

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.univ-ab.pt

**MUDANÇA EDUCACIONAL E LIDERANÇA: CRIAÇÃO DO CURSO
DE CIÊNCIAS BIOMÉDICAS LABORATORIAIS EM PORTUGAL**

Amadeu Borges Ferro

**Doutoramento em Educação na área de especialização em
Liderança Educacional**

2021

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.univ-ab.pt

**MUDANÇA EDUCACIONAL E LIDERANÇA: CRIAÇÃO DO CURSO
DE CIÊNCIAS BIOMÉDICAS LABORATORIAIS EM PORTUGAL**

Amadeu Borges Ferro

**Doutoramento em Educação na área de especialização em
Liderança Educacional**

Tese de Doutoramento orientada pela Professora Doutora Maria de Fátima Goulão

2021

Resumo

No contexto do sistema de acreditação gerido pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), surgiu um processo de mudança no que concerne às Licenciaturas em Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica e Análises Clínicas e Saúde Pública. Desta forma, tornou-se viável, disponibilizar uma nova oferta letiva na Licenciatura em Ciências Biomédicas Laboratoriais (CBL) que conglutina as duas licenciaturas anteriormente referidas. Seis instituições de ensino superior público submeteram a acreditação ciclos de estudos em CBL e todas obtiveram acreditação junto da A3ES.

Este trabalho tem como principal finalidade conhecer e interpretar a criação desses seis cursos, identificando facilitadores, vantagens, heurísticas desenvolvidas pelos líderes e as suas forças, fraquezas, oportunidades e ameaças. Foi seguida uma metodologia de estudo de caso único incorporado, descritivo e ideográfico. Os participantes foram os coordenadores dos ciclos de estudos em CBL das seis instituições já referidas. Recorreu-se a entrevistas semiestruturadas e recolha documental. Os dados das entrevistas foram tratados com recurso a análise temática, tendo-se criado diversos mapas de análise que sustentaram a interpretação. Os resultados obtidos foram muito vastos e permitiram sustentar que um dos principais motivos que levou à criação do ciclo de estudos foi a emissão do “1.º Relatório sobre propostas de “agregação/fusão”” pela A3ES, associado ao reconhecimento oficial dos diplomados como legítimos detentores da dupla titulação profissional em ACSP e em APCT. Como principais heurísticas surgiram: a nomeação de comissões multidisciplinares e experientes para criar o ciclo de estudos ou a tomada de decisão por consenso. Pela negativa destacou-se a não utilização de *stakeholders* externos. Em termos de facilitadores, as estruturas internas (matricial ou departamento por produto) encontram pontos positivos e negativos em várias narrativas dos participantes. Também a facilidade de constituição de recursos docentes ou locais de estágios não foi igual em todas as instituições. A análise SWOT elenca muito mais Forças e Oportunidades do que Fraquezas e Ameaças. Em jeito de balanço final todos os participantes avaliaram, na globalidade, a criação do ciclo de estudos como positiva.

Palavras-Chave: Inovação Educacional, Liderança Educacional, Ciências Biomédicas Laboratoriais.

Abstract

In the context of the accreditation system managed by the Assessment and Accreditation Agency for Higher Education (A3ES), a process of change has emerged regarding the degrees in Pathological Anatomy, Cytology and Thanatology and Clinical Analysis and Public Health. Thus, it became feasible to provide a new educational offer in the Degree in Biomedical Laboratory Sciences (BLC) that brings together the two degrees mentioned above. Six public higher education institutions have submitted BLC study cycles for accreditation, and all obtained accreditation from the A3ES.

The main purpose of this work is to understand and interpret the creation of these six courses, identifying facilitators, advantages, heuristics developed by leaders and their strengths, weaknesses, opportunities and threats. An embedded, descriptive and ideographic single case study methodology was followed. The participants were the coordinators of the study cycles in BLC of the six institutions. Semi-structured interviews and documentary collection were used. Interview data were treated using thematic analysis, and several analysis maps were created to support interpretation. The results obtained were very broad and allowed us to sustain that one of the main reasons that led to the creation of the study cycle was the issue of the "1st Report on "Aggregation/Merger" proposals" by A3ES associated with the official recognition of graduates as legitimate holders of double professional titles in ACSP and APCT. The main heuristics that emerged were the appointment of multidisciplinary and experienced commissions to create the study cycle or decision-making by consensus. On the negative side, the non-use of external stakeholders was highlighted. In terms of facilitators, the internal structures (matrix or department by product) found positive and negative points in several of the participants' narratives. In addition, the ease of setting up teaching resources or internship locations was not the same in all institutions. The SWOT analysis lists more strengths and opportunities than weaknesses and threats. By way of a final balance all the participants evaluated the creation of the study cycle as positive overall.

Keywords: Educational Innovation, Educational Leadership, Biomedical Laboratory Sciences.

Dedicatória

A meus Pais.

Pelos ensinamentos que me deram ao longo da vida.

Pelo exemplo e referência que sempre foram e são.

Agradecimentos

Poucas atividades humanas são realizadas em trabalho isolado. Também no caso desta investigação se contou com a participação de várias pessoas que, de forma altruísta e sincera, contribuíram para a sua construção. Sem essa ajuda seria, de todo, impossível atingir os objetivos propostos e ultimar este documento. Portanto, é agora chegado o agradável momento de agradecer, com toda a justiça e sinceridade, a todos os que colaboraram em vários momentos e fases do trabalho.

À Professora Doutora Maria de Fátima Goulão, Orientadora do trabalho, agradeço a confiança, incentivo e orientação empenhada ao longo de todo o trabalho.

Ao incansável Amigo Mário Maia Matos, agradeço o incentivo e a revisão final de boa parte do trabalho.

Aos participantes nas entrevistas, agradeço toda a disponibilidade que tiveram para comigo na sua realização.

Aos colegas de trabalho que, de uma forma ou de outra, incentivaram a realização deste trabalho envio também os meus agradecimentos

À minha esposa Ana, agradeço a paciência e a tolerância concedidas.

À minha filha Carolina, agradeço as gargalhadas e a colaboração na redação de alguns textos.

Agradeço a todos os outros que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a execução deste trabalho.

A todos, o meu profundo agradecimento.

Nota Prévia

Este trabalho de investigação segue as Normas de Apresentação das Dissertações [Mestrado] e das Teses [Doutoramento] da Universidade Aberta e a Norma bibliográfica da *American Psychological Association* (APA), 6ª edição.

Índice Geral

Índice de Figuras	x
Índice de Tabelas	xiii
Índice de Apêndices	xiii
Lista de Abreviaturas	xiv
1. Introdução	1
1.1. Formulação e Caracterização do Problema	1
1.1.1. Enquadramento do tema.....	1
1.1.2. Liderança.....	6
1.1.3. Liderança e Mudança Institucional.....	7
1.2. Definição e delimitação do objeto de estudo	8
1.3. Formulação das questões de investigação	9
1.4. Enunciado dos objetivos do estudo	9
1.5. Descrição do Documento	10
2. Capítulo I – Enquadramento Teórico	11
2.1. Enquadramento da mudança.....	12
2.1.1. A génese da formação em Ciências Biomédicas Laboratoriais	12
2.1.1. 1.º Relatório sobre propostas de “agregação/fusão” de 1.ºs ciclos de estudos	33
2.1.2. Procedimentos de avaliação e de acreditação dos ciclos de estudos das instituições de ensino superior	44
2.2. Contextualização teórica.....	49
2.2.1. Mudança Educacional	49
2.2.2. Inovação Educacional	50
2.2.3. Liderança Educacional	52
2.2.4. Líderes em Educação	53
2.2.5. Teorias e Estilos de Liderança	55
2.2.6. Teorias do “Grande Homem” e do Líder Hereditário	57
2.2.7. Estilos de Liderança de Lewin	59
2.2.8. A Escala de Gestão de Blake-Mouton	60
2.2.9. A Teoria Caminho-Meta de Robert House	63

2.2.10.	Teoria de Liderança Transformacional	65
2.2.11.	Organização interna das instituições.....	66
2.2.12.	O processo decisório.....	71
2.3.	Outras Investigações relacionadas com a problemática	74
3.	Capítulo II – Opções Metodológicas.....	81
3.1.	Memória descritiva do Capítulo Opções Metodológicas.....	82
3.1.	Desenho global do modelo investigativo.....	82
3.2.	Fundamentos Metodológicos do Estudo	83
3.2.1.	Paradigmas em investigação	83
3.2.2.	Tipos de Metodologias de recolha e análise de dados.....	87
3.2.3.	Desenho investigacional por Estudo de Caso.....	89
3.3.	Caracterização, Classificação e Contextualização do Estudo.....	92
3.3.1.	Caracterização do paradigma em que assenta o presente estudo	92
3.3.2.	Caracterização dos métodos de recolha e análise de dados.....	93
3.3.3.	Classificação do estudo.....	94
3.3.1.	Participantes no Estudo	96
3.4.	Instrumentos de Recolha de Dados	96
3.4.1.	Entrevista	96
3.4.2.	Recolha documental	105
3.5.	Procedimentos do trabalho de campo	105
3.6.	Métodos de tratamento e análise dos dados	108
3.6.1.	Análise qualitativa.....	108
3.7.	Ética investigacional	114
3.8.	Linguagem utilizada	115
3.9.	Quadro resumo da componente conceptual e metodológica.....	115
4.	Capítulo III – Apresentação dos Resultados	117
4.1.	Memória descritiva do Capítulo Apresentação de Resultados.....	118
4.2.	Dados das entrevistas	118
4.2.1.	Bloco 1 - Caracterização dos docentes responsáveis pela coordenação da criação do ciclo de estudos	118

4.2.2.	Bloco 2 - Caracterização das Instituições que submeteram os ciclos de estudos	121
4.2.3.	Bloco 3 - Caracterização do processo de criação do Curso	122
4.2.4.	Bloco 3 – Descrição de Forças e Fraquezas	134
4.2.5.	Bloco 4 – Descrição de Oportunidades e Ameaças	148
4.3.	Dados da recolha documental	159
4.3.1.	Caracterização das Instituições onde foram criados os ciclos de estudos em análise	159
4.4.	Análise e Discussão de Resultados.....	162
4.4.1.	Dos entrevistados	162
4.4.2.	Das instituições	164
4.4.3.	Da caracterização do responsável pela criação do ciclo de estudos.....	164
4.4.4.	Dos motivos que levaram à criação do ciclo de estudos.....	164
4.4.5.	Das heurísticas	166
4.4.6.	Do procedimento de tomada de decisão - Modelo de análise de liderança e tomada de decisão	170
4.4.7.	Das facilidades e dificuldades	171
4.4.8.	Das vantagens ou desvantagens.....	177
4.4.9.	Da análise de Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças (análise <i>SWOT</i>)	180
4.4.10.	Da avaliação global	183
5.	Conclusão	187
5.1.	Conclusões	187
5.2.	Limitações	200
5.3.	Perspetivas futuras.....	201
6.	Bibliografia.....	203
7.	Apêndices	231

Índice de Figuras

Figura 1.1 – Fluxo da Mudança.....	6
Figura 2.1 – Fotografia do Decreto de 24 de dezembro do Ministério do Reino - n.º293, 1901.	13
Figura 2.2 – Fotografia do Decreto n.º 13974/1927 de 28 de junho do Ministério das Finanças.	15
Figura 2.3 – Fotografia do Diário de Lisboa de 20 de setembro de 1962 (fotomontagem).	17
Figura 2.4 – Fotografia do Portaria 709, de 23 de setembro do Ministério dos Assuntos Sociais, 1980.	19
Figura 2.5 – Cinco Caminhos para Conduzir à Inovação.....	51
Figura 2.6 – Inovação no Ensino Superior	51
Figura 2.7 – Papel do Líder Educacional	54
Figura 2.8 – Liderança e Mudança.....	54
Figura 2.9 - Estilos de Liderança de Lewin.....	60
Figura 2.10 – Escala de Blake-Mouton.....	62
Figura 3.1 – Esquema síntese do modelo investigativo	83
Figura 3.2 – Interface da aplicação QDA Miner 4 Lite durante a codificação dos dados. .	114
Figura 3.3 – Plano conceptual integrativo teórico-conceptual e metodológico.	116
Figura 4.1 – Mapa temático de razões para a realização de formação específica em liderança ou educação.	119
Figura 4.2 – Mapa temático de razões para a não realização de Formação específica em liderança ou educação.	120
Figura 4.3 – Mapa temático de motivações que levaram a assumir o cargo de Diretor/Coordenador de curso.	121
Figura 4.4 – Mapa temático de razões que levaram a Instituição (Presidente) a decidir criar o novo Curso.	123
Figura 4.5 – Mapa temático de exemplos de trabalho em equipa na criação do novo curso.	124

Figura 4.6 – Mapa temático de exemplos de delegação de tarefas na equipa de criação do novo curso.....	125
Figura 4.7 – Mapa temático de justificações para a avaliação positiva do processo decisório na comissão de criação do novo curso.	126
Figura 4.8 – Mapa temático de formas de dinamização da participação na comissão de criação do novo curso.	131
Figura 4.9 – Mapa temático de justificações para a avaliação como “facilitador” ou “não facilitador” do documento “Propostas de Orientações para a Acreditação de Ciclos de Estudos em Ciências Biomédicas Laboratoriais”.	132
Figura 4.10 – Mapa temático de características do responsável pela coordenação da criação do ciclo de estudos que são úteis no âmbito do procedimento.....	133
Figura 4.11 – Mapa temático das principais memórias associadas à experiência enquanto responsável pela coordenação da criação do ciclo de estudos.....	134
Figura 4.12 – Mapa temático das vantagens e vantagens da criação do ciclo de estudos para a vivência interna da instituição.	136
Figura 4.13 – Mapa temático dos elementos facilitadores associados à experiência adquirida por via da existência de cursos anteriores.	137
Figura 4.14 – Mapa temático dos elementos facilitadores da mudança associados à organização da instituição.	138
Figura 4.15 – Mapa temático dos elementos facilitadores/dificultadores associados à criação das unidades curriculares do ciclo de estudos.....	140
Figura 4.16 – Mapa temático dos elementos facilitadores/dificultadores associados à constituição dos recursos docentes do ciclo de estudos.	141
Figura 4.17 – Mapa temático dos elementos facilitadores/dificultadores associados à constituição do número obrigatório de docentes com o grau de doutor/especialista. ...	143
Figura 4.18 – Mapa temático relativo à pressão do novo ciclo de estudos para incrementar as habilitações dos docentes.	144
Figura 4.19 – Mapa temático relativo às características ambiente interno que facilitaram ou apoiaram a criação do ciclo de estudos (Força).	147

Figura 4.20 – Mapa temático relativo às características ambiente interno que dificultaram a criação do ciclo de estudos (Fraqueza).....	148
Figura 4.21 – Mapa temático relativo a aspetos em que a criação do ciclo de estudos foi encarada como vantajosa para a vida ou perfil externo da Instituição.	149
Figura 4.22 – Mapa temático relativo a aspetos em que a criação do ciclo de estudos foi encarada como desvantajosa para a vida ou perfil externo da Instituição.....	150
Figura 4.23 – Mapa temático relativo ao envolvimento das Associações Profissionais na criação do ciclo de estudos.....	152
Figura 4.24 – Mapa temático relativo à influência de movimentações contrárias à criação do ciclo de estudos por parte de algumas associações profissionais.	153
Figura 4.25 – Mapa temático relativo a características do ambiente externo que facilitaram ou apoiaram a criação do ciclo de estudos (Oportunidade).	155
Figura 4.26 – Mapa temático relativo a características do ambiente externo que dificultaram a criação do ciclo de estudos (Ameaça).	156
Figura 4.27 – Mapa temático relativo a avaliação da globalidade da criação do ciclo de estudos.....	157
Figura 4.28 – Mapa temático relativo a aspetos a manter em caso de repetição da criação do ciclo de estudos.	158

Índice de Tabelas

Tabela 2.1 - matriz exemplificativa de plano de estudos da licenciatura em Ciências Biomédicas Laboratoriais.....	42
Tabela 2.2 – Processos decisórios propostos pelo modelo de Vroom/Yetton/Jago.....	71
Tabela 2.3 – Orientações para a tomada de decisões.....	73
Tabela 3.1 – Constituição do bloco 0 do guião da entrevista.....	100
Tabela 3.2 – Constituição do bloco 1 do guião da entrevista.....	101
Tabela 3.3 – Constituição do bloco 2 do guião da entrevista.....	101
Tabela 3.4 – Constituição do bloco 3 do guião da entrevista.....	102
Tabela 3.5 – Constituição do bloco 4 do guião da entrevista.....	103
Tabela 3.6 – Constituição do bloco 5 do guião da entrevista.....	104
Tabela 3.7 – Constituição do bloco 6 do guião da entrevista.....	104
Tabela 3.8 – Constituição do bloco 7 do guião da entrevista.....	105
Tabela 4.1 – Constituição das comissões nomeadas para a criação do curso	123

Índice de Apêndices

Apêndice I	232
Apêndice II	235

Lista de Abreviaturas

Ab – Aberta

A3ES - Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

ACSP – Análises Clínicas e Saúde Pública

ACSS - Administração Central dos Serviços de Saúde

APCT – Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica

CAE - Comissão de Avaliação Externa

CBL – Ciências Biomédicas Laboratoriais

CCEA - Curso Complementar de Ensino e Administração

CTES – Ciência Tecnologia e Ensino Superior

ECTS - *European Credits Transfer System*

EHEA - *European Higher Education Area*

ENQA - *European Association for Quality Assurance in Higher Education*

EPBS - *European Association for Professions in Biomedical Science*

EQAR - *European Quality Assurance Register*

ESG - *European Standards and Guidelines*

Fe – Fechada

FUC – Ficha de Unidade Curricular

IES – Instituição de Ensino Superior

MLQ - *Multifactor Leadership Questionnaire*

PAPNCE - Pedidos de Acreditação Prévia de Novo Ciclo de Estudos

SPSS - Statistical Package for Social Science

UC – Unidade Curricular

As memórias dos participantes:

“Tenho memória de um telefonema com a reitoria, numa fase em que estávamos num limbo em que se ponderava avançar, e falamos que era mesmo para avançar. Fiquei com a noção que estávamos a fazer história, para a escola e para a profissão”

“guardo que foi uma comissão que funcionou bem e com um objetivo comum (...) às vezes conseguiram algumas soluções melhores do que seria esperado. E nesse aspeto é talvez a memória mais positiva que eu tenho”

“Se calhar foi a reunião em que nos foi desafiado. Porque é aquilo do choque... porque nós temos uma realidade que é a nossa zona de conforto e de repente propõem-nos algo que é ambicioso, que tem riscos”

“Também teve a vantagem de pôr as pessoas a discutir (...) e a chegar a consensos... de uma forma geral acho que todo o processo foi claramente positivo”

“ótimo foi quando acabei de carregar o processo e «já está! acabou». Essa... Missão cumprida...”

“Foi duro mas soube muito bem! Mesmo com todas as dificuldades foi possível encontrar algumas pessoas certas e acreditei mesmo nisso. A memória foi positivíssima pelas pessoas e por permitir criar algo em que eu acreditava (...) posso morrer amanhã, mas sei que dei um contributo positivo que valeu!”

1. Introdução

1.1. Formulação e Caracterização do Problema

1.1.1. Enquadramento do tema

As Instituições Públicas de Ensino Superior Portuguesas viram a sua autonomia ser aumentada por via das leis de autonomia das Universidades (1988) e dos Politécnicos (1990), que também inovou com a introdução do sistema colegial na governação das instituições (Rosa & Amaral, 2014). Ficou assim assegurada uma forte participação de todos os *stakeholders* (e.g. professores, investigadores, estudantes) nas decisões, inclusivamente nas eleições democráticas de todos os órgãos de governação individuais ou coletivos, o que constitui a base para a sua legitimidade (Amaral, Tavares, et al., 2013).

Posteriormente, surgiram alterações a este quadro jurídico, que viram a luz do dia como sendo a Nova Gestão Pública (NGP) do sistema de ensino superior português (Amaral, Tavares, et al., 2013). Uma alteração de monta é propalada, que passa pela aproximação ao modelo de gestão de cariz mais privado e empresarial, tal como já vinha sendo feito noutros países desde o início do século XXI:

“Universities are just one site among many where we can observe the effects of neo-liberalism and the rise of ‘New Public Management’. What we have witnessed here is the transformation of the traditional liberal and Enlightenment idea of the university as a place of higher learning into the modern idea of the university as corporate enterprise whose primary concern is with market share, servicing the needs of commerce, maximizing economic return and investment, and gaining competitive advantage in the ‘Global Knowledge Economy’.”

(Shore, 2008:282)

As instituições são assim sacudidas na sua “zona de conforto” e, impulsionadas por carências financeiras, passam a navegar num rumo com lógica de mercado mais forte, assentando na eficiência, eficácia, qualidade e concorrência. Desta forma, todas as entidades de ensino superior são colocadas num novo patamar de rivalidade interinstitucional onde atrair estudantes é um dos móveis mais centrais, o que leva a mudanças na forma como são encaradas a educação ou os estudantes e provoca o incremento da variedade da oferta educativa (Cardoso et al., 2011).

A elevada importância que atualmente é dada à gestão financeira e política do ensino superior é justificada pelo facto do desenvolvimento económico e social dos diferentes países

assentar muito no papel vital desse mesmo ensino superior. No entanto, esta abordagem estratégica deverá salvaguardar a vertente educacional do ensino superior, sabendo-se que o modelo atual de educação assume que o acesso dos estudantes ao conhecimento estimula as suas competências de autonomia e adaptação, implicando um incremento da sua cidadania e proficiência profissional (Magalhães & Veiga, 2013).

Apesar de no passado a certificação/autorização dos cursos do ensino superior ter estado a cargo dos despachos ministeriais, a abordagem baseada na acreditação de qualidade que atualmente se aplica em vários países, incluindo Portugal, pode ser vista como uma tentativa das instituições de ensino superior para reconquistarem a confiança da sociedade por via do reconhecimento de que a qualidade é a sua maior responsabilidade (Amaral, Rosa, et al., 2013).

Esta abordagem de acreditação baseada na qualidade é transversal a todo o globo, sendo na Europa focalizada na *European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA*. Esta associação congrega 54 membros que são entidades certificadoras, não só de vários países do espaço europeu, mas também internacional. O Espaço Europeu do Ensino Superior (*European Higher Education Area - EHEA*) tem, assim, visto os seus objetivos reforçados pelos *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)* que foram ratificados em 2005. Entre estes objetivos destaca-se o aumento da credibilidade de Instituições de Ensino Superior e respetivos ciclos de estudos e, paralelamente, o reconhecimento das qualificações atribuídas que, consequentemente, sustentam toda a matriz de mobilidade europeia de estudantes e diplomados (Keeling, 2006). Esta evidência suporta a relevância da existência de um esqueleto base comum a toda o EHEA que garanta a sua qualidade externa (Hopbach & Flierman, 2020).

Neste contexto, emerge um novo sistema de acreditação gerido pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), criada como uma Fundação de direito privado e membro pleno direito da ENQA. A legislação vigente baliza a Agência no sentido de assegurar que Portugal está alinhado com os ESG e se encontra registado junto do *European Quality Assurance Register (EQAR)* (Rosa & Amaral, 2014).

Em dezembro de 2013, a A3ES divulga o “1.º Relatório sobre propostas de “agregação/fusão” de 1.ºs ciclos de estudos”, da autoria do seu Grupo de Trabalho de Terapia e Reabilitação e Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica, que era constituído por uma panóplia de peritos nas áreas da saúde. Neste documento, a Agência procura fazer uma apreciação integral do processo de adaptação dos ciclos de estudos nas áreas tradicionalmente denominadas como “tecnologias da saúde”, ou seja, de Diagnóstico, Terapêutica, Terapia e Reabilitação (Grupo de Trabalho de Terapia e Reabilitação e Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica, 2013).

Alinhada com os já referidos objetivos de mobilidade internacional de estudantes e profissionais (Keeling, 2006), a Agência procura soluções de formação inovadoras a nível nacional, reforçando a adaptação às cada vez maiores exigências na prestação de cuidados de saúde, mas não deixando de parte o seu papel proativo e a sua responsabilidade de avaliação e acreditação do Ensino Superior (Grupo de Trabalho de Terapia e Reabilitação e Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica, 2013).

Nas conclusões do seu Relatório, o Grupo de Trabalho, refere que, apesar de existir um conjunto diverso de profissões enquadradas nas referidas “Tecnologias da Saúde” que possuem uma carreira profissional em comum, a sua variedade intrínseca e a multiplicidade de histórias evolutivas leva, inevitavelmente, a considerações finais diferentes para cada uma. No que diz respeito aos cursos superiores que dão acesso às referidas profissões regulamentadas, o Grupo de Trabalho considera que é fundamental manter as suas propostas dentro do enquadramento legal atual, mesmo que este possa parecer estar já desajustado face à premente evolução científico-tecnológica que se abate nas áreas da saúde e tecnologia. Ainda no âmbito da formação, o Grupo de Trabalho assinala que a qualidade das ofertas formativas deve ser avaliada de forma exigente e proporcional ao grau de complexidade associado a profissões da área da saúde (Grupo de Trabalho de Terapia e Reabilitação e Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica, 2013).

Como corolário do seu Relatório, o Grupo de Trabalho, apresentou “Propostas de Orientações” que permitem, às instituições de ensino superior que assim o entendam, submeter a

acreditação novas ofertas letivas que resultem da agregação de áreas de estudo pré-existent num só ciclo (Grupo de Trabalho de Terapia e Reabilitação e Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica, 2013).

Desta forma, foram criados modelos conducentes aos ciclos de estudos em:

- Fisiologia Clínica;
- Imagem Médica e Radioterapia;
- Ciências Biomédicas Laboratoriais.

O primeiro congrega as áreas de estudo de Cardiopneumologia e de Neurofisiologia, enquanto o segundo congrega as áreas de estudo de Medicina Nuclear, Radiologia e Radioterapia. No que concerne ao último (Ciências Biomédicas Laboratoriais), este resulta da fusão da área de estudo de Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica (APCT) com a área de estudo de Análises Clínicas e Saúde Pública (ACSP).

Apesar da sua génese longínqua em 27 de dezembro de 1901, por via da criação do *Laboratório Geral de Analyse Clínica*, publicada no Diário do Governo, pelo Ministério do Reino sob proposta do Enfermeiro-mor José Curry da Câmara Cabral, estas áreas científicas laboratoriais só vieram a ser definitivamente consolidadas num ciclo de formação em 1980, quando foi criado o Centro de Formação para os Técnicos Auxiliares dos Serviços Complementares de Diagnóstico e Terapêutica de Lisboa, Porto e Coimbra na Portaria n.º 709/80 publicada no Diário da República n.º 220/1980, Série I de 1980-09-23 (Lobato, 2006; Silva et al., 2018). Estes Centros de Formação foram os antecessores, de efémera existência, das Escolas Técnicas dos Serviços de Saúde de Lisboa, Porto e Coimbra entretanto constituídas em 1982, através do Decreto-Lei n.º 371/1982 de 10 de setembro (Lobato, 2006; Silva et al., 2018). Por seu lado, também estas Escolas Técnicas tiveram uma existência relativamente curta de onze anos, tendo vindo a ser substituídas pelas atuais Escolas Superiores de Tecnologia da Saúde de Lisboa, Porto e Coimbra criadas em 1993 através do Decreto Lei n.º 415/93 de 23 de dezembro (Lobato, 2006; Silva et al., 2018).

A integração no Ensino Superior Português ao nível do subsistema politécnico surge então em 1993, comutando a sua formação anterior, mais vocacionada para a vertente profissionalizante, numa formação multidisciplinar que, não descurando o cariz aplicado essencial

à área da saúde, se difunde em espaços mais dinâmicos, mais transversais e focados no saber-ser e no saber-evoluir, tão típicos da formação de nível superior (Silva et al., 2018). Ao longo dos anos seguintes, a oferta de ciclos de Estudos nas áreas de Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica e de Análises Clínicas e Saúde Pública cresceu bastante, surgindo várias instituições de ensino superior, públicas e privadas, a disponibilizarem estes ciclos de estudos, para além das três originais. No ano letivo de 2013/2014 existiam treze instituições de ensino superior a disponibilizarem o ciclo de estudos em Análises Clínicas e Saúde Pública e quatro a disponibilizarem o ciclo de estudos em Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica (Grupo de Trabalho de Terapia e Reabilitação e Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica, 2013).

É ainda de destacar que, já no final da década de 1990, com a publicação do Decreto-Lei n.º 320/99, ficaram definidos os princípios gerais relativamente ao exercício profissional das áreas de diagnóstico e terapêutica, onde se inserem as profissões de Técnico de Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica e de Técnico de Análises Clínicas e Saúde Pública, procedendo à respetiva regulamentação. Determinou-se assim que o exercício profissional obrigaria à detenção dos títulos profissionais correspondentes, emitidos e regulados pelo Departamento de Recursos Humanos da Saúde (N. M. Lopes, 2006; Silva et al., 2018).

Desta forma, sendo ainda mais fraturante, esta proposta da A3ES prevê a atribuição, por parte da Administração Central dos Serviços de Saúde (ACSS), de dupla certificação profissional aos detentores da nova licenciatura, permitindo aceder às profissões regulamentadas de Técnico de Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica e de Técnico de Análises Clínicas e Saúde Pública (Despacho n.º 9409/2014 (2.ª série), de 21 de julho do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado do Ensino Superior & Secretaria de Estado do Emprego, 2014).

De um modo geral, a edificação dos novos cursos implica uma andaimagem sequenciada e robusta, que deve obedecer aos elevados padrões de exigência delimitados pela A3ES. Procurando ir ao encontro desses requisitos, é expectável que as Instituições e os seus líderes tenham sido obrigados a transcender as suas limitações estratégicas, logísticas e de recursos humanos e a sobrepujar os seus limites geográficos e de internacionalização, encetando

verdadeiras revoluções internas que possuirão potencial para desaguar em novos horizontes de conhecimento e maturidade institucional.

A escolha para a realização da presente pesquisa recai sobre a criação do ciclo de estudos em CBL, uma vez que foi o que reuniu mais acreditações, espelhando uma verdadeira distribuição nacional. Assim, no decurso desta mudança, provenientes de todo o país, perfilaram-se seis instituições de ensino superior público para a submissão de ciclos de estudos em CBL, tendo todas elas obtido a obrigatória acreditação junto da A3ES:

1. Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Saúde;
2. Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Saúde Dr. Lopes Dias;
3. Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra;
4. Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa;
5. Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto;
6. Universidade do Algarve - Escola Superior de Saúde.

Como todos os processos de metamorfose institucional, esta mudança encontra alimento na intervenção dos líderes de nível operacional (e.g. Diretores de Curso), responsáveis pela sua implementação concreta, que reúnem as condições para viver toda esta etapa de forma intensa, canalizando o fluxo da mudança - Figura 1.1.

Figura 1.1 – Fluxo da Mudança.



1.1.2. Liderança

O conceito de liderança, o seu impacto direto e indireto e a sua aplicação são elementos de grande importância investigacional e experimental, surgindo com uma aplicabilidade direta na gestão das organizações.

Tendo em conta que é ponto assente que, da mesma maneira que poucas tarefas ou metas importantes podem ser realizadas por uma pessoa em trabalho individual, também serão poucas as equipas ou organizações que podem almejar a realização de grandes tarefas ou objetivos sem a intervenção de um líder. Nesse sentido, diversos estudos têm demonstrado que mudanças na liderança se relacionam com modificações na motivação, na produção e na produtividade das equipas de trabalho, o que tem desencadeado uma busca permanente no sentido de identificar os estilos, as competências, as atitudes e os comportamentos que modelam a eficiência de um líder (Araújo et al., 2013; Burke et al., 2006; Hampton et al., 1987; Wagner & Hollenbeck, 2015).

Abordando o conceito de liderança, vários autores dissertam sobre uma função complexa que envolve líder, elementos da equipa e situações-chave (Wagner & Hollenbeck, 2015). Transversal às definições de liderança, surge a “influência” enquanto característica fundamental, definindo-se que liderar implica influenciar as atitudes, crenças, comportamentos e sentimentos das outras pessoas (Spector, 2012). No entanto, para todos os efeitos, essa influência do líder é, tendencialmente, sancionada e até mesmo solicitada pelos seus membros da equipa (Araújo et al., 2013). Desta forma, liderar é o ato por excelência que identifica, incrementa e enriquece o potencial inerente a uma organização e aos seus constituintes humanos. A competência para lidar com as pessoas é um requisito primordial de qualquer líder, seja qual for o contexto em que este está inserido e a sua envolvente de características de personalidade e habilitações (Araújo et al., 2013).

1.1.3. Liderança e Mudança Institucional

Quando abordado de forma simples, o conceito de mudança pode significar um comportamento básico de adequação reativa a um estímulo, nomeadamente a uma mudança no ambiente interno ou externo da instituição (Hedberg, 1981). Assim, no mundo organizacional, a mudança surge frequentemente a partir de alterações com características endogénicas ou exogénicas, refletindo processos dinâmicos e omnipresentes, frequentemente contínuos em contextos institucionais sujeitos a instabilidade, incerteza e variabilidade, que obrigam a um posicionamento proativo no sentido de antecipar transformações em curso (Parente, 2006). Neste contexto, a mudança e as modalidades definidas para sua implementação constituem um fenómeno fértil de análise, sabendo-se que a forma como o

líder gere a mudança influencia, de maneira decisiva, as suas conseqüências em termos de esta poder constituir um processo de evolução, crescimento e aprendizagem para os indivíduos, para os grupos ou equipas e para as organizações no seu todo (Parente, 2006).

Apoiando a importância dos líderes, Kotter (1996) reconcentra o foco na competência que estes devem possuir ao ser capazes de consumir um desígnio, estabelecendo uma estratégia para o alcançar e edificando uma rede de colaboradores motivacionalmente ativos que partilham interesses e o podem concretizar.

Sergiovanni (2004) destaca que as escolas necessitam de uma liderança especial porque são lugares especiais, realçando, a par de outros autores, a importância da relação entre os estilos e os comportamentos de liderança praticados e a qualidade das escolas e dos seus cursos (C. Day & Leithwood, 2007; Glatter, 1992; Uribe, 2005; Waters & Cameron, 2007).

Os investigadores Leithwood & Riehl (2003) defendem que quando se procede à análise dos meandros de uma excelente escola será encontrado, com grande probabilidade, uma excelente direção, e que, se for uma escola frágil, provavelmente, albergará uma liderança fraca.

1.2. Definição e delimitação do objeto de estudo

De acordo com o explanado nas linhas anteriores, parece existir o consenso de que os líderes são essenciais para a prática de uma educação de qualidade. Mas será realmente verdade? E se assim for, exatamente como funciona a liderança? Qual o seu impacto nos momentos de mudança? Que estratégias e táticas assumem os líderes educacionais de forma a atingir os seus objetivos? De que forma as características de um líder interagem com o seu comportamento perante a mudança?

No sentido de melhor conhecer a caminhada vivida para a criação do ciclo de estudos referido anteriormente, importa interpretar as intervenções de liderança e analisar os procedimentos de operacionalização que cada uma das instituições, dentro da sua esfera de autonomia, consubstanciou, procurando extrair desse exercício todo um novo conhecimento que poderá sustentar intervenções de fundo na modelação de novas candidaturas, para além de permitir a reformulação dos ciclos de estudos em curso.

Será assim estudado o percurso de criação dos atuais ciclos de estudos em Ciências Biomédicas Laboratoriais nas 6 Instituições Portuguesas que obtiveram acreditação junto da A3ES, valorizando as heurísticas desenvolvidas.

1.3. Formulação das questões de investigação

Relativamente às 6 Instituições Públicas Portuguesas que obtiveram acreditação junto da A3ES relativamente aos seus ciclos de estudos em Ciências Biomédicas Laboratoriais, são questões de partida desta investigação:

1. Que fundamentos despoletaram os procedimentos de criação dos ciclos de estudos?
2. Que facilitadores/vantagens podem ser identificados ao longo dos procedimentos de criação dos ciclos de estudos?
3. Que comportamentos de resolução de problemas (heurísticas) por parte dos líderes emergem da criação dos Ciclos de Estudos?
4. Que Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças se apresentaram no percurso de criação dos ciclos de estudos?

1.4. Enunciado dos objetivos do estudo

Relativamente às 6 Instituições Públicas Portuguesas que obtiveram acreditação junto da A3ES relativamente aos seus ciclos de estudos em Ciências Biomédicas Laboratoriais, são objetivos desta investigação:

1. Caracterizar os motivos que levaram à criação dos ciclos de estudos;
2. Caracterizar as heurísticas desenvolvidas pelos líderes ao longo da criação dos ciclos de estudos;
3. Descrever o procedimento de tomada de decisão ao longo da criação dos ciclos de estudos de acordo com o Modelo de análise de liderança e tomada de decisão de Vroom/Yetton/Jago;
4. Descrever as facilidades e dificuldades encontradas ao longo da criação dos ciclos de estudos;
5. Descrever as vantagens e desvantagens que a criação dos ciclos de estudos ofereceram;

6. Nomear e caracterizar as Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças (análise SWOT) que se apresentaram no percurso de criação dos ciclos de estudos.

1.5. Descrição do Documento

Tornar-se-á habitual ao leitor seguir nas próximas linhas um discurso maioritariamente virado para a conceptualização, planificação, descrição e discussão de todos os dados obtidos por via das entrevistas realizadas, por forma a concretizar os objetivos investigacionais definidos.

O trabalho apresenta 3 Capítulos:

Enquadramento Teórico - Neste Capítulo será apresentada a componente teórica do trabalho.

Opções Metodológicas – Aqui será introduzido um corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possível a seleção e articulação de técnicas de recolha e tratamento dos dados, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica. Desta forma, serão descritos todos os procedimentos e decisões relativas ao desenvolvimento do trabalho.

Apresentação de Resultados – Serão apresentados, analisados e discutidos os resultados obtidos a partir das 6 entrevistas realizadas.

Finalmente será apresentada o segmento Conclusão com as conclusões principais, bem como as limitações surgidas ou inerentes e as sugestões para futuros projetos.

Para garantir a sistematização na gestão do catálogo de obras utilizado, recorreu-se ao programa informático Zotero - <https://www.zotero.org/> (versão paga).

Tendo em conta que a Norma APA - 6ª edição, não apresenta indicações relativamente à referência de legislação portuguesa, esta foi feita manualmente seguindo as indicações da Direção de Serviços de Documentação da Universidade Aberta (Direção de Serviços de Documentação, 2019).

2. Capítulo I – Enquadramento Teórico

2.1. Enquadramento da mudança

2.1.1. A génese da formação em Ciências Biomédicas Laboratoriais

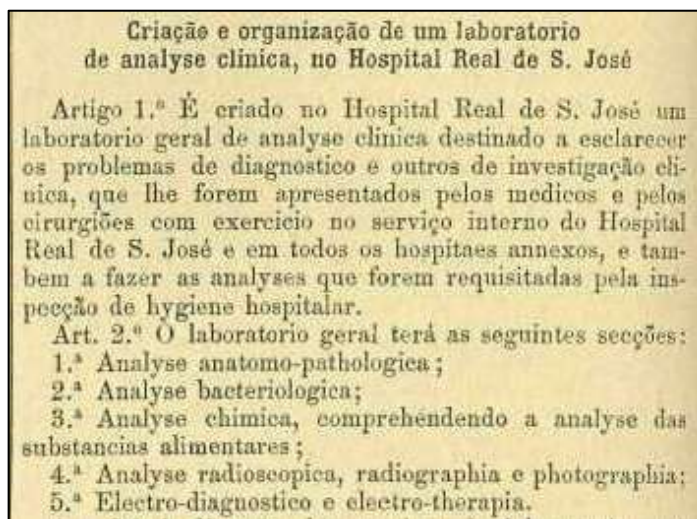
Em sentido diferente do grupo profissional congénere da medicina, a génese da formação dos técnicos superiores de diagnóstico e terapêutica (TSDT) das áreas de Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica e de Análises Clínicas e Saúde Pública portuguesas aconteceu num espaço temporal relativamente recente, estando associada, desde o início, aos desenvolvimentos tecnológicos que a sustentaram. Estando fortemente ancoradas nas tecnologias, estas profissões só puderam emergir quando a credibilidade e disseminação tecnológica foi suficientemente ampla para as suportar.

Desta forma, no início do século XX, a evolução tecnológica, ancorada nas profundas descobertas científicas do século anterior, marcaram o ritmo da evolução na área da saúde e tornou-se possível avançar para um suporte laboratorial concreto, evidente e científico dos diagnósticos médicos clínicos que, até aí, por vezes, eram mais exercícios de fé do que de ciência, devido à fragilidade da evidência em que eram baseados. Foi a disseminação do uso do raio-x, da eletricidade, da microscopia, das reações químicas laboratoriais, entre outras, que trouxeram maior solidez e sucesso aos cuidados de saúde da altura.

Ciente da importância desta união entre ciência, tecnologia e saúde, em 27 de dezembro de 1901, sob proposta do Enfermeiro-mor José Curry da Câmara Cabral, a Secretaria de Estado dos Negócios do Reino, publica no Diário do Governo a criação do *Laboratório Geral de Analyse Clínica* (Coutinho et al., 2010; Lobato, 2006). Este novo serviço destinava-se a esclarecer os problemas de diagnóstico e outros de investigação clínica, que lhe fossem apresentados pelos médicos e cirurgiões em exercício no serviço interno do Hospital Real de S. José e em todos os hospitais anexos, e também a fazer as análises que fossem requisitadas pela inspeção de higiene hospitalar. O laboratório geral estava organizado nas cinco seguintes secções: análise anátomo-patológica; análise bacteriológica; análise química, incluindo a análise dos alimentos; análise radioscópica, radiografia e fotografia; eletrodiagnóstico e eletroterapia (*Decreto de 24 de dezembro do Ministério do Reino - n.º293, 1901*)

- Figura 2.1.

