Objetivos

(i) identificar os fundamentos, os princípios orientadores e as matrizes organizadoras dos planos de estudos do curso de Osteopatia; (ii) analisar as diferentes componentes de formação no plano de estudos do curso de Osteopatia para Profissionais de saúde; (iii) clarificar o perfil terminal proposto para o profissional do curso de Osteopatia; (iv) conhecer opiniões de alunos e professores relativamente à tipologia dos planos de estudo e ao seu desenvolvimento e (v) enquadrar representações dos diferentes atores educativos sobre o papel da supervisão pedagógica num curso profissional de Osteopatia.

DIMENSÕES	CATEGORIAS	ITENS DO QUESTIONÁRIO
1. Caracterização dos alunos e ex-alunos	1.2 Conhecimento de cada inquirido	1.1.1. Género
		1.1.2. Formação académica
		1.1.3 . Profissão
		1.1.4. Idade
		1.1.5. Ano de conclusão do curso de base

		1.1.6. Data de início/conclusão do curso de Osteopatia
	1.2 Razões para a frequência do curso	1.1.1. Prestígio social
		1.1.2. Estrutura curricular
		1.1.3. Natureza essencialmente prática
		1.1.4 Natureza essencialmente teórica
		1.1.5. Realização pessoal
		1.1.6. Facilidade de enquadramento no mercado de trabalho
		1.1.7. Influência de amigos ou familiares
		1.1.8. Outras razões
2. Planos de estudos do Curso	2.1. Classificação do plano de estudos	2.1.1. Estrutura do plano de estudos
		2.1.2. Composição do plano de estudos

de Osteopatia		2.1.3. Organização do plano de estudos
	2.2. A natureza prática no curso de osteopatia	2.2.1. A prática misturada com a teoria
		2.2.2. A prática separada da teoria e dela recorrente
		2.2.3. A prática numa componente de estágio
		2.2.3. Tipologia e características da componente prática do curso.
3. Perfil do osteopata	3.1. Características do osteopata	3.1.1. Domínio de um suporte teórico
		3.1.2. Domínio da prática profissional
		3.1.3. Autonomia profissional
		3.1.4. Relação interpessoal
		3.1.5 Colaboração interpessoal
		3.1.6 Sentido de interdisciplinaridade
	3.2. Funções do osteopata	3.2.1. Diagnóstico
		3.2.2. Terapêutica

		3.2.3. Desempenho técnico (ou atuação)
		3.2.4. Investigação
		3.2.5. Divulgação dos resultados da investigação
4. Supervisão	4.1. Níveis de Supervisão ao longo do curso	4.1.1. Na instituição (ao nível macro)
		4.1.2. No âmbito do curso (ao nível meso)
		4.1.3. Na sala de aula (ao nível micro)
	4.2. Exercício da supervisão no curso de Osteopatia	4.2.1. Que tipologia e características deverão revestir a componente prática do curso de Osteopatia? 4.2.2. A que nível e como deverá ser exercida a supervisão no curso de Osteopatia?

(Barreto, Nuno & Gaspar, Maria Ivone)

ANEXO IV – Questionário sobre os Planos de estudos do curso de Osteopatia para alunos e ex-alunos. (Barreto, Nuno & Gaspar, Maria Ivone)

Questionário sobre o Plano de estudos do curso de Osteopatia para alunos e ex-alunos

O presente questionário destina-se a alunos e ex-alunos do curso de Osteopatia do Instituto X e tem como objetivo conhecer a sua opinião sobre a estrutura do plano de estudos deste curso que frequentou ou frequenta, assim como o significado e a importância que uma componente prática reveste no mesmo curso. Este questionário é parte integrante de uma investigação que está a ser realizada no âmbito de um trabalho de Mestrado.

Repare, por favor, na definição dos conceitos básicos para esta investigação.

Leia, atentamente o questionário e responda, seguindo as instruções.

Todas as informações recolhidas serão apenas usadas na presente investigação e são estritamente confidenciais, como previsto pela Lei n.º67/98, de 26 de Outubro.

Solicita-se a sua colaboração atenta e responsável.

DEFINIÇÃO DOS CONCEITOS-CHAVE PARA ESTE QUESTIONÁRIO

1. Currículo

As dimensões do currículo são a chave para o conceito do currículo. Estas integram o plano, o conteúdo, a estratégia e o material. Cruzando vários autores, situei-me na definição de *currículo como um plano estruturado de ensino e aprendizagem que assume um propósito educativo em função de determinadas finalidades a atingir, resulta da operacionalização de conteúdos e atividades num contexto específico, indicando estratégias a aplicar de acordo com os recursos disponíveis*. Podemos falar em quatro grandes referentes para o currículo: objetivos, conteúdos, processos ou estratégias e ambientes com os recursos.

2. Plano de estudos

Neste trabalho, cruzando vários autores, situei-me na definição de *plano de estudos como um conjunto organizado de unidades curriculares que sustentam um curso seja este de que natureza for*. O plano de estudos é observado quanto à **sua estrutura**, isto é, a apresentação, em bloco, em faixas ou em segmentos; à **sua organização**, ou seja, o modo como dispõem e aglutinam os conteúdos e à **sua composição** que evidencia a substância e a natureza e a tipologia de eventuais secções. É na perspectiva da composição que o plano de estudos pode contemplar componentes teórica e prática separadas ou componente teórico e prática interligadas ou apenas uma componente teórica, ou apenas uma componente prática.