Figura 2.1 – Fotografia do Decreto de 24 de dezembro do Ministério do Reino - n.º293, 1901.



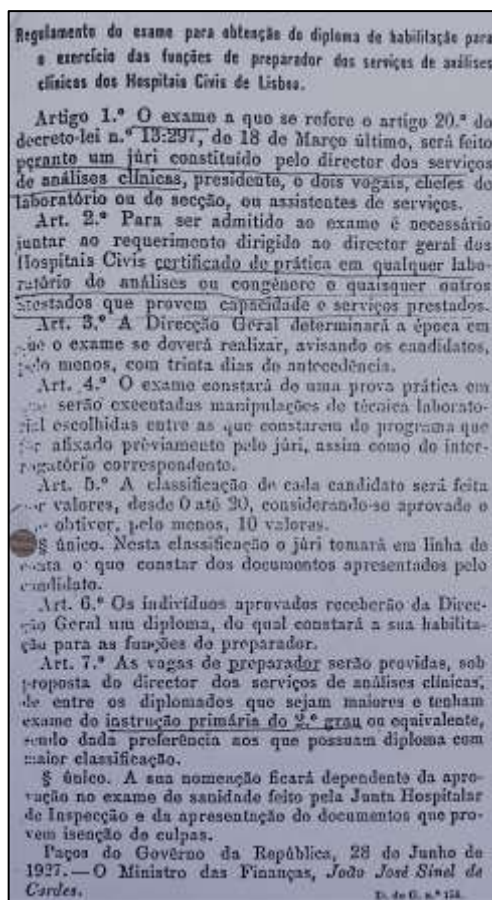
Fonte: Diário do Govêrno: n.º 293/1901. Lisboa: Ministério do Reino.

As três primeiras secções referidas remetem para o embrião daquilo que são as atuais áreas laboratoriais de Anatomia Patológica e de Análises Clínicas, que existem no sistema de saúde moderno como serviços de suporte clínico fundamental no diagnóstico, prognóstico, indicação terapêutica e monitorização clínica. Essas secções possuíam um diretor geral, vários preparadores e serventes. Os referidos *preparadores* seriam os profissionais responsáveis pelas atividades laboratoriais, precursores dos atuais técnicos superiores das áreas de Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica e de Análises Clínicas e Saúde Pública (Lobato, 2006). No ano seguinte, a 2 de junho, seria publicado o Regulamento Geral deste Laboratório que estabelecia modelos de atividade centrados em competências dos diferentes profissionais, normativos de atuação e comportamento e até regras gerais para as práticas laboratoriais como: formas de colheita, formas de análise de produtos biológicos e de peças anatómicas, entre outros (Lobato, 2006). No entanto, não existia qualquer formação formal para os profissionais, pelo que se depreende que o processo de ensino-aprendizagem necessário para corresponder às indicações do Regulamento Geral seria gerido informalmente e em serviço.

No ano de 1918, surge a reorganização dos Hospitais Civis de Lisboa que implementa uma nova estruturação do laboratório, agora dividido em Serviços. São assim criados dois grandes Serviços Laboratoriais: Serviço de análises clínicas e Serviço de análises anátomo-patológicas (*Decreto n.º 4563/1918 de 12 de julho da Secretaria de Estado do Interior, 1918*). Já em 1927, numa tentativa de acorrer às elevadas necessidades sentidas, são criados os laboratórios de análises clínicas nos Hospitais do Desterro, Arroios, Estefânia e Rego (Atualmente Hospital de Curry Cabral) (*Decreto n.º 13297/1927 de 18 de março do Ministério das Finanças, 1927*). Esta alteração administrativa não parece introduzir novidades no modelo de formação dos profissionais ditos *preparadores*, preconizado desde 1901.

No entanto, no mesmo ano, um outro documento legal, referente aos mesmos Serviços, lavra pela primeira vez em letra de lei, a regulamentação do exame para obtenção do Diploma de Habilitação para o exercício das funções de preparador dos Serviços de análises clínicas (*Decreto n.º 13974/1927 de 28 de junho do Ministério das Finanças, 1927*). No seu articulado é dada relevância à realização prévia de prática laboratorial certificada em laboratório de análises clínicas ou congénere, o que constitui a primeira referência a realização de período de estágio, mas cuja duração não é explícita. Concomitantemente, é exigida a realização de uma prova prática em que serão executadas manipulações de técnicas laboratoriais escolhidas entre as que constarem do programa previamente afixado pelo júri, assim como de um *interrogatório* correspondente. A classificação final era já então atribuída numa escala de 0-20 valores, em que o candidato era considerado aprovado se obtivesse, no mínimo, 10 valores (*Decreto n.º 13974/1927 de 28 de junho do Ministério das Finanças, 1927*). As introduções do formato pedagógico de estágio, do exame prático e da classificação em escala 0-20, constituem uma sobreposição a um modelo educacional aproximado ao que ainda hoje existe, inclusivamente no ensino superior, pelo que se pode considerar que este decreto é particularmente inovador - Figura 2.2. Este modelo é, indubitavelmente, um dos primeiros passos da institucionalização de uma formação técnica no âmbito da saúde, ainda que fosse realizada numa lógica de aprendizagem em serviço, ou *on-the-job-training* (Coutinho et al., 2010).

Figura 2.2 – Fotografia do Decreto n.º 13974/1927 de 28 de junho do Ministério das Finanças.



Fonte: Diário do Governo n.º 156/1927 - I série. Lisboa: Ministério das Finanças.

No decreto n.º 28.794, de 1 de Julho de 1938, com as alterações constantes do decreto-lei no 29.045, de 10 de Outubro de 1938 da Direcção Geral dos Hospitais Cívicos de Lisboa, que previa a reorganização dos quadros e vencimentos do pessoal dos Hospitais Cívicos de Lisboa, é determinada a existência de duas categorias de profissionais: os preparadores e os auxiliares (Decreto n.º 28.794, de 1 de Julho da Direcção Geral dos Hospitais Cívicos de Lisboa, 1938; Decreto n.º 29.045, de 10 de outubro da Direcção Geral dos Hospitais Cívicos de Lisboa, 1938). Mantém-se a exigência de um conjunto de condições para o exercício, nomeadamente para os detentores do curso de enfermagem da Escola de Enfermagem Artur Ravara que pretendem-se ingressar no nível mais baixo da carreira: os ajudantes de preparadores (Coutinho et al., 2010; Lobato, 2006). O nível de diferenciação e exigência profissional era já relevante nessa altura, sendo distinguido com atribuição salarial elevada, uma vez que

um preparador de laboratório possuía uma remuneração semelhante à de um enfermeiro-chefe (Decreto n.º 28.794, de 1 de julho da Direção Geral dos Hospitais Cíveis de Lisboa, 1938).

Foi preciso esperar até 1961 para que novos avanços chegassem às áreas de formação em estudo. A 12 de junho é publicada a Portaria n.º 18523/1961 que destaca no seu preâmbulo que o desenvolvimento das técnicas médicas registado durante os anos mais recentes tinha levado à criação de cursos para a preparação de profissionais necessários para além de escolas de enfermagem. No caso da preparação dos profissionais associados às áreas de Análises Clínicas e Saúde Pública e de Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica, os referidos cursos estavam a ser criados pelos próprios hospitais que procuravam assim de forma isolada colmatar uma necessidade premente de formação especializada. No entanto, a diversidade e a heterogeneidade na criação dos cursos estava a gerar um fenómeno perverso pois os diplomas obtidos pelos profissionais não obtinham reconhecimentos entre as instituições congéneres (Silva et al., 2018). Desta forma, procurando resolver a situação existente à data, o governo designa a futura Escola Nacional de Saúde Pública para fazer com que a formação dos técnicos obedeça a um plano geral (Coutinho et al., 2010). No entanto, tendo em conta que a Escola Nacional de Saúde Pública ainda aguardava conclusão, foi determinado que, para ação imediata, a formação seria organizada da seguinte forma: os *Técnicos e Auxiliares dos Serviços Clínicos* (designação utilizada na altura) passariam a distribuir-se por dois grupos. O primeiro grupo, menos diferenciado, compreendia, entre outros, os auxiliares de laboratório de análises clínicas. Este grupo teria formação com duração de seis meses, mais três meses de estágio. As suas habilitações de ingresso estavam a nível básico (Exame da 4ª classe / exame de admissão aos liceus), sendo que esta profissão foi extinta há várias décadas. O segundo grupo, por sua vez, obrigava a uma maior diferenciação e aproximava-se um pouco mais daquilo que são os atuais profissionais. Aqui estavam, entre outros, os preparadores de análises. Neste segundo grupo, a formação durava um ano letivo, a que acresciam três meses de estágio. Para ingresso, a principal via era a posse do 5º ano, ou seja, o segundo ciclo dos liceus (Coutinho et al., 2010; Silva et al., 2018).

No ano seguinte, ainda na ausência da Escola Nacional de Saúde Pública, e numa nova tentativa de uniformizar a formação destes profissionais de saúde, vislumbrando inclusivamente uma apropriação definitiva da matriz base da educação, através da Portaria 19397 de 20 de setembro de 1962, o governo regulamentou a criação dos Centros de Preparação de Técnicos e Auxiliares dos Serviços Clínicos. Assim, ficou determinado que estes organizariam os cursos de formação de técnicos das várias especialidades listadas na Portaria n.º 18523/1961. Ficou também salvaguardado, de forma obrigatória, que os planos de estudos e programas constituíssem o mínimo das condições exigidas para obtenção dos respetivos títulos, sendo similares para todos os centros, seguindo uma lógica de âmbito nacional (Silva et al., 2018). Estes Centros de Preparação funcionariam junto dos hospitais centrais de Lisboa, Porto e Coimbra ou dos hospitais regionais para tal considerados idóneos pela Direção-Geral dos Hospitais (Portaria n.º 19397, de 20 de setembro do Ministério da Saúde e Assistência, 1962). Este avanço foi considerado, à época, como algo bastante relevante para o aumento da qualidade dos cuidados de saúde prestados à população, tendo mesmo sido divulgados à população na imprensa, nomeadamente no Diário de Lisboa -

Figura 2.3.

Figura 2.3 – Fotografia do Diário de Lisboa de 20 de setembro de 1962 (fotomontagem).



Fonte: Diário de Lisboa de 20 de setembro de 1962

No ano de 1971, com a publicação do Decreto-Lei n.º 414/71 de 27 de setembro, fica estabelecido o regime legal que pretende garantir uma estrutura encadeada e o normal funcionamento das carreiras profissionais dos funcionários mais diferenciados do Ministério da Saúde e Assistência (Silva et al., 2018). Neste contexto, foi criada a carreira de técnicos auxiliares de laboratório, enquadrada no tipo 2 descrito no decreto-lei: profissionais com habilitação técnica devidamente titulada (Silva et al., 2018).

Idealizou-se assim um modelo global de carreira profissional que procura fornecer incentivo e recompensa pelo esforço exigidos aos profissionais, introduzindo uma equilibrada dose de justiça no respetivo acesso e critérios de rigor no recrutamento. Ficou aqui lançada a semente, que ainda hoje progride, da Carreira de Técnico Superior de Diagnóstico e Terapêutica. Neste contexto, a tutela reconheceu que:

“Frente ao desenvolvimento da ciência e ao progresso das técnicas, as atividades a promover no campo da saúde, não se compadecem já com improvisações nem, por isso mesmo, com o preenchimento incondicionado dos cargos. Reclamam-se habilitações apropriadas à diferenciação de tarefas e uma atualização permanente”.

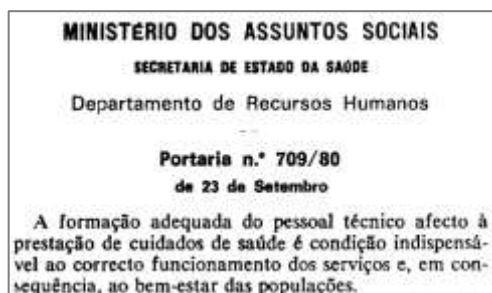
(Decreto-Lei 414, de 27 de setembro do Ministério da Saúde e Assistência, 1971: 1434)

Em dezembro de 1977 é publicada uma nova reestruturação de carreira que procura acima de tudo adaptar a grelha salarial que, com o decurso do tempo tinha ficado desatualizada. No entanto, as alterações introduzidas não se limitaram aos vencimentos. Foi criada uma nova denominação de Técnico Auxiliar dos Serviços Complementares de Diagnóstico e Terapêutica e foi introduzida uma maior exigência em matéria de ingresso – obrigatório o curso geral dos liceus ou equivalente (9º ano) – e a duração, nunca inferior a 5 semestres (Decreto Regulamentar n.º 87, de 30 de dezembro da Presidência do Conselho de Ministros e Ministérios das Finanças e dos Assuntos Sociais, 1977).

Em setembro de 1980, pela Portaria 709/80, e no sentido de acompanhar a evolução verificada em diversos países, dada a existência de inovações tecnológicas, a par da criação de novas especialidades, surgiu a necessidade de se reestruturar o ensino e a formação do pessoal técnico auxiliar dos serviços complementares de diagnóstico e terapêutica. Desta forma, e enquanto não foram criadas as escolas especialmente destinadas à formação dos referidos profissionais, houve lugar à reformulação dos centros de preparação de técnicos auxiliares criados e regulamentados pelas Portarias n.ºs 18523, de 12 de junho de 1961, e

19397, de 20 de setembro de 1962. Ficaram assim criados os Centro de Formação de Lisboa, Porto e Coimbra (Portaria 709, de 23 de setembro do Ministério dos Assuntos Sociais, 1980) - Figura 2.4.

Figura 2.4 – Fotografia do Portaria 709, de 23 de setembro do Ministério dos Assuntos Sociais, 1980.



Fonte: Diário da República n.º 220/1980 - I série. Lisboa: Ministério dos Assuntos Sociais.

Exatamente 2 anos depois, o governo português, refere que:

“A formação adequada do pessoal técnico afeto à prestação de cuidados de saúde é condição indispensável ao correto funcionamento dos serviços e, em consequência, ao bem-estar das populações.”

(Decreto-Lei n.º 371, de 10 de setembro dos Ministérios das Finanças e do Plano, dos Assuntos Sociais e da Reforma Administrativa, 1982: 2719)

Realizada inicialmente de forma casuística, a formação desse pessoal técnico passou a fazer-se em centros de formação reestruturados pela Portaria n.º 709/80, de 23 de setembro, a qual teve à partida um carácter transitório, já que, quer no seu preâmbulo, quer no próprio articulado, se apontava para a criação de escolas técnicas dos serviços de saúde, e Efetivamente, através do Decreto Lei n.º 371/82 de 10 de setembro, no seu Artigo 1º. – São criadas as Escolas Técnicas dos Serviços de Saúde de Lisboa, Porto e Coimbra, que sucedem aos centros de formação (Coutinho et al., 2010; Lobato, 2006; Silva et al., 2018).

Objetivamente, os anos 80 do século passado redescobriram o investimento na formação mais consolidada e na consequente criação das, já referidas, Escolas Técnicas dos Serviços de Saúde. Nestas instituições, os cursos passaram a ter uma duração de três anos e a sua detenção tornou-se obrigatória para o ingresso nas organizações públicas de saúde (Silva et al., 2018). O *Curriculum* escolar na formação em Análises Clínicas incluía temáticas como:

Química Clínica, Hematologia, Imunologia Aplicada, Bacteriologia, Bacteriologia Aplicada à Medicina, Bacteriologia de Alimentos, Bacteriologia de Águas, Virologia, Parasitologia, Micologia e Química de Águas. Enquanto na formação em Anatomia Patológica incluía temáticas como: Técnica Histológica Geral, Técnica Citológica, Histoquímica, Citoquímica, Técnica Histológica Especial, Preparação Anatômica Museológica e Citopatologia.

Apesar de tudo, as instalações escolares eram precárias e insuficientes, sendo, logisticamente e em termos de recursos humanos, necessário manter uma relação de dependência dos serviços hospitalares que tradicionalmente até então, eram os responsáveis pela formação. Por outro lado, as Escolas Técnicas dos Serviços de Saúde não estavam dotadas de corpo docente próprio, sendo que os seus mapas de pessoal nem sequer previam a rubrica de pessoal docente.

O Departamento de Recursos Humanos da Saúde, desenvolveu um trabalho de intercâmbio entre as três Escolas Técnicas dos Serviços de Saúde, que culminou com a publicação em fevereiro de 1983 de um despacho em que são fixados os planos de estudo uniformizados dos vários cursos (Despacho SN, de 16 de fevereiro do Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 1983). Desta forma, os cursos passam a dispor de um modelo curricular que se desenvolve em três níveis: formação inicial básica, formação técnica e formação prática – estágio (Lobato, 2006). Iniciou-se, assim, um processo profissionalizante mais consistente, tendo por base a relação com o Estado, o que levou, ainda nesta década, a que estes profissionais deixassem de ser designados “Técnicos Auxiliares” para passarem a ser designados “Técnicos de Diagnóstico e Terapêutica”, englobando 18 profissões de saúde, entre as quais, os Técnicos de Análises Clínicas e Saúde Pública e os Técnicos de Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica, após a publicação do Decreto Lei n.º 384-B/85 (Silva et al., 2018).

Em complemento deste Decreto-Lei, surge a Portaria n.º 256-A/86 que aprova as definições do conteúdo funcional e das competências técnicas relativas às profissões indicadas no n.º 1 do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 384-B/85, de 30 de setembro, e às categorias da carreira de técnico de diagnóstico e terapêutica. Assim, para a profissão de Técnico de Análises Clínicas e Saúde Pública, que pode ser desenvolvida, entre outras, nas áreas de bioquímica, endocrinologia, genética, hematologia, microbiologia e parasitologia, hemoterapia e saúde

pública é definido o conteúdo funcional que passa por (Portaria 256-A, de 28 de maio dos Ministérios das Finanças e da Saúde, 1986):

- Proceder à colheita de tomas para análise;
- Preparar e ensaiar reagentes, meios de cultura e solutos padrão correntes, manipular, pesquisar e dosear produtos biológicos, executar culturas, técnicas e caracterizações hematológicas, bioquímicas e microbiológicas;
- Escolher a técnica e o equipamento mais adequados ao trabalho a efetuar;
- Fazer testagem das técnicas usadas e a usar, calculando os fatores aferidores da precisão e a exatidão dos métodos e o respetivo coeficiente de variação;
- Observar os diferentes fenómenos, identificando-os e registando-os conforme os padrões estabelecidos.

Terminando com o reforço que este profissional é o primeiro responsável pelos dados fornecidos de acordo com os estudos e determinações que efetua.

Para a profissão de Técnico de Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica é definido que o conteúdo funcional corresponde a (Portaria 256-A, de 28 de maio dos Ministérios das Finanças e da Saúde, 1986):

- Proceder à preparação de tecidos, colhidos do organismo vivo ou morto, através de processamento manual ou mecânico, que tem por fim a observação macroscópica, microscópica ótica ou eletrónica;
- Controlar as diversas fases de tratamento dos tecidos biológicos, nomeadamente preparações de células bem determinadas, colhidas por lavagem ou esfregaço, podendo fazer nelas despiste citológico, observando-as microscopicamente e estabelecendo de entre amostras presentes quais as normais e as duvidosas, sendo só estas enviadas ao anatomopatologista;
- Executar exames intraoperatórios, vulgarmente chamados «exames extemporâneos»;
- Colaborar na execução de autópsias, preparação e conservação de cadáveres e montagem de peças anatómicas, bem como na colheita e preparação de amostras de órgãos e produtos para análise, para efeitos de diagnóstico, ensino e investigação;

- Elaborar relatórios dos exames efetuados.

É ainda esta Portaria que define as competências correspondentes às categorias da Carreira de Técnicos de Diagnóstico e Terapêutica, introduzindo no articulado responsabilidades dos profissionais relativamente a: “Colaborar, como monitor, nos cursos de formação, promoção e aperfeiçoamento profissional ministrados nas escolas...” (Portaria 256-A, de 28 de maio dos Ministérios das Finanças e da Saúde, 1986: 1286-(3)). Paralelamente, também responsabiliza os profissionais pelo aperfeiçoamento de técnicas e pela dinamização de ações de investigação da respetiva profissão, atividades que claramente seriam enquadradas em profissões de nível mais diferenciado e superior.

Mais tarde, ainda em 1986, é publicado o Regulamento das Escolas que consagra finalmente o 12º ano de escolaridade com a área A (Saúde) do 11º ano de escolaridade, como o nível mínimo de escolaridade para o ingresso nos cursos, devendo estes possuir, no mínimo, 3000 horas de formação (Portaria n.º 549, de 24 de setembro do Ministério da Saúde, 1986). Seria ainda este Regulamento a criar o Curso Complementar de Ensino e Administração (CCEA) como curso de pós-graduação com a duração de um ano letivo. Este curso, posteriormente reeditado com o Diploma de Estudos Superiores Especializados (DESE), deixou de ser lecionado em 1993, após a integração das Escolas Técnicas no Ensino Superior (Coutinho et al., 2010; Lobato, 2006).

A nova carreira de Técnico de Diagnóstico e Terapêutica, ao abrigo de várias salvaguardas legais introduzidas no seu articulado, permitiu pela primeira vez que os próprios Técnicos habilitados com o referido CCEA, pudessem exercer funções docentes nas Escolas Técnicas, algo que anteriormente estava atribuído quase exclusivamente a profissionais médicos, que também exerciam as funções de administração das Escolas, inclusivamente a coordenação direta dos próprios cursos. Assim, os detentores do CCEA passam a ser atores privilegiados relativamente ao ensino das suas profissões, exercendo a regência e a coordenação das unidades curriculares dos respetivos cursos, cujo conteúdo programático se adequava às suas habilitações curriculares (Silva et al., 2018).

Em junho de 1989, a recente carreira de Técnico de Diagnóstico e Terapêutica é integrada, por via do Decreto-Lei 184/89, nos denominados corpos especiais da função pública pelo que passa a usufruir de um estatuto mais completo e paritário com as outras carreiras da

saúde (e.g. medicina), com vista à harmonização das políticas de formação de recursos humanos da Administração Pública (Decreto-Lei 184, de 2 de junho da Presidência do Conselho de Ministros, 1989). Posteriormente, esta integração veio alavancar a reformulação dos níveis académicos e a integração das Escolas Técnicas dos Serviços de Saúde no sistema educativo nacional (Coutinho et al., 2010).

No decurso de todas as evoluções anteriores e, inclusivamente, da abertura aos mercados europeus decorrente da plena integração na Comunidade Económica Europeia em 1986, é reformulado o plano de estudos dos cursos ministrados nas Escolas Técnicas, sendo a sua publicação realizada no Despacho 18/90 do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto do Ministro, publicado em Diário da República N.º 208, IIª Série, de 8 de Setembro de 1990 (Coutinho et al., 2010; Lobato, 2006). Esta revisão foi encarada como uma reorganização do curso de modo a incorporar avanços científicos e tecnológicos, desenvolvimento dos conceitos e das práticas da saúde, evoluções de natureza pedagógica decorrentes do próprio desenvolvimento das ciências da educação e, não menos importante, preparar o terreno para a integração no ensino superior (Coutinho et al., 2010). Exatamente nesse sentido, surge o Relatório sobre a reestruturação dos Planos de estudo dos cursos e dos modelos de ensino das Escolas Técnicas dos Serviços de Saúde de Coimbra, Lisboa e Porto, e Escola de Reabilitação do Alcoitão da autoria de Rui Guerra. Este documento, entre outras considerações recomenda que: “Os cursos de análises clínicas e saúde pública e o de anatomia patológica, citológica e tanatológica deverão ser fundidos num único curso cujo diplomado terá o título de técnico de laboratório” (Guerra, 1990: 5).

Os fundamentos para a referida fusão passam por (Guerra, 1990):

- Constatação da existência de semelhanças entre os processos básicos que servem de suporte às atividades das duas áreas;
- Possibilidade de racionalização de meios de ensino e maior flexibilidade e mobilidade dos técnicos, facilitando, por consequência, a própria gestão dos serviços;
- Seria criada uma profissão mais consistente, capaz de incorporar as alterações tecnológicas que venham a desenvolver-se sem que isso produza qualquer descaracterização da sua atuação;

- aproximação ao plano europeu, no qual a maioria dos países optou por habilitar um técnico de laboratório (*Medical Scientific Officer*, na língua inglesa e *Laboratin* na língua francesa).

O início da década de 90 do século XX representou uma fase determinante no encapsulamento social dos referidos grupos profissionais, uma vez que se consolida o trajeto de profissionalização, cuja face visível começara a esboçar-se nos anos anteriores com o profícuo material legal produzido (N. M. Lopes, 2006). Isto constituiu o começo da construção de articulado legislativo que se debruçava especialmente sobre estas atividades, e não tanto sobre a carreira, que dizia respeito principalmente a funções integradas na administração pública (Silva et al., 2018). Com a Lei n.º 31/92, que permitiu ao governo legislar em matéria de atividades paramédicas, definiram-se as condições para o exercício, estabeleceram-se normas quanto à formação profissional e regulamentaram-se as profissões correspondentes (Lei 31, de 30 de dezembro da Assembleia da República, 1992).

Mais tarde, no ano seguinte, o governo, reconhecendo a urgência de tomar medidas disciplinadoras, principalmente para o exercício fora dos serviços públicos, regulamentou as profissões condicionando o exercício, quer em organizações públicas ou privadas, à titularidade de curso, diploma, certificado, carteira profissional ou título adequado (Decreto-Lei n.º 261, de 24 de julho do Ministério da Saúde, 1993). Esta regulamentação veio dar uma nova visão à exigência de habilitações essenciais para o acesso à atividade e ao seu exercício. Saiu assim reforçado o grau de autonomia e de relevância das competências profissionais (N. M. Lopes, 2006).

Ainda em 1993, chega ao fim a efémera vida das Escolas Técnicas que tiveram uma existência relativamente curta de onze anos. Foram, em 23 de dezembro, substituídas pelas atuais Escolas Superiores de Tecnologia da Saúde (ESTeS) de Lisboa, Porto e Coimbra através do Decreto Lei n.º 415/93 (Lobato, 2006; Silva et al., 2018).

A integração no Ensino Superior Português ao nível do subsistema politécnico surge então, comutando a sua formação anterior, mais vocacionada para a vertente profissionalizante, tomando um formato multidisciplinar que, não descurando a o cariz essencial aplicado à área da saúde, se difunde em espaços mais dinâmicos, mais transversais e focados no saber-ser e no saber-evoluir, tão típicos da formação de nível superior (Silva et al., 2018).

As Escolas passaram assim a atribuir, para além do diploma que permitia o exercício profissional previsto no Decreto-Lei n.º 261/93, o grau académico de Bacharel no final dos três anos do curso. Desta forma, mediante a posterior frequência e aproveitamento de um curso de Diploma em Estudos Superiores Especializados (DESE), seria possível aos *alumni* das ESTeS ter a equivalência ao grau académico de licenciado, que lhes permitirá candidatar-se e ingressar num curso de mestrado e progredirem posteriormente à frequência de programas de doutoramento (Silva et al., 2018).

As ESTeS que se encontravam, nesta fase, ainda em regime de instalação, tiveram vários obstáculos para ultrapassar (Coutinho et al., 2010):

- Adequação dos modelos de administração e gestão do ensino superior à sua própria natureza e cultura;
- Reorganização, da perspectiva pedagógico-científica, dos seus planos de estudos pré-existentes;
- Estabilização do corpo docente com base numa cultura académica e profissional em saúde, consolidando a promoção da investigação em cada uma das áreas lecionadas;
- Apoio à comunidade ao nível de educação para a saúde ou até mesmo de prestação de cuidados;
- Colaboração entre os vários ciclos de estudos e as correspondentes instituições de ensino superior, de modo a cooperar para o desenvolvimento e consolidação do ensino das tecnologias da saúde;
- Integração nas redes internacionais (e.g. ERASMUS), sobretudo na União Europeia, de forma a facilitar o intercâmbio de estudantes e a livre circulação dos profissionais formados.

Ainda na envolvência deste contexto, foi publicada a Portaria n.º 413-A/98 de 17 de julho, que aprova o Regulamento Geral dos Cursos Bietápicos de Licenciatura das Escolas de Ensino Superior Politécnico. Concretizando, o texto da Portaria refere que curso bietápico de licenciatura é aquele que é organizado em dois ciclos, conduzindo o primeiro ao grau de bacharel e o segundo ao grau de licenciado. O 1º ciclo do curso tem a duração de seis semestres letivos. O 2º ciclo do curso tem uma duração de dois a quatro semestres letivos

(Portaria 413-A/98, de 17 de julho do Ministério da Educação, 1998). Abrindo a porta para atribuição do grau académico de licenciado pelos Institutos Politécnicos, este novo diploma legal estava respaldado na Lei de Bases do Sistema Educativo do ano anterior (Lei n.º 115, de 19 de setembro da Assembleia da República, 1997). Como corolário desta inovação, a publicação da Portaria n.º 505D/99 de 15 de julho permite que, no ano letivo 1999/2000, as ESTeS de Lisboa, Porto e Coimbra disponibilizem as suas licenciaturas bietápicas em Análises Clínicas e Saúde Pública e, em paralelo a licenciatura bietápica em Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica, mas esta somente em Lisboa e Porto (Lobato, 2006).

É ainda de destacar que, no final da década de 1990, com a publicação do Decreto-Lei n.º 320/99 e do Decreto-Lei n.º 564/99, procurou-se a regulamentação das atividades técnicas de diagnóstico e terapêutica condicionando o seu exercício, quer na defesa do direito à saúde (proporcionando a prestação de cuidados por quem detenha habilitação adequada), quer na defesa dos interesses dos profissionais que efetivamente possuam os conhecimentos e as atitudes próprias para o exercício da correspondente profissão. Assim, ficaram definidos os princípios gerais relativamente ao exercício profissional das áreas de diagnóstico e terapêutica, onde se inserem as profissões de Técnico de Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica e de Técnico de Análises Clínicas e Saúde Pública, procedendo à respetiva regulamentação (Decreto-Lei n.º 320/99, de 11 de agosto do Ministério da Saúde, 1999) (Decreto-Lei n.º 564/99, de 21 de dezembro do Ministério da Saúde, 1999).

Determinou-se ainda que o exercício profissional obrigaria à detenção dos títulos profissionais correspondentes (cédula profissional), emitidos e regulados pelo Departamento de Recursos Humanos da Saúde (Lobato, 2006; Silva et al., 2018). A exclusividade de ação profissional assume a sua forma definitiva e formal dando ainda maior consistência à construção social da profissionalização (N. M. Lopes, 2006). O Decreto-Lei n.º 320/99 referia no seu artigo 2º que “O disposto no presente diploma não prejudica a aplicação de regulamentação específica de determinadas profissões, de acordo com especiais características que lhes sejam inerentes, nem obsta à eventual fusão de áreas profissionais quando tal se mostre necessário” (Decreto-Lei n.º 320/99, de 11 de agosto do Ministério da Saúde, 1999).

No ano anterior, o Governo tinha avocado uma forte consciência da necessidade de um salto qualitativo no desenvolvimento dos recursos humanos na saúde, ponto fulcral desta área a que o Governo atribuía importância prioritária para intervenção nos anos que se iriam seguir (Resolução n.º 140, de 4 de dezembro do Conselho de Ministros, 1998). Foram lançadas as bases para a reestruturação do sistema de ensino na área das tecnologias da saúde e, em paralelo, da enfermagem e da medicina. Em texto, a Resolução n.º 140/98 de 4 de dezembro citava que se iria proceder à “reorganização da rede de escolas superiores de enfermagem e de tecnologias da saúde, através da sua passagem para a tutela do Ministério da Educação, da sua integração em institutos politécnicos (ou, onde estes não existam, em universidades) e da criação de novas unidades de ensino neste domínio nos distritos em que ainda não exista nenhuma” (Resolução n.º 140, de 4 de dezembro do Conselho de Ministros, 1998). Este novo panorama legal abre a porta para a introdução de novos cursos de Análises Clínicas e Saúde Pública e Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica. Surge assim uma perceção de reivindicação legitimada de cada politécnico de cada distrito em possuir uma escola de saúde, redistribuindo a formação nestas áreas, sendo que a área de Análises Clínicas e Saúde Pública, por possuir uma empregabilidade mais elevada, foi aquela que viu mais cursos serem abertos um pouco por todo o país. Outro fenómeno curioso que surgiu foi a junção, dentro do mesmo espaço físico e partilhando recursos, dos cursos de enfermagem e de Análises Clínicas e Saúde Pública (Silva et al., 2018). Foi neste contexto que surgiram, no sector público, as escolas como a Escola Superior de Saúde Dr. Lopes Dias do Instituto Politécnico de Castelo Branco em 2001 (Portaria 693/01, de 10 de julho do Ministério da Educação, 2001), a Escola Superior de Saúde da Universidade do Algarve em 2003 (Portaria 476/03, de 11 de junho do Ministério da Ciência e do Ensino Superior, 2003) ou a Escola Superior de Saúde de Bragança também em 2003 (Portaria 475/03, de 11 de junho do Ministério da Ciência e do Ensino Superior, 2003). Também o setor do ensino superior privado, composto por instituições pertencentes a entidades particulares e cooperativas, viu nestas normas a sua oportunidade para criar cursos nas áreas das Análises Clínicas e Saúde Pública e Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica que, entretanto, tiveram percursos e desfechos diversificados (Silva et al., 2018).

O advento do século XXI introduziu assim um novo paradigma na matriz curricular dos cursos, consolidando a relevância da aprendizagem das ciências de base (e.g. química, biologia, matemática) no primeiro ano e evoluindo nos anos seguintes para a especialização nas vertentes tecnológico-científicas inerentes às profissões de saúde regulamentadas a que os cursos estão indelevelmente associados. Também não foi descurado o papel das ciências sociais e humanas (e.g. sociologia, psicologia) que dão suporte à componente holística do profissional de saúde que se debruça sobre o ser humano como um todo que é muito mais do que a simples soma de componentes fisiológicas individualizadas. Outro elemento fundamental que foi introduzido na licenciatura bietápica de 1999-2000 foi o ensino da metodologia de investigação no 4º ano e a realização e discussão de monografias por parte dos estudantes. Com esta inovação, tanto os estudantes, como os serviços hospitalares onde estes exerciam a sua atividade (a legislação permitia a atividade profissional aos detentores do Bacharelato) viram-se impulsionados a rever práticas antigas e a repensar metodologias, circuitos e procedimentos que justificavam *per se* uma investigação. Foram tempos de mudança e agitação que geraram motivação aos profissionais, alguns há muito tempo focados nas rotinas diárias que impediam a constatação da possibilidade individual ou coletiva de evolução.

Na realidade, esta elevação ao grau académico de licenciado, por via, num primeiro momento, da matriz bietápica e o incremento da vertente teórica da formação, que permitiu um afastamento de forma irreversível do foco na pura execução prática, foram inovações de relevo (Silva et al., 2018).

Elaborado por Alberto Amaral sob a égide dos ministérios da Saúde e da educação, o “Plano estratégico para a formação nas áreas da saúde”, de dezembro de 2001, reconheceu o carácter ainda embrionário da análise do setor dos Técnicos de Diagnóstico e Terapêutica e apontou para a necessidade de se proceder a um estudo mais completo nessa área (Amaral, 2001). Assim, em 2002 surgiu a Proposta de plano estratégico – Tecnologias da Saúde elaborada pelo grupo de missão presidido pelo Professor Doutor Alberto Amaral (Amaral, 2002). Neste documento, era recomendado que, tendo em conta a vasta oferta de cursos existentes e os diversos pedidos já aprovados ou em vias de aprovação por parte do ministério da Educação, de escolas e cursos nas áreas das tecnologias da saúde, se deveria fazer

uma forte aposta na qualidade, criando normas mais exigentes para a aceitação de outros cursos/instituições e implementando massivamente procedimentos de acreditação (Amaral, 2002). Desta forma, considerava-se, seria fundamental que qualquer estudo relativo à rede pública e à rede do ensino particular e cooperativo tivesse em linha de conta a capacidade instalada em termos de instalações, professores qualificados, mapa de serviços de saúde externos com capacidade e competência para colaborarem na formação prática/estágios e na aptidão para atrair e fixar corpo docente, estudantes e *alumni* (Amaral, 2002). No âmbito deste Relatório, Amaral propõe que a formação para ingresso nas profissões de diagnóstico e terapêutica se organize segundo a matriz de “banda larga”, ou por agrupamento num mesmo curso de duas ou mais especializações, integrando áreas afins desde que antecipadamente previsto o respetivo enquadramento legal. Desta forma, as licenciaturas em Análises Clínicas e Saúde Pública e Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica dariam lugar à criação da Licenciatura em ciências laboratoriais nas variantes de: análises clínicas, anatomia patológica e saúde pública (Amaral, 2002).

Os Ministros da Educação de 29 países europeus, entre os quais Portugal, em junho de 1999, ratificam a Declaração de Bolonha tendo como principal finalidade a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (David & Abreu, 2009). Os principais objetivos desta criação seriam (Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro do Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior, 2005) (Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior, 2005):

- Adoção de um sistema de graus comparável e legível;
- Adoção de um sistema de Ensino Superior baseado essencialmente em dois ciclos;
- Estabelecimento de um sistema de créditos acumuláveis e transferíveis no âmbito nacional e internacional;
- Promoção da mobilidade dos estudantes durante e após a formação;
- Promoção da cooperação europeia no domínio da avaliação da qualidade;
- Promoção da dimensão europeia no Ensino Superior.

Constata-se desta forma que, o processo de Bolonha procura a edificação do Espaço Europeu de Ensino Superior que implementa programas mais coesos e consonantes, através da garantia de qualidade e, principalmente, da harmonização de graus atribuídos em todas as instituições da União Europeia (David & Abreu, 2009).

No nosso país, o acordo de Bolonha foi levado à prática em várias instituições de Ensino Superior no ano letivo de 2006/07, procurando garantir aumentos na eficiência económica e na qualidade dos resultados (David & Abreu, 2009). No entanto, essa implementação dos cursos adaptados às condições do processo de Bolonha começou bastante antes com a nomeação, por parte da tutela, de vários grupos de trabalho que se debruçariam sobre as especificidades das diferentes áreas científicas que constituem os estudos no ensino superior (Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior, 2005).

No caso das tecnologias da saúde foi indicado o Prof. António Lopes que, por sua vez, juntou um vasto grupo de trabalho que incluía prestigiadas individualidades, escolas, associações profissionais e sindicatos, cuja atividade desaguou na produção de 23 relatórios autónomos, correspondentes a cursos e profissões autónomas. A principal consideração final deste documento foi que a duração dos cursos de tecnologias da saúde incluindo Análises Clínicas e Saúde Pública e Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica, tivessem a duração de 4 anos letivos ou 240 créditos do *European Credits Transfer System* (ECTS) (A. Lopes, 2004).

No entanto, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior considerou, genericamente, que a fundamentação apresentada por Lopes, não consubstanciava a aplicação de um regime de exceção ao Decreto-Lei n.º 74/2006, que estabelece que os cursos de 1º ciclo das instituições do ensino superior politécnico sejam, regra geral, de 180 créditos do ECTS, exceto nos “casos em que seja indispensável, para o acesso ao exercício de determinada atividade profissional, uma formação de 240 créditos (...) em consequência de normas jurídicas expressas, nacionais ou da União Europeia, ou de uma prática consolidada em instituições de referência de ensino superior do espaço europeu.” (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2006).

Desta forma, o Ministério da Saúde passou a ter uma palavra ativa no processo e solicitou ao Instituto Superior Técnico, na pessoa do Prof. Doutor Pedro Lourtie e na pessoa da Prof. Doutora Maria Luís Rocha Pinto, um relatório que o habilitasse a definir uma posição sobre a adequação daqueles cursos ao processo de Bolonha, mas que, paralelamente, e tendo no horizonte a revisão das carreiras da saúde, contribuísse também para a reflexão sobre as carreiras nas áreas das tecnologias da saúde (Lourtie & Pinto, 2007).

Este vasto trabalho vem defender, por exemplo, que a maioria das formações, a nível europeu, para estas profissões são de primeiro ciclo, pelo que a solução de uma licenciatura de 240 ECTS terá vantagens tendo em conta o objetivo da convergência europeia (Lourtie & Pinto, 2007).

Estes autores exploraram intensamente o panorama internacional da formação, tendo descrito de forma muito concreta a realidade vivida:

“A formação autónoma em Análises Clínicas e Anatomia Patológica, na União Europeia, apenas existe em Portugal e Espanha. Nos demais países é uma formação conjunta com as designações comuns de Biomedical Sciences ou Biomedical Laboratory Sciences. Na pesquisa realizada identificaram-se formações académicas cujo acesso à profissão requer prática clínica complementar, como em instituições de Inglaterra, em que um *Bachelor* de três anos não confere a certificação profissional que só é obtida após um período de prática clínica de doze a dezoito meses. Noutros países a solução mais encontrada foi a da inclusão da prática clínica na formação inicial, o que também é praticado em instituições do Reino Unido. A duração das formações é variada, desde 210 ECTS (3,5 anos) na Finlândia, até a cinco anos na Irlanda, passando por quatro anos no Canadá. A formação necessária para acesso à certificação profissional é frequentemente de 240 ECTS, com um mínimo de 210 ECTS, sendo que a recomendação da EPBS (European Association for Professions in Biomedical Sciences) aponta para 240 ECTS, incluindo a prática clínica”. (Lourtie & Pinto, 2007: 25).

Por outro lado, os autores também explanam a sua reflexão sobre a criação de “grupos alargados dinâmicos” ou *clusters* que foi suscitada pelo Ministério da Saúde, numa perspectiva da gestão de recursos humanos, isto é, criando a possibilidade de reconverter profissionais de uma profissão noutra, na eventualidade de existirem excedentes ou défices. Nesse sentido, o conceito de *cluster* de profissões utilizado no relatório foi o de grupos de profissões com ligações evidentes entre competências, conhecimentos e capacidades requeridas para o correspondente exercício, permitindo a reconversão profissional com impacto mínimo em termos de formação complementar. Foi consequentemente identificado o *clusters* das Ciências Biomédicas Laboratoriais, englobando Análises Clínicas e Saúde Pública e a Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica (Lourtie & Pinto, 2007).

Como principal corolário destes vastos trabalhos, surgiu a aprovação, em regime excecional, para que os primeiros ciclos das licenciaturas em tecnologias da saúde, funcionassem com 240 créditos do ECTS, desde que os créditos acima de 180 correspondessem à tipologia Estágio (60 créditos) (Grupo de Trabalho de Terapia e Reabilitação e Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica, 2013). Esta autorização foi considerada uma oportunidade relevante para todas as instituições de ensino superior que lecionavam as licenciaturas biotécnicas em Análises Clínicas e Saúde Pública e a Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica, tendo,

na sua generalidade, seguido a conversão dos seus planos de estudos. A título de exemplo, a Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa, teve os seus planos de estudos aprovados em 2008 (Comissão para Elaboração de Relatório de Concretização do Processo de Bolonha, 2012).

Ao longo dos anos seguintes, a oferta de ciclos de Estudos nas áreas de Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica e de Análises Clínicas e Saúde Pública cresceu bastante, surgindo várias instituições de ensino superior, públicas e privadas, a disponibilizarem estes ciclos de estudos, para além das três originais. No ano letivo de 2013/2014 existiam treze instituições de ensino superior a disponibilizarem o ciclo de estudos em Análises Clínicas e Saúde Pública e quatro a disponibilizarem o ciclo de estudos em Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica (Grupo de Trabalho de Terapia e Reabilitação e Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica, 2013).

No dia 30 de dezembro de 2013 é apresentado o 1.º Relatório sobre propostas de “agregação/fusão” de 1.ºs ciclos de estudos, redigido pelo Grupo de Trabalho de Terapia e Reabilitação e de Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica, sob a égide da A3ES. Este documento, em conjunto com legislação complementar, nomeadamente o Despacho n.º 9409/2014 de 21 de julho, viria a lançar as condições para que se desse início à criação do curso de Ciências Biomédicas Laboratoriais em Portugal.

É de salientar que emergiram algumas movimentações associativas que desaguaram num Projeto de Resolução do Bloco de Esquerda que ia no sentido de levar a Assembleia da República a recomendar ao Governo a suspensão da agregação das licenciaturas, “obrigando a um verdadeiro debate público com os estudantes, docentes e associações representativas do setor e restantes partes interessadas” (Grupo Parlamentar do Bloco de Esquerda, 2014: 3).

O referido projeto argumentava que as agregações contrariavam a natureza profissional das licenciaturas existentes, todas de carácter profissionalizante, uma vez que os novos ciclos propostos se caracterizavam por seguir um modelo de formação num único curso para um perfil de saída mais polivalente em áreas de maior expressão profissional. De acordo com a leitura das Associações profissionais envolvidas e do Bloco de Esquerda, uma vez que a proposta implica um quebra acentuada na formação e treino dos estudantes, e isso

poderá levar a uma menor qualificação profissional dos estudantes e futuros profissionais de saúde. Essa diminuição na qualidade estará associada a decréscimo qualitativo dos serviços de saúde, com claro prejuízo para o interesse público e para os profissionais, e também, para todos os cidadãos, infringindo-se, assim, o direito fundamental à saúde com a qualidade que a ciência e a tecnologia permitem (Grupo Parlamentar do Bloco de Esquerda, 2014).

Estiveram ligadas nesta iniciativa: a Associação Portuguesa de Técnicos de Medicina Nuclear, a Associação de Técnicos de Radioterapia, a Associação Portuguesa de Técnicos de Neurofisiologia e a Associação Portuguesa de Técnicos de Anatomia Patológica (Grupo Parlamentar do Bloco de Esquerda, 2014).

Este projeto de resolução deu entrada na Assembleia da República a 3 de abril de 2014, tendo sido votado e rejeitado a 19 de setembro de 2014 (Parlamento, 2014).

2.1.1. 1.º Relatório sobre propostas de “agregação/fusão” de 1.ºs ciclos de estudos

Vindo na sequência de uma solicitação do Conselho de Administração da A3ES, o 1.º Relatório sobre propostas de “agregação/fusão” de 1.ºs ciclos de estudos tinha a finalidade de avaliar o panorama global existente, à data, no âmbito das “Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica”, procurando refletir sobre a formação existente. Debruçando a atenção sobre o percurso formativo adotado desde 1980 e ponderando o *know-how* adquirido nesse período, tentou apresentar soluções inovadoras na conjuntura da época, principalmente no que dizia respeito à reconversão profissional. O reconhecimento internacional das formações foi um dos grandes objetivos deste trabalho, procurando contribuir de forma eficiente para a livre circulação de profissionais e alunos no espaço europeu e até extraeuropeu (Grupo de Trabalho de Terapia e Reabilitação e Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica, 2013).

O grupo de trabalho responsável pelo Relatório iniciou os seus trabalhos em 28 de maio de 2012 e era constituído por várias individualidades de relevância nacional e até internacional, nas quais se incluíam, entre outros, membros das Comissões de Avaliação Externa (CAE) da A3ES para as áreas das “Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica”.

O Relatório começa por descrever o seu “Objeto” do estudo /Formações/titulações abrangidas, listando as dezoito profissões de diagnóstico e terapêutica regulamentadas pelo Decreto-Lei n.º 320/99, de 11 de agosto, nas quais se incluem o Técnico de Análises Clínicas e Saúde Pública e o Técnico de Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica. Acrescenta ainda que serão incluídos quatro grupos ocupacionais a que correspondem formações atualmente integradas no sistema educativo português, a nível do ensino superior, e cujo âmbito de atividade tem claras afinidades com as anteriores: nutrição, podologia, reabilitação psicomotora e optometria (Grupo de Trabalho de Terapia e Reabilitação e Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica, 2013).

Do ponto de vista dos estudos precedentes sobre as “fusões/agregações”, destaca-se que alguns documentos prévios propuseram formas de junção ou distribuição de cursos, sendo de realçar, a proposta para a criação de licenciaturas com variantes apresentada na “Proposta de Plano Estratégico para as Tecnologias da Saúde”, elaborada pelo Grupo de Missão liderado pelo Professor Alberto Amaral (Amaral, 2002) e a constituição de “clusters” descrita no relatório dos Professores Pedro Lourtie e Maria Pinto sobre a “Adequação dos Cursos de Tecnologias da saúde” (Lourtie & Pinto, 2007). Estas divisões foram feitas com base nas afinidades entre os cursos (Grupo de Trabalho de Terapia e Reabilitação e Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica, 2013).

É destacado que não existe uma correspondência absoluta entre as várias classificações das “áreas de formação” e das “profissões” existentes em Portugal e os referenciais internacionais, facto que traduz a complexidade da área em estudo (Grupo de Trabalho de Terapia e Reabilitação e Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica, 2013).

Outro tema abordado neste Relatório é o da evolução histórica da formação e da regulamentação das profissões de diagnóstico e terapêutica em Portugal. Aqui, os autores elaboram uma breve cronologia descritiva de acontecimentos relevantes para as referidas profissões, principalmente no que diz respeito à formação, começando com os primeiros registos históricos datados de 1901 e passando pela década de 60 que se apresentou como marcante para o desenvolvimento do ensino formal das profissões, iniciando um longo percurso de 50 anos de evolução e desenvolvimento. Termina a sua descrição em 2008 com o início da formação a nível de 2.º ciclo – mestrado – em várias áreas profissionais, no âmbito

do ensino politécnico, juntando-se aos ciclos de estudos já existentes no ensino universitário (Grupo de Trabalho de Terapia e Reabilitação e Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica, 2013).

Também é apresentado o tema da regulação do exercício profissional das profissões de Diagnóstico e Terapêutica em Portugal, destacando-se que as primeiras referências relativas aos instrumentos legais de enquadramento e regulação do exercício das profissões no âmbito das “tecnologias da saúde” em Portugal, surgiram a partir de 1970, com as reformas realizadas ao nível da administração central e com o lançamento das carreiras de técnicos auxiliares e de laboratório (Decreto-Lei n.º 414/71, de 27 de Setembro). Refere-se que, devido aos diploma legais existentes, o acesso ao exercício e aos títulos profissionais é inerente à comprovação de posse de um curso reconhecido para o efeito. No entanto, é exigido o registo no Ministério da Saúde – Administração Central dos Serviços de Saúde, e a posse da correspondente cédula profissional. É também esta entidade a responsável pela emissão das cédulas profissionais, bem como a autoridade competente para as questões da mobilidade no que refere a cidadãos europeus, ao abrigo da Diretiva 2005/36/EC (Grupo de Trabalho de Terapia e Reabilitação e Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica, 2013).

O Relatório possui ainda um capítulo dedicado à descrição da evolução da oferta formativa a nível de licenciatura/ 1.º ciclo de Bolonha, no qual, tendo como fonte a Direção-Geral do Ensino Superior - Ministério da Educação e Ciência, se pode verificar que no ano letivo 2013/2014 existiam 13 Instituições de Ensino Superior com cursos de 1.º ciclo em Análises Clínicas e Saúde Pública e 4 em Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica (Grupo de Trabalho de Terapia e Reabilitação e Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica, 2013).

Em forma de resumo geral, o Relatório apresentou várias considerações das quais se destacam (Grupo de Trabalho de Terapia e Reabilitação e Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica, 2013):

- A designação abrangente de “tecnologias da saúde” tem sido utilizada desde 1993 para identificar um conjunto de profissões associado a uma carreira profissional comum que, por prática corrente, é tratado como um bloco uniforme, mas que na realidade possui complexidades e percursos evolutivos diferentes que implicam critérios e resoluções diferenciadas;

- O enquadramento das classificações portuguesas das áreas de formação/profissões (CNAEF/2005)/(CPP/2010) nos referenciais internacionais (EUROSTAT/CEDEFOP; ISCO-08) implica novas reflexões neste tema, com implicações na própria matriz de trabalho da A3ES.
- Tendo em conta que os ciclos de estudos em análise dão acesso a profissões regulamentadas, é fundamental que as novas propostas não interfiram com a legislação em vigor. No entanto, tendo em conta a antiguidade desse quadro legal, também já existirá justificação para que se proceda ao seu ajuste à evolução científica e tecnológica e às modificações dos cenários de intervenção profissional, tanto a nível nacional como internacional;
- O grande crescimento da oferta formativa em Portugal, principalmente a partir do ano letivo 1999/2000, com o surgimento das licenciaturas bietápicas em tecnologias da saúde, deu origem a assimetrias demográficas nas profissões, surgindo a necessidade de perspetivar tanto a possibilidade de reconversão de profissionais no ativo, como a forma de proporcionar aos novos profissionais, a entrar no mercado de trabalho, uma base de partida competitiva, tanto a nível nacional como internacional;
- A elevada quantidade de oferta formativa, inerente à rápida expansão da rede académica de escolas, necessita de ser avaliada de acordo com normativos rigorosos, de padrão internacional, devendo, de acordo com a legislação atual, tornar essas normas explícitas, observáveis e mensuráveis;
- O elevado número de profissionais e a rápida evolução científica e tecnológica marcam a abertura de necessidades de formação ao nível do desenvolvimento profissional contínuo, procurando a formação pós-graduada e a especialização. Também existirá a via da obrigatoriedade de comprovar a manutenção e atualização das competências, para poder manter o acesso à posse do título profissional;
- Procurando assegurar a prestação de melhores cuidados de saúde à população é muito importante garantir o aprofundamento de conhecimentos científicos e tecnológicos por via da articulação entre 1.º e 2.º ciclo de formação.

Do ponto de vista operacional, o trabalho desenvolvido pelo Grupo, deu lugar à apresentação de três propostas de criação de ciclos de estudos em Imagem Médica e Radioterapia, Fisiologia Clínica e Ciências Biomédicas Laboratoriais. Segundo os autores esta solução permite a coexistência das propostas apresentadas com os cursos em funcionamento já acreditados ou a acreditar nos moldes tradicionalmente existentes, garantindo às instituições liberdade de opção na escolha da sua oferta formativa e responder concretamente às questões identificadas que estão relacionadas com a competitividade e a mobilidade dos profissionais a nível nacional e internacional. Por outro lado, a solução implica que o Conselho de Administração da A3ES, formalize, junto das instituições interessadas, a possibilidade de acreditar os seus ciclos de estudos no formato agora proposto e que, tal como aconteceu em situações anteriores, ao abrigo do artigo 4º do Dec. Lei 320/99 de 11 de agosto, torna-se necessário incluir as designações dos ciclos de estudos respeitantes a este relatório, através de um despacho conjunto (Ministérios com a tutela da Saúde, Educação, do Trabalho e da Solidariedade) que formalize quais os títulos profissionais e respetivas cédulas profissionais, a que o ciclo de estudos dá acesso (Grupo de Trabalho de Terapia e Reabilitação e Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica, 2013).

De forma mais detalhada e operacional, são apresentadas, em Apêndice, as “Propostas de orientações para acreditação de ciclos de estudos”, nomeadamente, em Apêndice 2 para as “Ciências Biomédicas Laboratoriais”.

Os autores confirmam logo no início da proposta que esta será demarcada com base num quadro global de competências científicas, clínicas e técnicas que estavam englobadas, maioritariamente, no âmbito das Análises Clínicas e Saúde Pública e da Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica, sendo reformadas numa matriz de formação com 1º e 2º ciclo de estudos, correspondentes a dois níveis diferentes de competências, aptidões e conhecimentos. Para o 1º ciclo ficou proposto um único plano de formação com vista a um *outcome* mais diversificado em áreas profissionalmente mais ativas e o 2º ciclo subsequente seria adequado a um perfil profissionalizante que permita incrementar competências nas áreas profissionais. Sendo uma consequência da agregação das áreas de estudo de Análises Clínicas e Saúde Pública e da Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica, a criação do ciclo de estudos em Ciências Biomédicas Laboratoriais, irá ajustar-se à legislação

que corresponde aos títulos profissionais de Técnico de Análises Clínicas e Saúde Pública e Técnico de Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica, numa coerência de atribuição de dois títulos profissionais por via da conclusão de um curso de 1.º ciclo (Grupo de Trabalho de Terapia e Reabilitação e Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica, 2013).

Na introdução da proposta, os autores, com base na evolução tecnológica na área da saúde, contextualizam os focos atuais dos serviços de saúde na prevenção da doença e sua detecção precoce por rastreio e monitorização, aplicando-se, por outro lado, metodologias avançadas de intervenção com fins terapêuticos e de investigação clínica. Paralelamente, referem que as patologias oncológicas, cardiovasculares e infetocontagiosas compreendem a maioria das causas de morte nos países desenvolvidos, o que reforça a necessidade da aplicação integrada de metodologias de análise clínico-laboratorial. Consequentemente, surge destacada a formação de profissionais altamente qualificados, competentes e regulamentados como um pilar essencial no rastreio, diagnóstico, prognóstico, terapêutica, investigação clínica e monitorização do indivíduo, ou grupo de indivíduos procurando a manutenção dos atuais padrões de saúde. Este aumento, em termos de exigências e responsabilização, a que o profissional de saúde das áreas clínico-laboratoriais tem que fazer face no desempenho da sua profissão, nomeadamente no campo específico do diagnóstico, terapêutica e investigação clínica e epidemiológica, onde a tecnologia progride abruptamente, demanda uma consistente formação polivalente e ativa e determina uma melhor capacidade de adaptação dos recursos humanos, com superior capacidade de operacionalização nos processos de organização do trabalho e do raciocínio clínico-laboratorial (Grupo de Trabalho de Terapia e Reabilitação e Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica, 2013).

A reforma em curso no ensino superior constituiu ela própria um momento para reequilibrar a oferta de 1.ºs ciclos nas áreas das tecnologias da saúde, indo ao encontro do progresso das ciências e das tecnologias clínico-laboratoriais aplicadas à saúde e da investigação, e diligenciando o incremento da equidade internacional, principalmente no espaço europeu, porém sem negligenciar o espólio acumulado em mais de um século de evolução nestas áreas em Portugal (Grupo de Trabalho de Terapia e Reabilitação e Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica, 2013).

Refere-se no Relatório que desde há, pelo menos, duas décadas que se equaciona em Portugal, a reestruturação da formação no âmbito das áreas de diagnóstico e terapêutica, nomeadamente a partir das reflexões de Rui Guerra em 1990 (Guerra, 1990). A própria introdução do processo de Bolonha e o seu chamamento à facilitação da mobilidade de recursos no plano europeu, traz também, a reflexão sobre os modelos de formação de quadros altamente qualificados e regulamentados, para melhor ir ao encontro das necessidades dos empregadores (Grupo de Trabalho de Terapia e Reabilitação e Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica, 2013).

Para os autores, a congregação das áreas de estudo de Análises Clínicas e Saúde Pública e da Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica numa única formação, possui várias justificações (Grupo de Trabalho de Terapia e Reabilitação e Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica, 2013): a base científica comum, principalmente no que se refere à semiologia laboratorial de análise dos fenómenos biológicos; A permanente incorporação de modelos e algoritmos de raciocínio analítico dos processos morfológicos e fisiológicos, que decorrem dos sistemas, órgãos, células, proteínas e moléculas; maior paralelismo com os modelos internacionais, facilitando o reconhecimento da formação e das competências profissionais e reforçando a natureza internacional da formação e da profissão, constituindo um instrumento de standardização a nível europeu.

Este Apêndice 2 aqui apresentado propõe-se dar sequência às reflexões mantidas e aos diferentes documentos produzidos ao longo dos anos anteriores, relativamente à formação nas áreas das Tecnologias da saúde, apresentando uma proposta de reestruturação do ensino sustentada num modelo único de formação de 1º ciclo, facilitador da identificação das áreas de especialização a ocorrer no 2.º ciclo. Esta proposta, ao delinear um amplo e diversificado quadro de referenciais de competências, conhecimentos e aptidões, deve desenvolver-se nos níveis 6, 7 e 8 do quadro Europeu de qualificações. O nível 6 para a obtenção de competências transversais (1º ciclo – licenciatura, com 240 créditos do ECTS), o nível 7 para obtenção de competências específicas (2º ciclo – mestrado, com 90/120 créditos do ECTS) e o nível 8 para obtenção de competências vocacionadas para a criação, in-

investigação e desenvolvimento de um corpo de conhecimentos próprios nesta área da saúde (Grupo de Trabalho de Terapia e Reabilitação e Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica, 2013).

Os autores declaram ainda que a sua proposta, que apesar se apresentar como resultado da junção entre duas áreas, “este assegurará as capacidades e competências próprias e adquiridas atualmente através das licenciaturas de ACSP e APCT, consagradas na Lei portuguesa de regulação do respetivo exercício profissional - D.L. n.º 261/93, de 24 de Julho do D.L. n.º 320/99, de 11 de Agosto, do D.L. n.º 564/99, de 21 de Dezembro” (Grupo de Trabalho de Terapia e Reabilitação e Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica, 2013).

A denominação “Ciências Biomédicas Laboratoriais” foi assumida em convergência com outros países europeus e mundiais de referência que utilizam a terminologia *Biomedical Laboratory Sciences*, em congruência com um perfil unificador das diferentes áreas de estudo em causa e mantendo uma identidade profissional internacional (Grupo de Trabalho de Terapia e Reabilitação e Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica, 2013).

Por outro lado, a duração do ciclo de estudos proposto será de 240 créditos (incluindo estágio de aprendizagem clínico-laboratorial), tal como já era preconizado pelos ciclos de estudos antecedentes e de acordo com a *European Association for Professions in Biomedical Science* (EPBS) que no seu *Education Policy Document*, aprovado no *General Governing Body* em Oslo em 2009, recomenda um curso superior com o mínimo de 240 créditos do ECTS para acesso à profissão de *Biomedical Scientist*, o perfil equipolente nos países europeus de referência que acumula as competências base dos Técnicos de Análises Clínicas e Saúde Pública e de Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica (European Association for Professions in Biomedical Science, 2009).

Foram identificadas as áreas científicas principais de acordo com a *European Association for Professions in Biomedical Science* (2009) e a *International Federation of Biomedical Laboratory Science* (2012) (Grupo de Trabalho de Terapia e Reabilitação e Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica, 2013): Bioquímica Clínico-Laboratorial; Citopatologia; Hematologia Clínico-Laboratorial; Histotecnologia; Imunohemoterapia Clínico-Laboratorial; Microbiologia Clínico-Laboratorial; Tanatologia Clínica e Forense; Tecnologias imunohistoquímicas

e de patologia molecular. Desta forma, foi em torno destas áreas que os objetivos e conteúdos inerentes ao curso foram sendo construídos.

Por outro lado, o documento apresenta também uma matriz de mais de 40 conhecimentos, competências e aptidões que o licenciado em Ciências Biomédicas Laboratoriais deve ser capaz de demonstrar, dos quais se destacam (Grupo de Trabalho de Terapia e Reabilitação e Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica, 2013):

- compreender a estrutura e a função do corpo humano relevante para a prática profissional, juntamente com o conhecimento da saúde e das suas condicionantes: doença e disfunção;
- compreender a estrutura, função e metabolismo dos órgãos, células, tecidos e moléculas envolvidas nos mecanismos fisiológicos na saúde e na doença de forma a identificar e reconhecer alterações celulares, tecidulares e metabólicas, relacionando-as com o diagnóstico, prognóstico e procedimento terapêutico;
- manter atualizado os fundamentos dos conhecimentos, capacidades e atitudes das competências profissionais, através da identificação das necessidades de aprendizagem auto dirigida ao longo da vida, de forma a promover o desenvolvimento da profissão;
- estimular a capacidade de liderança, iniciativa e criatividade exercendo as suas competências profissionais com autonomia de forma independente e por iniciativa própria.
- ser capaz de recolher e selecionar as amostras biológicas adequadas e os procedimentos relevantes para as necessidades clínico-laboratoriais;
- ser capaz de identificar e responder adequadamente aos resultados do controlo de qualidade, reconhecendo os riscos e consequências de erros em resultados de análises clínico-laboratoriais;

Para este robusto quadro referencial de conhecimentos, aptidões e competências devem convergir obrigatoriamente diferentes áreas do conhecimento enquadradas em grupos curriculares: Ciências Biomédicas Laboratoriais (Estudo de amostras biológicas; Bioquímica Clínico-Laboratorial, Citopatologia, Hematologia Clínico-Laboratorial, Histotecnologia, Imunohemoterapia Clínico-Laboratorial, Microbiologia Clínico-Laboratorial, Tanatologia Clínica

e Forense, Tecnologias Imunohistoquímicas e de Patologia Molecular, Investigação; Estágios Clínico-Laboratoriais – englobando entre 165 a 180 créditos do ECTS), ciências de especialidade (e.g. Anatomia, Fisiologia, Patologia – englobando entre 17 a 40 créditos do ECTS), ciências de base (e.g. Biofísica, Bioestatística, Bioquímica – englobando entre 24 a 40 créditos do ECTS) e ciências complementares (e.g. Psicologia, Sociologia, Bioética – englobando entre 3 a 6 créditos do ECTS) (Grupo de Trabalho de Terapia e Reabilitação e Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica, 2013).

O grupo de trabalho apresenta ainda um quadro Indicativo/recomendação relativamente ao número de créditos do ECTS para as diferentes áreas referentes ao domínio em Ciências Biomédicas Laboratoriais e um outro quadro com uma matriz exemplificativa de plano de estudos da licenciatura em Ciências Biomédicas Laboratoriais – Tabela 2.1.

Tabela 2.1 - matriz exemplificativa de plano de estudos da licenciatura em Ciências Biomédicas Laboratoriais.

	AC	1º Semestre	Nº ECTS	AC	2º Semestre	Nº ECTS
		Unidades Curriculares			Unidades Curriculares	
1º Ano	CC	Sociologia da Saúde	3	CC	Psicologia da Saúde	3
	CI	Química Orgânica	5	CB	Bioestatística	5
	CB	Biologia Celular	5	CB	Bioquímica Geral	5
	CE	Fisiopatologia	5	CE	Epidemiologia e Saúde Pública	4
	CE	Histologia	4	CE	Patologia Geral e Morfológica	5
	CE	Anatomofisiologia I	5	CE	Anatomofisiologia II	5
	CBL	Introdução às Ciências Biomédicas Laboratoriais	3	CBL	Higiene e Segurança Laboratorial	3
		Total	30		Total	30
2º Ano	CB	Genética	4	CB	Biologia Molecular	3
	CBL	Microbiologia Clínico-Laboratorial I	5	CE	Patologia Clínica II	4
	CE	Anatomia Patológica Sistemática	4	CBL	Imunologia Laboratorial	3
	CE	Patologia Clínica I	4	CBL	Hematologia Clínico-Laboratorial II	5
	CBL	Hematologia Clínico-Laboratorial I	5	CBL	Microbiologia Clínico-Laboratorial II	5
	CBL	Histotecnologia I	5	CBL	Tanatologia e Fetopatologia	5
	CBL	Controlo de Qualidade Laboratorial	3	CBL	Histotecnologia II	5
		Total	30		Total	30
3º Ano	CBL	Bioquímica Clínico-Laboratorial I	5	CBL	Bioquímica Clínico-Laboratorial II	5
	CBL	Imunohemoterapia Clínico-Laboratorial	5	CBL	Virologia Clínico-Laboratorial	5
	CBL	Análise de Águas e Alimentos	5	CBL	Imunohistoquímica e Patologia Molecular	5
	CBL	Citopatologia I	5	CBL	Citopatologia II	5
	CBL	Métodos Cito-Histoquímicos	5	CBL	Ciências Forenses Aplicadas	5
	CBL	Estágio Ciências Biomédicas Laboratoriais I	5	CBL	Estágio Ciências Biomédicas Laboratoriais II	5
		Total	30		Total	30
4º Ano	CBL	Investigação em Ciências Biomédicas Laboratoriais I	5	CBL	Investigação em Ciências Biomédicas Laboratoriais II	5
	CBL	Estágio Ciências Biomédicas Laboratoriais III	25	CBL	Estágio Ciências Biomédicas Laboratoriais IV	25
		Total	30		Total	30

Fonte: (Grupo de Trabalho de Terapia e Reabilitação e Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica, 2013).

São ainda listados os requisitos mínimos relativamente a condições de funcionamento e de recursos afetos aos ciclos de estudo, nomeadamente no que diz respeito a recursos humanos e a recursos materiais e parcerias. Relativamente aos recursos humanos é referido que a instituição deve possuir corpo docente próprio em tempo integral, com qualificação de base na área científica de Ciências Biomédicas Laboratoriais (Análises Clínicas e Saúde Pública e Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica) e adequado em número, do qual, pelo menos, 50% deve ser doutorado ou constituído por especialistas. No sentido de se confirmar o corpo docente próprio, qualificado na área em causa e adequado em número, é importante garantir que a lecionação das unidades curriculares integrantes dos ciclos de estudo em Ciências Biomédicas Laboratoriais, seja assegurada por docentes devidamente qualificados na respetivas áreas de conhecimento e que a carga letiva seja adequada ao nível contratual. Acrescenta-se ainda que o Coordenador ou Diretor do ciclo de estudos, que integra o corpo docente próprio da instituição, será um docente doutorado ou especialista, em regime de tempo integral, preferencialmente em dedicação exclusiva, qualificado na área de formação na área científica de Ciências Biomédicas Laboratoriais (Análises Clínicas e Saúde Pública e Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica) (Grupo de Trabalho de Terapia e Reabilitação e Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica, 2013).

No que diz respeito aos recursos materiais, esta “Proposta de orientações para acreditação de ciclos de estudos” menciona que as instituições devem dispor de instalações físicas adequadas em termos de laboratórios clínicos/anatomopatológicos que terão que possuir equipamentos laboratoriais adequados (e.g. micrótomos e processadores de amostras histológicas e citológicas, citómetros de fluxo, autoanalisadores de Bioquímica, hematologia e imunologia) e de centros de informação e documentação (Grupo de Trabalho de Terapia e Reabilitação e Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica, 2013).

Finalmente relativamente às parcerias, o documento indica que para efeitos de garantia da exequibilidade do ensino clínico-laboratorial, aulas práticas e estágios, são essenciais as parcerias com outras instituições, nacionais e/ou estrangeiras e ações de promoção da cooperação interinstitucional. Essas ações são promovidas com o meio externo, seja com o setor público ou privado. A existência de formação em Estágio num total de 60 créditos do ECTS na licenciatura em Ciências Biomédicas Laboratoriais, compele a instituição a facultar

formação em ambiente profissional, pelo que esta deverá demonstrar a existência de meios e capacidade para organizar, coordenar e acompanhar os estudantes nesse tipo de formação que decorre em contexto profissional. Também deverá demonstrar capacidade para garantir a qualidade do ensino em estágio, nomeadamente por avaliação e seleção das instituições de acolhimento e dos profissionais que colaboram nesse ensino (Grupo de Trabalho de Terapia e Reabilitação e Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica, 2013).

O Documento em análise também tece várias considerações sobre o 2º ciclo de formação – mestrado, no entanto, não foram tidos em consideração nesta análise pois não serão relevantes para o tema em estudo.

2.1.2. Procedimentos de avaliação e de acreditação dos ciclos de estudos das instituições de ensino superior

Durante a segunda metade da década de 2000, foi legislada matéria legal abundante no sentido de criar mecanismos de garantia da qualidade do ensino superior ou de melhorar os mecanismos pré-existentes, nomeadamente a avaliação e a acreditação das instituições do ensino superior (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, 2013b).

O Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, posteriormente alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho, debruçou-se sobre o regime jurídico dos graus e diplomas e determinou os fundamentos da acreditação das instituições de ensino superior e dos ciclos de estudos. No seguimento das linhas contidas neste articulado, a Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto, aprovou o regime jurídico da avaliação do ensino superior e a Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, aprovou o regime jurídico das instituições de ensino superior (RJIES). No final do ano, o Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro, criou a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), conferindo-lhe responsabilidades pelos procedimentos relativos à garantia da qualidade do ensino superior, principalmente no que diz respeito à avaliação e acreditação (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, 2013b).

Por via do Regulamento n.º 504/2009 (publicado no Diário da República, II série, n.º 244, de 18 de dezembro de 2009), o Conselho de Administração da A3ES fez aprovar o regime dos procedimentos de avaliação e de acreditação das instituições de ensino superior e dos

seus ciclos de estudos. Fazendo um balanço positivo da aplicação desse Regulamento, a A3ES, passados três anos, considera que este poderá beneficiar em clareza de algumas alterações de pormenor e de uma nova sistematização, pelo que publica o novo Regulamento n.º 392/2013 no Diário da República, II Série, n.º 200, de 16 de outubro de 2013 (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, 2013b).

O Regulamento n.º 392/2013 determina que os procedimentos de acreditação são obrigatórios, sendo que a entrada e a manutenção em funcionamento de ciclos de estudos dependem dessa acreditação. Os ditos procedimentos têm por objeto a aferição, entre outros, da qualidade dos ciclos de estudos conducentes aos graus de licenciado, para efeitos da respetiva acreditação, que terá uma periodicidade de 6 anos (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, 2013b).

A acreditação de ciclo de estudos será desencadeada mediante Pedido de Acreditação Prévia de Novo Ciclo de Estudos (PAPNCE) submetido pela Instituição de Ensino Superior (IES) interessada. Os atos e formalidades dos procedimentos de avaliação são praticados e registados na plataforma eletrónica disponível no sítio da Internet da A3ES, na qual são também submetidos todos os documentos escritos relevantes para o procedimento. Por cada procedimento de avaliação para efeitos de acreditação são devidas taxas (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, 2013b).

O referido Regulamento n.º 392/2013 determina que o PAPNCE, preenchido em língua portuguesa e inglesa, deverá conter os seguintes elementos (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, 2013b):

- Identificação da instituição de ensino superior interessada;
- Identificação da unidade orgânica a que respeita o ciclo de estudos;
- Caracterização do projeto educativo, científico e cultural no qual se insere o ciclo de estudos;
- Identificação do ciclo de estudos e do grau académico a que conduz;
- Caracterização dos objetivos fixados para o ciclo de estudos;
- Indicação da área científica predominante do ciclo de estudos;
- Indicação do número de créditos do ECTS necessário à obtenção do grau;
- Indicação da duração normal do ciclo de estudos;

- Indicação da estrutura curricular e do plano de estudos;
- Indicação das opções, dos ramos, ou de outras formas de organização de percursos alternativos em que o ciclo de estudos eventualmente se estrutura;
- Identificação dos membros do corpo docente afeto ao ciclo de estudos;
- Síntese curricular individual dos membros do corpo docente afeto ao ciclo de estudos;
- Identificação do local de funcionamento do ciclo de estudos;
- Descrição e comprovação dos demais recursos humanos e materiais indispensáveis para garantir o nível e a qualidade da formação no ciclo de estudos, tendo em vista o grau académico a que aquele conduz;
- Análise crítica sucinta das forças e fraquezas, oportunidades e constrangimentos do ciclo de estudos.

Dois dos pontos fundamentais consagrados no quadro legal destinado à regulação da acreditação dos ciclos de estudos são a estabilidade e qualificação do corpo docente. No entanto, o quadro normativo dedicado a essa área pré-existente carecia de harmonização, pelo que o Decreto-Lei nº 115/2013, de 7 de agosto, que procedeu a alteração do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, veio dar alguma sistematização e critérios operacionalizáveis relativamente aos referidos pontos. Existe ainda outra legislação complementar, como a Lei nº 62/2007, relativa ao regime jurídico das instituições de ensino superior (RJIES) (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, 2013a).

Tendo criado a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, o Decreto-Lei nº 369/2007, estabelece que as normas correspondentes aos procedimentos de acreditação são aprovadas pelo próprio conselho de administração da Agência, pelo que este decidiu, em setembro de 2013, criar um documento denominado “Critérios de Qualificação de Pessoal Docente para a Acreditação de Ciclos de Estudos” que sistematiza a referida legislação e apresenta critérios devidamente operacionalizáveis e justificados para os pontos em análise (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, 2013a).

Nesse documento é referido que, tendo em conta a acreditação de ciclos de estudos, o estabelecimento de ensino superior politécnico conferente do grau terá que deter (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, 2013a):

- um corpo docente total que assegure a lecionação do ciclo de estudos que seja próprio, academicamente qualificado e especializado na área ou áreas de formação fundamentais do ciclo;
- Recursos humanos e materiais indispensáveis à garantia do nível e da qualidade da formação ministrada;
- Um coordenador do ciclo de estudos titular do grau de doutor ou especialista de reconhecida experiência e competência profissional na área de formação fundamental do ciclo, que se encontre em regime de tempo integral.

Com base em critérios operacionalizáveis e quantificáveis, clarifica-se ainda que, para efeitos da acreditação de um ciclo de estudos de licenciatura, considera-se que o corpo docente é (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, 2013a):

- Próprio, quando o corpo docente total é constituído por um mínimo de 60% de docentes em regime de tempo integral;
- Academicamente qualificado, quando o corpo docente total é constituído por um mínimo de 15% de docentes com o grau de doutor;
- Especializado, quando um mínimo de 50% do corpo docente total é constituído por especialistas de reconhecida experiência e competência profissional na área ou áreas de formação fundamentais do ciclo de estudos ou por doutores especializados nessa área ou áreas.

Relativamente aos procedimentos de cálculo, a A3ES indica que todas as percentagens indicadas nos “critérios”¹ são calculadas em relação ao total de docentes e todos os valores são considerados em ETI. Também acrescenta que o mais importante, para efeitos da verificação de que o corpo docente é adequado à garantia do nível e da qualidade da formação ministrada, é que a lecionação das unidades curriculares integrantes dos ciclos de estudos seja garantida por professores devidamente habilitados no respetivo domínio do conhecimento e que a respetiva carga letiva seja plausível (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, 2013a).

¹ Ao longo do texto, em especial no Capítulo IV – Apresentação dos Resultados, estes critérios são referidos como rácios, uma vez que essa é a sua denominação em linguagem comum no contexto em causa.

A acreditação é concretizada por Comissões de Avaliação Externa, indicadas pelo Conselho de Administração da A3ES e compostas por peritos autónomos, com qualificação apropriada às áreas científicas dos ciclos de estudos a acreditar. Cada Comissão de Avaliação Externa é composta por três a cinco indivíduos, consoante as tarefas de avaliação envolvidas, e integra necessariamente peritos de instituições internacionais (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, 2013b).

As Comissões de Avaliação Externa encetam os procedimentos adequados à acreditação, que incluem a realização de visitas às instituições de ensino superior e audição de (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, 2013b):

- Titulares dos órgãos, dirigentes e outros responsáveis da instituição de ensino superior;
- Representantes dos corpos do estabelecimento de ensino;
- Equipa de autoavaliação do estabelecimento de ensino superior;
- Antigos alunos, diretamente ou através das suas associações representativas;
- Docentes e funcionários;
- Ordens e associações públicas profissionais, associações profissionais ou sindicais e patronais, bem como os ministérios que prossigam atribuições no âmbito material a que respeita o ciclo de estudos;
- Empregadores nas áreas de atividade a que respeita o ciclo de estudos;
- Quaisquer entidades científicas, culturais e económicas relevantes.

A Comissão de Avaliação Externa terá que que ouvir, forçosamente, os estudantes, diretamente ou através dos seus grupos representativos e as instituições que mais representam as profissões para cujo exercício os ciclos de estudos em questão visem habilitar, nomeadamente os *alumni*, de forma direta ou pelas suas associações representativas (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, 2013b).

Para conclusão do procedimento de acreditação será elaborado um relatório final pela comissão de avaliação externa. Essa elaboração toma em consideração a pronúncia da instituição de ensino superior interessada e a entrega de relatório final encerra o trabalho da comissão de avaliação externa. Caso o relatório final tenha conteúdo ou fundamentos sobre os quais a instituição de ensino superior ainda não se tenha podido pronunciar, aquela

é ouvida pelo conselho de administração da A3ES sobre o relatório final. A decisão do conselho de administração da A3ES sobre a acreditação tem por base o relatório de avaliação e pode ser favorável ou desfavorável. Por sua vez, a decisão favorável pode ser condicionada à adoção de procedimentos de garantia da qualidade por parte da instituição de ensino superior. A decisão de acreditação favorável implica a anuência para a existência e funcionamento, na instituição de ensino superior, do ciclo de estudos acreditado e o reconhecimento do seu grau acadêmico. Das decisões desfavoráveis proferidas pelo Conselho de Administração relativamente a acreditação pode dar lugar a recurso para o Conselho de Revisão (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, 2013a).

2.2. Contextualização teórica

2.2.1. Mudança Educacional

Ao longo do século XX diversos foram os exemplos de mudança educacional, principalmente desde 1950 com grandes fontes nos Estados Unidos da América e no Reino Unido, sendo a adaptação à mudança uma temática subjetiva, tanto ao nível da mudança inopinada como da mudança planificada (Fullan, 2007).

As dinâmicas da mudança, que consubstanciam os mecanismos internos da mudança efetiva, são fundadas em vários fatores principais que estão subjacentes ao início da mudança e a sua adoção, sabendo-se que há vários motivos que levam um indivíduo ou um grupo a envolver-se num processo de mudança, tais como: o prestígio individual, o interesse burocrático, a reação política ou a preocupação em resolver uma necessidade. Paralelamente, as razões e a metodologia da tomada de decisão em processos de mudança educacional são de extrema importância e influenciam muito o decurso do seu processo de implementação (Fullan, 2007).

Existe evidência de que, durante a implementação de mudanças, a realidade operacional sentida no terreno, força a que as etapas planeadas raramente sejam aplicadas na sua plenitude. Na realidade, é demonstrado em várias situações que quanto mais o indivíduo está motivado para a mudança mais dificuldade tem em garantir que os que o rodeiam sejam eficientes na implementação dessa mudança. Por outro lado, as formas de implementação da mudança determinam muito do seu sucesso, logo é fundamental possuir uma dose

muito forte de conhecimento sobre diferentes formatos e condicionantes da operacionalização da mudança, sabendo-se que a maneira como é gerido um determinado passo tem consequências fortíssimas nos passos subsequentes (Fullan, 2007).

A interatividade de implementação é complexa, pois é bastante diferente conhecer os seus passos e saber como os aplicar com sucesso, existindo evidência de que a planificação está mais relacionada com a ação do que propriamente com a projeção prévia do ato em si. É frequente que a ação/aplicação no terreno envie o planeado, reforçando-se que, habitualmente, só no momento da aplicação existem as condições necessárias para entender e controlar a globalidade das medidas a implementar, ou seja, saber quais os ingredientes do sucesso não é a mesma coisa que atingir o sucesso em novas situações (Fullan, 2007).

Muitas tentativas de mudança falham porque os seus promotores conhecem os conceitos de suporte à mudança mas não dominam a forma de os controlar (Fullan, 2007). Por vezes, a implementação de soluções no terreno provoca o surgimento de problemas mais sérios do que os iniciais, reforçando-se que a planificação racional por vezes depara-se com obstáculos completamente inesperados levantados pelas pessoas, a sua emocionalidade e os seus valores e objetivos (Fullan, 2007).

Desta forma, releva-se a importância da formação nos conceitos globais de inovação e na planificação da mudança. De entre os mais diversos atores da metamorfose do ensino, é lógico que se destaquem os professores como os mais importantes destinatários desta aprendizagem, sendo, de todo, fundamental conhecer as suas necessidades de formação e promover ações que sigam ao encontro dessas necessidades.