3. Componente prática

Neste trabalho, cruzando vários autores, defino *componente prática como o conjunto de atividades que exigem o envolvimento ativo do aluno*. Pode surgir em contexto distinto e não escolar, como o estágio; em contexto escolar num figurino teórico-prático ou num figurino exclusivamente prático. A prática privilegia a formação profissional, garantindo o complemento da formação teórica.

4. Supervisão

Neste trabalho, o conceito de supervisão deve ser entendido como um *processo de orientação, acompanhamento, liderança e avaliação no que respeita à conceção e implementação dos diferentes referentes do currículo*, sendo que o seu objetivo incide no decurso do ensino-aprendizagem, facilitando o desenvolvimento de alunos e professores. A supervisão implica uma visão sobre a ação baseada na responsabilidade, experiência e acolhimento, perseguindo a qualidade.

Nas questões de 1 a 4 indique o que lhe é solicitado, assinalando as suas respostas com um **X** no(s) item(itens) que identifica(m) a sua situação.

1 – Género

1.1. Masculino

1.2. Feminino

2. Formação académica.

2.1. Bacharelato

2.2. Licenciatura

2.3. Mestrado

2.4. Outra

Qual? _____

3. Profissão

3.1. Fisioterapeuta

3.2. Enfermeiro

3.3. Médico

3.4. Massagista

3.5. Outra.

Qual? _____

4. Razão(ões) (indique no máximo 3) que o(a) levaram a frequentar o curso de Osteopatia

4.1. o seu prestígio social _____

4.2. a sua estrutura curricular _____

4.3. a sua natureza essencialmente prática _____

4.4. a sua natureza essencialmente teórica _____

4.5. a minha realização pessoal _____

4.6. a facilidade de enquadramento no mercado de trabalho _

4.7. a influência de familiares e/ou amigos _____

4.8. Outra Qual? _____

Nas questões de 5 a 7, registre a informação solicitada.

5 – Idade (em 31.12.2013) _____ Anos.

6. Ano de conclusão do curso que o habilitou academicamente para frequentar este curso de Osteopatia. _____

7. Situação relativa à frequência do Curso de Osteopatia:

7.1. Iniciado no ano de _____

7.2. Concluído no ano de _____ (ex alunos)

Nas questões de 8 a 12 utilize uma escala de 4 pontos, em que 1 representa o valor inferior e 4 o valor superior – entre **mau** e **muito bom**. Indique o que lhe é solicitado, assinalando a(s) sua(s) resposta(s) com um **X** no valor que traduz a sua opinião quanto aos diferentes itens. A sigla **NS** significa **Não Sei**.

8. Classifique o curso de osteopatia relativamente ao plano de estudos que oferece, tendo em conta os itens que se indicam

ITENS a classificar	1	2	3	4	NS
---------------------	---	---	---	---	----

8.1. Estrutura do plano de estudos					
8.2. Composição do plano de estudos					
8.3. Organização do plano de estudos					

9. Classifique a natureza da prática que este curso de osteopatia contempla no seu plano de estudos

ITENS a classificar	1	2	3	4	NS
---------------------	---	---	---	---	----

9.1. Prática misturada com a teoria					
9.2. Prática separada da teoria e dela decorrente					
9.3. Prática numa componente de estágio					

10. Classifique as características a desenvolver pelo osteopata que se indicam a seguir

ITENS a classificar	1	2	3	4	NS
---------------------	---	---	---	---	----

10.1. Domínio de um suporte teórico					
10.2. Domínio da prática profissional					
10.3. Autonomia profissional					
10.4. Relação interpessoal					
10.5. Colaboração interpessoal					
10.6. Sentido da interdisciplinaridade					

11. Classifique as funções do osteopata que se indicam a seguir

ITENS a classificar	1	2	3	4	NS
---------------------	---	---	---	---	----

11.1. Diagnóstico					
11.2. Terapêutica					
11.3. Desempenho técnico (ou Atuação)					
11.4. Investigação					
11.5. Divulgação dos resultados da investigação					

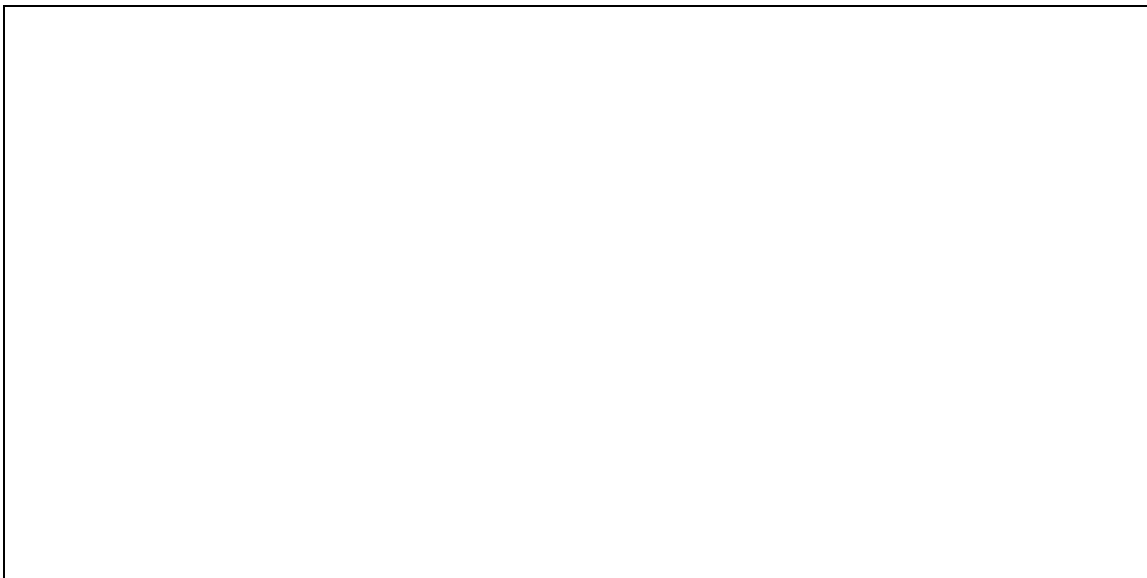
12. Classifique o exercício da Supervisão que conhece (ou conheceu) ao longo deste Curso de osteopatia, nos níveis que se indicam.