2.2.2. Inovação Educacional

Existem dois componentes que diferenciam a inovação: a alteração de sentido a respeito da prática corrente e o seu carácter intencional, sistemático e planificado, em oposição às mudanças espontâneas (Messina, 2001). A inovação é assim entendida enquanto “mudança planificada” (Glatter, 1992), reforçando-se que se toda a inovação transporta consigo uma intenção de mudança, nem toda a mudança introduz necessariamente inovação (Fernandes, 2000).

A inovação pedagógica surge assim como uma complexa interação da própria inovação com fatores contextuais, como a envolvência política da faculdade/universidade, normas e

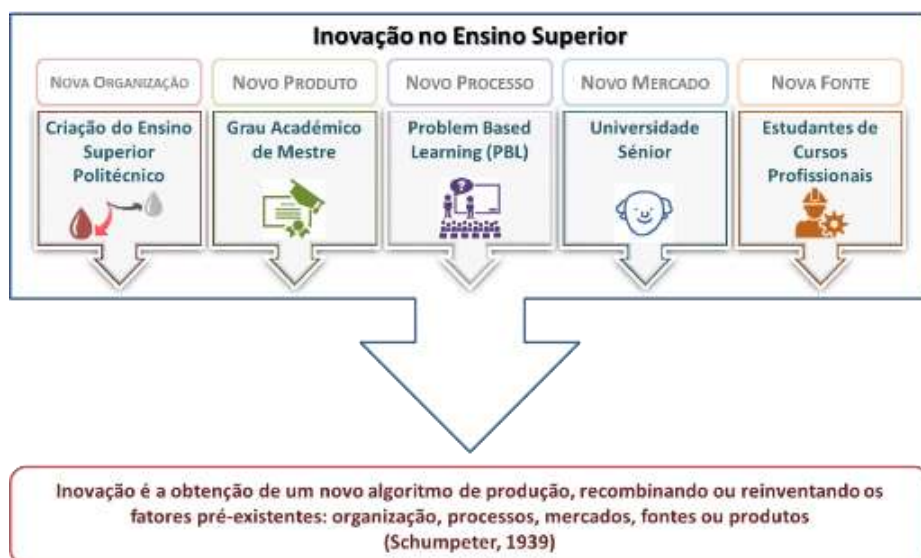
valores culturais consolidados, em alguns casos, seculares, características dos alunos e atitudes/competências dos professores (Owston, 2007). Apesar desta intrincada teia, existem alguns fatores que parecem surgir sistematicamente associados à inovação: Experimentação contínua, aprendizagem com o erro, experimentação em protótipos, empowerment dos colaboradores e sistematização da abordagem institucional (Collins & Porras, 2002) - Figura 2.5.

Figura 2.5 – Cinco Caminhos para Conduzir à Inovação



As inovações em educação, nomeadamente no Ensino Superior, incluem mudanças a vários níveis das quais se destaca a elaboração de currículos e sua implementação, o estabelecimento de novas formas de organização ou a definição de novos produtos (Schumpeter, 1939; Towndrow et al., 2010) - Figura 2.6.

Figura 2.6 – Inovação no Ensino Superior



Existem estudos focados no papel e comportamento dos líderes educacionais cujo envolvimento é um elemento crucial na andaimagem de condições propícias à exequibilidade e efetivação de processos de mudança e inovação educacional (Hauge et al., 2014; Owston, 2007). Assim, de entre os mais diversos atores da metamorfose do ensino, é lógico que se destaquem os Diretores de Curso como importantes líderes dinamizadores deste procedimento, sendo, de todo, fundamental conhecer as suas vivências, procurando utilizar o seu espólio de experiências no sentido de o capitalizar de modo a constituir uma mais-valia para os vindouros.

2.2.3. Liderança Educacional

2.2.3.1. Etimologia da palavra Liderança

Falando da palavra portuguesa liderança e debruçando sobre a sua origem, facilmente percebemos que provém da palavra na língua inglesa *leader*, ou seja líder (Michaelis On-Line, sem data).

Na literatura, surgem duas explicações relacionadas com o termo *lead*. Uma descreve o metal chumbo, que pode ter vindo, em última análise, de uma procedência indo-europeia que se associa a “fluxo”, numa referência ao baixo ponto de fusão deste metal. Outra explicação remete para o termo ancestral da Alemanha norte-ocidental “laithjan”, derivado de “laitho”, que significa caminho ou jornada e de onde provém a palavra inglesa *load*. Etimologicamente, então, *lead* significa “seguir o seu caminho” (Ayto, 1991).

Nos tempos medievais, a palavra *lead* começou a assumir dimensões mais específicas. O significado associado à ideia de estar “em primeiro lugar” surgiu nos anos 1300. De facto, o sentido de *lead* ligado “ao lugar da frente” é da década de 1560, quando, na verdade, era estigmatizado como “uma palavra baixa e desprezível”. O uso nos jogos de cartas virá de 1742, no teatro, a partir de 1831 e, no jornalismo, de 1912 (Online Etymology Dictionary, sem data).

Manter uma posição de guia/líder em relação aos outros, particularidade que parece ter se tornado numa das principais características da liderança nos tempos modernos, é diferente das construções linguísticas anteriores que viam liderança em termos muito mais existenciais, ou seja, “gerir a sua própria vida”. Refletindo sobre o que terá facilitado essa transição entre definições, destaca-se que existe atualmente um conceito de liderança que alguns

argumentam ser antigo e, no mínimo, pré-histórico, e que enfatiza a natureza existencial da vida e o seu curso. Este significado transformou-se ao longo dos milénios num conceito de liderança pré-moderno, que se refere a um conjunto de traços, que quando presentes numa determinada pessoa a qualificam para viver uma vida exemplar. Diante disso, a nossa fixação cultural com a liderança pode até ser vista como um meio de separar as classes de pessoas: aquelas que exibem a capacidade de liderar e as que não exibem (Silverberg, 2014).

Um sinónimo moderno de *leading* é *to guide*, que vem do antigo francês “guider” (guiar, liderar, conduzir), do franco “witan” (mostrar o caminho), do pré-germânico “wit” (conhecer) e “weisen” (mostrar, apontar). Também está associado ao inglês antigo “witan” (ver) e em pré-indo-europeu “weid” (ver). A partir dessa perspectiva, por mais formal e complexa que a possamos idealizar, a intemporal liderança parece encaixar-se muito bem numa definição que prevaleceu há cinco mil e quinhentos anos: a capacidade de ver o próprio caminho. A forma como escolhemos viver não é irrelevante para a vivência dos outros, pois integramos uma sociedade interdependente e as nossas decisões impactam as comunidades das quais fazemos parte. Mas, quando paramos e pensamos sobre isso, antes de nos apoderarmos da definição de outrem para o que é um bom líder, parece imperativo que possamos refletir sobre o verdadeiro líder como aquele que antes de mais consegue ver o seu próprio caminho, definindo conscientemente um trajeto e sendo um exemplo para outras pessoas (Silverberg, 2014).

2.2.4. Líderes em Educação

A esfera de ação dos líderes educacionais é de tal forma complexa que, ao assumirem um novo papel enquanto promotores de inovação, muitos deles sofrem do mesmo problema que os professores enfrentam na implementação de novas metodologias de ensino pois isso implica uma teia de procedimentos para os quais o líder educacional frequentemente possui conhecimentos limitados (Fullan, 2007; IBM Global Business Services, 2006) - Figura 2.7.

Figura 2.7 – Papel do Líder Educacional



O facto de os diretores educacionais não desencorajarem a inovação e a mudança na sua escola é determinante sendo referenciado o seu papel de *gatekeeper* (guardião) que pode ser assumido pelo diretor no sentido de garantir a exequibilidade de todos os processos de inovação e mudança (Owston, 2007). Desta forma, os líderes educacionais são posicionados nas políticas educacionais como agentes de inovação e porta-estandartes de modelos de mudança transformacional. Essa visão demonstra um aumento da consciência de que as políticas se transformam à medida que migram de cenário para cenário, uma vez que são mediadas por líderes que atuam impulsionados pelas suas capacidades e experiências anteriores, os seus valores e atitudes em relação à política em questão, as contingências do ambiente em que a política está a ser introduzida e as interações sociais que acompanham esta tradução desde a intenção até à aplicação prática (Osborn et al., 1997; Priestley, 2011) - Figura 2.8.

Figura 2.8 – Liderança e Mudança



2.2.5. Teorias e Estilos de Liderança

2.2.5.1. Liderança enquanto expressão universal de associação

Analisando a História da Humanidade verificamos, com relativa facilidade, que há tantas maneiras de liderar pessoas, como há líderes. Ao longo dos tempos têm surgido variadas matrizes que descrevem as principais formas de liderança existentes, que quando compreendidas, permitem desenvolver uma abordagem holística à liderança.

Autores como Mumford, há mais de um século, debruçaram-se sobre a origem da liderança, descrevendo-a como uma expressão universal de associação. Assumiram como pressupostos para a sua existência que, primeiro, a liderança é uma expressão comum a todos as diferentes fases do processo social, das mais simples e mais primitivas às mais complexas e altamente desenvolvidas. Segundo, que existe na expressão de todos os tipos de interesses sociais, seja o interesse interindividual ou intergrupar. A liderança é uma das mais primárias, bem como uma das formas mais gerais de associação. Surge onde quer que haja interações de indivíduos ou de grupos, não importa quais sejam os propósitos ou objetivos dessas interações (Mumford, 1906).

Começando com as associações simples dos animais, pode-se afirmar que a liderança é uma das funções mais importantes nas suas relações recíprocas. A liderança do grupo familiar ou migratório, dos esforços combinados de ataque/defesa e na garantia de obtenção de alimentos e, ainda, a liderança no acasalamento são fenómenos frequentemente observados entre animais.

Entre os povos primitivos, avançados o suficiente para possuírem usos e costumes, geralmente encontra-se a tradição da atribuição da liderança ao herói mítico ou ao ancestral da tribo (Mumford, 1906). Os líderes humanos existiam nos grupos nómadas mais primitivos que buscavam sustento, abrigo e segurança dos inimigos e perigos naturais. Os líderes, tal como conceptualmente os entendemos hoje, eram os que agiam primeiro. O resto do grupo simplesmente os seguia até à fonte, à caverna protetora, à caçada ou à batalha (Lipman-Blumen, 2014). O facto de se observar a existência da liderança entre os povos mais primitivos ou mais contemporâneos é algo comum (Mumford, 1906).

Nos relacionamentos entre crianças, aquando da expressão das tendências das brincadeiras ou jogos, o líder é um fator proeminente. Mesmo nas atividades associativas mais sérias entre crianças, dentro e fora da escola, o líder tem um lugar importante (Mumford, 1906). Na expressão dos impulsos paternos e filiais, a liderança por vezes pode ser a do marido, ou a da esposa ou ainda a do marido e da esposa em relação aos filhos ou dos filhos em relação a um ou a ambos os pais. Na atividade económica, a liderança está presente em todos os tipos de grupos desde a forma mais simples de associação, a associações modernas e mais complexas sob a orientação do seu empreendedor, administrador ou presidente. Na atividade política, está presente na liderança temporária da tribo e no complicado e bem definido conjunto de funções do líder nos governos modernos. Os partidos políticos e as escolas de pensamento, científicos e filosóficos, têm os seus líderes; radicalismo e conservadorismo nunca estão sem os seus representantes e as religiões são fundadas por profetas (Mumford, 1906).

Os líderes continuam a aparecer em todos os tipos de grupos, desde famílias, a pequenos grupos de trabalho, a grandes organizações complexas e instituições sociais. Pela sua complexidade e diversidade, os líderes humanos e as relações de liderança foram alvo de estudo, pelo menos desde a invenção da palavra escrita (Lipman-Blumen, 2014). Desta forma, pode considerar-se que os exemplos são diversos para mostrar que a liderança é uma função universal na associação entre indivíduos (Mumford, 1906).

2.2.5.2. Liderança enquanto disciplina unificadora

A liderança humana tem sido abordada através de muitas perspetivas diferentes: filosóficas, psicológicas, sociológicas, fisiológicas, antropológicas e até artísticas. Até às últimas décadas, as diferentes perspetivas existiram e atuaram de forma independente, impedindo a criação de uma abordagem mais holística e integrada ao fenómeno da liderança. Existiu assim uma evolução relativamente tardia até cerca de 1980 de estudos unificadores de liderança, que surgiram como um progresso relativamente aos estudos académicos unidisciplinares anteriores (Rost, 1991).

Conclui-se mais recentemente que o processo de liderar é complexo, sendo afetado pelos contextos temporais, circunstanciais e pessoais. A pessoa certa, na situação certa, no momento certo, com os colaboradores certos, ou seja, o cenário perfeito dos livros, é algo que raramente acontece no terreno. Sabendo que os líderes e as suas formas de liderar podem tomar vários formatos, que as instituições também são variegadas nas suas culturas, missões, circunstâncias e patrimónios históricos e que o ambiente externo e os seus fatores implicam mudança a um ritmo muito elevado, verifica-se que todas estas complexas e ramificadas variáveis se podem entrelaçar de forma única em cada instituição para criar um caso original. Isto significa, que é quase impossível obter uma fórmula simples para a liderança que resolva todas as situações (*one-size-fits-all*). Desta forma, parece lógico que a natural propensão humana para definir, categorizar, compartimentar e simplificar fenómenos complexos deveria dar lugar a uma análise mais aberta e flexível das necessidades de uma liderança eficaz numa instituição. As certezas absolutas só são alcançadas quando não se sabe nada ou quando se sabe tudo acerca do assunto, o que não é o caso. Independentemente das circunstâncias, motivações e origens dos líderes que atuam neste momento, as suas perceções e competências serão o motor que faz avançar, ou não, as instituições. Este tema é simultaneamente simples e complicado, tendo numerosos investigadores procurado definir liderança desde há várias décadas. As diferentes definições refletem os conhecimentos teóricos e os modelos que surgiram ao longo do tempo. O avanço do tempo mostra uma evolução teórica que prosseguiu desde teorias de traços, até às teorias comportamentais, seguidas de teorias de contingência até às teorias transformacional e transaccional (Taylor & Machado, 2006).

A realidade pessoal de cada líder abarcará possivelmente alguns dos estilos e modelos preconizados pelos diferentes autores, sendo modelada pelo contexto, espaço e temporalidade da ação de liderança que desenvolve.

2.2.6. Teorias do “Grande Homem” e do Líder Hereditário

A teoria de liderança dita do “Grande Homem” tornou-se popular durante o século XIX. A mitologia por trás de alguns dos líderes mais famosos do mundo, como Júlio César, Alexandre, o Grande ou Abraham Lincoln, ajudou a contribuir para a noção de que os grandes líderes já nascem assim, não sendo possível criá-los. Defende-se que o homem certo para

o cargo emerge quase de forma mágica para assumir o controle de uma situação e levar um grupo de pessoas à segurança ou ao sucesso. O historiador Thomas Carlyle (1841) teve uma grande influência sobre esta teoria da liderança, afirmando: "*For, as I take it, Universal History, the history of what man has accomplished in this world, is at bottom the History of the Great Men who have worked here.*".

De acordo com Carlyle, os líderes mais eficazes são os que possuem características inatas certas e são dotados de inspiração divina (Carlyle, 1841).

Algumas das primeiras pesquisas sobre liderança examinaram pessoas que já eram líderes de sucesso. Esses indivíduos frequentemente incluíam governantes aristocráticos que alcançaram a sua posição através do direito de primogenitura. Como as pessoas de menor *status* social tinham menos oportunidades de encabeçar papéis de liderança, isso contribuiu para a ideia de que liderança é uma habilidade inata. Atualmente ainda se descreve frequentemente os líderes proeminentes como tendo as qualidades ou a personalidade certas para o cargo, o que implica que as características inatas são o que torna essas pessoas líderes mais efetivas (Lipman-Blumen, 2014).

Desde a publicação do trabalho de Carlyle em 1841, a discussão sobre o líder "nascido" ou "feito" teve pontos altos e baixos, mas nunca desapareceu completamente. Características como a inteligência, a integridade, a autoconfiança e a introversão/extroversão ou o carisma, parecem reaparecer ao longo dos anos. Inclusivamente nos tempos mais recentes, novos construtos como a inteligência social e emocional e a automonitorização, vieram engrossar o grupo das características inatas (Zaccaro et al., 2004). O próprio investigador contemporâneo em liderança, Bruce Avolio revisitou essa teoria no seu volume "*Leadership Development in Balance - MADE/Born*" de 2005 (Avolio, 2005).

A teoria do Líder Hereditário tem como base os trabalhos de Francis Galton, nomeadamente a sua obra de 1869 denominada "*Hereditary Genius*" (Galton, 1869). Nesse livro, o autor propunha mostrar que as habilidades naturais de um homem são atribuídas por hereditariedade, sob exatamente as mesmas limitações que as características físicas de todo o mundo orgânico. Dizia Galton que, tal como é fácil, apesar dessas limitações, obter por cuidadosa seleção uma raça permanente de cães ou de cavalos dotados de poderes peculiares de correr, ou de fazer qualquer outra coisa, então seria bastante praticável produzir

uma raça altamente dotada de homens por casamentos judiciosos durante várias gerações consecutivas. Este autor defendia que cada geração tem enorme poder sobre os dons naturais daqueles que se seguem e sustentava que é uma obrigação que se deve à humanidade investigar o alcance desse poder, e exercê-lo de uma maneira que, sem ser imprudente em relação a nós mesmos, seja mais vantajoso para os futuros habitantes da Terra (Galton, 1869).

2.2.7. Estilos de Liderança de Lewin

O Psicólogo Kurt Lewin desenvolveu o seu enquadramento na, já distante, década de 1930 e forneceu a base para muitas das abordagens que se seguiram. Ele argumentou que existem três principais estilos de liderança com base no processo de tomada de decisão: líderes autocráticos, líderes democráticos e líderes *laissez-faire* (Lewin et al., 1939).

Os líderes autocráticos têm tendência a tomar decisões sem consultar os membros da sua equipa, mesmo que a sua participação fosse útil. Desta forma, a equipa não é envolvida no processo de tomada de decisão, recebendo as deliberações de forma imposta e obedecendo cegamente. Este comportamento pode ser apropriado quando é necessário tomar decisões rapidamente, em situações em que não há premente necessidade para a entrada da equipa, uma vez que não é imprescindível para um bom resultado. No entanto, a constante predominância este estilo pode ser desmoralizante e levar a altos níveis de absentismo e rotatividade de pessoal (Scheidlinger, 1994).

Os líderes democráticos tomam ativamente as decisões finais, mas incluem os membros da equipa no processo de tomada de decisão, incentivando a criatividade e integrando todos os elementos nos projetos e decisões. Apesar do termo "democrático" a tomada de decisão não implica necessariamente a colocação das decisões a votação, uma vez que serão sempre os líderes a carregar a responsabilidade de assegurar que as decisões alcançam os resultados desejados. Como consequência dessa atitude, os membros da equipa tendem a ter alta satisfação no trabalho e produtividade elevada. Apesar de tudo, este estilo nem sempre é eficaz quando é premente a tomada de uma decisão rápida (Liden & Antonakis, 2009).

Finalmente, os líderes *Laissez-faire* dão aos elementos da equipa absoluta liberdade na realização dos trabalhos e projetos, inclusive na definição de prazos. Podem fornecer suporte

de cariz pessoal com recurso a conselhos e opiniões se necessário, mas caso contrário, preferem não se envolver. Esta autonomia pode levar a alta satisfação no trabalho, mas pode ser prejudicial se os membros da equipa não gerirem adequadamente o tempo, ou se não possuírem conhecimentos, competências e auto-motivação suficientes para concluírem o seu trabalho de forma eficiente. Este tipo de liderança também pode surgir quando os gestores não têm controlo sobre o seu trabalho e a sua equipa. Na globalidade, a matriz de Lewin é popular e útil, porque incentiva os líderes a serem menos autocráticos do que poderiam instintivamente ser (D. Day & Antonakis, 2012) - Figura 2.9.

Figura 2.9 - Estilos de Liderança de Lewin



Baseado em: (Chênevert et al., 2013; De Hoogh et al., 2015; Lewin et al., 1939; Lexa, 2017; Scheidlinger, 1994)

2.2.8. A Escala de Gestão de Blake-Mouton

A Escala de Gestão de Blake-Mouton foi publicada em 1964, tem como base as pesquisas anteriores de Ohio. A Escala de Gestão de Blake-Mouton consiste numa matriz bidimensional e destaca o estilo mais adequado a assumir, tendo como foco a equipa (pessoas) e/ou a tarefa a desenvolver (produção) (Blake & Mouton, 1964).

O líder que apresente um estilo orientado para as pessoas, possui uma centralização em organizar, apoiar e desenvolver os membros da equipa, o que incentiva o bom trabalho e a colaboração criativa em equipa. Na liderança orientada para a produção, existe um foco

na sua realização, com definição do trabalho e das funções necessárias, colocando as estruturas produtivas no seu lugar e planejando, organizando e monitorizando todo o trabalho. De acordo com este modelo, o melhor estilo é aquele que conjuga simultaneamente as duas áreas, assumindo uma grande preocupação para com as pessoas/equipa e com a tarefa. A principal mensagem deste modelo é que se deve apontar para ambos os sentidos, em vez de colocar um contra o outro (Molloy, 1998).

Do ponto de vista instrumental, a Escala de Blake-Mouton possui uma representação em eixos cartesianos na forma (x,y). Os valores podem variar entre 1 e 9, apresentando assim 81 posições gráficas (Teixeira, 2005).

Blake e Mouton (Blake & Mouton, 1981) definiram 6 dimensões para o instrumento (decisões, convicções, Conflito, temperamento, humor e esforço) e apresentaram frases-resumo para os comportamentos apresentados (Bass & Stogdill, 1990) -

Figura 2.10:

- Classificação 9, 9 – Integrador do cumprimento dos objetivos e da confiança e empenho dos colaboradores. Segundo os seus autores este é o estilo de liderança mais eficaz. Estes líderes cooperarão e estarão comprometidos e motivados, mantendo a crença de que a confiança, o respeito, o comprometimento e o empoderamento dos funcionários são essenciais para promover um ambiente de equipa no qual todos os membros estão motivados, resultando na máxima satisfação do colaborador e na produtividade eficiente.
- Classificação 1, 1 - Fugitivo das responsabilidades. Estes líderes têm uma preocupação mínima com pessoas e resultados. A sua prioridade é passar despercebido, enquanto se contenta em encontrar soluções que não tragam nenhum foco negativo para si próprio nem para o seu departamento. A tentativa de preservação do seu emprego e da sua antiguidade impulsiona seus comportamentos evasivos. Em suma, estes líderes são ineficazes e extremamente deficitários em qualquer das características que são atribuídas a líderes bem-sucedidos e eficazes.
- Classificação 9, 1 – Obstinado e focado nos resultados. Estes líderes concentram toda a sua atenção nos assuntos relacionados com a produção e muito pouco em relação às necessidades dos seus colaboradores. Dirigem e dominam, mantendo a

crença de que os ganhos de eficiência só podem ser alcançados através de disciplina rígida, especialmente na ausência de interação humana. Os colaboradores são considerados recursos dispensáveis. A produtividade é geralmente de curta duração, pois o desgaste da equipa é inevitável.

- Classificação 1, 9 – Líder de clube recreativo. Estes líderes procuram garantir que as necessidades e os desejos dos seus funcionários sejam atendidos. Pressupõem que a sua equipa irá produzir resultados máximos, uma vez que se auto-motivará quando inseridos nesse tipo de ambiente. A produtividade do grupo, no entanto, pode sofrer com a falta de foco nas tarefas
- Classificação 5, 5 – Líder a “meio-caminho”. Estes líderes equilibram as necessidades dos seus colaboradores com as da organização, embora não atinjam adequadamente nenhuma. Procuram equilibrar e gerir as suas decisões, muitas vezes assumindo as mais populares. Aplicam um esforço mínimo a facilitar as conquistas da sua equipa e os resultados da produção, atingindo, nestes últimos, níveis médios ou abaixo da média.

Figura 2.10 – Escala de Blake-Mouton



Mais recentemente, esta Escala sofreu alterações no sentido de expandir a sua abrangência, incluindo mais dois estilos de liderança e dimensões (Blake & McCanse, 1991):

- O estilo oportunista. Podendo estar qualquer uma das 5 posições, estes líderes, como o nome sugere, procurarão qualquer situação que seja benéfica para si próprio. Adotarão qualquer estilo que possa aumentar a probabilidade de alcançar os seus objetivos, explorando e manipulando para persuadir os outros. Qualquer meio

é aceitável para garantir benefícios pessoais. Conquistar seguidores é apenas uma preocupação secundária, sendo um excelente exemplo de "O fim justifica os meios".

- II. O estilo paternalista. Circulando entre (1, 9) e (9, 1) este líder guiará os seus colaboradores e definirá objetivos para todos. Elogia e recompensa os colaboradores pelo seu bom desempenho. No entanto, desencoraja qualquer pensamento contrário aos seus.

2.2.9. A Teoria Caminho-Meta de Robert House

Esta doutrina foi desenvolvida pelo psicólogo Robert House em 1971 (House, 1971), e, em seguida, redefinida e atualizada em 1996 (House, 1996). Baseia-se na evidência encontrada por vários estudos que questionam a ideia de que existe uma única forma eficiente de liderança que subsiste independentemente da equipa e das tarefas ou missões. Esta teoria de Caminho-Meta, destaca a componente de relatividade situacional da liderança, concluindo que não existe uma forma única de perfeição na liderança, partindo do pressuposto de que o comportamento mais apropriado para um líder depende das circunstâncias concretas em que se encontra, tais como: tipo de tarefa, envolvente externo e características da equipa (Araújo et al., 2013; House, 1971, 1996). Esta abordagem situacional impõe ao líder o desenvolvimento da capacidade de proceder ao diagnóstico de necessidades de cada situação individualmente para passar à escolha e implementação das respostas mais eficientes de liderança. Um líder eficaz deve ter a capacidade de caracterizar criticamente a situação, identificando os comportamentos resposta mais corretos, nunca negligenciando a flexibilidade necessária para implementar as medidas essenciais. Assim, o desafio não é descobrir o melhor estilo, mas sim adequar o estilo mais convincente para cada situação (Melo, 2004). O dirigente deverá interagir com a sua equipa ajudando-a a identificar e alcançar seus objetivos, limpando os obstáculos e melhorando assim o desempenho, não esquecendo que deve oferecer recompensas apropriadas ao longo do trajeto.

Para cada situação operacional, há quatro tipos de comportamento do líder - Liderança Diretiva, Liderança Participativa, Liderança de Apoio e Liderança Orientada para as Realizações - e dois tipos de variáveis situacionais – os atributos dos subordinados e os atributos

do ambiente de trabalho. Os comportamentos do líder, ou tipos de liderança, são fortemente condicionados pelas variáveis situacionais (Araújo et al., 2013).

A Liderança Diretiva constitui um dos referidos tipos de liderança, implicando determinar claramente a forma e o conteúdo de todas as tarefas da equipa, incluindo os resultados esperados de cada elemento. Este formato de liderança fornece estrutura psicológica à equipa, permitindo que cada membro saiba o seu papel e os seus *outcomes* com base numa planificação rigorosa e na permanente coordenação de todo o trabalho, incluindo apresentação de diretrizes específicas e esclarecimento de políticas, normas e atuações. Este estilo de liderança torna-se muito efetivo quando os projetos são altamente estruturados ou quando as tarefas são complexas e a equipa é inexperiente (Araújo et al., 2013; House, 1996).

A Liderança de Apoio implica que o líder foque a sua ação na satisfação de necessidades e preferências da equipa, mostrando apreciação pelo seu bem-estar e promovendo um clima de trabalho sereno e saudável. Neste caso, o dirigente surge como cordial e acessível, demonstrando constantemente preocupação com a equipa. Este tipo de suporte social provido pelo líder é reconhecido como gerador de autoconfiança, satisfação profissional e eustress (Araújo et al., 2013; House, 1996; House & Mitchell, 1974). A Liderança de Apoio incrementa a performance dos subordinados uma vez que desenvolve a rede de valências positivas associadas ao esforço direcionado a objetivos. Este estilo de liderança adequa-se a situações de trabalho em que as tarefas são repetitivas ou stressantes (House, 1971, 1996).

A Liderança Orientada para as Realizações, anima a excelência do desempenho da equipa ao propor objetivos desafiadores, procura de aperfeiçoamentos e demonstração de confiança na capacidade das individualidades do grupo em atingir alta performance. Neste tipo de liderança, os líderes destacam o orgulho pelo trabalho desempenhado com a equipa, focando-se sistematicamente na autoavaliação baseada em realizações pessoais. Existe um incentivo metódico junto da equipa, levando-a a mobilizar-se e esforçar-se para atingir altos padrões de desempenho, incrementando a autoconfiança e a autoestima no sentido de assumir um nível de risco calculado. Este estilo adequa-se particularmente a equipas desmotivadas ou que não estão engajadas no seu trabalho (Araújo et al., 2013; House, 1996).

Finalmente, a Liderança Participativa, incentiva o envolvimento de toda a equipa na tomada de decisões e na definição de todos os procedimentos operacionais. A consulta da equipa é primordial em todas as situações, analisando e considerando todas as opiniões e sugestões na tomada de decisões. Existem quatro produtos finais desta liderança (Araújo et al., 2013; House, 1996):

- Clarifica o binómio procedimentos/objetivos, associando o esforço ao alcance dos objetivos operacionais e à conseqüente recompensa;
- Incrementa a coerência entre finalidades individuais, da equipa e da organização;
- Diligencia a autonomia da equipa e apoia a sua capacidade de construção, levando a que esta se transcenda em esforço e desempenho;
- Desenvolve a possibilidade de performance organizacional pelo aumento do *engagement* do indivíduo.

O poder da liderança participativa (assim como da diretiva) depende da associação da equipa à independência e autonomia. Esta abordagem funciona melhor quando os membros da equipa são experientes e determinados, e quando a tarefa é complexa e desafiadora, estando a equipa muito disponível para dar o seu melhor contributo. O foco destinado à interação entre todos os membros da equipa tem vindo a ser destacado nos trabalhos mais recentes sobre liderança, dando impacto à reflexão sobre a relevância dos verdadeiros processos participativos na dinâmica global da equipa. Desta forma, a liderança é considerado um *on-going process* extremamente diligente que é influenciado por todos os participantes mutuamente num determinado fenómeno, desde que sejam dirigidos para fins que tenham em comum (Bamford-Wade & Moss, 2010; Costa & Dall’Agnol, 2011; Motta, 2007).

2.2.10. Teoria de Liderança Transformacional

A literatura disponível sobre o tema liderança começa gradualmente nos tempos mais recentes a defender paradigmas diferentes que procuram responder à transição para modelos organizacionais mais modernos. Assim, surge também um novo líder que corresponde a um novo modelo de liderança, diferente daqueles do passado, acomodado na transição de modelos estratégicos do tradicional para o moderno, sustentando a transformação estratégica organizacional (Vargas-Hernández & Guillén Mondragón, 2005). Centrados num

paradigma mais holístico e humanista, estes novos modelos de liderança organizacional centram-se nas pessoas, substituindo a liderança tradicional centrada nos processos de controlo operacional e patrimonial, realçando hierarquia ou controle rígido (Puga & Martínez, 2008). As funções desta nova liderança estão mais uniformemente distribuídas na equipa, razão pela qual é constantemente pedido o compromisso perante o grupo, destacando-se a possibilidade dos indivíduos poderem encetar e desenvolver as suas próprias fontes de *empowerment* (Vargas-Hernández & Guillén Mondragón, 2005). Surge assim um modelo que requer uma responsabilização conjunta, focando-se numa liderança inteligente, adquirida por mérito e não apenas por carisma, mais humana e preocupada com o bem-estar. A participação é importante, a fim de lidar efetivamente com a mudança e com a aceitação de responsabilidades conjuntas (Vargas-Hernández & Guillén Mondragón, 2005). É um tipo de liderança que está centrado na colaboração em vez de em torno do líder, inspirando e não apenas atuando, uma liderança centrada em modos mais integrais de interagir com colaboradores, que inspiram os outros profissionais, atraindo-os para um padrão moral mais elevado em vez de operar em um nível prático (Molina, 2000).

Um dos modelos que diretamente corresponde às novas formas de liderança é o Modelo de Liderança Transformacional desenvolvido por Bernard Bass (Bass, 1985). Este modelo inclui três estilos diferentes de liderança, cada um com seus próprios tipos correspondentes (Bass & Avolio, 1995). Considera-se que todos os tipos de liderança poderão estar presentes no perfil da maioria dos líderes, existindo, no entanto, a predominância de um deles. Logo, os estilos não são mutuamente exclusivos e podem estar presentes num certo grau no líder (Trapero & Lozada, 2010). Estes estilos podem ser caracterizados através da aplicação de um instrumento padronizado denominado *Multifactor Leadership Questionnaire MLQ-5x* (Bass & Avolio, 1995).

2.2.11. Organização interna das instituições

As instituições, tal como as empresas, possuem objetivos gerais que são a razão da sua existência, ou seja existem porque cumprem uma função. Por outro lado, são constituídas por pessoas que são o seu capital humano no sentido de atingir os seus objetivos. Essas pessoas, na instituição, possuem um determinado tipo de organização. Neste caso, orga-

nização seria um conjunto de pessoas agrupadas à volta de objetivos comuns cujo cumprimento implica, de algum modo, algumas limitações no comportamento individual (Teixeira, 2005).

A organização surge assim como o modo que a gestão encontra para interligar os seus recursos humanos e os outros recursos da instituição procurando a consecução dos produtos ou resultados finais. Assim, pode-se qualificar organização como o procedimento de criar relações entre as pessoas e os recursos institucionais que estão à disposição procurando atingir as metas que a instituição ou a empresa como um todo pretendem ultrapassar (Teixeira, 2005).

A relação circular entre as funções da gestão é algo que permanece embebido nesta conceptualização: planeamento, organização, direção e controlo. No mesmo sentido, no momento da seleção do formato organizacional mais adequado para a instituição/empresa, é fundamental ter profundo e desapegado conhecimento dos seus verdadeiros objetivos (planeamento). É importante realçar que alteração de organização é um processo, por vezes, moroso, uma vez que implica mobilizar os recursos humanos. Ou seja, pode ser mais complicado alterar a organização do que a estratégia e os objetivos da instituição/empresa (Teixeira, 2005).

A organização da instituição/empresa acompanha as condicionantes do ambiente externo e interno, desenvolvendo-se em três campos (Teixeira, 2005):

- Objetivos da organização – é necessário determinar o tipo de estrutura organizacional que melhor se lhes adapta;
- Tipo de atividades – as funções necessárias para a consecução dos objetivos;
- Departamentalização – reúnem-se as atividades/funções semelhantes ou paritárias, tendo em conta normas conceptualmente estabelecidas e consideradas pertinentes para o efeito. Deste exercício surgirá a quantidade de departamentos que desenvolvem a sua atividade correspondente a uma função.

Uma função é um tipo de atividade laboral que se pode identificar e diferenciar de outras. Por exemplo, as funções: financeira, comercial e produção, são atividades facilmente identificadas (Teixeira, 2005).

O procedimento que implica agrupar funções análogas ou atividades principais em unidades de gestão é denominado departamentalização. A departamentalização faculta uma descomplicação do trabalho de gestão e incrementa a sua eficiência e eficácia, uma vez que coopera para o aproveitamento racionalizado dos recursos da instituição/empresa (Teixeira, 2005).

No terreno, os procedimento de departamentalização pode ter subjacentes vários fundamentos (Teixeira, 2005):

- Tradição e leis do trabalho: surgem situações em que determinadas atividades com afinidade entre si ficam em departamentos separados, por vezes, com perdas de eficiência da instituição/empresa. Estão nestas situações, canalizadores e eletricitas que, trabalhando em conjunto em várias atividades que se complementam, mas que, por razões de tradição ou de regulamentação (nomeadamente definição de funções pelas associações profissionais) a sua intuitiva agregação departamental se torna difícil. Nestas situações, a departamentalização tem que ser fragmentada com base na definição dessas funções;
- Separação de funções para evitar conflitos de interesses: a semelhança e a alta ligação entre atividades podem não levar à criação de um departamento. Em alguns casos pode ser mesmo desejável que isso não aconteça. Temos o exemplo das atividades de produção e controlo da qualidade, que, sendo áreas relacionadas, dependem de gestores distintos e devem constituir departamentos diferenciados para não criar conflitos de interesses internos;
- Agrupamento de funções similares: estando a instituição/empresa a atuar como um todo organizado, há determinadas funções que têm mais afinidades do que outras, nomeadamente, a função aquisições e a função armazém, tendo em conta a eficiência, podem ser agrupadas no departamento aprovisionamento e ficam, portanto, supervisionadas pelo mesmo gestor.

A diferenciação é ainda uma vertente a considerar na determinação da estrutura da organização. Esta compreende a criação de níveis hierárquicos adicionais — diferenciação vertical — ou formar novos departamentos ao mesmo nível da hierarquia — diferenciação horizontal. Nas duas situações, a necessidade de diferenciação é acionada pelo volume e

complexidade das tarefas e do produto final, com reflexos óbvios na impossibilidade dos cargos existentes serem atribuídos à mesma pessoa (Teixeira, 2005).

2.2.11.1. Tipos de departamentalização

A realização da departamentalização pode ocorrer tendo em conta diversas normas, não existindo um formato estandardizado e transversal a todas as situações. A norma selecionada para determinar a departamentalização numa instituição/empresa vai depender sempre do contexto interno/externo e da especificidade da empresa, bem como das convicções dos seus gestores. Apesar de existirem tipos de departamentalização baseados simplesmente no número de elementos a atribuir a cada departamento, por exemplo, nas Forças Armadas (secções, pelotões, companhias com número fixo de elementos), os tipos de departamentalização mais frequentes são os seguintes (Teixeira, 2005):

- Departamentalização por funções: possivelmente será o mais comum na maior parte das empresas. Os diferentes departamentos são compostos considerando o agrupamento em atividades especializadas (e.g. produção, finanças, marketing, pessoal). Este tipo é importante sobretudo em ambientes estáveis, em organizações onde a eficiência técnica e a qualidade são essenciais;
- Departamentalização por produto: este formato é utilizado principalmente nas instituições/empresas de cariz diversificado, ou seja, com uma estratégia de desenvolvimento de vários produtos diferenciados, sobretudo quando é importante o conhecimento especializado de cada produto, eventualmente com características diferentes;
- Departamentalização por projeto: este tipo está associado às instituições/empresas que se prestam a grandes empreitadas ou desenvolvimento de grandes projetos independentes, como é o caso da construção civil dedicada a grandes obras como pontes ou autoestradas. Quando um projeto acaba, naturalmente a organização rearranja-se em torno de outro novo projeto, sendo um modelo muito dinâmico. Este novo projeto, só por acaso consagrará exatamente o mesmo número e tipo de recursos humanos que estavam adstritos ao trabalho anterior. No entanto, os responsáveis de projeto, eventualmente, poderão ser as mesmas pessoas;

- Departamentalização matricial: é idêntica à anterior (departamentalização por projetos) com uma única diferença básica: departamentalização não é dinâmica, ao invés de se alterar com modificações de projeto, ela permanece fixa. Nesta situação, inclusivamente, não haverá projetos mas sim atividades que funcionam em dependência de mais do que um gestor, de forma permanente;
- Formas combinadas de departamentalização: tirando casos muito excepcionais, como empresas muito pequenas ou com características muito peculiares, as formas de organização que se encontram, no terreno, não se enquadram somente em um dos modelos de departamentalização referidos. Pelo oposto, o que acontece frequentemente é que as instituições/empresas optam por uma estrutura de organização que contempla várias das formas referidas.

Se pensarmos num modelo gráfico, a estrutura matricial é criada quando a liderança vertical, mais ortodoxa, é redistribuída por alguma liderança lateral. Essa estrutura matricial é aplicável em organizações em que o trabalho pode ser englobado sob a forma de projetos dinâmicos e adstrito a uma equipa delimitada mas multidisciplinar e partilhada de recursos humanos. A gestão por estruturas matriciais é, na generalidade, vista como um modelo avançado na utilização de mecanismos de coordenação lateral. As características mais diferenciadoras do modelo matricial são a falta de uma só unidade de comando central, a dupla autoridade entre diretores de departamentos funcionais e gestores de projetos, e dualidade de sistemas de informação e relatório (Szeinbach, 1992). Este modelo de coordenação procura assim agregar de forma construtiva a orientação global que a equipa de gestão do projeto possui com a preparação mais técnica e funcional que a equipa operacional também possui (Ford & Randolph, 1992).

A estrutura departamental focada no produto, possui a vantagem de não ter dualidades nem duplicações na cadeia de comandos, eliminando os problemas de coordenação, mas, por outro lado, ao requerer que a equipa fique focada no produto pode condicionar a sua própria obsolescência, por criar dificuldades ao desenvolvimento à sua especialização funcional (Ford & Randolph, 1992).

2.2.12. O processo decisório

O Modelo de análise de liderança e tomada de decisão de Vroom e Yetton, também conhecido por Modelo de Vroom/Yetton/Jago ou por Teoria Normativa (Vroom & Jago, 1988, 1995; Vroom & Yetton, 1973) implica o ajustamento do processo decisório às situações e advoga que os gestores devem optar por um de cinco procedimentos decisórios (Tabela 2.2), tendo em conta a análise que fazem da contexto que se lhes apresenta. Existem várias características a analisar (Rego, 1998).

- Quantidade de informação pertinente disponível;
- Possibilidade de uma decisão autocrática ser aceite pelos subordinados;
- Sobreposição entre os objetivos do líder e dos subordinados;
- Relevância da qualidade de decisão;
- Relevância da aceitação da decisão pelos subordinados;
- Grau de discordância entre subordinados acerca do que consideram ser a melhor decisão;
- Grau de destruturação do problema sob decisão, ou seja, é complexo e não tem solução simples.