ITENS a classificar	1	2	3	4	NS
---------------------	---	---	---	---	----

12.1. Na instituição (ao nível macro)					
12.2. No âmbito do curso (ao nível meso)					
12.3. Na sala de aula (ao nível micro)					

Nas questões 13 e 14, explicita, justificando, a sua opinião sobre o assunto em análise.

13. Que tipologia e características deverá revestir a componente prática do curso de osteopatia?



14. A que nível e como deverá ser exercida a Supervisão no curso de osteopatia?



Muito obrigado pela sua colaboração!

(Barreto, Nuno & Gaspar, Maria Ivone)

ANEXO V - Conceitos operacionalizados para as entrevistas e questionários

1. Currículo

As dimensões do currículo são a chave para o conceito do currículo. Estas integram o plano, o conteúdo, a estratégia e o material. Cruzando vários autores, situei-me na definição de *currículo como um plano estruturado de ensino e aprendizagem que assume um propósito educativo em função de determinadas finalidades a atingir, resulta da operacionalização de conteúdos e atividades num contexto específico, indicando estratégias a aplicar de acordo com os recursos disponíveis*. Podemos falar em quatro grandes referentes para o currículo: objetivos, conteúdos, processos ou estratégias e ambientes com os recursos.

2. Plano de estudos

Neste trabalho, cruzando vários autores, situei-me na definição de *plano de estudos como um conjunto organizado de unidades curriculares que sustentam um curso seja este de que natureza for*. O plano de estudos é observado quanto à **sua estrutura**, isto é, a apresentação, em bloco, em faixas ou em segmentos; à **sua organização**, ou seja, o modo como dispõem e aglutinam os conteúdos e à **sua composição** que evidencia a substância e a natureza e a tipologia de eventuais secções. É na perspetiva da composição que o plano de estudos pode contemplar componentes teórica e prática separadas ou componente teórico e prática interligadas ou apenas uma componente teórica, ou apenas uma componente prática.

3. Componente prática

Neste trabalho, cruzando vários autores, defino *componente prática como o conjunto de atividades que exigem o envolvimento ativo do aluno*. Pode surgir em contexto distinto e não escolar, como o estágio; em contexto escolar num figurino teórico-prático ou num figurino exclusivamente prático. A prática privilegia a formação profissional, garantindo o complemento da formação teórica.

4. Supervisão

Neste trabalho, o conceito de supervisão deve ser entendido como um *processo de orientação, acompanhamento, liderança e avaliação no que respeita à conceção e implementação dos diferentes referentes do currículo*, sendo que o seu objetivo incide no decurso do ensino-aprendizagem, facilitando o desenvolvimento de alunos e professores. A supervisão implica uma visão sobre a ação baseada na responsabilidade, experiência e acolhimento, perseguindo a qualidade.

(Barreto, Nuno & Gaspar, Maria Ivone)

ANEXO VI – Respostas dos Professores às Entrevistas

ITENS DA ENTREVISTA
<p>1.1.1. Formação académica</p> <p>“... Tenho 57 anos, e tenho como habilitações literárias o 12 ano de escolaridade” (E1)</p> <p>“... Tenho 43 anos, sou professor e as minhas habilitações são Bcs (Hs) Osteopathy” (E2)</p> <p>“... Tenho 28 anos, e tenho como habilitações literárias e académicas, Bcs (Hs) Osteopathy” (E3)</p> <p>“... Tenho 34 anos, e tenho o Mestrado em Bcs (Hs) Osteopathy” (E4)</p>
<p>1.1.2. Formação profissional</p> <p>“Curso Profissional de Osteopatia” (E1)</p> <p>“ Bcs (Hs) Osteopathy” (E2)</p> <p>“Sem resposta” (E3)</p> <p>“ Bcs (Hs) Osteopathy” (E4)</p>
<p>1.1.3. Experiência profissional</p> <p>“Sou professor do Curso Profissional de Osteopatia” (E1)</p> <p>“4 Anos osteopata/ 1 ano a lecionar” (E2)</p> <p>“7 Anos como osteopata/ 5 anos a lecionar” (E3)</p> <p>“...Sou Osteopata em clínica privada há 10 anos e Professor do Curso Profissional de Osteopatia há 2 anos” (E4)</p>
<p>1.1.4. Situação profissional</p> <p>“Sou Osteopata em clínica privada e Professor do Curso Profissional de Osteopatia há 5 anos” (E1)</p> <p>“Osteopata em clínica privada e Professor há 1 ano” (E2)</p> <p>“Osteopata em clínica privada há 7 anos e Professor há 5 anos” (E3)</p> <p>“Osteopata em clínica privada há 10 anos e Professor há 2 anos” (E4)</p>