Tabela 2.2 – Processos decisórios propostos pelo modelo de Vroom/Yetton/Jago.

Tipos	Caracterização
DA Decisão autocrática (pura)	O líder toma a decisão por si, utilizando a informação disponível.
DAM O líder procura informação nos subordinados; depois, decide sozinho (decisão autocrática mitigada)	O líder toma a decisão por si. No entanto, previamente procura informação junto dos seus subordinados (e, também, pares, clientes, fornecedores...). O líder não refere, necessariamente, aos seus subordinados qual o problema a resolver; apenas busca factos – não o seu conselho.
CI O líder consulta, individualmente os subordinados... e decide sozinho.	O líder consulta os subordinados individualmente, descreve o problema a cada um, e solicita-lhes ideias e recomendações; contudo, a decisão final é dele.
CG O líder consulta o grupo e decide por si.	O líder consulta os subordinados em grupo – em reunião(ões). Recebe as suas sugestões e recomendações, mas cabe-lhe a tarefas de resolver qualquer diferença de opiniões e de escolher uma ou mais opções.
DG Decisão concordante com a opinião do grupo.	O líder discute a situação com o grupo e procura ajudá-lo a tomar a decisão. Em conjunto, formulam-se e avaliam-se as alternativas, e procura-se chegar a uma solução consensual o líder coordena o encontro/reunião, facilita o diálogo, protege os pontos de vista minoritários, e assegura-se de que todos os aspetos são considerados; não procura influenciar o grupo a adotar uma solução – antes está pronto a aceitar e implementar qualquer decisão que tenham o apoio de todo o grupo.

Fonte: (Rego, 1998); Adaptada de: Vroom & Yetton, (1973); Vroom, (1973); Vroom & Jago (1995)

Dois aspetos relevantes neste modelo são: a aceitação da decisão e a qualidade da decisão.

Relativamente à aceitação da decisão, esta é definida como o grau em que os subordinados se empenham na implementação da decisão de forma correta. Tendencialmente será mais elevada quando o gestor age num formato participativo do que quando age num formato autocrático (Rego, 1998).

A aceitação da decisão pode não ser relevante em algumas situações, pois o líder pode concluir a tarefa e resolver o problema sem ter a concordância dos subordinados. No entanto, pode dar-se o caso de a decisão só poder avançar de forma consolidada se existir envolvimento dos recursos humanos. Nestas situações, é incontornável a participação dos subordinados. Sabe-se mesmo que quando se envolvem na tomada de decisão, as pessoas, mais facilmente se identificam com ela e se apropriam dela, tornando-se vetores da sua aplicação. Também estabelecem uma visão mais descomplicada da essência do problema e das bases que fundamentaram as soluções. Por outros lados, assumem um conhecimento mais profundo relativamente ao impacto que vão sofrer pela decisão, o que pode ser mitigador de ansiedades. Por esta via, podem exprimir os seus ângulos de visão e proteger os seus interesses. Frequentemente, a oportunidade de apresentar os temores relativamente a algo potencialmente hostil é facilitador da redução da resistência à mudança. Em consequência última, as pessoas, ao identificarem-se com uma decisão que consideram válida, tendem a defendê-la e exercer pressão positiva sobre os colegas mais relutantes em aderir à implementação (Rego, 1998).

No que diz respeito à qualidade de decisão, sabe-se que uma decisão é de elevada qualidade quando é selecionada a melhor solução alternativa para resolver o problema específico. Por vezes, a qualidade pode não ser relevante, como no caso de quando a decisão não tem consequências de relevo para o desempenho. Apesar de tudo, nas situações em que estão presentes diversas soluções alternativas e a decisão pode ter efeitos determinantes para o funcionamento da organização, é decisivo que a deliberação seja de qualidade. Uma situação de exemplo surge quando se torna necessário definir objetivos e rumos estratégicas para a organização. Aqui, estamos na presença das condições abordadas, ou seja, as soluções alternativas são variadas e a decisão que vier a ser tomada tem consequências relevantes. Também temos essa situação no momento em que se procura a solução mais eficiente para um problema técnico de elevada complexidade (Rego, 1998).

No entanto, a via da decisão participativa não é só condicionada pela relevância da aceitação e qualidade da decisão. Também se torna relevante, que exista informação e conhecimentos pertinentes entre os recursos humanos envolvidos na tomada de decisão e que estes estejam disponíveis para a colaborar construtivamente com o líder na escolha da melhor decisão (Rego, 1998).

Tendo em conta as sete variáveis definidoras da situação e os cinco procedimentos decisórios, Vroom & Yetton (1973 *apud* Rego, 1998) fizeram a proposta de uma série de orientações para a tomada de decisões no sentido de auxiliar os gestores a proceder de forma mais eficaz. Esse modelo foi atualizado e apresenta-se de forma simplificada (Vroom & Jago, 1988, 1995) - Tabela 2.3.

Tabela 2.3 – Orientações para a tomada de decisões.

ONZE ORIENTAÇÕES PARA A TOMADA DE DECISÕES	
Para melhorar a qualidade das decisões	
1.	Evite DA (decisão autocrática) quando:
a.	Não possuir a informação necessária para decidir corretamente.
2.	Evite usar DG (seguir a opinião consensual do grupo) quando:
a.	Entre os subordinados existirem divergências sobre os objetivos da organização e/ou
b.	Os subordinados não possuem informação pertinente para a decisão em causa.
3.	Evite usar DAM (decisão autocrática mitigada) e CI (consulta individual aos subordinados) quando:
a.	Não possuir a informação de que necessita para decidir e
b.	O problema for não-estruturado (isto é, não houver uma resolução programada para ele, sendo necessário recorrer à criatividade).
4.	Faça uso de DG (assumir decisão proposta pelo grupo) quando:
a.	Não possuir a informação de que necessita e
b.	Entre os subordinados houver acordo acerca dos objetivos organizacionais e
c.	Houver conflitos entre eles acerca da melhor solução para o problema.
Para incrementar o empenho dos subordinados na implementação da decisão	
5.	Recorra a DG quando:
a.	For improvável que os subordinados se empenhem na implementação de uma decisão solitária do gestor.
6.	Utilize o processo DG quando:
a.	For improvável que os subordinados se empenhem na implementação de uma decisão solitária do gestor e
b.	Existir conflito entre os subordinados acerca das melhores soluções para o problema.
Para reduzir os custos da decisão (tempo)	
7.	Recorra a DA (modo autocrático), especialmente, quando:
a.	Existam fortes constrangimentos de tempo e/ou
b.	O problema for não-estruturado (isto é, complexo e sem resolução prévia programável).
8.	Evite os processos CG e DG se:
a.	Se os subordinados estiverem geograficamente dispersos (reuni-los a todos seria dispendioso e demorado) ou
b.	Existir conflito entre eles acerca das melhores soluções para o problema.
Para incrementar o desenvolvimento dos subordinados	
9.	Utilize o processo DG quando:
a.	O problema exigir que a decisão tenha qualidade (se o problema é simples, trivial... a participação dos subordinados na sua resolução não os enriquece).
10.	Empregue CG e DG quando:
a.	Entre os subordinados houver acordo sobre os objetivos organizacionais e
b.	Houver conflito entre os subordinados acerca das soluções para o problema.
11.	Afastar-se dos processos CG e DG quando:
a.	Entre os subordinados não houver acordo acerca dos objetivos organizacionais e
b.	Houver conflito entre os subordinados acerca das soluções para o problema.

Fonte: (Rego, 1998); ligeiramente adaptada de: Vroom & Jago (1988)

2.3. Outras Investigações relacionadas com a problemática

Eisenbach, Watson e Pillai (1999) refletindo sobre a importância da liderança para o processo de gestão de mudança enfatizam o facto de que a mudança, por definição, requer a criação de um novo sistema e, em seguida, a institucionalização das novas abordagens.

Apesar da gestão da mudança depender da liderança para ser promulgada, os referidos autores destacam que tem havido pouca integração destes dois corpos de literatura. O artigo traça paralelos entre mudança e liderança, mais especificamente, sobre a liderança transformacional que está principalmente focada nas capacidades necessárias para promover mudanças com sucesso. São assim descritas áreas de convergência entre as duas temáticas que apontam para a adequação da liderança transformacional na consumação de mudança.

O objeto da investigação apresentada no artigo de Penava e Sehic (2014) é o papel da liderança dos agentes da mudança na implementação de mudanças organizacionais. O foco da pesquisa recai sobre o aspeto micro da mudança, especificamente sobre o impacto das mudanças nos funcionários e as suas atitudes e comportamentos que têm uma relação direta e impacto significativo no sucesso da mudança. Os resultados da pesquisa empírica, realizada numa empresa bósnia, mostram que o comportamento transformacional do agente da mudança não é igualmente relevante e eficaz no caso de três mudanças organizacionais implementadas na empresa. A explicação para estes resultados pode ser encontrada nas características das próprias alterações, tanto as relacionadas com a sua causa como as relacionadas com a profundidade da intervenção e as consequências previsíveis das alterações na cultura organizacional.

Num outro estudo sobre a implementação de programas de qualidade e a mudança organizacional é referido que muitas vezes estas inovações levam a grande mudança dentro de uma organização (Almaraz, 1994). No entanto, a natureza e as causas de tais alterações ainda não são compreendidas, pelo que há necessidade de muito mais pesquisa para ajudar a determinar como implementar e gerir grandes mudanças, destacando-se o desenvolvimento e evolução do paradigma de gestão da qualidade, incluindo a resistência da comunidade académica e esse procedimento. Esta mudança não foi típica de um problema de investigação organizacional tradicional por dois pontos de vista. Primeiro, a investigação subjacente aos programas de qualidade sistematicamente ocorre em áreas externas ao investigador em comportamento organizacional. Em segundo lugar, existe pressão por parte da comunidade empresarial para influenciar os currículos académicos a incluir a gestão de

qualidade. A investigação sobre gestão da qualidade foi inibida pela grande mudança paradigmática necessária dentro das organizações para implementar programas de qualidade. Assim, a falta de definições correntes nos programas de qualidade tem dificultado a investigação por pesquisadores de comportamento organizacional (Almaraz, 1994).

Paglis e Green (2002) procuraram relacionar as qualidades dos líderes e a capacidade para liderar a mudança. Com base em inquéritos distribuídos aos dirigentes (n=150) e seus subordinados diretos (n=415) numa empresa de gestão imobiliária e numa empresa de produtos químicos industriais verificaram-se correlações positivas entre a capacidade para liderar a mudança e a autoestima, competências dos subordinados e autonomia no trabalho. O modelo de implementação de uma mudança em ambiente educacional é um procedimento que tem sido alvo de reflexão em vários momentos, podendo identificar-se na literatura vários textos que se debruçam sobre os passos essenciais para a sua efetivação (Carnall, 2007; Fullan, 2007; Peeke, 1994; Slowey, 1995):

- Definir objetivos estratégicos muito claros – Os benefícios da mudança podem demorar, mas os custos são imediatos. É importante clarificar por que razão se empreende a mudança.
- Existir apoio explícito por parte das chefias da Instituição - A administração deve demonstrar o seu apoio. A colaboração de outras estruturas oficiais é um reforço superior.
- Garantir o envolvimento das chefias intermédias na planificação – As mudanças podem alterar a estrutura de poder da instituição, pelo que se deve integrar as chefias intermédias.
- A planificação da implementação da mudança deve ser meticulosa – Apesar de este passo ser moroso, é dos mais importantes pois traz seriedade e valor à mudança. Permite que se desenvolva um sentimento de autoria e garante tempo para ajustar a resistência à mudança.
- Sempre que possível, a mudança deverá existir em continuidade com o status quo - A existência de compatibilidade com a situação anterior é um facilitador da mudança.

- O ritmo da mudança deve ser cuidadosamente planeado – Normalmente uma planificação que demora o seu tempo dá origem a um processo de mudança mais rápido.
- Ter sempre em linha de conta o conceito de pragmatismo – Deve-se implementar a mudança com consciência das condicionantes práticas, logísticas e económicas. A integração é facilitada se a mudança responder a problemas práticos da atividade.
- Deverá ser previsto um sistema de recompensa do comportamento positivo – Fornecer feedback e recompensas a quem for proativo e empreendedor é facilitador da mudança.
- Fazer bom uso do role-modelling – O exemplo dado pelos gestores/implementadores da mudança é fulcral.
- Fornecer formação e treino - A mudança deverá ser acompanhada de formação e treino relativamente a novos procedimentos, serviços ou produtos.

Arroyo (2017) no seu estudo *A new taxonomy for examining the multi-role of campus sustainability assessments in organizational change*, focou-se em micro/processos internos de duas universidades e procurou examinar os múltiplos papéis das avaliações de sustentabilidade do campus na mudança organizacional e identificar os agentes de mudança por trás do desenvolvimento deste sistema de controlo. As conclusões que obteve sugerem que a avaliação de sustentabilidade do campus é uma construção social emergente da interação de diferentes *stakeholders* que requer que os agentes de mudança criem alianças com os *stakeholders* internos e externos para obter apoio institucional e desencadear o processo de mudança organizacional. Fica assim destacada a importância dos diferentes *stakeholders* num processo de mudança (Arroyo, 2017).

Oxenswärdh & Fredriksson em 2015 conduziram um estudo que procurou avaliar o impacto da participação de estudantes, no terreno, na intervenção em ações de mudança. O Departamento de Ciências da Engenharia da Universidade de Uppsala/Campus Gotland oferece cursos de licenciatura em gestão e organização, nos quais os estudantes têm oportunidade de integrar organizações externas. Estas organizações exigem competências em termos de capacidade, por exemplo, para planear e organizar mudanças. Os alunos, juntamente com os seus tutores nas organizações, desenham então um projeto de mudança para a melhoria

organizacional. Verificou-se no estudo que as organizações parecem já ter identificado áreas para mudanças, mas não têm métodos, ferramentas ou *know-how* adequados para implementar as mudanças. Assim aproveitam a participação dos estudantes para impulsionar a mudança. A principal implicação do estudo é que, devidamente acompanhados, é possível a participação de estudantes universitários em mudança organizacional.

Outra autora investigando no contexto das instituições de ensino superior públicas, explorou a ligação entre valores e mudança, analisando o processo de adoção de novas práticas em resposta a uma reforma. Numa investigação de base qualitativa entre os académicos durante a implementação da reforma estrutural do curso doutoral em França confirmou que um dos argumentos levantados contra a reforma é a autonomia profissional, demonstrando a importância que esse valor possui no meio académico (Dahan, 2015).

Numa investigação com o objetivo de analisar o papel do serviço de recursos humanos na mudança organizacional nas instituições de ensino superior e as percepções dos que estão no seio da organização em relação ao referido serviço e da sua capacidade para liderar uma iniciativa de mudança, verificou-se que o serviço de recursos humanos só desempenhava o papel que a universidade permitia e que era principalmente transacional, não lhe sendo confiados projetos transformacionais como uma iniciativa culturalmente influente. Concluiu-se assim que os serviços de recursos humanos podem ser confrontados com dificuldades na tentativa de implementar mudanças devido à natureza relativamente "nova" dessa função, o que significa que devem primeiro justificar a sua posição, valor e capacidade antes de tentarem obter a validação dos departamentos académicos para implementar uma mudança cultural nesses departamentos (Edgley-Pyshorn & Huisman, 2011).

Num estudo de 2018, Specht et al., debruçaram-se sobre a implementação de alterações organizacionais, examinando duas facetas da motivação dos agentes de mudança como preditores da mudança organizacional: a experiência dos agentes de mudança em trabalho de projeto de resultado significativo e a sua identificação organizacional. Os agentes da mudança foram 51 professores universitários que implementaram iniciativas de mudança no ambiente de ensino. Os resultados destacam o papel positivo das diferentes facetas da motivação dos agentes de mudança na implementação com sucesso da mudança e fornecem *insights* para a conceção de programas de mudança nas organizações.

Outro trabalho ainda de Palumbo & Manna (2019) reforça a importância de definir estratégias para ultrapassar a resistência à mudança e definir as condições para o crescimento organizacional. Entre outros, a adoção de uma abordagem deliberativa (participativa) para gerir o evento de mudança, a introdução de agentes de mudança e a criação de equipas de implementação são estratégias essenciais para uma mudança bem sucedida nas organizações educativas.

Mais uma investigação realizada na Europa revela que as universidades europeias enfrentam uma variedade de iniciativas de reforma, que pode ser encarada como um problema que deve ser resolvido através de esforços colaborativos. Na Finlândia, tem havido uma resistência considerável às reformas propostas, com a comunidade académica a queixar-se que não foi ouvida. Assim, as alterações organizacionais são suscetíveis de falhar, se os problemas não forem resolvidos de forma eficaz. O estudo apresenta um método de júri deliberativo num contexto universitário como uma forma participativa de resolver o problema. Os resultados sugerem que os estudantes e professores que trabalharam em conjunto, tomando decisões de forma participativa, podem gerar mudança na sua organização (Lindell, 2014).

No estudo de Appelbaum et al. (2000) foram examinados os múltiplos fatores organizacionais com impacto numa fusão de duas empresas, bem como os processos que sofreram algum choque ao longo do processo de fusão. Um dos fatores analisados foi a resistência à mudança dos colaboradores e também o fator stress inerente a uma situação de ambiente novo e incerto com impacto na vida profissional. Um dos elementos que foi destacado é o papel da comunicação constante e clara e a sua importância ao longo de todo o processo. Outro elemento relevante é a humildade dos elementos que ocupam cargos mais elevados na hierarquia para estabelecerem relações mais nivelantes e empáticas nos momentos de mudança. Outro elemento registado é o tempo que decorre para a mudança chegar ao seu termo. Este deve ser definido, o mais curto possível e nunca se deve arrastar, sob pena da mudança reverter ou não surtir o efeito esperado.

3. Capítulo II – Opções Metodológicas

3.1. Memória descritiva do Capítulo Opções Metodológicas

Nos Capítulos anteriores ficou explanada a justificação e o enquadramento do problema investigacional, sendo definidos os objetivos do presente trabalho de investigação. Também foram apresentadas as matrizes documental e teórica de referência, dando lugar agora à apresentação da descrição da forma como se vai proceder à investigação propriamente dita. Assim, o presente Capítulo cumpre a função de suportar a investigação realizada, enquadrando-a metodologicamente, caracterizando os sujeitos intervenientes e descrevendo o instrumento de recolha de dados, o seu procedimento de elaboração e aplicação, assim como a forma adotada no tratamento e análise dos dados recolhidos. Neste capítulo realiza-se ainda uma abordagem às questões éticas da investigação, aspetos que nortearam o trabalho, designadamente no que respeita à realização de entrevistas e salvaguarda de anonimato.

A estrutura conceptual da investigação integra-se de forma sustentada na metodologia, permitindo construir o desenho investigacional de forma fluida.

3.1. Desenho global do modelo investigativo

O desenvolvimento do trabalho implicou uma fase conceptual em que foi recolhida toda a evidência científica e empírica sobre a temática abordada que, depois de ser alvo de reflexão permitiu a constituição de um modelo teórico para sustentar a composição dos instrumentos de recolha de dados. Posteriormente, na fase metodológica, foram preparados e testados os instrumentos de recolha de dados e os elementos daí resultantes permitiram a reflexão e conseqüente validação do modelo teórico. Por último, na fase empírica, foram plasmados em texto os padrões, heurísticas e modelos processuais que emergiram das fases anteriores. Foi então constituído o documento final que poderá ser publicado para suporte e auditoria de procedimentos vindouros (Polit & Beck, 2014) - Figura 3.1.

Figura 3.1 – Esquema síntese do modelo investigativo



3.2. Fundamentos Metodológicos do Estudo

3.2.1. Paradigmas em investigação

Aquilo que os investigadores designam como filosofia investigacional é na realidade o seu entendimento de verdade, realidade e conhecimento. Estes princípios filosóficos dão cobertura à matriz de desenho investigacional e às metodologias de recolha e análise dos dados, bem como às crenças e valores que os norteiam numa investigação (G. Ryan, 2018). Os pilares filosóficos que suportam todas as abordagens investigacionais facilitam a sua categorização em paradigmas. Este conceito foi proposto inicialmente por Kuhn em 1962 (Kuhn, 1970 *apud* Clark, 1998) e é aplicado quando existe um amplo consenso científico focado num conjunto de reflexões filosóficas, teorias e procedimentos investigacionais (Clark, 1998). Assim, a procura sistemática pelo conhecimento, ou seja, a investigação científica, pode ser abordada sob diferentes paradigmas investigacionais que se posicionam criticamente sobre o formato de funcionamento do mundo (Creswell, 1994 *apud* Park et al., 2020).

Sendo interações entre filosofia e ciência estes paradigmas de investigação norteiam a direção científica modelando os seus parâmetros nucleares (Bunniss & Kelly, 2010; Kneebone, 2002 *apud* Park et al., 2020):

- Ontologia (como a realidade é vista);
- Epistemologia (como a natureza do conhecimento é concebida);
- Axiologia (o papel e os valores do processo de investigação);
- Metodologia (como o paradigma define os procedimentos que orientam a ciência);

- Rigor (os critérios utilizados para justificar a qualidade da investigação no paradigma).

É fundamental possuir uma compreensão dos fundamentos característicos dos referidos paradigmas, tendo em conta que isso permite um entendimento mais robusto de como a ciência e o seu método científico são operacionalizados e dos seus constituintes que promovem a criação de problemas investigacionais legítimos, metodologias adequadas à sua resolução e critérios de produção de evidência resolutiva sólida (Guba & Lincoln, 1994; Schrag, 1992 *apud* Park et al., 2020;).

Os paradigmas mais frequentemente referidos serão (Bunniss & Kelly, 2010): positivismo, pós-positivismo, interpretativismo e teoria crítica. De uma forma resumida, mesmo correndo o risco de ser demasiadamente simplista tendo em conta a complexidade do tema, será feita uma caracterização geral, baseada nos autores de referência (Bunniss & Kelly, 2010; Denzin & Lincoln, 2011; Guba & Lincoln, 1982; Schwandt, 1990; Weaver & Olson, 2006).

3.2.1.1. Positivismo

O positivismo está alinhado com o modelo hipotético-dedutivo da ciência, que é um processo circular que começa com a exploração teórica da literatura de modo a produzir hipóteses testáveis, para de seguida desenhar uma experiência através da operacionalização e manipulação de variáveis e realizar um estudo empírico baseado na experimentação. Em última análise, as conclusões desse estudo são usadas para ajudar a informar a teoria e contribuir para a literatura, completando assim o processo circular (teoria – hipótese - operacionalização de variáveis – experimentação - teoria). As conclusões do estudo empírico podem reforçar ou aperfeiçoar a teoria (Park et al., 2020). Do ponto de vista ontológico, a corrente positivista considera que a realidade é imóvel e fixa, sendo o mundo disposto de modo a obedecer a uma verdade objetiva abrangente. Tendo em conta a epistemologia, o conhecimento relativamente ao nosso mundo, segundo o paradigma positivista, pode ser neutro ou simplesmente isento de valor concreto e ser descrito com precisão através de uma teoria objetiva e generalizável. Metodologicamente, a abordagem investigacional é focada em expor a realidade procurando a previsão e controlo, recorrendo a uma abordagem dedutiva (geral-particular) que se serve do método científico para desenvolver leis

abstratas para descrever e prever padrões. Procura causalidades e a construção de leis fundamentais. Os métodos empíricos preferidos passam pela utilização de abordagens quantitativas, incluindo testes estatísticos de hipóteses (e.g. questionários ou “randomised controlled trials”- ensaios controlados aleatórios) (Bunniss & Kelly, 2010).

3.2.1.2. Pós-positivismo

A corrente filosófica pós-positivista tem assumido de forma crescente um papel de suporte relevante na investigação empírica contemporânea. Tal como na abordagem positivista, o pós-positivismo não aceita considerações metafísicas, mas, por outro lado, defende uma conceptualização mais realista da ciência aceitando que o não-observável também tem existência e que poderá ser integrado na explicação de um determinado fenómeno (Bronowski, 1956; Schumacher & Gortner, 1992 *apud* Clark, 1998). A ciência requer precisão, argumentação lógica e deve ser baseada na evidência. No entanto, não deverá estar reduzida ao que é diretamente observável. As evidências podem ser inferíveis a partir de instrumentos de recolha como entrevistas e questionários (Bronowski, 1956 *apud* Clark, 1998). Uma outra vertente interessante a que a abordagem pós-positivista dá um contributo valioso é a componente ética em investigação, integrando-a com a parte da constituinte técnica tão cara à abordagem positivista, uma vez que reforça a aplicação de princípios baseados na sã convivência e nos fundamentos positivos da vida no relacionamento com seres humanos participantes em investigação. Todos os procedimentos, métodos ou técnicas que envolvam seres humanos e a sua complexidade, por mais importantes que sejam para o avanço da ciência, devem ser alvo de escrutínio ético (A. Ryan, 2008).

Quando se debruça sobre a ontologia, o paradigma pós-positivista considera que a realidade é tendencialmente estática e imutável, sendo o mundo regrado em torno de uma verdade ampla e concreta. Do ponto de vista epistemológico, este paradigma considera que o conhecimento concreto do universo não é será obrigatoriamente acessível na sua plenitude ao ser humano, sendo possível construir evidência que suporte o estabelecimento do universo verdadeiro provável. As metodologia abordadas baseiam-se em princípios robustos e variáveis devidamente explicados. Os instrumentos de recolha de dados deverão ser precisos e as suas condições de aplicação deverão ser controladas. Os métodos de recolha de dados mais comuns dividem-se nos formatos quantitativos e qualitativos,

desde que os dados sejam recolhidos e analisados sistematicamente a partir de amostras preferencialmente representativas (e.g. questionários, entrevistas) (Bunniss & Kelly, 2010).

3.2.1.3. Interpretativismo

Tendo em comum com o positivismo a sua origem nos estudos antropológicos, o interpretativismo desenvolve-se em oposição ao positivismo, por isso é, por vezes, conhecido como anti-positivismo (Flick, 2014 *apud* G. Ryan, 2018). Este paradigma defende que existe subjetividade tanto no conhecimento como na verdade, sendo estes dois fenómenos influenciados culturalmente e historicamente, com base nas experiências das pessoas e na respetiva interpretação individual. Paralelamente, considera que os valores e crenças individuais não poderão ser completamente extraídos aos investigadores, pelo que, forçosamente, irão influenciar o modo como recolhem, interpretam e analisam os seus dados no estudo científico (G. Ryan, 2018).

Do ponto de vista ontológico, o paradigma interpretativista vê a verdade como subjetiva e mutável, sendo que não considera a existência de uma verdade final. Considerando a epistemologia, esta corrente defende que o conhecimento, na sua essência, não é objetivo e a realidade pode ser sujeita a múltiplas e diversas interpretações, sublimando que não há uma forma absoluta de conhecimento. A abordagem metodológica foca-se na compreensão dos fenómenos e não tanto no seu controlo e previsão, recorrendo a um raciocínio indutivo (particular-geral). Considera-se que o significado investigacional é sempre construído com base na interação investigador-participante em ambiente real, privilegiando-se a recolha das interpretações diversas (e.g. teoria fundamentada, estudo etnográfico). Neste paradigma são beneficiados os métodos de base qualitativa para apreender as diversas interpretações de um fenómeno (e.g. entrevistas, interpretação de narrativas) (Bunniss & Kelly, 2010).

3.2.1.4. Teoria crítica

Desenvolvido sob os auspícios da Escola de Frankfurt, o paradigma da teoria crítica advoga a subjetividade modificada, defendendo que a interação entre a sociedade e o investigador é afetada pelas suas próprias perceções e vivências, que são grandemente influenciadas por valores como a tendência política, a cultura, o género e os meios de comunicação social (Howell, 2013 *apud* G. Ryan, 2018). Para além do tema sob investigação, o investigador

deverá ter sempre em consideração toda a abordagem filosófica não objetiva subjacente. A teoria crítica pressupõe que o próprio investigador é parte integrante do objeto da investigação e que também há uma ligação íntima entre o objeto do estudo investigacional e o respetivo tema (G. Ryan, 2018).

Quando analisada sob o prisma ontológico, a teoria crítica defende que a realidade até poderá ser objetiva, mas a verdade será continuamente contrariada por diferentes correntes que atuam como adversárias. Tendo em conta a epistemologia, na teoria crítica, grupos e indivíduos co-criam o conhecimento que é, por sua vez, andaimado pelas relações de poder e, por conseguinte, está em retificação perpétua. Metodologicamente existe um enfoque na emancipação e na independência. A investigação procura ser uma ferramenta para idealizar como o mundo pode mudar para melhor, procurando advogar visões sub-representadas e associadas à diversidade. A permanente redefinição de problemas e a interação cooperativa são modelos recorrentes (e.g. investigação-ação). Os métodos de recolha de dados podem estar focados em abordagens quantitativas ou qualitativas, mas comumente estão focados nas vertentes participativas. Com muita frequência recorre a modelos investigacionais iterativos (e.g. estudos de caso, observação participante) (G. Ryan, 2018).

3.2.2. Tipos de Metodologias de recolha e análise de dados

A construção do conhecimento e a consequente realização da investigação é mediada pelos diferentes paradigmas e pela sua adequação aos objetivos investigacionais, numa fase que podemos considerar conceptual (Fortin, 2009). Por outro lado, outro elemento que distingue fortemente uma investigação é a abordagem metodológica e os métodos utilizados para recolher, organizar, apresentar, analisar e interpretar informação (dados) com vista a consumir os objetivos investigacionais de forma coerente com o paradigma abraçado inicialmente (Leedy & Ormrod, 2015).

Existem duas abordagens distintas quando falamos de métodos de recolha, organização, apresentação, análise e interpretação dos dados, por um lado a abordagem quantitativa, e, por outro lado, a abordagem qualitativa.

3.2.2.1. Métodos quantitativos

Os métodos quantitativos focam-se no objetivo de identificar relações entre variáveis e caracterizam-se por fornecer explicações e previsões que podem ser generalizadas a outras populações e contextos, procurando assim, com base nos resultados, confirmar ou modificar as teorias existentes (Fortin, 2009; Leedy & Ormrod, 2015). Tendencialmente, os dados são recolhidos em formato numérico por instrumentos estandardizados, e analisados e apresentados de forma objetiva, preferencialmente, por métodos estatísticos (descritivos e de inferência) (Leedy & Ormrod, 2015).

Um dos pontos fortes dos métodos quantitativos em investigação é o seu foco na utilização de dados, gráficos e tratamentos estatísticos (e.g. *Statistical Package for Social Science - SPSS*) como ferramenta de organização e simplificação dos resultados. Também a utilização de métodos quantitativos para a recolha e análise de dados torna possível a generalização dos resultados para a população estudada (Eyisi, 2016).

Um outro benefício é a possibilidade de replicar o estudo, uma vez que a abordagem quantitativa se baseia, na sua essência, em instrumentos de recolha de dados concretos e em testes de hipóteses, não deixando muito espaço para a intervenção subjetiva do investigador, que segue orientações e objetivos claros. Desta forma, o desenho investigacional na sua globalidade torna-se passível de ser repetido em qualquer outro momento ou lugar e obter resultados comparáveis (Lichtman, 2013 *apud* Eyisi, 2016).

Quando aplicam os métodos quantitativos, os investigadores tentam manter-se afastados dos fenómenos e dos participantes a fim de minimizar as hipóteses de criar viés na recolha de dados, algo que é visto como uma das vantagens deste tipo de métodos (Leedy & Ormrod, 2015). No entanto, quando vista de outro ângulo, esta característica pode ser uma fraqueza, uma vez que pode impedir o investigador de aprofundar a complexidade dos fenómenos em estudo (Eyisi, 2016).

3.2.2.2. Métodos qualitativos

Nas abordagens metodológicas qualitativas a recolha de dados não tem obrigatoriamente como objetivo a quantificação, tendo em consideração a natureza qualitativa dos fenómenos em detrimento dos seus aspetos mensuráveis, conduzindo à criação de um relato, de uma narrativa ou à formulação de uma teoria (Fortin, 2009). Utilizando uma multiplicidade

de métodos, a abordagem qualitativa, dedica-se a uma vertente mais interpretativa e naturalista do tema em estudo, procurando mais o implícito do que o explícito, baseando-se nos significados que os participantes ou o investigador atribuem aos fenómenos (Denzin & Lincoln, 1994).

Os dados recolhidos estão, geralmente, sob a forma de texto ou até imagem e decorrem de pequenos grupos, analisados por via de observações não standardizadas ou entrevistas não estruturadas. A análise dos dados é, regra geral, feita pela procura de pontos comuns nos dados escritos ou pela categorização, reconhecendo e aceitando que o procedimento é intrinsecamente subjetivo e que poderá ter viés (Leedy & Ormrod, 2015).

Os dados gerados pelas abordagens de métodos qualitativos produzem formatos como significados, conceitos, definições, metáforas, símbolos ou descrições de eventos ou momentos, o que apela à recordação e à criação e estabelecimento de memória que pode ajudar à resolução de problemas e consolidação de determinadas áreas científicas (Berg & Lune, 2012).

Os instrumentos de recolha de dados associados às abordagens qualitativas (e.g. observação, perguntas abertas, entrevista não estruturada, notas de campo) permitem a recolha de dados em ambientes naturais não controlados, facultando um enquadramento completo e real da investigação relativamente aos participantes envolvidos. Desta forma, a integração dos sujeitos e a natureza enquadrada da abordagem qualitativa fornecem dados abundantes sobre pessoas e situações da vida real, o que permite uma interpretação alargada e cria a base para uma compreensão mais ampla dos fenómenos (Eyisi, 2016; Leedy & Ormrod, 2015).

3.2.3. Desenho investigacional por Estudo de Caso

Sendo uma das metodologias de investigação qualitativa mais utilizadas, o estudo de caso procura desde há alguns anos um estatuto reconhecido como abordagem investigacional porque não possui protocolos bem definidos e bem estruturados (Yin, 2002).

Desta forma, vários autores tentam definir as abordagens relativamente ao estudo de caso, nomeadamente quando enquadrado nas ciências sociais, caracterizando-as sob várias vertentes.

Um dos autores seminais nesta área é Robert Stake, considerado um intérprete desta matéria, que nos seus primeiros trabalhos sobre a metodologia de estudo de caso sustentou que estes eram úteis no estudo dos assuntos humanos porque são terra-a-terra e prendem a atenção. Esta abordagem da investigação faz sentido para os seus destinatários porque se assemelha à sua compreensão do mundo naturalista através das suas experiências pessoais (Brown, 2008).

Stake (1995) enquadra, do ponto de vista epistemológico, o estudo de caso numa vertente construtivista e existencialista (não-determinismo). Este autor considera que o caso é um evento específico, complexo e funcional, mais concretamente um sistema integrado com componentes funcionantes, limitado com fronteiras bem definidas mas com finalidades concretas. O estudo de caso será um estudo da singularidade multivariada de um fenómeno, procurando, acima de tudo, aflorar a interpretação e compreensão da sua atividade em circunstâncias relevantes para o estudo. Para este autor, o estudo de caso possui várias características determinantes. Considerando a inter-relação entre o caso e os seus abrangentes contextos, é holístico. Tendo em conta que valoriza, acima de tudo, as observações em contexto real, é empírico. Vendo que o investigador emprega a sua reflexão e interage com os participantes, é interpretativo. Stake (1995) considera que a construção de um desenho investigacional de estudo de caso é flexível e faculta a integração de alterações independentemente de já se estar na fase empírica da investigação. A definição de questões de investigação profundas e específicas será a base para a fundamentação dos instrumentos de colheita de dados: observação, entrevistas e análise documental. No que diz respeito à análise dos dados este autor defende que existem duas abordagens: agregação categórica dos dados qualitativos e consequente interpretação (Stake, 1995 *apud* Yazan, 2015).

Outra autora incontornável, quando nos referimos a estudo de caso,, é Sharan Merriam, que, sendo uma investigadora educacional, perspetivou esta abordagem no âmbito das metodologias qualitativas, indicando que a escolha do desenho investigacional de estudo de caso seria uma sólida solução para obter compreensão do fenómeno nas situações em que o processo de investigação surgiria como mais relevante para o investigador do que propriamente o resultado final da pesquisa (Brown, 2008).

Merriam (1998) enquadra o estudo de caso no paradigma construtivista quando reflete sobre a sua vertente epistemológica. Define caso como um evento, uma única entidade, uma unidade que é bem delimitada e pode ser uma pessoa, um grupo, uma política específica, entre outros. Acrescenta que estudo de caso qualitativo consiste numa descrição e consequente análise intensiva e holística de um fenómeno adequadamente delimitado. As suas principais características passam por ser individualizado, pois foca-se em situações particulares, ser descritivo, pois produz narração rica e volumosa do fenómeno analisado, e ser heurístico, enriquecendo a compreensão da comunidade sobre o fenómeno em estudo. Esta autora valoriza bastante a revisão da literatura enquanto fase fundamental para o desenvolvimento do desenho investigacional, sendo que o quadro teórico emergente da revisão da literatura também ajuda a definir as questões de investigação e a suportar a investigação. São definidas cinco etapas de para a organização da investigação: revisão da literatura, criação de quadro teórico, reconhecimento do problema de investigação, elaboração de questões de investigação e seleção da amostra (amostragem intencional). A autora considera também que o investigador que intervém em estudos de caso qualitativos deve possuir as competências adequadas e seguir os procedimentos corretos para aplicar os instrumentos de recolha de dados (entrevistas, observação ou análise de documentos), cuja análise será um procedimento que deve fazer sentido a partir dos dados, o que envolve consolidar, reduzir e interpretar o que foi gerado pelos sujeitos e aquilo que o investigador viu e leu, tudo num processo de criar sentido global. São advogadas seis estratégias de análise dos dados: método comparativo constante, indução analítica e análises narrativa, etnográfica, fenomenológica e de conteúdo (S. Merriam, 1998 *apud* Yazan, 2015).

Sendo focado nas metodologias, Yin (2002) é um autor com muitas publicações e ainda mais referências quando abordamos o estudo de caso, distinguindo-se dos anteriormente referidos por se ter permitido enquadrar este desenho investigacional num paradigma positivista, ao reforçar a importância de fatores relacionados com a qualidade, como a validade interna e validade externa, para além de não procurar dissociar entre abordagens de estudo de caso qualitativo e quantitativo. Este autor considera “caso” como um fenómeno presente com contexto real, particularmente quando o fenómeno e o seu contexto não

estão dissociados e o investigador não os controla diretamente. Assim, o desenho investigacional por estudo de caso encerra uma pesquisa empírica que investiga o caso ou os casos, abordando as questões relacionadas com "como?" ou "porquê?" e considera que existem formas de desenho de estudo de caso holísticos ou incorporados, únicos ou múltiplos. O mesmo autor defende que o desenho do estudo de caso tem cinco componentes: as questões de investigação, as hipóteses (se existirem), as unidades de análise, a lógica que liga os dados às hipóteses e os critérios para a interpretação dos resultados. Também é advogado que as metodologias de recolha de dados quantitativas e qualitativas devem ser combinadas, para além de que a recolha de dados é influenciada pelas competências do investigador, pela sua formação específica adquirida para a realização de um determinado estudo de caso, pelo desenvolvimento de um protocolo individualizado para a investigação, pela identificação específica dos casos que integram o estudo e pela condução de um estudo piloto. Yin considera que os investigadores podem recorrer a vários instrumentos de recolha de dados: documentação, registos de arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e registo de artefactos físicos. Do seu ponto de vista, existem várias técnicas para análise de dados: adequação a padrões, construção de explanação, análise de séries temporais e modelos lógicos de programa. Algo a que este autor dá particular enfoque é a validação do estudo através da validade do construto (por triangulação de várias fontes de evidência), da validade interna (por utilização de técnicas analíticas), da validade externa (por generalização analítica) e da fiabilidade (por utilização de protocolos de estudo de caso) (Yin, 2002 *apud* Yazan, 2015).

3.3. Caracterização, Classificação e Contextualização do Estudo

3.3.1. Caracterização do paradigma em que assenta o presente estudo

No presente estudo, tendo em conta o contexto investigacional e os objetivos propostos, enveredou-se por um enquadramento no paradigma interpretativo considerando que existe um certo grau de subjetividade nos dados coletados, isto é dizer, na evidência recolhida, uma vez que resultam de experiências pessoais e na respetiva interpretação individual. Paralelamente, não poderemos expurgar os valores e crenças de todos os interveni-

entes nos trabalhos, e que poderão, independentemente dos esforços realizados, influenciar de algum modo o estudo. Paralelamente, as questões de investigação não se balizam somente mediante a operacionalização de variáveis, sendo formuladas tendo em vista investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Quando nos debruçamos na vertente ontológica, percebemos que é possível interpretar a verdade que se procura vislumbrar com este trabalho como algo subjetivo e mutável, sendo virtualmente impossível considerá-lo final e cristalizado.

Considerando a epistemologia, verificamos que o conhecimento a construir poderá não ser absolutamente objetivo uma vez que a realidade em que se baseia pode ser sujeita a interpretações dos diferentes sujeitos. Por outro lado, abordagem metodológica foca-se na compreensão do fenómeno e não tanto no seu controlo e previsão, recorrendo a um raciocínio indutivo (particular-geral) e existindo interação investigador-participante.

Independentemente do tipo ou tipos de paradigmas associado ao trabalho de investigação e não olhando aos métodos de recolha e análise dos dados investigacionais, o que deverá ser comum a todos é o rigor em si enquanto produto da solidez da teoria, da clareza dos pressupostos de investigação e da integridade dos processos de recolha e análise de dados. (Bunniss & Kelly, 2010).