1.1.5. Vínculo à escola de Osteopatia

“Sem vínculo à escola” (E4)

“Sem vínculo à escola” (E3)

“Sem vínculo à escola” (E2)

“Sem vínculo à escola” (E1)

2.1.1. Definição de currículo

“Será toda a carga de disciplinas e de conhecimento que o osteopata deve possuir tanto em termos técnicos como também em termos teóricos” (E1)

“O currículo tem muito a ver com experiência profissional e dizem respeito aos conhecimentos transmitidos entre professores e alunos e alunos e professores”.. (E2)

“Corresponde aos objetivos traçados em prol do perfil profissional do aluno, num ano, módulo ou disciplina e às competências necessárias para atingir esse perfil que dever ser bem definido e balizado”. (E3)

“É o conjunto de formações realizadas ao longo do tempo em termos acadêmicos e como desenvolvimento pessoal e profissional assim como a experiência profissional adquirida”. (E4)

2.1.2. Estrutura do currículo

“Parece-me algo desequilibrada. A componente técnica está bem alicerçada, é ministrada por professores com experiência, que investigam e que são amantes da perfeição. Já em termos de outras disciplinas (teóricas) pode haver algumas carências” (E1)

“Tem a ver com a base e os objetivos a que pretendes atingir”. (E2)

“Corresponde a todas as disciplinas dos vários módulos e anos, das componentes e horas letivas que compõem o currículo final” (E3)

“Penso que a estrutura do currículo deve ter formação de base e de seguida deveria contemplar mestrado ou doutoramento. Deve privilegiar a componente teórica e respeitar o fator tempo para a obtenção dos graus”. (E4)

2.1.3. Composição do currículo

“Há áreas onde seguramente se pode melhorar” (E1)

“Em relação à composição do currículo, não sei explicar” (E2)

“Corresponde às disciplinas que integram o currículo” (E3)

“Os professores devem demonstrar que têm formação acadêmica nas áreas que lecionam assim como formação educativa”. (E4)

2.1.4. Organização do currículo

“Não posso responder com precisão sobre isso” (E1)

“Tem a ver com a preparação dos conteúdos.” (E2)

“Sem resposta” (E3)

“A transmissão de conhecimento de ser hierarquizado”. (E4)

2.1.5. Níveis de decisão no desenvolvimento do currículo

“Há possibilidade de cada professor contribuir com achegas válidas para o currículo coletivo, o currículo da escola, porém esbarram em áreas como a supervisão e da direção da própria escola que tem sido um pouco conservadora e nem sempre permite abertura” (E1)

“Sem resposta” (E2)

“Poderíamos melhorar definir melhor quais os conhecimentos que o ITS vê como necessários para formar um osteopata e para exercer Osteopatia, e a partir daí desenvolver um currículo estruturado nisso” (E3)

“Não sei, e acho que no ITS não existe” (E4)

2.2.1. Componente prática a par da componente teórica

“Creio que a componente prática neste Instituto tem uma boa dinâmica e atinge patamares de muito bom nível. Já a parte teórica, por vezes mereceria outro tipo de cuidado” (E1)

“A parte prática aqui na escola é muito interessante e prática é a base da Osteopatia a teórica nem tanto”. (E2)

“Penso que não existe uma grande ligação entre a parte teórica e prática do curso. Noto que as práticas estão interligadas e enquadradas na Osteopatia enquanto as teóricas não”. (E3)

“Os conceitos ensinados no ITS têm uma interligação global. Julgo que na componente teórica há mais a melhorar que na prática”. (E4)

2.2.2. Unidades curriculares teórico-práticas

“Penso que também aí se pode melhorar alguma coisa.” (E1)

“São muito importantes na fase inicial do curso sendo que no final do curso devem passar a práticas” (E2)

“Vejo as com pouca ligação, principalmente quando os professores que a lecionam não são osteopatas nem têm conhecimento sobre Osteopatia” (E3)

“As unidades teórico-práticas que não são da área da Osteopatia podem melhorar, ainda não conseguem fazer a ponte para o conhecimento da Osteopatia, já as da área osteopática, penso que estão bem.” (E4)

2.2.3. Estágio, complemento (como aplicação e a seguir) ao curso teórico

“creio que o estágio poderia ser mais aliciante para os alunos e também de mais fácil entendimento. Beneficiaria todos se no último ano já houvesse disciplinas em que o estágio pudesse ser executado” (E1)

“penso que deve ser como aplicação e a seguir ao curso teórico”. (E2)

“como complemento do curso, essencial para o desenvolvimento dos alunos que necessitam de estagiar para desenvolverem os seus conhecimentos.” (E3)

“Vejo como aplicação dos conhecimentos teórico-práticos em ambiente real.” (E4)

2.3.1. Entendimento de supervisão

“Supervisão em termos de professores e em termos de alunos. Nem sempre tem sido efetuada uma supervisão curricular e de matérias de bom nível”. (E1)

“Supervisão é o apoio dado aos professores”. (E2)

“Corresponde à supervisão dos alunos durante as aulas práticas e ao acompanhamento dos mesmos fora da sala de aula em caso de dúvidas. Quanto à supervisão dos professores por parte do ITS, não sinto que a mesma exista.” (E3)

“ O supervisor tem a função de acompanhar o aluno, ajudar na tomada de decisão e no processo terapêutico quando necessário.” (E4)

2.3.2. Dimensões da supervisão

“Não tenho nada a dizer sobre isso.” (E1)

“Não sei” (E2)

“Alunos supervisionados por professores.” (E3)

“Pedagógica e prática” (E4)

2.3.3. Modos de exercício da supervisão

“Nada a dizer” (E1)

“Deve ir de encontro às necessidades do formador.” (E2)

“Nas aulas práticas, em turmas reduzidas penso que seja de bom nível, fora daí, sinto que os alunos não são acompanhados”. (E3)

“Considero o rácio professor-aluno muito baixo” (E4)

3.1.1. Estrutura desejada no plano de estudos do curso de osteopatia

“Creio que devia dar-se um ênfase maior em termos de conhecimento de fisiologia e as matérias teóricas deveriam reforçar melhor a componente prática que é de bom nível.” (E1)

“Sem resposta” (E2)

“Aumentaria o número de horas letivas do curso, assim como a carga horária das disciplinas teóricas, porque sinto que os alunos têm uma componente prática consolidada ao contrário da teórica.” (E3)

“Deve seguir as indicações da Organização Mundial de Saúde” (E4)

3.1.2 Composição (conteúdos) adequada ao plano de estudos do curso de osteopatia

“Sim, podendo melhorar nas disciplinas teóricas”. (E1)

“Sem resposta” (E2)

“Reforçar a carga teórica, indo de encontro à resposta anterior.” (E3)

“Revisão das disciplinas de base para os profissionais de saúde, componente osteopática e métodos clínicos” (E4)

3.2.1. A prática com e na teoria

“Vejo-as lado a lado, não é possível conviverem uma com a outra sem equilíbrio.” (E1)

“Penso que podemos melhorar a componente prática e valoriza-la em relação à teoria.” (E2)

“sinto que há pouca ligação entre as disciplinas de base, por fraca carga horário, não havendo desta forma uma boa ligação da prática com a teoria e da prática na teor” (E3)

“Considero que falta componente teórica aplicada na prática.” (E4)

3.2.2. A prática separada da teoria, mas relacionada

“Tem que ser sempre em alguma área integrada, trata-se de um curso eminentemente técnico em que tem que haver uma habilidade manual natural, sendo a teoria determinante para o correto diagnóstico e para a visão global em termos de saúde.” (E1)

“a prática deve ser sempre relacionada com a teoria.” (E2)

“Penso que a carga horária das disciplinas práticas é a adequada e enquanto separada da teoria é bastante boa, mas quando a relacionamos fica mais fraca, porque sinto que não há base para o conhecimento prático.” (E3)

“Há um conteúdo prático que se adquire com a experiência mas grande parte desse conteúdo depende da teoria. Só faz sentido relacionada”. (E4)

3.2.3. A prática como complemento da teoria

“Neste curso não vejo a prática como complemento da teoria. Entendo que tem que haver uma integração e um estudo efetivo e equilibrado nas cargas horárias e nas matérias, mas elas têm que andar lado a lado.” (E1)

“Podemos melhorar muito nesta área.” (E2)

“Nesse sentido acho que é melhor, porque tenta complementar as lacunas da teoria.” (E3)

“Num curso de Osteopatia a prática é a aplicação da teoria” (E4)

4.1.1. Profissionais

Equilibrado, com capacidade intelectual, capacidade de integração, observação e também de reter conhecimento, não escondendo a capacidade natural e física, mínimas para desempenhar terapia manual e habilidade natural.” (E1)

“Interessado pela recuperação do paciente.” (E2)

“Seguro naquilo que é ou não da sua competência, nas técnicas que deve usar na abordagem do tratamento.” (E3)

<p><i>“Responsabilidade, dinamismo, conhecedor de conteúdos teórico-práticos.” (E4)</i></p>
<p>4.1.2. Pessoais</p> <p><i>“Honestidade, correção, capaz de transmitir tranquilidade e calma” (E1)</i></p> <p><i>“Dinamismo” (E2)</i></p> <p><i>“Deve manter um distanciamento profissional sem ser demasiado frio ou distante dos pacientes.” (E3)</i></p> <p><i>“Educado, apresentável, pontual.” (E4)</i></p>
<p>4.2.1. Diagnóstico</p> <p><i>“Ninguém é Osteopata se não souber diagnosticar. Não basta ter mecânicas bem desenvolvidas de não forem orientadas para um processo de diagnóstico seletivo que leve a disfunções primárias que permitam regularizar os desequilíbrios que existem.” (E1)</i></p> <p><i>“Pela palpação através da prática” (E2)</i></p> <p><i>“Saber diagnosticar problemas músculo-esqueléticos e saber identificar patologias mais graves que devam ser diagnosticadas para reencaminhamento” (E3)</i></p> <p><i>“O osteopata deve ter conhecimentos de patologia, anatomia e métodos de diagnóstico para fazer um bom diagnóstico” (E4)</i></p>
<p>4.2.2. Operativas</p> <p><i>“Não tenho nada a dizer.” (E1)</i></p> <p><i>“Papel fundamental.” (E2)</i></p> <p><i>“Conhecimento e sensibilidade para através da palpação identificar, diagnosticar e tratar” (E3)</i></p> <p><i>“Pode prestar cuidados primários de saúde e tratar essencialmente problemas músculo-esqueléticos” (E4).</i></p>
<p>4.2.3. Organizacionais</p> <p><i>“Em termos profissionais é determinante para que haja um desempenho válido, organizado e equilibrado.” (E1)</i></p> <p><i>“O Osteopata tem que fazer tudo, desde a marcação ao tratamento e aconselhamento.” (E2)</i></p> <p><i>“Deve ser extremamente organizado, respeitando o sigilo profissional nos casos clínicos.” (E3)</i></p> <p><i>“O Osteopata pode trabalhar isoladamente ou inserido em equipas multidisciplinares.” (E4)</i></p>