3.3.2. Caracterização dos métodos de recolha e análise de dados

A literatura considera a existência de estudos de métodos mistos como aqueles que envolvem a recolha e análise de dados quantitativos e/ou qualitativos num único ensaio em que os dados são recolhidos simultaneamente ou sequencialmente e envolvem a integração dos dados em uma ou mais fases no processo de investigação (Creswell et al., 2003). Desta forma, tendo em conta que, no que diz respeito à recolha de dados, se utilizou a entrevista semiestruturada constituída por questões fechadas de resposta direta e quantificada, e por questões de resposta mais aberta que levaram a aplicação de análise qualitativa temática, considera-se que foi seguida uma metodologia mista (qualitativa e quantitativa), com superlativo destaque para a componente qualitativa. Esta última permite uma maior riqueza descritiva relativamente a procedimentos e padrões, sendo, na globalidade, pouco atreita a generalizações e a complexos tratamentos de inferência estatística o que significa que pode e deve ser usada para entender melhor um determinado fenómeno sobre o qual

ainda pouco se sabe ou para aprofundar uma informação que não se presta a uma abordagem quantitativa (Corbin & Strauss, 2014; Creswell, 2012).

Estando mais focada numa vertente metodológica qualitativa, esta investigação reflete a preocupação da obtenção de uma compreensão ampla do fenómeno em estudo. O objetivo desta abordagem utilizada para o desenvolvimento do conhecimento é descrever ou interpretar, mais do que avaliar (Fortin, 2009).

Também existe uma componente quantitativa, pois analisando, de forma abrangente, as características deste estudo e respetivo instrumento de recolha de dados, o método de investigação pode enquadrar-se também nos referenciais dos métodos quantitativos segundo Grawitz (1993) e Pardal & Correia (1995), uma vez que se baseia numa apresentação quantificada de alguns dos resultados, o mesmo é dizer-se numa descrição estatística simplificada.

3.3.3. Classificação do estudo

O correto reconhecimento morfoestrutural do estudo é essencial para planificar adequadamente uma investigação. Perceber se o desenho investigacional se identifica mais com um estudo descritivo ou de investigação-ação, se é longitudinal ou transversal na recolha de dados, são noções de interesse na andaimagem metodológica da pesquisa.

Em sinopse, este estudo procurou a abordagem de um único fenómeno (a criação do curso de Ciências Biomédicas Laboratoriais em Portugal), balizado no tempo (decorreu num período médio de 2 a 4 meses) e na ação (centralizou-se nas instituições de ensino superior, em grupos de trabalho mais ou menos organizados para o efeito), tendo-se recolhido dados detalhados por via da realização de 6 entrevistas focalizadas em entidades bem definidas que foram os responsáveis pela submissão do Guião do pedido de acreditação do curso junto da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

Assim, neste estudo, optou-se pelo desenho investigacional de estudo de caso, que constitui uma análise descritiva, completa e intensiva de um caso que acontece num determinado período temporal e num determinado espaço, sendo o caso um fenómeno presente com contexto real, não estando estes dissociados e não sendo controlados diretamente pelo investigador. O desenho investigacional por estudo de caso implica uma pesquisa empírica que investiga o caso, abordando as questões relacionadas com "como?" e "porquê?"

num formato de estudo de caso único incorporado (Yin, 2003). Considerou-se ser um caso único, pois o fenómeno em estudo, a criação do curso de Ciências Biomédicas Laboratoriais, é análogo a uma experiência única e constitui uma contribuição determinante para a compreensão do processo de implementação de novos cursos no ensino superior no respetivo contexto. Por outro lado, envolve várias unidades de análise, localizadas em várias instituições de ensino superior que vivenciaram a mesma experiência de forma individual, porém unificada pela obrigação de respeitar o guião de submissão e as regras da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, daí ser incorporado.

O presente estudo de caso integra um desenho investigacional plástico suportado por quatro pilares seminais: natureza, método, momento da recolha de dados, grupo de participantes.

Tendo em consideração a sua natureza, podemos considerar que é descritivo, uma vez que, existindo poucos conhecimentos relativamente ao fenómeno em estudo, se procura a recolha de dados sistemática com vista à sua caracterização e descrição e não existe qualquer forma de experimentação (Bonita et al., 2006; Fortin, 2009). Os estudos desta natureza normalmente representam a porta de entrada na pesquisa de um novo campo investigacional (Fortin, 2009). Acaba também por ser um estudo de cariz ideográfico pois estuda factos particulares sem preocupações estatísticas generalizadoras (Pardal & Correia, 1995). Paralelamente e de acordo com Abramson e Abramson (1999), este trabalho possui uma componente analítico transversal, pois procura representar uma dada realidade, numa dada circunstância e recorrendo a recolha de dados que não tem um prolongamento temporal.

Finalmente, na perspetiva de Fortin (2003), o objetivo proeminente reside em contribuir para a evolução dos conhecimentos numa área com limitada base teórica e conceptual. Por esta mesma razão e, segundo a mesma autora, são apresentadas questões orientadoras, em alternativa à enunciação de hipóteses.

Quando, numa investigação, é feita a recolha de dados num só momento temporal considera-se que esse estudo é, quanto ao método, transversal, sendo descrito como se fosse tirada uma fotografia do momento (Wang & Cheng, 2020).

Relativamente ao momento da recolha de dados, considera-se este trabalho como retrospectivo uma vez que quando se realizou a entrevista, o fenómeno em estudo – a criação do curso de Ciências Biomédicas Laboratoriais – já tinha ocorrido (Euser et al., 2009; Flick, 2011).

3.3.1. Participantes no Estudo

Os participantes indiretos neste estudo foram as seis instituições portuguesas que obtiveram acreditação junto da A3ES para os seus ciclos de estudos de Ciências Biomédicas Laboratoriais:

- 1) Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Saúde;
- 2) Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Saúde Dr. Lopes Dias;
- 3) Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra;
- 4) Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa;
- 5) Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto;
- 6) Universidade do Algarve - Escola Superior de Saúde.

Os sujeitos da investigação foram os respetivos Coordenadores/Diretores de Curso, ou, excecionalmente, um representante da Comissão nomeada para proceder à criação do Ciclo de Estudos.

3.4. Instrumentos de Recolha de Dados

3.4.1. Entrevista

Num estudo de caso, o instrumento de recolha de dados é, amiúde, a entrevista, com o objetivo de não condicionar a reflexão do entrevistado mas antes aceder à sua perspetiva particular (Patton, 1990; Yin, 2003). Garante-se assim um instrumento de recolha de dados que tem subjacente uma estratégia de descoberta que garante ao sujeito alguma margem de liberdade, permitindo abordar assuntos do seu interesse, sem deixar de respeitar os padrões de referência (Morgado, 2012). É assim possível obter informação mais detalhada, garantindo o acesso sustentado à vivência do entrevistado (Merriam, 1991; Patton, 1990). Tendo em conta estas referências e o objetivo do trabalho, o Instrumento de recolha de dados selecionado foi a entrevista.

Uma entrevista consiste num diálogo controlado, premeditado e voluntário, mais habitualmente entre dois indivíduos (excepcionalmente pode englobar mais do que dois) conduzido por um deles, focado em obter dados relativamente ao outro indivíduo (Anderson & Kanuka, 2003; Bogdan & Biklen, 1994). Esse diálogo pressupõe a troca de pontos de vista entre entrevistado e entrevistador, num formato de intercâmbio mais ou menos livre, consoante o carácter mais ou menos estruturado da entrevista, que ocorre principalmente de forma verbal (Cohen et al., 2011; Tuckman, 2005). A entrevista terá de obter do entrevistado aquilo que não se pode observar diretamente, como intenções, valores, preferências, conhecimentos, interpretações sobre factos ou acontecimentos passados (Cohen et al., 2011; Merriam, 1991).

Sendo um procedimento exigente em termos de flexibilidade e resiliência por parte do investigador, a entrevista é frequentemente utilizada na recolha de dados descritivos (Bogdan & Biklen, 1994). O seu grau de profundidade e a flexibilidade que faculta, permite enquadrar a linguagem e as referências culturais e sociais do sujeito (Quivy & Campenhoudt, 1995).

Existem três grandes formatos de entrevistas:

- Estruturadas: as perguntas são definidas com antecedência, colocadas num guião rigoroso que contém um conjunto de opções para o sujeito seleccionar e que, por sua vez, é aplicado de forma rígida a todos os sujeitos. Tem a vantagem da objetividade e sistematização, o que facilita a análise. A falta de flexibilidade, que implica a falta de adaptação ao sujeito e uma menor profundidade nos resultados obtidos é a sua principal desvantagem (Díaz-Bravo et al., 2013)
- Semiestruturadas: apesar de existirem perguntas predefinidas e um guião, existe uma maior flexibilidade, pois as questões podem sofrer alguns ajustes aos sujeitos. A sua vantagem é a possibilidade de adaptação com clarificação de termos, motivando os sujeitos e permitindo identificar ambiguidades (Díaz-Bravo et al., 2013).
- Não estruturadas: neste tipo é permitida maior informalidade e flexibilidade. São planeadas de forma a poderem adaptar-se aos assuntos e às condições. Os sujeitos são livres de transcender as questões e desviar-se do guião inicial. Caso não sejam

utilizadas nas condições corretas, têm como desvantagem a possibilidade de não gerarem dados úteis aos estudos em que são aplicadas (Díaz-Bravo et al., 2013).

No presente trabalho, a opção recaiu na entrevista semiestruturada, que é considerada como sendo a que oferece um grau de flexibilidade adequado, mantendo, simultaneamente, uniformidade suficiente para conseguir dados consistentes e alinhados com os objetivos do estudo. A aplicação deste tipo de entrevista encontra fundamento na expectativa de que os sujeitos entrevistados sejam mais propensos a expressar as suas reais percepções quando abordados de forma relativamente aberta, do que quando se deparam com em um teste padronizado ou um questionário (Flick, 2011).

Por outro lado, a escolha fundamentou-se com o facto de que era necessário analisar, com elevado pormenor, variáveis com algum grau de complexidade, num grupo de reduzida dimensão. Este instrumento permite um contacto pessoal com o sujeito que faculta uma maior ligação e um grau de elaboração das respostas mais profundo, o que vai ao encontro do enriquecimento das variáveis a estudar.

3.4.1.1. Conceção da entrevista

Um dos elementos que foi tido em consideração para a preparação das entrevistas foi o fator tempo, sabendo-se que é necessário dispor de um período suficiente para elaborar, editar, proceder a pré-teste e melhorar as questões e o guião da entrevista, garantindo o tempo próprio para um amadurecimento e uma reflexão adequados. Quando se elabora o guião é necessário perceber quais são as questões essenciais que devem constar e, para isso, devem ser criadas prioridades adequadas aos objetivos dos trabalhos. Mesmo sabendo que uma entrevista semiestruturada pode demorar até duas ou três horas, isso não significa que os sujeitos estejam obrigatoriamente disponíveis para falar durante tanto tempo. Deve também evitar-se a colocação de questões que podem facilmente ser respondidas por consulta de documentação facilmente acessível ou sítios de internet (Adams, 2015).

Outro elemento que merece reflexão prende-se com as perguntas que podem criar pressão para respostas socialmente ou politicamente corretas. Aqui é necessário garantir o correto anonimato e confidencialidade e colocar as questões num formato que não seja estigmatizador. O guião de uma entrevista semiestruturada deve ser preparado para ser flexível, se

uma entrevista, inesperadamente, passa do terceiro para o sexto bloco, será aconselhável seguir essa linha de conversa e, mais tarde, retornar ao guião original. Apesar de existir essa flexibilidade, ao ordenar as questões no guião é desejável que se tente antecipar a sequência mais lógica e natural. (Adams, 2015).

A utilização de questões de resposta fechada (Fe) antecipando a colocação de perguntas de resposta aberta (Ab) sobre o mesmo tema foi estratégia assumida, uma vez que o sujeito ao responder à questão de resposta fechada acaba por dar o mote para a explicação que é pedida a seguir, semiestruturando a sua resposta subsequente e sistematizando as suas referências. Na base da entrevista esteve uma matriz conceptual que assentava nas temáticas do PAPNCE, na consulta documental e na revisão histórica realizada, procurando sempre ir ao encontro dos objetivos delineados para a investigação. Essa própria matriz condicionou a criação do guião da entrevista que tinha as questões agrupadas por blocos (Díaz-Bravo et al., 2013; Fortin, 2009).

3.4.1.2. Guião da entrevista

Na preparação do guião, do ponto de vista metodológico, foram consideradas a introdução de questões introdutórias com função *ice-breaker* e de questões de apoio ou de focagem. Foi também assegurada a utilidade efetiva das questões sensíveis e procurou-se criar questões que contribuam para todas as áreas em estudo. Obteve-se assim um total de 123 questões divididas em 70 de resposta aberta e 53 de resposta fechada.

Teve-se a preocupação de colocar as questões no guião de forma encadeada e sequencial. A entrevista possuía 8 blocos principais com funções e objetivos bem definidos - Apêndice II:

0. Apresentação e Aquecimento. Este bloco tinha como função justificar a necessidade da entrevista, apresentar o entrevistador, descrever a importância da participação e a finalidade dos dados recolhidos e registar a aceitação de participação;
1. Caracterização do Docente responsável pela coordenação da criação do ciclo de estudos. Identificar as características do Docente responsável pela coordenação da criação do ciclo de estudos;

2. Caracterização da Instituição. Identificar as características históricas e de estrutura científica da Instituição responsável pelo “Pedido de Acreditação Prévia de Novo Ciclo de Estudos”;
3. Caracterização do processo de criação do curso. Listar os procedimentos desenvolvidos durante o período de elaboração do “Pedido de Acreditação Prévia de Novo Ciclo de Estudos”;
4. Forças e Fraquezas. Registrar as características do ambiente interno que facilitaram e dificultaram a criação do curso de Ciências Biomédicas Laboratoriais;
5. Oportunidade e ameaças. Registrar as características do ambiente externo que facilitaram e dificultaram a criação do curso de Ciências Biomédicas Laboratoriais;
6. Análise Global e Retrospectiva. Elencar retrospectivamente os aspetos globais que o entrevistado manteria e alteraria;
7. Finalização. Dar ao entrevistado a oportunidade de complementar as informações prestadas ou pedir esclarecimentos.

Bloco 0 – Apresentação e Aquecimento

Este bloco tinha como objetivos: justificar a necessidade da entrevista, apresentar o entrevistador, descrever a importância da participação e a finalidade dos dados recolhidos e registar aceitação de participação. Era constituído por 4 afirmações e 1 questão - Tabela 3.1.

Tabela 3.1 – Constituição do bloco 0 do guião da entrevista.

Nº	Descrição do Item/Questão
I	Esta entrevista tem como finalidade caracterizar o percurso de criação dos atuais Ciclos de Estudos em Ciências Biomédicas Laboratoriais nas Instituições Portuguesas que obtiveram acreditação junto da A3ES.
II	Sou doutorando em educação na UAb com a especialidade de liderança educacional.
III	Uma vez que estive envolvido na criação e implementação do referido curso a sua participação torna-se imprescindível, uma vez que é detentor de uma visão privilegiada e única sobre a conceptualização e operacionalização.
IV	Os dados recolhidos serão tratados de forma confidencial e servirão somente os propósitos desta investigação.
V	Concorda em participar?

Bloco 1 – Caracterização do Docente responsável pela coordenação da criação do ciclo de estudos

Este bloco tinha como objetivo identificar as características do Docente responsável pela coordenação da criação do ciclo de estudos. Era constituído por 9 questões que possuíam 4 subdivisões - Tabela 3.2.

Tabela 3.2 – Constituição do bloco 1 do guião da entrevista.

Nº	Descrição do Item/Questão	Tipo
1	Qual a sua idade?	Fe
2	Qual a sua formação académica nos diferentes graus?	Fe
3	Quantos anos tem de experiência na docência?	Fe
4	Tem alguma formação específica em liderança ou educação, (conferente de grau ou não)?	Fe
4.1.	Em caso afirmativo, que tipo de formação adquiriu?	Ab
4.2.	Em caso afirmativo, que razão o levou a fazer a formação?	Ab
4.3.	Em caso negativo, que razão levou a não fazer formação?	Ab
5	Já tinha assumido cargos de direção ou liderança em Comissões ou Grupos?	Fe
5.1.	Em caso afirmativo, pode fazer uma breve descrição das situações?	Ab
6	Chegou ao cargo de Diretor de Curso por eleição ou nomeação?	Fe
7	Fez candidatura formal?	Fe
8	Quantos anos tem/teve de experiência no cargo de Diretor de Curso de CBL?	Fe
9	Quais as razões ou motivações que o levaram a assumir o cargo de diretor?	Ab

Bloco 2 – Caracterização da Instituição

Este bloco tinha como objetivo identificar as características históricas e de estrutura científica da Instituição responsável pelo PAPNCE. Era constituído por 5 questões - Tabela 3.3.

Tabela 3.3 – Constituição do bloco 2 do guião da entrevista.

Nº	Descrição do Item/Questão	Tipo
10	Qual a antiguidade da Instituição?	Fe
11	Existiam previamente cursos de 1º ciclo de ACSP e/ou APCT?	Fe
12	Há quantos anos disponibilizam esses cursos de ACSP e/ou APCT?	Fe
13	Existe um histórico de introdução de novos cursos de 1º ciclo na Instituição?	Fe
14	Qual o modelo de estrutura interna da Instituição (departamental - departamentos centrados nos cursos, matricial – departamentos centrados em áreas de conhecimento)?	Fe

Bloco 3 – Caracterização do processo de criação do curso

Este bloco tinha como objetivo descrever e caracterizar os procedimentos desenvolvidos durante o período de elaboração do PAPNCE.

Era constituído por 12 questões que possuíam 23 subdivisões - Tabela 3.4.

Tabela 3.4 – Constituição do bloco 3 do guião da entrevista.

Nº	Descrição do Item/Questão	Tipo
15	Quais as razões que levaram a Instituição (Presidente) a decidir a criação do novo Curso?	Ab
16	Foi criada uma comissão para a criação do Curso de CBL?	Fe
16.1.	Em caso afirmativo, indique a constituição e forma de funcionamento da Comissão?	Ab
16.2.	Em caso negativo, como foi preparada a criação do curso?	Ab
17	Houve trabalho em equipa dentro da Instituição nos procedimentos de criação?	Fe
17.1.	Em caso afirmativo, pode exemplificar?	Ab
17.2.	Em caso afirmativo, houve distribuição/delegação de tarefas pelos membros da equipa?	Ab
17.2.1.	Em caso afirmativo, pode exemplificar?	Ab
17.3.	Em caso negativo, qual a razão para a não utilização de trabalho de equipa?	Ab
18	Houve trabalho em equipa com outras instituições de ensino ou outras entidades (Empregadores, empresas, stakeholders) nos procedimentos de criação?	Fe
18.1.	Em caso afirmativo, pode exemplificar?	Ab
18.2.	Em caso afirmativo, houve distribuição/delegação de tarefas pelos membros da equipa?	Fe
18.2.1.	Em caso afirmativo, pode exemplificar?	Ab
18.3.	Em caso negativo, qual a razão para a não utilização de trabalho de equipa?	Ab
19	Nos momentos de tomada de decisão existiu procedimento democrático (votação), autocrático (decisão do líder) ou consenso?	Fe
19.1.	Avalia positivamente ou negativamente esse procedimento de tomada de decisão?	Ab
19.1.1.	Pode justificar?	Ab
20	Os Docentes foram envolvidos nos procedimentos de criação?	Fe
20.1.	Em caso afirmativo, pode descrever a forma de envolvimento?	Ab
20.2.	Na sua opinião, como avalia este procedimento de envolvimento/não envolvimento dos Docentes?	Ab
20.3.	Se tivesse que repetir atualmente, faria alterações em que aspetos?	Ab
21	Os Estudantes foram envolvidos nos procedimentos de criação?	Fe
21.1.	Em caso afirmativo, pode descrever a forma de envolvimento?	Ab
21.2.	Na sua opinião, como avalia este procedimento de envolvimento/não envolvimento dos Estudantes?	Ab
21.3.	Se tivesse que repetir o procedimento atualmente, faria alterações em que aspetos?	Ab
22	Os Não-Docentes foram envolvidos nos procedimentos de criação?	Fe
22.1.	Em caso afirmativo, pode descrever a forma de envolvimento?	Ab
22.2.	Na sua opinião, como avalia este procedimento de envolvimento/não envolvimento dos Não-Docentes?	Ab
22.3.	Se tivesse que repetir o procedimento atualmente, faria alterações em que aspetos?	Ab
23	Enquanto Docente com intervenção na coordenação da criação do CE como procurou dinamizar a participação dos diferentes intervenientes dentro do grupo de trabalho (caso tenha existido)?	Ab
24	O documento “Propostas de Orientações para a Acreditação de Ciclos de Estudos em Ciências Biomédicas Laboratoriais” apresentado pela A3ES foi facilitador da criação do CE?	Fe
24.1.	Em caso afirmativo, em que aspetos?	Ab
24.2.	Em caso negativo, por que razões?	Ab
25	Na sua perspetiva, quais são as características do responsável pela coordenação da criação do CE que são úteis no âmbito de procedimentos deste tipo?	Ab
26	Qual a principal memória que guarda da sua experiência enquanto responsável pela coordenação da criação do CE?	Ab

Bloco 4 – Descrição de Forças e Fraquezas

Este bloco tinha como objetivo registar as características do ambiente interno que facilitaram e dificultaram a criação do curso de Ciências Biomédicas Laboratoriais. Era constituído por 15 questões que possuíam 30 sub-questões - Tabela 3.5.

Tabela 3.5 – Constituição do bloco 4 do guião da entrevista.

Nº	Descrição do Item/Questão	Tipo
27	Ponderou-se a hipótese de criar o CE desde que surgiu o documento de Propostas de Orientações para a Acreditação de Ciclos de Estudos em “Ciências Biomédicas Laboratoriais”?	Fe
27.1.	Em caso afirmativo, o que a suportou?	Ab
27.2.	Em caso negativo, o que a fragilizou?	Ab
28	A criação foi encarada como vantajosa ou desvantajosa para a vivência interna da Instituição?	Fe
28.1.	Em que medida teve vantagens/desvantagens?	Ab
29	A experiência adquirida com a existência do(s) curso(s) anterior(es) de ACS/PACT facilitou ou dificultou a mudança?	Ab
29.1.	Em que medida facilitou/dificultou?	Ab
30	A forma de estrutura interna da instituição (departamentos, áreas científicas) facilitou ou dificultou a mudança?	Fe
30.1.	Em que medida facilitou/dificultou?	Ab
31	O Conselho Técnico-Científico facilitou ou dificultou a mudança?	Fe
31.1.	Em que medida?	Ab
32	O Conselho Pedagógico facilitou ou dificultou a mudança?	Fe
32.1.	Em que medida?	Ab
33	A definição das Unidades Curriculares do curso foi difícil ou fácil?	Fe
33.1.	Em que medida?	Ab
34	A constituição dos recursos docentes do CE foi difícil ou fácil?	Fe
34.1.	Em que medida?	Ab
34.2.	Fizeram novas contratações a tempo integral?	Fe
35	A constituição do número obrigatório de docentes do CE em tempo integral na instituição foi difícil ou fácil?	Fe
35.1.	Em que medida?	Ab
35.2.	Fizeram novos concursos?	Fe
35.3.	Considera que a criação do novo Curso veio criar pressão para incrementar o número de Docentes a tempo integral?	Ab
36	A constituição do número obrigatório de Docentes do CE com o grau de doutor/especialista foi difícil ou fácil?	Fe
36.1.	Em que medida?	Ab
36.2.	Fizeram provas em tempo útil durante o processo?	Fe
36.3.	Considera que a criação do novo Curso veio criar pressão para incrementar as habilitações dos Docentes?	Ab
37	A constituição das instalações físicas afetas e/ou utilizadas pelo CE foi difícil ou fácil?	Fe
37.1.	Em que medida?	Ab
37.2.	Fizeram obras?	Fe
37.3.	Adquiriram equipamentos?	Fe
37.4.	Tiveram apoios financeiros?	Fe
37.5.	Em caso afirmativo, qual a origem?	Ab
37.6.	Considera que a criação do novo Curso veio criar pressão para incrementar as instalações físicas utilizadas pelo Curso?	Fe
38	A constituição de equipamentos e materiais utilizados pelo CE foi difícil ou fácil?	Fe
38.1.	Em que medida?	Ab
38.2.	Adquiriram equipamentos?	Fe
38.3.	Tiveram apoios financeiros?	Fe
38.4.	Em caso afirmativo, qual a origem?	Ab
38.5.	Considera que a criação do novo Curso veio criar pressão para incrementar os equipamentos utilizados pelo Curso?	Fe
39	A delimitação dos Centro(s) de Investigação, na área do CE, em que os docentes desenvolvem a sua atividade foi difícil ou fácil?	Fe
39.1.	Em que medida?	Ab
39.2.	Criaram ou delimitaram Centros em tempo útil durante o processo?	Fe
39.3.	Considera que a criação do novo Curso veio criar pressão para incrementar a delimitação dos Centro(s) de Investigação, na área do CE?	Fe
40	Qual foi a principal característica do ambiente interno que facilitou ou apoiou este procedimento (Força)?	Ab
41	Qual foi a principal característica do ambiente interno que dificultou este procedimento (Fraqueza)?	Ab

Bloco 5 – Descrição de Oportunidades e ameaças

Este bloco tinha como objetivo registrar as características do ambiente externo que facilitaram e dificultaram a criação do curso de Ciências Biomédicas Laboratoriais. Era constituído por 9 questões que possuíam 10 sub-questões - Tabela 3.6.

Tabela 3.6 – Constituição do bloco 5 do guião da entrevista.

Nº	Descrição do Item/Questão	Tipo
42	Em que aspetos é que a criação foi encarada como vantajosa para a vida ou perfil externo da Instituição?	Ab
43	Em que aspetos é que a criação foi encarada como desvantajosa para a vida ou perfil externo da Instituição?	Ab
44	A delimitação de projetos/parcerias nacionais e internacionais em que se integram as atividades científicas e tecnológicas desenvolvidas na área do CE foi difícil ou fácil?	Fe
44.1.	Pode exemplificar?	Ab
44.2.	Criaram novos projetos/parcerias?	Fe
44.3.	Considera que a criação do novo Curso veio criar pressão para incrementar projetos/parcerias?	Ab
45	A constituição de Locais de estágio foi difícil ou fácil?	Fe
45.1.	Pode exemplificar?	Ab
45.2.	Criaram novos locais de estágio?	Fe
45.3.	Considera que a criação do novo Curso veio criar pressão para incrementar locais de estágio?	Ab
46	Considera que o envolvimento das Associações Profissionais na criação do CE teria sido positivo ou negativo?	Fe
46.1.	Pode exemplificar?	Ab
47	As movimentações contrárias à mudança de algumas associações profissionais influenciaram a criação do curso?	Fe
47.1.	Pode exemplificar?	Ab
48	Existiram apoios financeiros externos (públicos ou privados) disponíveis para apoiar a criação do curso?	Fe
48.1.	Em caso afirmativo, em que medida foram facilitadores da mudança?	Ab
48.2.	Em caso negativo, em que medida a sua ausência foi dificultadora da mudança?	Ab
49	Qual foi a principal característica do ambiente externo que facilitou ou apoiou este procedimento (Oportunidade)?	Ab
50	Qual a principal característica do ambiente externo que dificultou este procedimento (ameaça)?	Ab

Bloco 6 – Análise global e retrospectiva

Este bloco tinha como objetivo elencar retrospectivamente os aspetos globais que o sujeito manteria ou alteraria. Era constituído por 3 questões que possuíam 1 sub-questão - Tabela 3.7.

Tabela 3.7 – Constituição do bloco 6 do guião da entrevista.

Nº	Descrição do Item/Questão	Tipo
51	Na sua opinião, como avalia a globalidade da criação do CE?	Ab
51.1.	Pode exemplificar?	Ab
52	Se tivesse que o repetir atualmente, quais os principais aspetos que manteria?	Ab
53	Se tivesse que o repetir atualmente, quais os principais aspetos que alteraria?	Ab

Bloco 7 – Finalização

Este bloco tinha como objetivo dar ao entrevistado a oportunidade de complementar as informações prestadas ou pedir esclarecimentos. Era constituído por 2 questões - Tabela 3.8.

Tabela 3.8 – Constituição do bloco 7 do guião da entrevista.

Nº	Descrição do Item/Questão
54	Gostaria de esclarecer algum ponto desta entrevista?
55	Gostaria de colocar alguma questão?

3.4.2. Recolha documental

A Recolha documental complementou os resultados da entrevista uma vez que permitiu confirmar diversos dados relativos ao procedimento de criação que não serão influenciados pelo processo de investigação, pois não sofreram dos constrangimentos que poderiam surgir entre entrevistador e entrevistado (Merriam, 1991).

Introduziu-se assim uma forma de triangulação que consiste em aplicar distintas metodologias de investigação no estudo do mesmo fenómeno (Denzin, 2015), neste caso diferentes métodos de colheita de dados. Este tipo de abordagem tem sido defendido como aquele que permite responder a questões investigacionais de forma mais abrangente e menos subjetiva (Denzin, 2015).

Por esta via foram recolhidos os documentos dos Pedidos de Acreditação Prévia de Novo Ciclo de Estudos (PAPNCE) (modelo da A3ES), que possuem informação sistematizada e altamente relevante para a compreensão do fenómeno em estudo. Também foram reunidos documentos oficiais das instituição de ensino superior com dados históricos sobre a sua fundação, implementação de cursos, integração em institutos politécnicos, entre outros.

3.5. Procedimentos do trabalho de campo

3.5.1.1. Realização das entrevistas

Para garantir maior consistência e fiabilidade, foram realizadas duas entrevistas-piloto junto de Diretores de Curso de ciclos de estudos congêneres aos estudados.

As entrevistas foram agendadas e realizadas em ambiente calmo e sem possibilidades de interrupções. Procedeu-se ao pedido de autorização inicial e a entrevista foi gravada em áudio e vídeo para simular exatamente o procedimento que se iria realizar posteriormente nas entrevistas reais. As questões foram colocadas e respondidas de forma natural e foram registados os pedidos de esclarecimento ou clarificação dos entrevistados relativamente às perguntas. No final a entrevista foi encerrada e foram feitos os devidos agradecimentos aos entrevistados.

Este procedimento foi particularmente útil ao facultar a possibilidade de melhorar algum texto que existia nas questões, ao determinar o tempo médio de cada entrevista e ao verificar se os termos aplicados eram de difícil interpretação (Inocêncio, 2013).

É assim de reforçar que, antes de ser aplicado, o guião foi devidamente planeado, sustentado, amadurecido e testado.

Foi estabelecido um contacto prévio com os sujeitos de modo a contextualizar o estudo e justificar a realização da entrevista. Foram também fundamentadas as razões para escolha do entrevistado, reforçando a sua importância para o estudo. Para terminar, informou-se sobre a duração prevista da entrevista e da necessidade da sua gravação, agendando o dia/hora e o local para a sua realização.

Para a realização das entrevistas foi utilizada uma linguagem simples de modo a criar o mínimo de entropia, apelando a respostas que, na realidade, deveriam ser ricas do ponto de vista das experiências vividas pelo sujeito. Este foi informado desde o início sobre os objetivos científicos e práticos da entrevista, deixando, no entanto, a abertura suficiente para explorar alguns elementos que possam não ter sido contemplados pelo investigador, mas que possam contribuir para o enriquecimento dos dados recolhidos (Baranano, 2004). Foi selecionado um local agradável que favorecesse o diálogo com o entrevistado sem ruído que interrompesse a entrevista ou a gravação, tendo-se solicitado as devidas autorizações para os registos de áudio e vídeo. Foram registados os dados pessoais que foram considerados essenciais para a investigação. Assumiu-se um comportamento recetivo e empático, nunca se mostrou desaprovação perante as respostas dadas (Díaz-Bravo et al., 2013).

O Guião foi seguido de forma que o entrevistado se expressasse de forma livre e espontânea, e, sem insistência, incentivou-se a aprofundar ou clarificar aspetos importantes tendo

em conta o objetivo do trabalho. No final da entrevista agradeceu-se ao entrevistado toda disponibilidade que tinha sido apresentada e reforçada a importância que tinha para o estudo (Díaz-Bravo et al., 2013).

Durante a realização das entrevistas foram registadas palavras, frases, comportamentos ou comentários do sujeito que pareceram relevantes para complementar a gravação. Também foram registadas as condições do ambiente em que decorreu a entrevista.

3.5.1.2. Transcrição das entrevistas

Após a realização das entrevistas, estas foram transcritas para texto de forma direta. Como existia gravação áudio e vídeo, nas situações em que existiam dúvidas ou em que não se compreendia o que era dito, recorreu-se à gravação complementar para resolução do problema.

Para sustentar a metodologia de transcrição recorreu-se à abordagem desnaturalizada (Nascimento & Steinbruch, 2019). Neste tipo de transcrição aplica-se a correção gramatical, a remoção do ruído existente nas entrevistas e a normalização de discurso e de sotaque não-padrão (Oliver et al., 2005). Como resultado desta transcrição obteve-se um conjunto de dados lineares, que estão isentos da carga sociocultural, que não iria contribuir para a consecução do objetivo do trabalho. Esta abordagem também implica uma descrição textual da fala, e embora procure uma transcrição completa e fiel, a transcrição desnaturalizada não considera as vocalizações involuntárias e a representação dela no discurso. Por outras palavras, para a desnaturalização, a precisão é fundamental para a transcrição das entrevistas, ponderando os significados e percepções feitos durante a entrevista (Oliver et al., 2005).

3.5.1.3. Análise documental

Por seu lado, a análise documental, foi realizada por pesquisa de documentos on-line e em formato papel, que posteriormente foram recolhidos, organizados e anotados (Pimentel, 2001).

Desta análise emergiram dados objetivos que enriqueceram a discussão de resultados, reforçando ou contradizendo os dados obtidos pelas entrevistas, nomeadamente dados muito objetivos como a data de fundação das Escolas ou dos cursos anteriores.

3.6. Métodos de tratamento e análise dos dados

As entrevistas, apesar de recorrerem a um número elevado de questões (123), são do tipo semiestruturado, contendo 53 de resposta fechada e 70 questões resposta aberta. As primeiras foram analisadas com base em descrição simples, por vezes com recurso a estatística descritiva.

No que diz respeito, aos textos decorrentes das questões de resposta aberta, decidiu-se recorrer a metodologias de análise qualitativa temática para a sua exploração.

3.6.1. Análise qualitativa

As análise qualitativa tem subjacente uma abordagem baseada na aceitação de múltiplas realidades complexas e procura sempre constituir uma metodologia aprofundada da compreensão dos fenómenos, mantendo o compromisso com os pontos de vista dos participantes. Existe um compromisso com o contexto natural do fenómeno e a comunicação de resultados num estilo literário rico, por vezes com comentários participantes (Vaismoradi et al., 2013).

O uso de abordagens qualitativas descritivas, tais como análise de conteúdo e análise temática é adequado para investigadores que desejam empregar um nível de interpretação suficientemente profundo para analisar uma entrevista ou um texto académico sem entrar no campo da teoria fundamentada ou da fenomenologia hermenêutica, em que é necessário um nível desajustado de complexidade interpretativa (Vaismoradi et al., 2013).

A análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos ou textos extremamente diversificados (Bardin, 2010). Como técnica é utilizada para determinar a existência de determinadas palavras, significados ou conceitos num texto ou conjunto de textos. Após esta determinação, os investigadores podem analisar a presença, o significado e a relação entre as palavras e os conceitos, criando uma análise ou uma interpretação sobre as mensagens transmitidas pelos textos, sobre os autores, a audiência, não esquecendo a cultura e o tempo cronológico no qual estes se encontram inseridos. Os textos podem ser, de um modo geral, definidos como livros, ensaios, entrevistas, discussões, artigos de jornal, documentos históricos, discursos, conversas informais ou outro tipo de situação onde ocorra comunicação. De

modo a conduzir uma análise de conteúdo, o texto deve ser codificado e dividido em categorias de vários níveis ou temas. Seguidamente estes devem ser examinadas utilizando um dos métodos da análise de conteúdo, nomeadamente a análise temática (Busch et al., 1994).

Ao longo da história, a análise de conteúdo sempre foi vista como um processo longo e demorado. A análise era feita manualmente ou utilizando lentas bases de dados informatizadas de modo a analisar cartões criados à mão que continham a informação extraída da análise. Alguns estudos poderiam utilizar milhares destes cartões. O erro humano e as limitações do tempo acabaram por levar à classificação deste método como pouco pragmático para a análise de textos mais longos. Contudo, apesar de ser pouco pragmática, a análise de conteúdo era frequentemente utilizada como método de investigação já na década de 1940 (Busch et al., 1994).

Por muito que inicialmente fosse reservada a estudos que basicamente contassem palavras, com a chegada da década de 1950, os investigadores começam a considerar a necessidade de um método de análise mais complexo, que se focasse em conceitos em vez de somente palavras, assim como, nas relações semânticas em vez de somente a sua presença (Sola Pool, 1959 *apud* Busch et al., 1994). Enquanto ambas as correntes se mantêm nos dias de hoje, a análise de conteúdo é também utilizada com a finalidade de explorar modelos mentais e a sua significância linguística, afetiva, cognitiva, social, cultural e histórica (Busch et al., 1994).

A análise de conteúdo pode aplicar-se a todas as formas de comunicação, seja qual for o seu suporte, facultando uma análise que procura compreender as características, estruturas ou modelos que poderão estar subjacentes à letra do texto. O investigador deverá procurar entender o sentido da comunicação, como se fosse um recetor normal, mas concomitantemente, procurar a interpretação de outras informações não tão diretas (Godoy, 1995).

Sendo polivalente, a análise de conteúdo enquadrada nos métodos qualitativas, utiliza como referencial de análise num texto a presença ou a ausência de características de um

dado fragmento, enquanto que, quando enquadrada num método quantitativo, o seu referencial é a frequência estatística com que surgem determinadas características do conteúdo (Bardin, 2010).

A análise de conteúdo é uma técnica amplamente utilizada e pode ser dividida em diferentes formatos: análise lexical, baseada na natureza e riqueza do vocabulário, análise sintática, baseada nos tempos e modos verbais e análise temática baseada na análise e interpretação de temáticas explícitas ou implícitas no discurso. Os diferentes formatos podem ser usados de forma independente, ou em alternativa, de forma complementar, dependendo do quadro conceptual e dos objetivos de investigação. Independentemente da abordagem ou abordagens escolhidas, a dimensão de dados gerados é frequentemente grande, condicionando também um elevado volume de trabalho envolvido (Bardin, 2010; Oliveira et al., 2015).

No presente trabalho a opção metodológica recaiu sobre a análise temática.

3.6.1.1. Análise temática

O método de análise temática, cada vez mais em voga na investigação qualitativa ² é uma abordagem basilar e transversal de análise qualitativa, uma vez que fornece uma base independente e fiável de competências estruturantes para o posterior desenvolvimento de muitas outras formas de análise qualitativa (Vaismoradi et al., 2013).

Possuindo liberdade teórica, a análise temática constitui uma ferramenta de investigação flexível e útil, que pode potencialmente fornecer conjuntos de dados detalhados e úteis para uma investigação (Braun & Clarke, 2006).

A análise temática permite identificar e analisar os temas, ou categorias, que emergem dentro dos dados recolhidos. Mais do que isso, permite ir mais longe e interpretar vários aspetos relacionados com os resultados obtidos (Boyatzis, 1998).

Portanto, a análise temática tanto fornece suporte para uma abordagem focada num paradigma mais objetivo e refletir a realidade numa forma mais quantitativa, como para se aplicar mais subjetivamente e num formato mais qualitativo, ou até nos dois em simultâneo. No entanto, é importante que a integração paradigmática e metodológica de uma

² Numa pesquisa na base de dados online Scopus surge no título de mais de 100 artigos só no ano de 2021.

análise temática seja clara. Qualquer quadro teórico traz consigo uma série de pressupostos sobre a natureza dos dados e o que representam em termos ontológicos e epistemológicos, que devem ficar claros aos leitores (Braun & Clarke, 2006).

Outra discussão interessante é definir aquilo que constitui um tema numa análise temática. Um tema remete para algo importante relativamente aos dados à luz dos objetivos do trabalho, e representa algum significado padronizado dentro do conjunto de dados. Uma questão importante a definir em termos de codificação será: o que conta como padrão/tema, ou que "dimensão" é necessário um tema possuir para ser considerado tema? Seguindo o recomendado por Braun & Clarke (2006), nesta investigação definiu-se que não existe tamanho ou número de referências mínimo ou máximo para se constituir um tema, basta que o investigador, à luz da questão em causa e dos objetivos do trabalho o defina como tal:

So, researcher judgement is necessary to determine what a theme is. Our initial guidance around this is that you need to retain some flexibility, and rigid rules really do not work. (...) Furthermore, the 'keyness' of a theme is not necessarily dependent on quantifiable measures - but rather on whether it captures something important in relation to the overall research question.

(Braun & Clarke, 2006)

Nos procedimentos da análise temática seguiu-se a abordagem de Braun & Clarke (2006). Uma vez que as entrevistas tinham sido realizadas pelo próprio investigador já existia algum conhecimento de base sobre os dados quando se iniciou a análise temática, o que foi facilitador do procedimento já existiam algumas reflexões analíticas iniciais. Apesar disso os textos foram lidos várias vezes de forma a ficar ciente relativamente à profundidade e amplitude do seu conteúdo, começando a moldar padrões. Apesar desta fase ser morosa não foi apressada, pois considerou-se que seria fundamental para a qualidade do trabalho todo o processo de "amadurecimento" na leitura dos textos da análise temática.