5.1.1. Supervisão aplicada ao ensino superior – dimensão (ões) valorizada (s)

“Necessidade absoluta, para os professores terem regras de excelência e de preparo. Para que o desempenho ano após ano seja cada vez mais equilibrado.” (E1)

“Valorizo o rácio de estudantes por professor.” (E2)

“Existe supervisão da escola aos professores nem aos alunos. Os professores decidem os conteúdos sem supervisão e não existe um acompanhamento do que está ou não a ser dado, quais os objetivos da disciplina, há pouca supervisão” (E3)

“Dimensão pedagógica e em ambiente clínico.” (E4)

5.1.2. Experiência (ou conhecimento prático) de supervisão

“No desempenho de várias atividades da minha vida profissional fui responsável por grandes empresas, hoje sou responsável pela minha prática clínica, portanto a minha experiencia é de que a supervisão deve ser natural, clara, direta, precisa e honesta.” (E1)

“a experiência tem sido positiva e a partilha entre formadores tem sido construtiva.” (E2)

“Acho que deveria haver um conselho científico que supervisionasse e definisse o perfil do Osteopata no ITS e a partir daí fizesse a estrutura e conteúdos do curso para cada uma das disciplinas e as mantivesse como linha do ITS” (E3)

“não tenho muita, julgo que deve haver uma aquisição prévia do conceito de supervisão e o supervisor deve ter experiência clínica, devendo a componente se supervisão ser reconhecida por alguma entidade” (E4)

5.2.1. Vivência da supervisão (referindo a sua natureza) na generalidade do percurso profissional

“Não tem havido supervisão, a que há é natural por parte dos professores principais, a que tem existido tem sido normal, positiva e como fator de mais-valia na preparação das aulas, em contexto de sala de aula e no ensino geral na instituição”. (E1)

“Tenho aprendido muito com os alunos e tenho passado momentos muito bons.” (E2)

“Quando tirei o curso senti que havia uma grande supervisão e controle das matérias lecionadas, assim como os conteúdos.” (E3)

“Julgo que a supervisão tem vindo a melhorar no curso de Osteopatia, neste momento existe uma prática clínica supervisionada no estágio, quando antigamente não existia sequer estágio.” (E4)

5.2.2. Sentido, significado e importância da supervisão neste tipo de curso.

“Importante, porque a supervisão permite ultrapassar determinadas áreas onde estamos pouco á vontade e permite atingir objetivos.

Sem supervisão não creio que se consigam atingir objetivos de excelência no ensino.” (E1)

“É determinante adequar a linguagem na supervisão e estabelecer objetivos ambiciosos.” (E2)

“É essencial para evitar problemas, o ITS tem vindo a crescer exponencialmente e considero um risco continuar com este tipo de estrutura para a dimensão que atingimos.” (E3)

“Muito importante, pois os alunos podem praticar em ambiente real, supervisionados por professores que os ajudam nos erros e lacunas” (E4)

ANEXO VII – Principais opiniões expressas pelos alunos às questões 4.2.1 e 4.2.2

Categoria 1									
Tipologia e características que deverá revestir a componente prática do curso de osteopatia?	Não sei	Componente prática mais forte	Ser rotativa em termos de “cobaias” a trabalhar, bem como evidenciar as disfunções que possam evoluir para outras patologias e sempre com a intervenção ativa do aluno.	Organização, resiliência, coordenação interdisciplinar	A nova reformulação do curso é a mais aceitável	Deve ainda englobar de uma forma bastante forte e coesa os conceitos teóricos e nunca se afastar destes	Deve ser transmitida como a parte mais importante do curso. Esta componente deverá ser sempre relacionada com a aplicação a casos reais	Na componente prática do curso de osteopatia, além do que é lecionado, aprendemos a observar e analisar o corpo humano	Os alunos deveriam de ter a oportunidade de serem observados e corrigidos pelos docentes individualmente, bem como ter a oportunidade e o tempo para colocarem e esclarecerem as suas dúvidas

Categoria 2									
A que nível e como deverá ser exercida a Supervisão no curso de osteopatia	Não sei	Através de profissionais da área	Com prática clinica ativa	Incidir a nível mais pessoal em casos reais e mais global na preparação das intervenções.	Em ambiente clinico, utilizando uma abordagem demonstrativa.	Partilhar experienciar profissionais reais.	Deve caminhar na tentativa de ser o mais personalizada e individual possível, para que numa profissão como a osteopatia, a prática seja a mais perfeita possível	A supervisão em aula é sempre considerada a mais importante numa formação e por isso é necessário garantir que a satisfação e motivação dos alunos e professores se mantém ao longo do curso.	É importante que os responsáveis se certifiquem de que os conteúdos programáticos são dados e de que os alunos adquiriram as competências necessárias para praticar osteopatia.