Passado esse tempo enveredou-se pela codificação formal, sendo que este passo, na realidade foi transversal ao longo de toda a análise. Avaliando as respostas a cada questão de forma individual foram sendo analisadas as características (conteúdo semântico ou latente) que constituíam elementos relevantes tendo em conta a questão colocada, o contexto e o objetivo do estudo. Foram aplicados códigos aos "segmentos mais básicos, dos dados ou

informações brutas que podem ser coletados de forma minuciosa relativamente ao fenómeno" (Boyatzis, 1998: 63 *apud* Braun & Clarke, 2006).

O processo de codificação exige ao investigador muito tempo e concentração, o que pode levar a erros na aplicação de códigos ao texto em análise, pelo que, de forma de evitar os erros, foi uma mais-valia uniformizar o procedimento e ser sempre o mesmo investigador a aplicar o processo de codificação neste trabalho (Oliveira et al., 2015).

É possível estabelecer uma estratégia de codificação previamente ao início do processo de codificação com base numa revisão bibliográfica cuidadosa das teorias estabelecidas, inclusivamente é possível adotar as opções metodológicas de outros estudos semelhantes ao presente. Por outro lado, o sistema de codificação pode ser aberto ou emergente, o que significa que o sistema vai sendo criado à medida que a codificação vai sendo realizada, uma vez que não existe uma estrutura inicial pré-definida (Castleberry & Nolen, 2018).

Neste caso a codificação, na generalidade, foi orientada pela teoria, tal como as próprias questões tinham uma base teórica subjacente. No entanto, foi deixada alguma margem de manobra para que existissem codificações emergentes resultantes de oportunidades de codificação não previstas no modelo teórico inicial.

O processo de codificação foi apoiado pela aplicação QDA Miner 4 Lite, que auxiliou na criação de códigos e na sua gestão.

Quando ficou terminada a codificação relativamente às 70 questões de resposta aberta da entrevista, que, sendo distribuídas pelos 6 sujeitos, constituíam 420 blocos sob análise, os códigos gerados foram agrupados em temas. Os dados codificados diferem das unidades de análise também denominados temas, que são frequentemente mais abrangentes. Os temas, que foram aqui criados, vão permitir a análise dos dados. Nesta fase foi feita uma reflexão relativamente à lógica de reorganização de códigos em temas, subtemas e até mesmo relativamente à sua real importância, sendo alguns descartados e englobados noutros temas.

A seguir foram os próprios temas a ficar sobre escrutínio, avaliando-se a sua importância e a sua viabilidade tendo em conta a quantidade e a qualidade de códigos que os constituem. Para avaliação da qualidade dos temas gerados foram aplicados os critérios duplos de homogeneidade interna e heterogeneidade externa, ou seja, internamente os temas devem

possuir códigos com características que coincidam significativamente, enquanto que, externamente, deve haver distinções claras e identificáveis entre temas (Patton, 1990).

Foram criados mapas temáticos para organizar os códigos e os temas de forma inteligível, sendo as denominações atribuídas a estes elementos revistas de modo a assumirem formatos mais facilmente compreensíveis pelos leitores (Maguire & Delahunt, 2017).

3.6.1.1. Apresentação e análise dos resultados

Na fase final do trabalho, os dados quantitativos simples das entrevistas e os dados qualitativos recolhidos por via da análise temática, triangulados com os dados da recolha documental, constituirão a base para o exercício interpretativo que baseia este trabalho.

Na apresentação e análise de resultados, em regra será seguida uma abordagem grupal, ou seja, os resultados correspondem ao grupo, independentemente de terem sido referidos por todos os elementos ou só por um. A finalidade será corresponder aos objetivos investigacionais num enquadramento qualitativo interpretativo, sem preocupações quantitativas, estatísticas ou generalizadoras. Por outro lado, em situações que se justifiquem os participantes podem ser divididos em subgrupos para efeitos comparativos que favoreçam a comparação e a interpretação. Mais uma vez não há preocupações estatísticas ou de generalização.

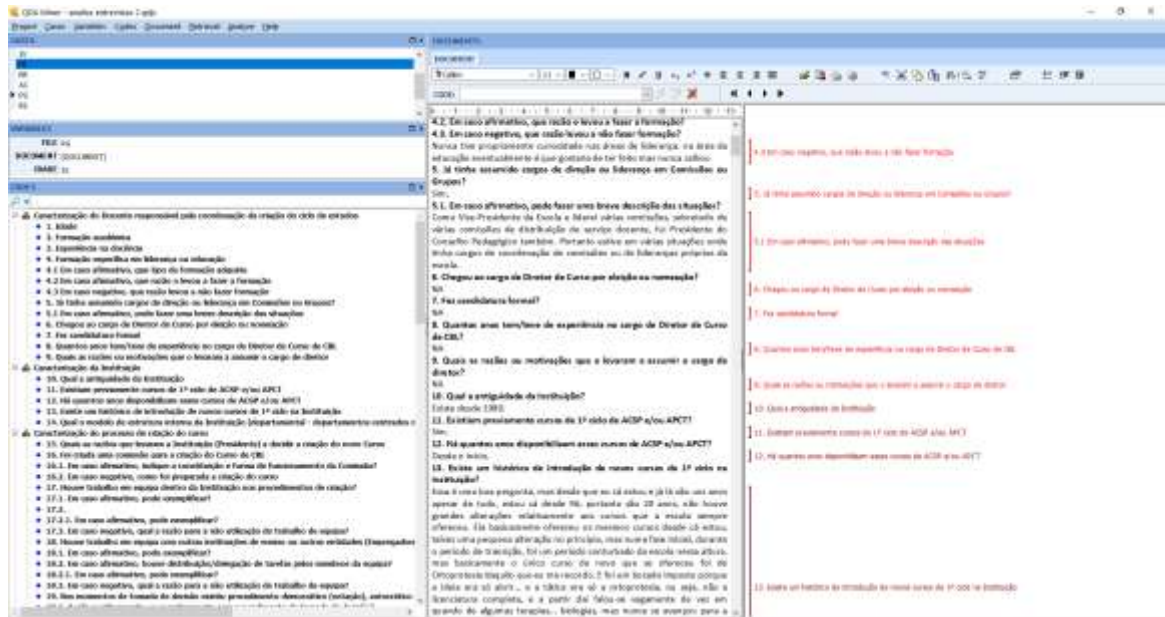
3.6.1.2. A aplicação informática QDS Miner 4Lite

A utilização de aplicações informáticas de análise de dados qualitativos para ajudar na análise temática de conteúdos é bastante oportuna pois permite acelerar o processo, aceder a uma análise de dados mais flexível a partir de diferentes perspetivas e aumentar o rigor. Por outro lado, a utilização dessas aplicações também facilita a permuta e a reprodução de dados e ajuda o investigador a refletir de forma mais consolidada, reduzindo a sua carga de trabalho operacional (Bardin, 2010). Note-se que as aplicações informáticas não têm como objetivo substituir o investigador na criação dos códigos, na decisão da associação de um determinado código a um determinado conjunto de dados ou na decisão sobre quais os códigos que devem ser agrupados numa determinada categoria (Oliveira et al., 2015). Neste estudo recorreu-se à aplicação QDA Miner 4 Lite que é um pacote de software de análise de dados qualitativos utilizado para codificar, anotar, recuperar e analisar conjuntos

de documentos. Esta ferramenta de análise de dados qualitativa QDA Miner pode ser utilizada como apoio à transcrições de entrevistas, documentos legais, artigos de revistas, discursos, livros inteiros, bem como desenhos, fotografias, pinturas e outros tipos de documentos visuais (G2 - Sítio de revisão de aplicações, 2019) - Figura 3.2.

Esta aplicação tem sido utilizada em trabalhos científicos anteriores (Charles et al., 2021; Colaceci et al., 2021; Hughes & Matheson, 2016).

Figura 3.2 – Interface da aplicação QDA Miner 4 Lite durante a codificação dos dados.



3.7. Ética investigacional

Nos trabalhos investigacionais, os autores deparam-se sempre com questões éticas associadas, entre outros, ao contexto, aos métodos de colheita de dados e ao tipo de dados recolhidos (Cohen et al., 2011). Aqui, a honestidade e transparência dos investigadores, desempenha um papel fundamental ao condicionar certas ações investigacionais em prol da integridade e do respeito pelos sujeitos que permitem a realização do estudo (Husband, 2020).

Neste estudo em concreto as considerações éticas e legais passaram por dois pontos-chave: pedido de autorização aos sujeitos para a recolha de dados por via da realização da entrevista e a garantia de anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos.

Quando, por via telefónica, foi feito o convite para a participação na entrevista e respetivo agendamento, foi explicado e justificado todo o enquadramento e contexto da investigação salientando que a participação era absolutamente voluntária. No início da realização da entrevista, também ficou registada em áudio e vídeo a aceitação formal relativamente à participação dos sujeitos, depois de lida a descrição da investigação. Finalmente, também foi pedida a assinatura de um formulário de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido para Participação em Investigação. Este formulário descrevia, por escrito, várias características do trabalho, como o seu título, o seu enquadramento, a sua explicação, as suas condições de financiamento e os riscos para o participante, bem como as garantias de confidencialidade e anonimato - Apêndice I.

A garantia de anonimato dos sujeitos foi também um ponto referido aquando do pedido de autorização, tendo ao longo do trabalho sido atribuído a cada um dos entrevistados um número árabe de forma aleatória. De forma a garantir este anonimato também não são disponibilizados em apêndices ou anexos dados que possam possibilitar a identificação dos participantes.

3.8. Linguagem utilizada

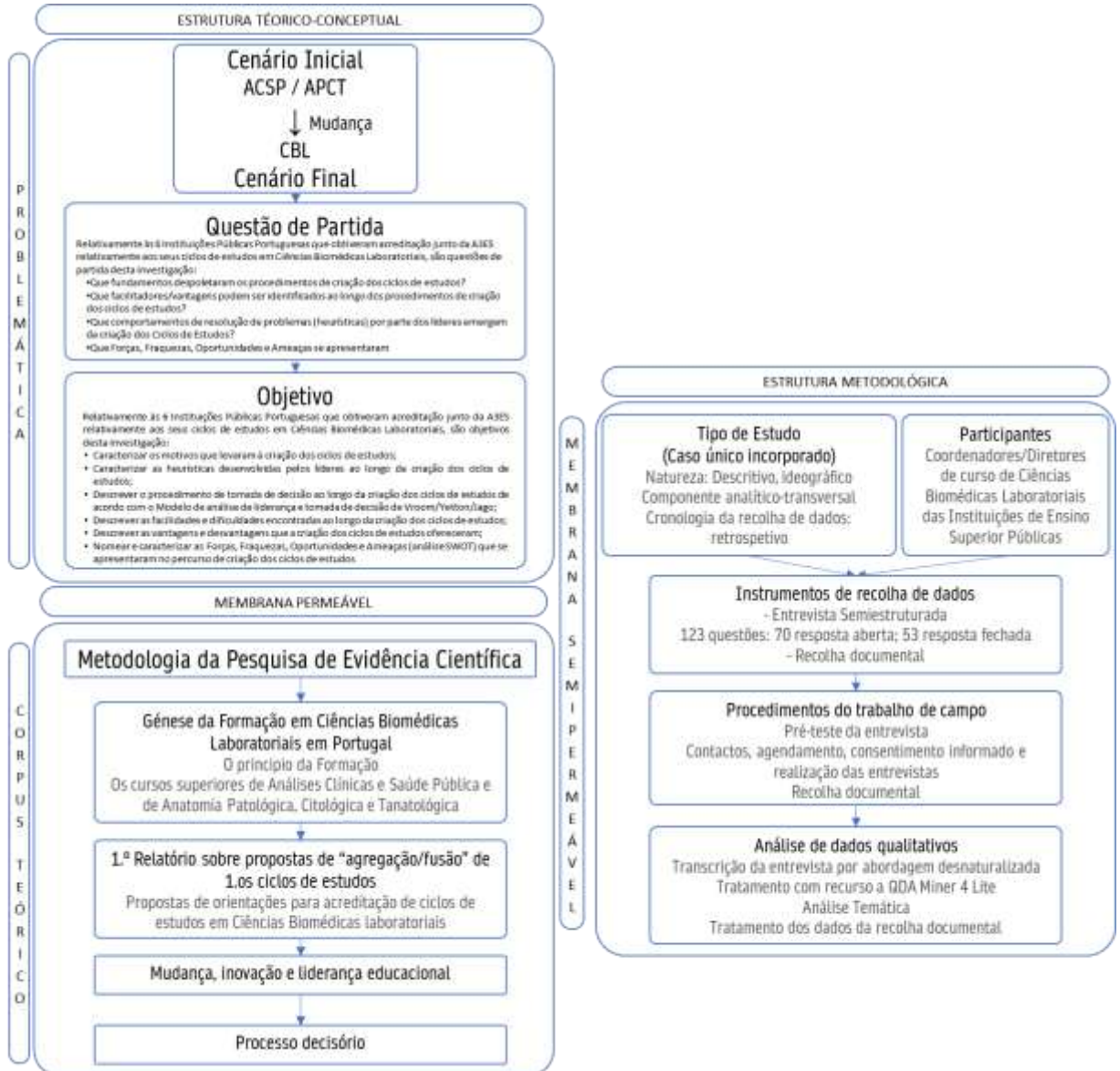
Ao longo de todo o trabalho foi utilizada, em regra, a Língua e terminologia portuguesa para uma melhor e mais homogénea explanação. Esporadicamente recorreu-se a terminologia de origem anglo-saxónica nas situações em que esta expressa, na opinião do autor, a verdadeira dimensão e conotação da palavra de forma mais imediata e simples, apesar de possuir adaptação portuguesa.

3.9. Quadro resumo da componente conceptual e metodológica

Apresenta-se a componente conceptual e metodológica desta investigação, constituída pela problemática, Corpus teórico e estrutura metodológica. Estes elementos são a base seminal do estudo e permitem resumir o seu esqueleto essencial. Na Figura 3.3 verifica-se a circulação de dados por via da membrana permeável entre a problemática e o corpus teórico, hipoteticamente até se encontrar um equilíbrio de saturação atingido com a definição das questões de investigação e do quadro de referência. Todos os dados consolidados

na estrutura teórico-conceitual se deslocam para a estrutura metodológica, agora por via da membrana semipermeável, de único sentido (Abreu, 2017).

Figura 3.3 – Plano conceptual integrativo teórico-conceitual e metodológico.



4. Capítulo III – Apresentação dos Resultados

4.1. Memória descritiva do Capítulo Apresentação de Resultados

Neste capítulo, procede-se à apresentação dos resultados, tendo-se optado pelo formato mais adequado à sua natureza qualitativa. Os dados foram recolhidos principalmente por via das entrevistas realizadas, tendo sido complementados pela recolha documental. Na análise dos dados recorreu-se a procedimentos baseados na análise qualitativa por análise temática, sempre enquadrados nos objetivos da investigação. Desta forma, a apresentação e a análise dos dados não é feita de forma focada nos sujeitos de forma individual, mas sim no grupo e nos seus resultados globais, uma vez que esse é o sentido dos objetivos investigacionais.

Optou-se por estruturar a apresentação dos resultados de acordo com a seguinte sequência: numa primeira fase, serão expostos os dados obtidos na análise das entrevistas organizados pelos blocos que as constituíam, numa segunda fase, serão apresentados os dados obtidos na recolha documental. Isto com a ressalva que, sempre que for útil, os dados documentais serão utilizados para complementar as informações sociodemográficas ou institucionais que possam estar incompletas nas entrevistas.

No sentido de salvaguardar o anonimato, os dados foram apresentados num formato que procura sempre impedir a identificação do seu emissor.

4.2. Dados das entrevistas

4.2.1. Bloco 1 - Caracterização dos docentes responsáveis pela coordenação da criação do ciclo de estudos

4.2.1.1. Idade e sexo

Relativamente à idade dos participantes, verifica-se que 2 estão no intervalo 51-60 anos e que 4 estão no intervalo de 31-40 anos de idade. No que diz respeito ao sexo, 2 são do sexo feminino e 4 são do sexo masculino.

4.2.1.2. Formação académica e experiência na docência

Em termos de formação académica, todos os entrevistados possuem o doutoramento, e no que diz respeito à sua experiência docente, verificamos que ela varia entre os 8 e os 24 anos, com uma média de 14,5 anos e um desvio padrão de 6,28 anos. Estes valores indicam

que estamos perante um grupo muito heterogéneo no que diz respeito a esta última variável.

4.2.1.3. Formação específica em liderança ou educação

Na questão que abordava a realização de formação em liderança ou educação, 4 dos participantes indicaram que tinham formação nestas áreas, enquanto 2 não tinham.

Ainda dentro deste assunto, os 4 participantes que fizeram formação descreveram que somente abordaram a área de educação e não fizeram qualquer formação na área de liderança, sendo que dois tinham efetivamente o curso de formação inicial de formadores. Dos restantes 2, um tinha feito pequenos cursos ao longo dos anos e o outro tinha feito formação enquadrada num ciclo de estudos conducente a grau académico.

Quando questionados sobre as razões pelas quais tinham feito a formação, foram obtidas respostas de âmbito diversificado, como: *“Fiz a formação de formadores para abrir mais uma porta pois acabei a licenciatura e não arranjei logo emprego no primeiro mês e comecei a entrar em pânico”*, que foi codificada como #situação de desemprego, ou outra: *“precisamos de formação pedagógica não só para interagir com os alunos, mas também com os pares”*, que recebeu duas codificações #interação com estudantes e #interação com pares. Outro exemplo ainda: *“foi uma questão de necessidade de obtenção do grau”* que foi codificado como #obrigação académica. Depois de devidamente agrupados todos os códigos em temas, foi possível identificar a presença de três temas na resposta a esta questão: abrir oportunidade de carreira, necessidade pessoal e necessidade profissional - Figura 4.1.

Figura 4.1 – Mapa temático de razões para a realização de formação específica em liderança ou educação.



No que diz respeito às razões para a não realização de formação específica, as narrativas passaram por: *“nunca senti a necessidade e tempo disponível não foi muito”* que obteve o código #não precisou para lecionar, ou *“Nunca tive propriamente curiosidade nas áreas de*

liderança” que foi codificada como #sem curiosidade pessoal. Desta forma foi possível criar um mapa de análise com dois temas: sem necessidade pessoal e sem necessidade profissional - Figura 4.2.

Figura 4.2 – Mapa temático de razões para a não realização de Formação específica em liderança ou educação.



4.2.1.4. Desempenho de Cargos de direção ou liderança em Comissões ou Grupos

Outra das questões colocadas passava por saber se os entrevistados tinham desempenhado outros cargos de direção ou liderança em Comissões ou Grupos, ficando claro que todos tinham tido essa experiência em várias situações, que iam desde órgãos associativos de estudantes ou profissionais até cargos de presidência de órgãos de governos de instituições do ensino superior, passando por diversas e variadas coordenações de grupos de trabalho e comissões dentro e fora das referidas instituições.

4.2.1.5. Integração no cargo de Diretor/Coordenador de Curso

Todos os entrevistados chegaram ao cargo de Diretor/Coordenador de Curso num formato que, pelo menos numa das fases do procedimento, envolveu algum tipo de eleição. Apesar disso, nenhum apresentou uma candidatura formal, com exposição de objetivos ou fundamentos.

Como todos tinham iniciado a sua experiência de direção de curso de Ciências Biomédicas Laboratoriais na altura da criação do curso, a respetiva experiência nesse cargo era pouco variada e coincidia com a idade do curso, ou seja, cerca de 2 ou 3 anos conforme a data da aprovação ministerial para a criação do curso.

Tendo em conta as razões que levaram a assumir o cargo, no contexto da criação do curso, foram obtidas narrativas como: *“Tínhamos a equipa certa, tínhamos o projeto ideal e isso*

era perfeito”, que obteve os códigos #trabalhar com a equipa certa e #um projeto novo. Também é exemplo de resposta: *“no fundo tentar arranjar algumas estratégias para pôr o departamento a funcionar melhor”*, que foi codificada como #mobilizar a equipa. Depois de reflexão foi possível identificar três temas base: organizar o curso/departamento, espírito de missão e vontade de inovar - Figura 4.3.

Figura 4.3 – Mapa temático de motivações que levaram a assumir o cargo de Diretor/Coordenador de curso.



4.2.2. Bloco 2 - Caracterização das Instituições que submeteram os ciclos de estudos

4.2.2.1. Antiguidade da Instituição

Apesar das suas raízes se prolongarem no tempo a origens diversas, podemos dividir as instituições em dois grupos: as que estão sediadas em Lisboa, Porto e Coimbra e que descendem das Escolas Técnicas dos Serviços de Saúde originais; e as que não descendem de Escolas Técnicas dos Serviços de Saúde. Desta forma, o primeiro grupo tem uma experiência mais alargada na formação em ACSP e APCT, iniciada em 1980 e o segundo grupo começou a sua formação em ACSP no princípio do século XXI.

4.2.2.2. Existência previa dos cursos de 1º ciclo de ACSP e/ou APCT

Relativamente à existência previa dos cursos de 1º ciclo de ACSP e/ou APCT, verifica-se que duas das instituições possuíam ambos cursos e que quatro somente possuíam o curso de ACSP à data da criação do ciclo de estudo em Ciências Biomédicas Laboratoriais.

4.2.2.3. Existência de histórico de introdução de novos cursos de 1º ciclo na Instituição

Duas das instituições que submeteram os seus ciclos de estudos em Ciências Biomédicas Laboratoriais apresentam uma dinâmica de introdução de novos cursos, ou seja, nos últimos anos submeteram novos ciclos de estudos a acreditação. As restantes não apresentam novas licenciaturas há vários anos.

4.2.2.4. Modelo de estrutura interna da Instituição

Relativamente à estrutura interna das instituições, podemos verificar que 3 possuem uma estrutura departamental por produto com departamentos centrados nos cursos e outras 3 possuem uma estrutura matricial com departamentos centrados em áreas de conhecimento mais diversas e uma segunda linha hierárquica lateral correspondente aos cursos.

4.2.3. Bloco 3 - Caracterização do processo de criação do Curso

4.2.3.1. Razões que levaram a Instituição (Presidente) a decidir criar o novo Curso

Nas entrevistas obtiveram-se respostas riquíssimas relativamente às razões que terão levado a instituição de ensino superior a avançar para a criação do curso de Ciências Biomédicas Laboratoriais. Desde logo surgiram discursos como: *“surgiu o relatório e nós pegámos no relatório e dissemos... foi encarado como uma oportunidade, não como uma dificuldade”* que foi codificado como #oportunidade, ou: *“Falou com os professores de Análises Clínicas e percebeu que era uma questão de competição ou avançávamos ou perdíamos a corrida...”* que foi codificado como #informação que outros vão avançar e #competição. Também se registaram narrativas como: *“A presidência foi o motor chave, porque era uma bandeira da presidência, eles defendiam esta estratégia [das fusões] e depois nós tentámos também”* que foi codificado como #cursos de fusão ou: *“Porque... vamos ver, nós temos um curso que dá x competências, e íamos ter um curso que iria dar x competências e mais y competências...”* que, por sua vez, foi codificado como #novas competências e #competitividade. Surgiram assim doze códigos que foram agrupados em quatro temas: opção política, exequibilidade, imagem externa e questões circunstanciais - Figura 4.4.

Figura 4.4 – Mapa temático de razões que levaram a Instituição (Presidente) a decidir criar o novo Curso.



4.2.3.2. Comissão para a criação do curso

Uma das questões da entrevista remetia para a nomeação de uma comissão interna que acompanharia o procedimento de criação do novo curso. De acordo com as respostas, verificou-se que cinco das instituições criaram comissões desse tipo, enquanto uma instituição optou por não criar comissão, centrando todo o processo numa só pessoa, o Coordenador do curso.

Os formatos das comissões criadas foram diversificados e estão expressos na Tabela 4.1.

Tabela 4.1 – Constituição das comissões nomeadas para a criação do curso

Membro	Situação I	Situação II	Situação III	Situação IV	Situação V
Presidente da Instituição (representante)	Líder	Presente			
Diretor Curso/Departamento	Presente	Líder	Líder	Líder	Líder
Representantes ACSP Interno	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente
Representantes APCT Interno	Presente			Presente	
Representantes ACSP Externo					
Representantes APCT Externo		Presente			Presente
Representantes de outras áreas presentes no curso	Presente			Presente	
Representantes de outras áreas não presentes no curso		Presente			

4.2.3.3. Existência de trabalho em equipa dentro da instituição nos procedimentos de criação

Quando foi colocada a questão sobre a existência de trabalho em equipa dentro da instituição durante o procedimento de criação do novo curso, as respostas foram unânimes em assumirem a sua existência.

De seguida, foi solicitado aos entrevistados que apresentassem exemplos desse trabalho em equipa, tendo sido apresentados, entre outros: “A direção teve sempre um papel muito ativo tendo o cuidado de dar uma opinião global de escola nomeadamente em relação a unidades curriculares transversais que deveriam acontecer no mesmo semestre por uma questão de gestão do horário” que foi codificada como #gestão de UCs transversais a vários cursos, ou: “Um colega de (...) tratou da introdução dos dados na plataforma e outra colega tratou das traduções” que foi codificada como #introdução de dados na plataforma e #traduções. Também surgiu: “Fichas de unidades curriculares, por exemplo, primeiro delineámos os objetivos para cada unidade curricular e depois houve sempre a discussão com a pessoa encarregue daquela área técnico-científica” que obteve o código #programas e conteúdos. Obtiveram-se três temas: questões técnicas, visão global do curso e questões científicas e pedagógicas - Figura 4.5.

Figura 4.5 – Mapa temático de exemplos de trabalho em equipa na criação do novo curso.



4.2.3.4. Existência de distribuição/delegação de tarefas pelos membros da equipa

Chegados à questão que indagava diretamente sobre a delegação de tarefas pelos membros da equipa, todos responderam que sim, inclusivamente o entrevistado que não tinha equipa oficialmente nomeada. Foram ainda solicitados exemplos dessa delegação de tarefas, pelo que os entrevistados apresentaram os seus: “As primeiras reuniões eram sobretudo estratégicas para definir alguns pontos, as tarefas foram definidas aí e algumas vezes com algum trabalho de sobretudo questionar os seus pares, sobre ideias, sobre sugestões” que foi codificado como #recolher ideias e sugestões, ou: “A construção das FUC foi feita

por mim, eu é que escrevi as FUC! Mas por mim baseado com trabalho feito pelos colegas...” que foi codificado como #construção das UCs, ou ainda: “as próprias traduções do inglês ficaram associadas a algumas pessoas” que foi codificada como #traduções. No final emergiram três temas que serviram de foco à delegação de tarefas na equipa: questões técnicas, questões conceptuais e questões científicas e pedagógicas - Figura 4.6.

Figura 4.6 – Mapa temático de exemplos de delegação de tarefas na equipa de criação do novo curso.



4.2.3.5. Existência de trabalho em equipa com outras instituições de ensino ou outras entidades (Empregadores, empresas, stakeholders) nos procedimentos de criação

Da análise direta de resultados da questão fechada número 18, retira-se que um dos entrevistados responde não e cinco respondem sim. No entanto, quando se avança para uma análise mais profunda das questões abertas subsequentes, verifica-se que não há evidência concreta de existência de trabalho em equipa com outras instituições de ensino ou outras entidades (empregadores, empresas, *stakeholders*).

4.2.3.6. Procedimento para a tomada de decisão (Modelo de Vroom/Yetton/Jago)

Quando questionados sobre a forma concreta de tomada de decisão na comissão, cinco dos entrevistados destacam a procura de consensos (Decisão do Grupo (DG) (Vroom & Jago, 1988, 1995; Vroom & Yetton, 1973)), apesar de assumirem que também foi necessário recorrer ao formato democrático por votação e que existiu ainda a decisão autocrática

em situações em que foi interveniente a liderança institucional. Por outro lado, o participante que não trabalhou diretamente com comissão, assumiu que a tomada de decisão foi centralizada nele próprio em forma de Consulta Individual (CI) (Vroom & Jago, 1988, 1995; Vroom & Yetton, 1973).

Todos os sujeitos avaliaram positivamente a abordagem relativa à tomada de decisão, tendo justificado com várias narrativas, que se dividiram em dois grupos focados na decisão CI e na decisão DG.

Foram apresentadas justificações como: *“Quando as pessoas depois de discutir chegam a um consenso tudo bem, acabamos por acordar, uns concordam um bocadinho mais e outros um bocadinho menos mas aceitam o consenso”* que foi codificada como #integração. Também surgiu: *“Acho que ao serem integradas [nas decisões], as pessoas acabam por se rever no procedimento. Entregam-se mais, sentem-se mais válidas...”* que foi codificada como #integração e como #motivação.

Outra frase: *“A vantagem de ter sido centrado,(...)primeiro acho que tornou o processo muito mais ágil, depois tornou o processo, para quem está a dar a cara, justo”* foi codificada como #muito ágil e como #maior justiça, e também surgiu: *“[o consenso] penso que em termos de equipa acaba por evitar que haja dissidência”* que recebeu o código #compromisso a longo prazo. Assim, no final, foi possível identificar três temas justificativos para a avaliação positiva do processo decisório associados ao grupo CI: líder, resultado e procedimento, e um tema associado ao grupo temático DG: pessoas - Figura 4.7.

Figura 4.7 – Mapa temático de justificações para a avaliação positiva do processo decisório na comissão de criação do novo curso.



Também foi solicitado aos entrevistados que indicassem se fariam alterações ao processo decisório assumido na altura da criação do curso, caso voltassem a repetir esse procedimento. As respostas recolhidas indicam que, na globalidade, não seriam feitas alterações de fundo e que o processo decisório se manteria no mesmo formato.

4.2.3.7. Envolvimento dos Docentes nos procedimentos de criação do curso
Outras das questões da entrevista dizia respeito ao envolvimento dos docentes da instituição nos procedimentos de criação do curso, tendo todos os entrevistados respondido afirmativamente. Tendo em conta que quase todas as instituições tinham comissões que contavam com a participação de docentes, foi prática comum que esses docentes acabassem por interagir com os seus pares trazendo os seus contributos para a discussão central: *“Foram envolvidos em quase tudo... definição de programas, definição de materiais, equipamentos, tudo”*.

Os docentes de outros departamentos e os docentes a tempo parcial também foram consultados: *“Foram envolvidos outros docentes de outros departamentos que eram mais-valia para o processo”*; *“As outras pessoas que colaboravam pontualmente eram parciais”*.

Apesar de alguma variabilidade entre instituições, parece haver uma evidência que sustenta o envolvimento em larga medida dos docentes no processo, independentemente do seu vínculo e da sua área de conhecimento.

Quase todos os entrevistados avaliam positivamente esta participação dos docentes. Somente um tem algumas reservas, considerando que deveriam ter sido incluídos docentes do seu departamentos que não possuem lecionação no curso, dispensando a nomeação da comissão no formato em que foi criada.

4.2.3.8. Envolvimento dos Estudantes nos procedimentos de criação do curso
Quando questionados sobre o envolvimento dos estudantes nos procedimentos de criação do curso, cinco dos entrevistados confirmaram essa participação enquanto um negou. Duas das comissões contavam com alunos no grupo de trabalho que interagiam com os colegas e traziam temas e questões para a ordem de trabalhos, tendo assim uma participação muito ativa na criação do curso: *“Discutiram abertamente o plano de estudos que es-*

tava a ser proposto, daquilo que nos transmitiram pelo menos nas reuniões, foram discutindo com os colegas e, de facto, traziam sugestões dos próprios colegas relativamente ao plano de estudos”.

Relativamente a três outras instituições existiu a intenção de contactar diretamente os estudantes e recolher as suas perceções e apontamentos no sentido de os reverter para os procedimentos de criação do curso. Foram feitos questionários *on-line*, reuniões e auscultações diretas: *“Disponibilizamos inclusivamente um questionário on-line para isso... tentar identificar angústias, entre outros”*; *“Mas demos muita informação e tivemos várias reuniões, para discutir os assuntos. Eles tinham várias dúvidas, sobre a estrutura curricular, sobre as novas áreas, se podiam retroceder em caso de mudarem de curso.... e nós fomos respondendo...”*

No que diz respeito à instituição em que não houve envolvimento dos estudantes, conseguiu-se perceber que, mesmo assim, na realidade, existiu envolvimento indireto, pois o *feedback* dos estudantes relativamente às unidades curriculares já existentes e aos respectivos docentes foram tidos em consideração na preparação das novas unidades curriculares: *“Eles próprios fazem uma avaliação dos docentes, da forma como pedagógica e cientificamente estabelecem relação com os docentes. Ou seja, era algo que nós tínhamos controlado, e então a partir do momento em que eu tenho hipótese de fazer um novo, de delinear um novo ciclo de estudos, eu posso utilizar esses conhecimentos prévios”*

Todos os entrevistados avaliaram positivamente esta participação dos estudantes: *“Muito bom! Eles são muito responsáveis...”*

Apesar disso, quando questionados se teriam alterações a propor, quase todos sustentaram que gostariam de envolver ainda mais os estudantes, garantindo mesmo lugares para eles na comissão de criação do curso: *“Teria colocado pelo menos 2 estudantes na comissão.”*, ou delegando-lhes tarefas de conceptualização: *“Até questioná-los, o que é que acham que seria mais vantajoso, terem estas cadeiras em conjunto com estas ou terem outras, ou em termos de organização, às vezes do próprio horário, o que será mais vantajoso para os alunos, para poderem ter tempo para trabalhar, para estudar, para que seja produtivo para eles”.*

4.2.3.9. Envolvimento dos Não-Docentes nos procedimentos de criação do curso

Uma outra parte da entrevista dizia respeito ao envolvimento dos não-docentes da instituição nos procedimentos de criação do curso, registrando-se aqui um fenômeno curioso, apesar de cinco dos entrevistados indicarem que existiu participação efetiva nos procedimentos de criação do curso, na realidade, quando são convidados a descrever essa participação, somente são registradas participações administrativas de envio de documentos, listagens, dados estatísticos: *“Na submissão na plataforma, entre outras coisas... mas não trouxe aporte do ponto de vista dos não-docentes para a criação do curso. Nem foi tido como importante, não chegámos aí...”*; *“Quando tivemos que fazer o levantamento das infraestruturas e equipamentos, etc., foi com a participação deles”*.

Isto, exceção feita a uma instituição que apresentou a participação de um funcionário não-docente que era técnico superior com formação na área do curso em criação e que contribuiu com conhecimentos na organização das áreas laboratoriais, dos seus equipamentos e recursos: *“Nós temos aqui dois não-docentes que foram fundamentais nessa área (...) em toda a área que lhes dizia respeito, contribuíram, como contribuíram os docentes e os estudantes, sim. Deram Sugestões, organização de espaços laboratoriais, por exemplo, esta histotecnologia precisa de a, b e c... hematologia precisa de A, B e C, então podem ficar na mesma área. (...)Ela é licenciada em Análises Clínicas e Saúde Pública”*.

Quando é proposta a avaliação do envolvimento dos não-docentes, dos cinco que tinham dito que tinha havido envolvimento, quatro avaliaram positivamente o procedimento, enquanto o remanescente, tomando talvez consciência que o envolvimento tinha sido residual, refere que poderia ter sido uma mais-valia envolver os não-docentes: *“No entanto, teria sido interessante envolver os não-docentes pois têm uma visão da escola diferente e possuem conhecimentos que só eles têm...”*.

O entrevistado que tinha assumido desde o início que não tinha havido envolvimento dos não-docentes refere que noutro contexto organizacional, mais elaborado, em que os não-docentes tivessem cargos mais especializados e focados em áreas científicas talvez fosse importante ter o seu aporte: *“Se fossemos talvez uma instituição com mais não-docentes*

especificamente ligados a áreas científicas e pedagógicas, de apoio a áreas científicas e pedagógicas, faria sentido que eles estivessem envolvidos”.

No final desta temática, quando questionados se teriam alterações a propor, quase todos indicaram que não, tendo somente um referido que, apesar de tudo, o contributo dos não-docentes seria uma mais-valia: *“Penso que mesmo não colocando não-docentes na comissão teria sido interessante auscultar as suas opiniões...”*

4.2.3.10. Dinamização da participação na comissão de criação do curso

Relativamente à questão sobre a dinamização da participação dos diferentes intervenientes dentro do grupo de trabalho, as respostas foram bastante diversificadas.

Foram apresentados exemplos como: *“Procurei consensos, deleguei tarefas... neste caso havia algumas áreas que eu não conhecia mesmo, como a anatomia patológica. E o prazo de submissão foi muito curto... Ou nos rodeávamos das pessoas que nos podiam ajudar ou era impossível ter conseguido chegar à submissão.”* que foi codificado em #tempo limite e #consensos e delegação. Também surgiu: *“eu tentei... quer pelo exemplo e dizer “ok, eu fico com esta parte do trabalho, vocês ficam com uma área relativamente mais pequena”, portanto também não há aqui uma grande justificação para não colaborar, ou seja, acho que não lhes estava a pedir nada que não tivesse a pedir a mim em dobro ou em triplo”* ao qual foi atribuído o código #exemplo do líder. Ainda se retirou: *“Os planos das diferentes unidades curriculares foram definidos pelos próprios docentes”* ao qual foi atribuído o código #especialização. Por outro lado ainda foi referido: *“funcionava assim: numa primeira reunião distribuía tarefas, tentando sempre que fossem as pessoas a assumi-las.(...)Depois reuníamos para fazer revisão das tarefas”* que recebeu os códigos #distribuição de tarefas, #trabalho individual prévio e #trabalho coletivo nas reuniões. Outro exemplo ainda: *“Procurar sempre puxar por novas ideias. Umas de facto foram para a frente, outras ficaram um bocadinho para trás...”* que ficou codificada como #não impedir novas ideias.

Desta forma, foi possível chegar a um mapa temático constituído por três temas: operacionalização, conceptualização e animação - Figura 4.8.

Figura 4.8 – Mapa temático de formas de dinamização da participação na comissão de criação do novo curso.



4.2.3.11. O documento “Propostas de Orientações para a Acreditação de Ciclos de Estudos em Ciências Biomédicas Laboratoriais” enquanto facilitador da criação do ciclo de estudos

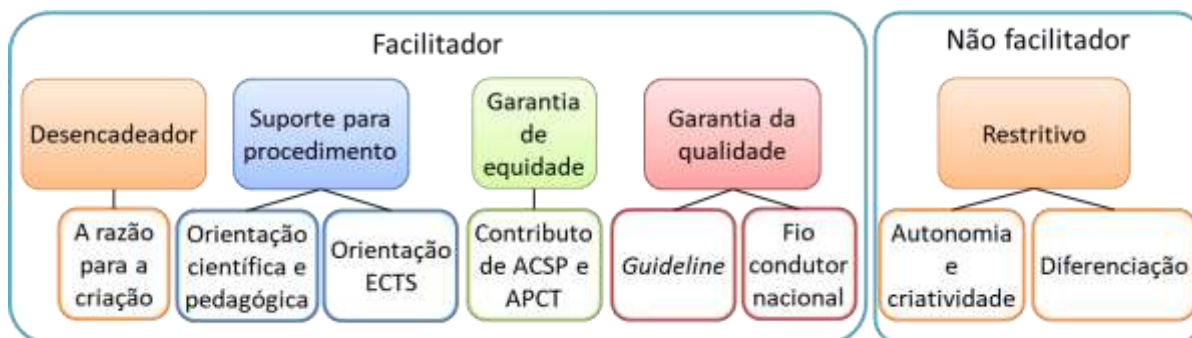
Os entrevistados foram questionados relativamente ao papel facilitador do documento “Propostas de Orientações para a Acreditação de Ciclos de Estudos em Ciências Biomédicas Laboratoriais”, tendo todos concordado que esse papel existia. No entanto, dois dos sujeitos referiram que também existia um duplo papel menos facilitador, que dava alguma entropia ao procedimento.

Quando convidados a exemplificar aspetos em que o referido documento tinha sido facilitador sugeriram várias narrativas: “*Nós individualmente enquanto instituição, não iríamos criar esse curso que não existia em Portugal. Se não fosse o documento não havia nada.*” que foi codificado como #a razão para a criação. Outro exemplo é: “*Foi importante para decidir a contribuição de cada área técnico-científica, neste caso de Análises Clínicas e de Anatomia Patológica, principalmente*” que obteve a codificação #contributo de ACSP e APCT. Outro exemplo ainda: “*Foi importante para que um licenciado em CBL no local X tivesse um plano de estudos semelhante a um do sítio Y! Mesmo que cada curso tenha a riqueza de cada instituição há um core comum*” que foi codificado como #fio condutor nacional. Mais um exemplo: “*No sentido de me dar apoio e argumento na prestação: “tem que ser assim!”; “Tem que ter cadeira de investigação com estes créditos, está aqui!”*” que obteve os códigos #orientação científica e pedagógica e #orientação ECTS.

Por outro lado, também foram obtidos alguns exemplos de situações em que o documento foi considerado como menos facilitador, embora muito menos frequentes. Este é um exemplo: *“O ponto menos positivo, aquilo que penso é que poderá ter retirado alguma autonomia e eventualmente alguma criatividade científica ou pedagógica às próprias instituições”* que foi codificado como #autonomia e criatividade.

Assim, no final, foi possível identificar quatro temas justificativos para a avaliação como “facilitador” do documento: desencadeador, suporte para procedimento, garantia de equidade e garantia de qualidade, e um tema associado ao grupo temático “não facilitador”: restritivo - Figura 4.9.

Figura 4.9 – Mapa temático de justificações para a avaliação como “facilitador” ou “não facilitador” do documento “Propostas de Orientações para a Acreditação de Ciclos de Estudos em Ciências Biomédicas Laboratoriais”.



4.2.3.12. Características do responsável pela coordenação da criação do ciclo de estudos úteis no âmbito de procedimentos deste tipo

Quando foi colocada a questão relativa às características que o responsável pela coordenação da criação do ciclo de estudos que são úteis no âmbito do procedimento, as respostas obtidas foram muito ricas e variadas.