ANEXO VIII - Principais opiniões expressas pelos ex-alunos às questões 4.2.1 e 4.2.2

Categoria 1							
Tipologia e características que deverá revestir a componente prática do curso de osteopatia?	Não sei	A componente prática do curso de osteopatia deverá ser mais completa na sua aplicabilidade e em contexto real	A componente prática beneficiaria de: - Aumento do número de horas das aulas práticas (avaliação/testes osteopáticos/manipulações) em detrimento do número de horas de disciplinas teóricas como seja o caso de bioética; - Aumento do número de horas de discussão de casos clínicos com diferentes professores (de modo a ter acesso a diferentes modelos de raciocínio clínico);	Deverá ter uma maior componente prática, em maior número de horas e com maior supervisão. Esta componente prática deverá não só ser durante o curso propriamente em si, como no estágio, uma vez, que na minha experiência existiu uma grande lacuna (grupos grandes durante o estágio e pouca ou nenhuma supervisão)	Mais horas práticas com mais monitores.	Redução de número de alunos por turma; Professores que falem a mesma “linguagem”;	A prática do curso deve ser baseada em discussão de casos clínico reais ou hipotéticos, em que individualmente ou em grupo se discute o caso, e aferem os melhores procedimentos. A prática deve ser componente constante da formação em Osteopatia, contudo sempre em relação com os princípios teóricos subjacentes.

Categoria 2							
A que nível e como deverá ser exercida a Supervisão no curso de osteopatia	Não sei	A supervisão deve ser exigente e bem estruturada. Um ensino exigente prepara profissionais mais competentes e rigorosos no seu trabalho	O modo como cada docente supervisionou cada uma das suas cadeiras foi adequado aos respetivos processos de ensino, todavia, o elevado número de alunos por cada professor, especialmente nas aulas práticas, condiciona negativamente a transmissão de conhecimentos entre docentes e discentes, pelo que seria benéfico dividir as turmas nas aulas práticas	O curso deveria ser direcionado em função da atividade profissional de cada aluno/turma. Por exemplo criar turmas só de fisioterapeutas/médicos/enfermeiros. Etc, de forma a linguagem ser comum e não dispersa.	Deverá ser uma supervisão constante e mais presente. Deverá existir mais supervisores (uma vez que o numero de estagiários/alunos é elevada	Quem tem que fazer a supervisão do curso terá que ser o Ministério da Saúde em parceria com o Ministério da Educação (colocando/autorizando) professores habilitados), visto que estamos a laborar no âmbito da saúde	A Supervisão em Osteopatia deve ser individual. Discutindo caso a caso, sendo realizado correções sempre que necessário. Deve ser baseado em estudo de casos clínicos

Anexo IX - Consistência interna da análise aos questionários

A consistência interna foi avaliada com recurso ao coeficiente de consistência interna Alpha de Cronbach. Os valores obtidos variam entre um mínimo de ,660 (fraco mas aceitável) na dimensão *exercício da supervisão* e um máximo de ,732 (razoável) na dimensão *características a desenvolver*. A categorização dos valores do Alfa de Cronbach segue o publicado em Hill (2005).

Tabela 8 – Consistência interna

Dimensões	Alfa de Cronbach	Nº de itens
Plano de estudos	,675	3
Natureza prática do plano de estudos	,665	3
Características a desenvolver	,732	6
Funções do osteopata	,690	5
Exercício da supervisão	,660	3

Anexo X - Hipóteses

A análise estatística envolveu medidas de estatística descritiva, frequências absolutas e relativas, médias e respectivos desvios-padrão e estatística inferencial.

Para testar as hipóteses formuladas utilizámos como referência para aceitar ou rejeitar a hipótese nula um nível de significância ($\alpha \leq 0,05$). Para testar as hipóteses nº 1, 2 e 3 vamos usar o de Mann-Whitney pois estamos a comparar dois grupos e variável dependente é de tipo ordinal. No entanto, para facilidade de interpretação apresentaremos os valores das médias e não os valores das ordens médias.

Resolvemos testar as seguintes hipóteses na busca de diferenças estatisticamente significativas:

Hipótese 1 – A apreciação das dimensões do curso é diferente conforme seja feita por alunos ou por ex-alunos.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 9 – Significância das diferenças (hipótese 1)

Questões	Alunos		Ex-alunos		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
q8_01	3,26	,53	3,08	,47	,119
q8_02	3,22	,42	3,15	,48	,563
q8_03	3,07	,83	2,78	,53	,037 *
q9_01	3,15	,72	3,66	,58	,001 **
q9_02	2,76	,77	3,03	,32	,043 *
q9_03	3,50	,76	2,36	1,00	,004 *
q10_01	3,73	,45	3,84	,41	,164
q10_02	3,81	,40	3,93	,26	,093
q10_03	3,62	,64	3,81	,40	,183
q10_04	3,35	,49	3,72	,49	,001**
q10_05	3,54	,65	3,60	,53	,811
q10_06	3,42	,76	3,66	,55	,163
Q11_01	3,62	,50	3,93	,31	,001**
Q11_02	3,81	,40	3,88	,38	,272
Q11_03	3,77	,43	3,92	,28	,066
Q11_04	3,20	,71	3,00	,63	,197
Q11_05	3,04	,89	2,84	,65	,222
Q12_01	2,77	,91	2,37	,96	,074
Q12_02	2,93	,47	2,74	,69	,205
Q12_03	3,15	,60	3,50	,57	,012*

* $p \leq 0,05$ / significativo para ** $p \leq 0,01$

Organização do plano de estudos, $Z = -2,089$, $p = ,037$, a avaliação feita pelos alunos é significativamente mais elevada do que a feita por ex-alunos (3,27 vs 2,78).

Prática misturada com a teoria, $Z = -3,384$, $p = ,001$, a avaliação feita pelos ex-alunos é significativamente mais elevada do que a feita por alunos (3,66 vs 3,15).

Prática separada da teoria e dela decorrente, $Z = -2,023$, $p = ,043$, a avaliação feita pelos alunos é significativamente mais elevada do que a feita por ex-alunos (3,03 vs 2,76).

Prática numa componente de estágio, $Z = -2,883$, $p = ,004$, a avaliação feita pelos alunos é significativamente mais elevada do que a feita por ex-alunos (3,50 vs 2,76).

Relação interpessoal, $Z = -3,318$, $p = ,001$, a avaliação feita pelos ex-alunos é significativamente mais elevada do que a feita por alunos (3,72 vs 3,35).

Diagnóstico, $Z = -3,836$, $p = ,001$, a avaliação feita pelos ex-alunos é significativamente mais elevada do que a feita por alunos (3,3 vs 3,62).

Na sala de aula, $Z = -2,506$, $p = ,001$, a avaliação feita pelos ex-alunos é significativamente mais elevada do que a feita por alunos (3,50 vs 3,15).

Hipótese 2 – Nos alunos a apreciação das dimensões do curso é diferente conforme seja feita por alunos ou por alunas.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 10 – Significância das diferenças (hipótese 2)

Questões	Alunos		Alunas		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
q8_01	3,19	,54	3,36	,50	,419
q8_02	3,31	,48	3,09	,30	,182
q8_03	3,00	,82	3,18	,87	,579
q9_01	3,31	,70	2,91	,70	,147
q9_02	3,00	,68	2,29	,76	,055
q9_03	3,80	,45	3,00	1,00	,168
q10_01	3,80	,41	3,64	,50	,362
q10_02	3,80	,41	3,82	,40	,909
q10_03	3,80	,56	3,36	,67	,040*
q10_04	3,33	,49	3,36	,50	,875
q10_05	3,40	,74	3,73	,47	,251
q10_06	3,47	,52	3,36	1,03	,726
Q11_01	3,53	,52	3,73	,47	,325
Q11_02	3,73	,46	3,91	,30	,271
Q11_03	3,73	,46	3,82	,40	,619
Q11_04	3,14	,77	3,27	,65	,698
Q11_05	2,93	,92	3,18	,87	,506
Q12_01	2,63	,72	3,00	1,15	,292
Q12_02	2,94	,44	2,91	,54	,865
Q12_03	3,06	,57	3,27	,65	,356

* $p \leq 0,05$

Autonomia profissional, $Z = 2,050$, $p = ,040$, a avaliação feita pelos alunos é significativamente mais elevada do que a feita por alunas (3,80 vs 3,36).

Hipótese 3 – Nos ex-alunos a apreciação das dimensões do curso é diferente conforme seja feita por alunos ou por alunas.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 11 – Significância das diferenças (hipótese 3)

Questões	Alunos		Alunas		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
q8_01	3,23	,51	2,97	,39	,030*
q8_02	3,27	,45	3,06	,50	,112
q8_03	2,81	,49	2,76	,56	,975
q9_01	3,54	,65	3,76	,50	,142
q9_02	3,04	,45	3,03	,17	,896
q9_03	2,38	1,02	2,33	,99	,879
q10_01	3,76	,52	3,91	,29	,222
q10_02	3,96	,20	3,91	,29	,453
q10_03	3,76	,44	3,85	,36	,399
q10_04	3,72	,46	3,73	,52	,804
q10_05	3,64	,49	3,58	,56	,731
q10_06	3,64	,57	3,67	,54	,876
Q11_01	3,92	,27	3,94	,35	,446
Q11_02	3,77	,51	3,97	,17	,041*
Q11_03	3,88	,33	3,94	,24	,457
Q11_04	3,00	,78	3,00	,50	,809
Q11_05	2,79	,78	2,88	,55	,661
Q12_01	2,58	,93	2,21	,96	,175
Q12_02	2,76	,72	2,73	,67	,839
Q12_03	3,40	,58	3,58	,56	,223

* $p \leq 0,05$

Estrutura do plano de estudos, $Z = 2,165$, $p = ,030$, a avaliação feita pelos ex-alunos é significativamente mais elevada do que a feita por ex-alunas (3,23 vs 2,97).

Diagnóstico, $Z = 2,040$, $p = ,041$, a avaliação feita pelos ex-alunos é significativamente mais elevada do que a feita por ex-alunas (3,97 vs 3,77).

Apesar de estarmos perante um estudo de caso que exige a predominância da metodologia qualitativa que privilegia a exploração e a descrição, consideramos que faz sentido usarmos também a quantitativa, através da análise estatística, para desta forma clarificarmos algumas questões neste estudo, no que ao questionário dos alunos e ex-alunos diz respeito.