Foram apresentados exemplos como: *“Tem que ter a capacidade de vestir a camisola, e mostrar aos outros que acredita piamente, mesmo quando por vezes há a possibilidade de não ser, senão a malta não vai.”* que foi codificado em #acreditar e fazer acreditar. Também surgiu: *“Tem que ter algumas posições. Não pode ser simplesmente um mediador no sentido em que não tem opinião ou não tem posição, porque significa que depois em dada altura não terá capacidade de intervir”* ao qual foi atribuído o código #ter opiniões próprias

fundamentadas. Ainda se retirou: “*capacidade para conseguir ouvir e gerir aquilo que é dito para conseguir ter uma opinião sustentada e própria, não conseguimos ter uma opinião que é decalque daquilo que nós ouvimos*” ao qual foram atribuídos os códigos #capacidade para ouvir e #ter opiniões próprias fundamentadas. Por outro lado ainda foi referido: “*E depois de certo modo também ter alguma boa capacidade de trabalho... se não é gestor do tempo das pessoas, as pessoas acabam por se arrastar*” que recebeu os códigos #capacidade de trabalho e #gestão do tempo. Outro exemplo ainda: “*Uma pessoa que faça este trabalho deve estar preparada para perceber que lhe faltam algumas competências e vai ter que ir buscar outra pessoa... não podemos fazer um curso de análises onde se metam umas cadeiras de anatomia, ou vice-versa... Tive que largar o meu umbigo*” que ficou codificada como #humildade.

Desta forma, foi possível chegar a um mapa temático constituído por três temas: convicções pessoais, competências pessoais e competências profissionais - Figura 4.10.

Figura 4.10 – Mapa temático de características do responsável pela coordenação da criação do ciclo de estudos que são úteis no âmbito do procedimento.



4.2.3.13. Principal memória associada à experiência enquanto responsável pela coordenação da criação do ciclo de estudos

Também foi solicitado aos entrevistados que partilhassem a sua principal memória associada à experiência de criação do ciclo de estudos em Ciências Biomédicas laboratoriais.

Das respostas recolhidas apresentam-se exemplos paradigmáticos: “*Tenho memória de um telefonema com a reitoria, numa fase em que estávamos num limbo em que se ponderava avançar, e falamos que era mesmo para avançar. Fiquei com a noção que estávamos a fazer história, para a escola e para a profissão*” que foi codificado como #fazer história para a escola e para a profissão, ou “*apesar de tudo guardo que foi uma comissão que funcionou*

bem e com um objetivo comum (...) às vezes conseguiram algumas soluções melhores do que seria esperado. E nesse aspeto é talvez a memória mais positiva que eu tenho” que obteve o código #funcionamento eficiente da comissão. Também são exemplos: “Se calhar foi a reunião em que nos foi desafiado. Porque é aquilo do choque... porque nós temos uma realidade que é a nossa zona de conforto e de repente propõem-nos algo que é ambicioso, que tem riscos” que foi codificado como #desafio inicial ambicioso, ou: “Foi duro mas soube muito bem! Mesmo com todas as dificuldades foi possível encontrar algumas pessoas certas e acreditei mesmo nisso. A memória foi positivíssima pelas pessoas e por permitir criar algo em que eu acreditava (...) posso morrer amanhã, mas sei que dei um contributo positivo que valeu!” que obteve os códigos #conhecer as pessoas certas e #sensação final de missão cumprida.

Conseguiu-se assim chegar a um mapa temático em estrela com um só tema: memória positiva - Figura 4.11.

Figura 4.11 – Mapa temático das principais memórias associadas à experiência enquanto responsável pela coordenação da criação do ciclo de estudos.



4.2.4. Bloco 3 – Descrição de Forças e Fraquezas

4.2.4.1. Ponderação da hipótese de criar o Ciclo de Estudos quando surgiu o documento de “Propostas de Orientações para a Acreditação de Ciclos de Estudos em Ciências Biomédicas Laboratoriais”

No seguimento da entrevista, os sujeitos foram questionados sobre a ponderação que as Escolas fizeram relativamente à criação do novo ciclo de estudos no momento em que foi

apresentado o documento da A3ES. Das respostas recolhidas verifica-se que somente uma Escola não ponderou avançar para a criação do curso nesse momento.

Das cinco instituições que ponderaram prosseguir imediatamente com a criação do ciclo de estudos, foram apresentadas justificações bastante lacónicas que não permitem suportar uma análise temática. No entanto, as argumentações passam pelo facto dos prazos para apresentação dos cursos serem curtos, por não quererem perder a oportunidade e por não quererem dar uma má imagem da sua instituição.

Na instituição que não ponderou avançar logo no início a argumentação passou por existirem dúvidas sobre se a fusão dos cursos anteriores era o melhor caminho a tomar, tendo em conta o mercado de trabalho e a posterior necessidade de especialização.

4.2.4.2. A criação foi encarada como vantajosa ou desvantajosa para a vivência interna da Instituição

Também foi colocada a pergunta sobre a forma como a criação do novo ciclo de estudos era vista tendo em conta a vivência interna da instituição. Assim, cinco dos entrevistados referiram que se considerava vantajosa para a vivência interna da instituição, enquanto o entrevistado remanescente considerou que tinha vantagens e desvantagens em simultâneo.

Em termos de exemplos de narrativas podemos exemplificar: *“Tínhamos corpo docente e tínhamos que melhorar espaços, laboratórios... existia algum equipamento pelo que seria possível ao curso abrir portas no ano seguinte, portanto o curso seria quase a custo zero, e permitiria implementar uma formação que estaria na vanguarda e que seria o futuro das profissões”* que foi codificada como #laboratórios melhorados, #acreditação e #mudança. Também é exemplo paradigmático: *“Os [Colegas] de X que, numa fase inicial, foram a favor, depois começaram a perceber que iam perder a sua cadeira, começaram a considerar que não tinham pensado bem... e no CTC criaram algumas dúvidas. Neste momento, não sei como a coisa está, já não há esses argumentos todos mas lá no fundo estão incomodados por questões particulares”* foi codificada como #perda de UCs.

Desta forma, conseguiu-se criar um mapa temático com três temas distribuídos em dois blocos. Temos instalações e motivação no bloco vantagens e entropia departamental no bloco desvantagens - Figura 4.12.

Figura 4.12 – Mapa temático das vantagens e vantagens da criação do ciclo de estudos para a vivência interna da instituição.



4.2.4.3. Facilidades/dificuldades na mudança associadas à experiência adquirida com a existência do(s) curso(s) anterior(es) de ACSP/APCT

Na entrevista também foi colocada uma questão que solicitava aos entrevistados que referissem se a experiência adquirida com os cursos anteriores teria facilitado, ou dificultado, a mudança para o novo modelo de formação em Ciências Biomédicas Laboratoriais, tendo a resposta vindo num “facilitou” em formato unânime.

Quando foi solicitado que fosse fornecida fundamentação para essa facilitação, as narrativas foram ricas, tendo aqui como exemplo: *“Não se teria a vivência dos 2 cursos nem aquilo que era necessário, aquilo que é fundamental nas áreas de competências que existiam anteriormente para se formar um curso conjunto que fosse, melhor, digamos assim. Ter os dois quase em pé de igualdade em termos de discussão é do meu ponto de vista muito melhor do que ter apenas um ao qual se acrescenta o outro, não direi quase por favor, mas porque o interlocutor que lhe dá voz acaba por ser uma voz muito reduzida, quase muda digamos assim”* que recebeu o código #2 cursos ACSP/APCT, ou *“Com o curso de análises também tínhamos muito boas parcerias fora e essas boas parcerias também se reativaram e puderam funcionar como melhoria para o curso CBL”* que recebeu o código #parceria externas. Também é exemplo: *“Se sou coordenadora já estou habituada a esses processos, facilitou-me imenso! Se fosse a 1ª vez teria sido muito mais difícil! Já tinha feito Bolonha também... não é? Sempre estive à frente. Inicialmente era o bacharelato, depois foi a licenciatura, e eu sempre fiz esses processos, todo esse meu percurso, facilitou”*, que foi codificado como #mudança.

Foi assim possível criar um mapa temático com três temas: integração na comunidade, conhecimento técnico e equilíbrio curricular - Figura 4.13.

Figura 4.13 – Mapa temático dos elementos facilitadores associados à experiência adquirida por via da existência de cursos anteriores.



4.2.4.4. Facilidades/dificuldades na mudança associadas à organização da instituição

Os entrevistados foram confrontados com uma pergunta que solicitava a sua perspetiva sobre as facilidades ou dificuldades que a estrutura de organização interna da escola tinha introduzido no momento da mudança de ciclos de estudos.

Quatros dos entrevistados concordaram ao dizer que a estrutura interna tinha facilitado, estando três deles inseridos em modelos departamentais por produto e um em modelo matricial. Um dos entrevistados considerou que a estrutura da instituição não tinha facilitado, estando num modelo matricial. O entrevistado remanescente considerou que a estrutura interna da sua instituição tinha sido ignorada no procedimento de criação do novo ciclo de estudos e que portanto não faria sentido responder à questão.

O sujeito que considerou que a estrutura da instituição não tinha facilitado, apresentou somente um argumento que se prende com a facilidade e celeridade do procedimento: *“Porque a forma como estamos, estamos muito independentes, uma autonomia muito grande. Se estivéssemos em departamentos não tínhamos uma autonomia tão grande e talvez fosse mais fácil o processo a nível interno”*. Desta forma não existiu codificação e não foi incluído na análise temática, ficando somente aqui este registo.

Dos restantes quatro entrevistados recolheram-se vários textos de que deixamos alguns exemplos, neste caso referindo-se ao modelo matricial: *“Porque se tivesse que envolver um grupo muito mais transversal, provavelmente as pessoas eram muito mais distantes e mais*

desligadas e provavelmente poderia não haver aquela motivação... e em tempo tão curto conseguir chegar a estes objetivos". #menos motivada e #lentidão. Temos ainda outro exemplo: "Estando mais centralizado [no departamento por produto] o processo tendencialmente seria mais célere, eventualmente com menos percalços, mas também se calhar menos rico. E às vezes podia ser mais conflituoso também" que recebeu os códigos #mais conflito potencial, #rapidez, #muito focado e #riqueza dos contributos. Também é exemplo: "facilitou o facto de as pessoas na instituição saberem que há um modelo matricial e o curso é sempre ou deve ser sempre encarado como um projeto de escola e não como uma parte de um departamento, digamos assim. Facilitou muito as pessoas habituarem-se a discutir com outros departamentos e com outras áreas para a criação de um novo projeto" a que foi atribuído a codificação #diálogo globalizado.

Em resumo, foi possível criar um mapa de análise com três temas para cada uma das estruturas organizacionais (matricial e departamental por produto): equipa, produto e procedimento – Figura 4.14.

Figura 4.14 – Mapa temático dos elementos facilitadores da mudança associados à organização da instituição.



4.2.4.5. Facilidades/dificuldades na mudança associadas ao Conselho Técnico-Científico

Relativamente ao Conselho Técnico-Científico e à sua postura perante a criação do novo ciclo de estudos, os entrevistados são unânimes em referir que facilitou a mudança.

Relativamente à descrição da facilitação da mudança, as narrativas não são particularmente prolixas, remetendo-se na maioria a referir que o Conselho Técnico-Científico acompanhou os procedimentos e aprovou os documentos após fundamentação. Apresentam-se estes exemplos: *"Tivemos que demonstrar as razões para o novo curso. Temos um CTC que*

gosta de saber o que está em causa, mas que apoia e vota a favor e com bom senso estas situações” ou “O Conselho técnico-científico facilitou todo o processo em si. De criação, de desenvolvimento, de tudo, sempre facilitou. Sempre esteve presente, sempre ajudou no que podia ajudar”.

Tendo em conta a simplicidade de dados recolhidos, optou-se por não passar à realização de análise temática nesta situação.

4.2.4.6. Facilidades/dificuldades na mudança associadas ao Conselho Pedagógico

Neste caso a reflexão é sobre a postura do Conselho Pedagógico perante a criação do novo ciclo de estudos. Neste cenário, os entrevistados não têm uma posição unânime, existindo um deles que refere que o referido órgão dificultou a criação do novo ciclo de estudos.

Relativamente à descrição da facilitação da mudança, mais uma vez, as narrativas não são particularmente prolixas, remetendo-se na maioria a referir que o Conselho Pedagógico acompanhou os procedimentos e aprovou os documentos após fundamentação. Apresenta-se este exemplo: *“Deram o parecer favorável, (...) sim...à primeira, parecer completamente favorável”*. Já no caso em que o entrevistado considerou que o Conselho Pedagógico dificultou, a narrativa apresentada foi esta: *“O Conselho pedagógico complicou, pois deu parecer negativo sobre o plano de estudos e as justificações apresentadas não foram muito sustentadas, quer do ponto de vista pedagógico, quer do ponto de vista científico”*.

Também aqui, tendo em conta a simplicidade de dados recolhidos, optou-se por não passar à realização de análise temática nesta situação.

4.2.4.7. Facilidades/dificuldades na definição das Unidades Curriculares do ciclo de estudos

Foi colocada a questão aos entrevistados sobre a sua perceção relativamente à maior ou menos facilidade com que tinham sido definidas as unidades curriculares do curso. Cinco dos participantes consideraram que tinha sido fácil enquanto um deles considerou difícil.

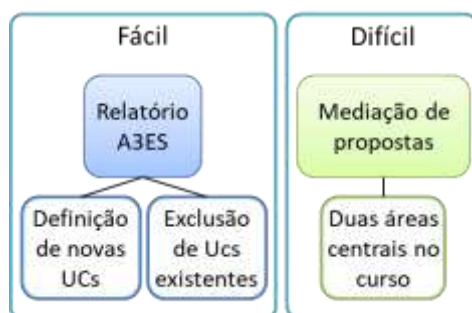
Foram registados alguns exemplos de respostas: *“Com base no relatório foi fácil apesar de algumas terem incomodado as quintas... o mais difícil foi decidir o que deixávamos cair, caíram mais das básicas”* que recebeu o código #exclusão de UCs existentes, ou *“O plano*

que era sugerido, só tinha novas unidades curriculares. Isso também nos dava alguma flexibilidade. E acho que usamos isso no bom sentido de aproveitar para enquadrar o mais possível, no fundo conteúdos, garantindo e acautelando, evitar ao máximo lacunas e, portanto, no fundo garantir que não haveria ali possibilidade de ficar ali algum assunto muito crítico sem ser abordado” que foi codificado como #definição de novas UCs.

No caso do sujeito que considerou a definição das unidades curriculares como um procedimento difícil foi registada a seguinte narrativa: “Naturalmente que...foi complicado... Se eu tenho dois cursos com 4 anos, e vou fazer um com 4 anos, há que ter uma articulação...” que foi codificado como #duas áreas centrais no curso.

Da análise temática realizada emergiram dois temas divididos em dois blocos, um em cada bloco. O tema Relatório A3ES no bloco Fácil e o tema Mediação de propostas no bloco difícil – Figura 4.15.

Figura 4.15 – Mapa temático dos elementos facilitadores/difícultadores associados à criação das unidades curriculares do ciclo de estudos.



4.2.4.8. Facilidades/difícultades na constituição dos recursos docentes do ciclo de estudos

Outras das perguntas da entrevista consistia em recolher as dificuldades associadas à constituição dos recursos docentes do ciclo de estudos. Nesse sentido, três participantes responderam que teria sido fácil, enquanto os três restantes disseram o contrário, ou seja, que tinha sido difícil. Também quando foi perguntado se tinham feito novas contratações de docentes a tempo integral, somente dois dos sujeitos confirmaram que se tinha procedido a esse tipo de procedimento administrativo.

Das respostas recebidas apresentam-se alguns exemplos, associados a quem referiu que tinha sido mais difícil: “O sistema foi um pouco, quem quiser procura e traz. Eu não concordei com isso” que recebeu o código #inadequado e: “Existe um conjunto de normas da A3ES para conseguirmos aprovar um curso. Só que depois são normas que muitas vezes são irrealistas e que não são normas que sejam principalmente justas porque somos uma instituição pública, não podemos contratar quem queremos quando queremos e obviamente temos essas condições, limitações” que foi codificado como #cumprimento rários A3ES, ou ainda: “Fomos buscar pessoas chave no fundo aos laboratórios. Nós falámos com os coordenadores dos principais laboratórios... Na área geográfica essencialmente e fomos aos polos onde havia laboratórios com mais prestígio falar com a coordenação técnica e depois já com base nessas opiniões também fomos fazendo o recrutamento. Porque interessava-nos também uma ligação a esses laboratórios, claramente. Portanto foi intencional recrutar pessoas desses laboratórios porque eram a referência, porque também nos interessava abrir porta para estágios” que codificou para #potenciar estágios e #pessoas chave.

Por outro lado, apresenta-se exemplos dos participantes que consideraram que tinha sido fácil definir o corpo docente: “Conseguimos definir facilmente os perfis, pois sabíamos que precisávamos de pessoas para as áreas que não tínhamos mais específicas de anatomia patológica... e depois procurámos pessoas habilitadas para as diferentes UCs” que foi codificada como #internos e #externos.

Desta análise temática conseguiram-se identificar dois temas associados cada um a um bloco, ou seja, tivemos o tema recursos humanos no bloco fácil e o tema recrutamento no bloco difícil - Figura 4.16.

Figura 4.16 – Mapa temático dos elementos facilitadores/difícultadores associados à constituição dos recursos docentes do ciclo de estudos.



4.2.4.9. Facilidades/dificuldades na constituição do número obrigatório de docentes do ciclo de estudos em tempo integral na instituição

Quando lhes foi perguntado se a constituição do número obrigatório de docentes a tempo integral do ciclo de estudos tinha sido fácil, somente um dos entrevistados revelou que não, justificando que se tratou de um processo complicado de procurar o equilíbrio entre todos os requisitos obrigatórios por lei de forma que fossem respeitados: *“Porque na instituição de pessoas a tempo integral que pudessem contar como especialistas para a A3ES só estávamos dois. Portanto, eu teria que ir buscar pessoas a tempo integral de outras áreas para me contar o número de docentes a tempo integral, mas ao ir buscar esses ETIS baixávamos ETIS dos especialistas, tínhamos que ir buscar os contratados (...) Ou seja, se eu estou a aumentar os docentes internos, cada um ETI que eu somo, eu tenho que meter 0,5 + 0,5 contratados especialistas. Estivemos aqui a fazer uma balança mas no final conseguimos chegar lá. Com Muito trabalho...”*

Relativamente aos sujeitos que revelaram ter sido fácil o procedimento, a argumentação passou por: *“Existem recursos docentes a tempo integral... Também tínhamos docentes a tempo integral para a área específica...”*.

Quando, de forma complementar, se questionou sobre a realização de novos concursos para docentes a tempo integral, somente um entrevistado afirmou ter sido encetado esse procedimento.

Em jeito de balanço, foi perguntado aos entrevistados se consideravam que a criação do novo ciclo de estudos veio criar pressão para incrementar o número de docentes a tempo integral, sendo que quatro responderam que sim e dois que não.

Tendo em conta a simplicidade de dados recolhidos, optou-se por não passar à realização de análise temática nesta situação.

4.2.4.10. Facilidades/dificuldades na constituição do número obrigatório de docentes do ciclo de estudos com o grau de doutor/especialista

No alinhamento das questões da entrevista surgia agora uma referente à facilidade (ou não) com que tinha sido constituído o número de docentes com grau de doutor ou especialista, tendo quatro dos sujeitos referido que teria sido difícil e dois que teria sido fácil.

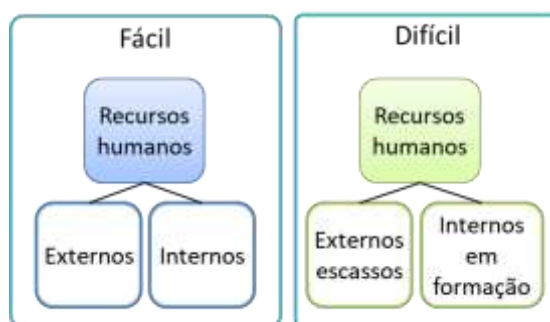
Foram apresentadas narrativas justificativas destas percepções de que se dá exemplo de seguida, no caso das situações em que foi considerado fácil: *“Porque nós já tínhamos muitos, ou seja, nós em termos de Análises já cumprimos praticamente com esse rácio. Isso dava-nos o conforto, com os doutorados e com os especialistas que já tínhamos cumprimos”* que foi codificado como #externos e #internos, ou: *“Os recursos que temos aqui nos Hospitais não tinham feito o título de especialista...”* que foi codificado como #externos escassos, ou ainda: *“nós tínhamos e temos em alguns aspetos o corpo docente em formação nas áreas fundamentais do curso, na área específica do curso”* que obteve a codificação #internos em formação.

Relativamente a estes textos da entrevista, a análise temática fez emergir um mapa com dois blocos (fácil e difícil) com um tema cada um, mas que assume a mesma denominação de recursos humanos –

Figura 4.17.

É ainda de destacar que em duas das instituições existiram docentes que fizeram provas em tempo útil para integrarem o corpo docente como doutores ou especialistas.

Figura 4.17 – Mapa temático dos elementos facilitadores/difícultadores associados à constituição do número obrigatório de docentes com o grau de doutor/especialista.



4.2.4.11. Pressão do novo ciclo de estudos para incrementar as habilitações dos Docentes

Também foi perguntado aos entrevistados se consideravam que a criação do novo ciclo de estudos veio criar pressão para incrementar as habilitações dos docentes, sendo que três responderam que sim e três que não.

Pode ser exemplo de discurso do grupo que considera que não criou pressão: *“Não, já está tudo, mesmo dos doutoramentos já estava tudo.”*, que obteve a codificação #habilitações atingidas, e como exemplo do grupo que considera que criou pressão: *“No tempo parcial aí sim, estes novos colaboradores aí claramente que vai incentivá-los a fazer...”* que foi codificado como #externos ou ainda: *“para responder às exigências da A3E's e de Ciências Biomédicas Laboratoriais significa que pessoas que eventualmente estavam a levar mais calmamente em termos da melhoria das suas habilitações académicas, tiveram que acelerar o passo e outras entraram em processos que muito provavelmente não teriam pensado, isso criou forte pressão para o aumento de habilitações académicas do curso e da instituição”* que obteve a codificação #internos.

Relativamente a esta análise temática criou-se um mapa com dois blocos com um tema cada um (não e sim), mas que assume a mesma denominação de recursos humanos - Figura 4.18.

Figura 4.18 – Mapa temático relativo à pressão do novo ciclo de estudos para incrementar as habilitações dos docentes.



4.2.4.12. Facilidades/dificuldades na constituição das instalações físicas afetas e/ou utilizadas pelo ciclo de estudos (espaços letivos, bibliotecas, laboratórios, salas de computadores, etc.)

Os entrevistados foram questionados sobre o grau de dificuldade para a constituição das instalações físicas afetas ao ciclo de estudos, tendo todos considerado que tinha sido algo atingido de forma fácil. Somente duas das instituições fizeram obras de remodelação, ambas com intenção de adaptar os laboratórios à vertente de Anatomia Patológica, e que foram focadas principalmente na reformulação do armazém de reagentes, na instalação de *hottes* químicas modernas ou na criação de salas de microscopia. Estas duas instituições

tiveram apoios financeiros externos relacionados com projetos para a constituição das instalações físicas.

Também três dos entrevistados consideram que a criação do ciclo de estudos criou pressão para incrementar as instalações físicas utilizadas pelo ciclo de estudos.

4.2.4.13. Facilidades/dificuldades na constituição de equipamentos e materiais utilizados pelo ciclo de estudos (equipamentos didáticos e científicos, materiais e TICs)

No âmbito da entrevista, os participantes também responderam sobre o grau de dificuldade relativo à constituição de equipamentos e materiais utilizados pelo ciclo de estudos, tendo cinco considerado que tinha sido algo atingido de forma fácil, enquanto um considerou que tinha sido difícil, atribuindo a sua escolha ao facto de: *“Não há verbas diretas atribuídas para isso”*.

Também quatro das instituições adquiriram equipamentos, mais uma vez principalmente focados na área de Anatomia Patológica que não possuíam previamente. Destas, duas tiveram apoios financeiros externos relacionados com projetos para a aquisição de equipamentos.

4.2.4.14. Facilidade/dificuldade na delimitação dos Centro(s) de Investigação, na área do ciclo de estudos, em que os docentes desenvolvem a sua atividade

Outra das questões da entrevista passava por pedir as perceções dos participantes tendo em conta o grau de dificuldade relativamente à delimitação de Centro(s) de Investigação, na área do ciclo de estudos, em que os docentes desenvolvem a sua atividade. Assim, quatro dos entrevistados referiram que tinha sido fácil e dois que tinha sido difícil.

Como exemplo de narrativa dos sujeitos que invocaram ter sido difícil a constituição dos centros de investigação temos: *“Nós não temos um centro de investigação associado ao instituto, tínhamos era docentes associados a centros de investigação, portanto foi necessário importar centros de investigação”*. Por outro lado, como exemplo de narrativa associada à facilidade na constituição dos centros de investigação localizou-se: *“Grande parte dos docentes já está envolvido num centro de investigação, portanto isso facilitou(...)”*. Nós

acabámos por elencar um conjunto de unidades de investigação em que nós já íamos trabalhando as nossas áreas apesar de não estarem na escola, mas em que já se fazia no fundo uma sinergia e em que desenvolvemos trabalho”.

Nenhuma das instituições delimitou Centros de investigação em tempo útil para a submissão do ciclo de estudos em Ciências Biomédicas Laboratoriais.

Somente um dos entrevistados considera que a criação do ciclo de estudos criou pressão para a delimitação de Centro de Investigação na área do ciclo de estudos.

4.2.4.15. Características do ambiente interno que facilitaram ou apoiaram a criação do ciclo de estudos (Força)

Os participantes na entrevista foram convidados a indicar quais as características do ambiente interno da sua instituição que contribuíram para a criação do ciclo de estudos.

Das respostas registadas apresentam-se alguns exemplos: *“Se a presidência tivesse uma posição política contra a criação dos cursos ia ser complicado independentemente da vontade interna. (...) Portanto aí há que perceber que a posição da presidência é sempre importante nestes processos, que é a presidência que tem que propor. A outra eu devo dizer que também foram as coordenações dos dois cursos anteriores e das áreas científicas específicas que lhe dão suporte guiando-a a favor da criação do novo curso”* que obteve as codificações: #apoio, #topo, #envolvimento, #intermédia. Outro exemplo: *“Por outro lado, havia cursos que poderiam ter dificuldade em cumprir os critérios da A3E’s muitas vezes por falta de massa crítica suficiente para viabilizar”*, que codificou como #receio de não acreditar cursos prévios. Outro exemplo, ainda: *“A possibilidade de entregar o processo a uma pessoa. Eu acho que isso funcionou muito bem. Porque responsabilizou a pessoa, é verdade”*, que foi codificado em #responsabilização com autonomia. Para terminar ainda mais um exemplo: *“Facilitou foi nós já termos os 2 cursos. Foi muito fácil. Já termos a parte física, laboratórios, equipamentos, tudo, já tínhamos tudo. Isso foi uma força enorme”*, que obteve os códigos #espaços físicos e #experiência adquirida.

Relativamente a estas respostas a análise temática criou um mapa com três temas denominados: condições disponíveis, perceções dos docentes e intervenções das lideranças – Figura 4.19.

Figura 4.19 – Mapa temático relativo às características ambiente interno que facilitaram ou apoiaram a criação do ciclo de estudos (Força).



4.2.4.16. Características do ambiente interno que dificultam este procedimento (Fraqueza)

Os entrevistados referiram aquelas que, de acordo com a sua percepção, seriam as características do ambiente interno da sua instituição que dificultaram a criação do ciclo de estudos.

Das narrativas redigidas expõem-se alguns exemplos: *“O que é novo é difícil, mas isso nem toda a gente tem essa capacidade. Há pessoas que têm facilidade em se adaptar e há outras que não. E quando é muito pouco tempo há sempre choques.”* que obteve as codificações: #dificuldade de adaptação à mudança e #humanos. Outro exemplo: *“A inexistência de recursos humanos. Porque a incapacidade de podermos discutir ideias, também nos pode levar a limitações grandes...pode não nos conseguir tirar do nosso cantinho, não é?”*, que codificou como #inexistência de massa crítica e #humanos. Outro exemplo, ainda: *“...Em que acabavam por transmitir informações para os alunos que muitas vezes poderiam criar ali alguma confusão e penso que isso terá sido o processo mais complicado... informação e contrainformação. Nós apostámos em palestras, com todos os anos. Reunimo-nos com os alunos todos de análises e esclarecemos logo...”*, que foi codificado em #estudantes e #posições opostas acerca dos cursos de fusão. Para terminar ainda mais um exemplo: *“Essa mesma proximidade [com a Direção]... Que depois no final, se tornou muito complicado...*

pois verificou-se que não era o ideal essa demasiada proximidade ao gerar grande desperdício de energia em discussões inúteis.”, que obteve os códigos #ingerência na criação e #topo.

Relativamente a estas respostas a análise temática criou um mapa com três temas denominados: intervenções das lideranças, agitação interna e recurso limitados – Figura 4.20

Figura 4.20 – Mapa temático relativo às características ambiente interno que dificultaram a criação do ciclo de estudos (Fraqueza).



4.2.5. Bloco 4 – Descrição de Oportunidades e Ameaças

4.2.5.1. Aspectos em que a criação foi encarada como vantajosa para a vida ou perfil externo da Instituição

Os participantes na entrevista foram convidados a indicar aspectos em que a criação foi encarada como vantajosa para a vida ou perfil externo da Instituição.

Das respostas redigidas apresentam-se exemplos: *“Eu diria que para os empregadores há sempre um aspeto positivo, porque significa que têm profissionais mais transversais que podem transferir de um serviço para o outro enquanto houvesse necessidade, incentivando-os a ter formação mais específica. O profissional vai-se envolver provavelmente na área que mais gosta e cria maiores competências na área que mais gosta, e isso é natural. Mas numa fase inicial para um empregador, parece-me que isso é vantajoso.”* que obteve as codificações: #polivalência de base, #especialização posterior, #empregadores. Outro exemplo: *“com a criação destes cursos acabamos se calhar em termos de profissões de saúde, houve uma aproximação em relação às tradicionais áreas de formação da saúde, como a medicina e a enfermagem que não são fragmentadas no 1º ciclo.”*, que codificou como #aproximação

à estrutura curricular de outros cursos de saúde. Outro exemplo, ainda: “*Outra coisa que eu também acho, há muita noção e continua a existir por parte da comunidade externa, que há cursos a mais em Portugal. No sentido em que há cursos com nomes muito estranhos, que às vezes têm exatamente a mesma formação e que dá-me ideia que a opinião pública encara sempre de uma forma positiva cada vez que se reduz o número de cursos e as designações...*”, que foi codificado em #redução do número de cursos visto como positivo. Para terminar ainda mais um exemplo: “*A instituição, tem sido muito virada para a internacionalização, tem projeção lá fora, o tipo de investigação que se faz aqui tem tido reconhecimento muito forte e a valorização que se dá a essa área foi muito útil... serviu de apoio para nós perante a agência e apoiou a proposta pois este curso procurava uma homogeneização com o que se faz a nível europeu e mundial. Mesmo a nível interno isso foi fundamental... Também foi interessante para captar aqueles alunos que vêm do estrangeiro cá fazer o curso*”, que obteve os códigos #estudantes e #parcerias.

Relativamente a estas respostas a análise temática criou um mapa com quatro temas denominados: internacionalização, empregabilidade, competitividade e visão social – Figura 4.21.

Figura 4.21 – Mapa temático relativo a aspetos em que a criação do ciclo de estudos foi encarada como vantajosa para a vida ou perfil externo da Instituição.



4.2.5.2. Aspetos é que a criação foi encarada como desvantajosa para a vida ou perfil externo da Instituição

Os participantes na entrevista também foram convidados a indicar aspetos em que a criação foi encarada como desvantajosa para a vida ou perfil externo da Instituição.

Aqui quatro dos participantes referiram desde logo que não encontravam desvantagens neste contexto. Os restantes dois deixaram breves apontamentos dos quais se retirou o seguinte exemplo: “*Houve pessoas que afirmaram que poderia ser muito uma estratégia só para ter mais alunos, uma estratégia de marketing, uma estratégia de sobrevivência das escolas e de redução de custos*” que foi codificada como #estratégia de marketing e #redução de custos.

Relativamente a estas breves respostas criou-se um pequeno mapa de análise com um tema: visão social - Figura 4.22.

Figura 4.22 – Mapa temático relativo a aspetos em que a criação do ciclo de estudos foi encarada como desvantajosa para a vida ou perfil externo da Instituição.



4.2.5.3. Facilidade/dificuldade na delimitação de projetos/parcerias nacionais e internacionais em que se integram as atividades científicas e tecnológicas desenvolvidas na área do ciclo de estudos

Outra das questões da entrevista passava por pedir as perceções dos participantes tendo em conta o grau de dificuldade relativamente à delimitação de projetos/parcerias nacionais e internacionais em que se integram as atividades científicas e tecnológicas desenvolvidas na área do ciclo de estudos. Assim, todos os entrevistados referiram que tinha sido fácil essa delimitação.

Como exemplos dados pelos sujeitos temos: “*Nós temos muita história com mobilidade internacional e é grande aposta do instituto... No entanto, quando tínhamos o curso de análises clínicas não era fácil estabelecer parcerias internacionais pois só Espanha é que tinha um curso semelhante... agora já conseguimos mais protocolos ERASMUS com instituições que têm Ciências Biomédicas Laboratoriais e com Hospitais que recebem estudantes para estágio.*”, ou : “*Esta escola tem uma longa história de parcerias sobretudo em projetos de serviço à comunidade*”.

Quatro das instituições criaram parcerias em tempo útil para a submissão do ciclo de estudos em Ciências Biomédicas Laboratoriais e as respetivos entrevistados consideraram que a criação do ciclo de estudos criou pressão para esse estabelecimento de parcerias na área do ciclo de estudos.

4.2.5.4. Facilidade/dificuldade na constituição de locais de estágio

Os sujeitos foram convidados a expressar a sua perceção tendo em conta o grau de dificuldade relativamente à constituição dos locais de estágio do ciclo de estudos. Assim, dois dos participantes consideraram que tinha sido difícil e quatro consideraram que tinha sido fácil. Como exemplo dado pelos sujeitos que consideraram fácil temos: *“Mais uma vez uma das vantagens de termos tido os dois cursos anteriores. Não tivemos que criar locais de estágio novos, portanto já tínhamos uma bateria de locais de estágio, portanto foi simplesmente aplicá-los.”*.

Já no caso dos que consideraram difícil temos: *“temos o problema de pertencermos à periferia... e termos locais de estágio noutras cidades e depois, para os alunos que são daqui, quando chega a altura do estágio eles têm que sair. Nos últimos anos com a crise tivemos casos dramáticos com os alunos a ficarem com os pais desempregados e a terem de deixar os estudos...”*.

Quatro das instituições constituíram novos locais de estágio em tempo útil para a submissão do ciclo de estudos em Ciências Biomédicas Laboratoriais e as respetivos entrevistados consideraram que a criação do ciclo de estudos criou pressão para esse estabelecimento de locais de estágio.

4.2.5.5. Envolvimento das Associações Profissionais na criação do ciclo de Estudos

Os participantes na entrevista foram convidados a indicar a sua perceção relativamente às mais-valias da integração das Associações Profissionais representativas das profissões que emergem da formação superior em Ciências Biomédicas Laboratoriais. Todos os sujeitos consideraram positiva essa integração do ponto de vista conceptual.

Das respostas registadas apresentam-se alguns exemplos: *“uma associação profissional tem de ter mais presente aquilo que são as competências e a maneira como essas competências têm sido adquiridas.”* que obteve a codificação: #perfil de competências. Outro

exemplo: “Essencialmente um apport de competências que considerem que sejam críticas no profissional, o conhecimento do terreno... a ligação ao terreno. Não tendo Ordem, no fundo, eles acabam por representar um bocadinho esse know-how e essa regulação e esse apport. Eu penso que será sempre de uma forma genérica, será vantajoso ter esse apport de informação, no fundo esse contributo para ser mais um contributo na construção de um perfil profissional,” que codificou como #perfil de competências e #conhecimento do terreno. Outro exemplo, ainda: “Houve e haverá muita resistência por parte de profissionais. E se houver uma integração, se as pessoas forem ouvidas será mais fácil integrarem uma realidade nova... o desconhecido é sempre difícil. Ou seja, por um lado é importante conquistar as pessoas para o processo e por outro lado temos o input que elas podem trazer...”, que foi codificado em #aceitação da mudança.

Relativamente a estas respostas a análise temática criou um mapa com um tema denominado: Integração dos profissionais – Figura 4.23

Figura 4.23 – Mapa temático relativo ao envolvimento das Associações Profissionais na criação do ciclo de estudos.



4.2.5.6. Influência de movimentações contrárias à criação do ciclo de estudos por parte de algumas associações profissionais

Os sujeitos foram convidados a expressar a sua perceção relativamente à influência de movimentações contrárias à criação do ciclo de estudos por parte de algumas associações profissionais. à criação do ciclo de estudos. Desta forma, todos os participantes consideraram que não tinha tido qualquer influencia na criação do ciclo de estudos.

Como exemplos das narrativas dos sujeitos temos: *“Criaram-se alguns anticorpos em alguns alunos e professores... mas foi pouco e o curso implementou-se na mesma..”* que codificou para #alimentou alguns conflitos internos. Outro exemplo: *“Eu fiz um percurso, isto é, eu enviei a nossa proposta para apreciação pela APTAC – Associação Portuguesa de Técnicos de Análises Clínicas - pela APTAP - de Anatomia Patológica - e pela SPBS – que é a Sociedade Portuguesa de Bioanalistas de Saúde - foram as 3, podia haver outras, mas foram as 3 que eu enviei... A única que me deu resposta foi a SPBS dizendo que ainda tinham que analisar o tal relatório, mas que do aspeto geral, acho que já não recordo as palavras, concordavam. APTAC respondeu-me que ainda não tinham opinião formada... a APTAP não respondeu...”* que obteve o código #sem resposta a questões diretas. Relativamente a estas respostas a análise temática criou um mapa com um tema denominado: baixo impacto - Figura 4.25.

Figura 4.24 – Mapa temático relativo à influência de movimentações contrárias à criação do ciclo de estudos por parte de algumas associações profissionais.



4.2.5.7. Existência de apoios financeiros externos (públicos ou privados) para a criação do ciclo de estudos

Outra das questões da entrevista dizia respeito à existência de apoios financeiros externos (públicos ou privados) para a criação do ciclo de estudos. Assim, dois dos participantes confirmaram a existência desse apoios e quatro negaram essa existência.

Aos sujeitos que confirmaram a existência de apoios foi então perguntado se tinham sido facilitadores da mudança. Como exemplo das suas respostas temos: *“Os apoios para o equipamento de laboratório, acabaram por facilitar, mas de forma aleatória... ou seja, se não fossem esses fundos europeus tinha-se arranjado outros fundos...”*.

Já no caso dos que não obtiveram apoios, foi perguntado se a sua ausência tinha sido dificultadora da mudança, tendo recebido, entre outras, esta resposta: *“No nosso caso o impacto é reduzido. Provavelmente se fôssemos uma instituição que só tivesse um curso anterior, a falta de apoios financeiros teria sido importante. Porque se tivéssemos de readaptar laboratórios, comprar equipamentos, aumentar significativamente o corpo docente, a falta de apoio financeiro poderia limitar as nossas opções ou mesmo inviabilizar numa fase inicial esse novo curso, por não termos dinheiro para contratar docentes ou comprar equipamentos laboratoriais, isso sim. No nosso caso uma vez que já tínhamos a estrutura montada e o corpo docente adquirido, tudo isso... não teve impacto.”*

4.2.5.8. Características do ambiente externo que facilitaram ou apoiaram a criação do ciclo de estudos (Oportunidade)

Durante a entrevista os sujeitos foram também convidados a indicar quais as características do ambiente externo que contribuíram para a criação do ciclo de estudos.

Das respostas registadas apresentam-se alguns exemplos: *“Todas as outras instituições assumiram a mudança e isso levou-nos a seguir a corrente. O relatório da A3ES estava a ser aceite e nós fomos também. Não havia mais tempo para discussões...”* que obteve as codificações: #pressão para criar, #acreditação do curso, #A3ES. Outro exemplo: *“a própria crítica positiva de outros intervenientes, de outros académicos, de outras pessoas que acabaram por se debruçar sobre este assunto que não sendo colegas, mas que emitiam uma opinião favorável. Eventualmente também a internacionalização... é uma vantagem que também está muito elencada no relatório, portanto que no fundo debruça-se muito sobre esta uniformização do mercado a nível europeu, da mobilidade dos profissionais.”*, que codificou como #críticas positivas no meio académico e #mobilidade de estudantes e profissionais. Outro exemplo, ainda: *“A própria designação internacional, tudo isto debitou um bocadinho da realidade europeia. Portanto nesse aspeto essa foi uma mais-valia lógica... Eu também acho que é mais apelativo junto dos candidatos que vêm do 12º ano, Ciências Biomédicas Laboratoriais do que Análises Clínicas e Saúde Pública ou Anatomia Patológica...”*, que foi codificado em #designação do curso. Para terminar ainda mais um exemplo: *“se existe uma oportunidade para criar um novo curso que dá mais competências do que um curso*

que eu tinha aqui, obviamente que eu tenho que ir atrás desse curso. Vejamos o seguinte, eu sou aluno, tenho um curso aqui que me dá a cédula profissional de análises e anatomia e tenho um aqui que me dá de análises, o que é que eu faço? Vou para aqui para as duas cédulas.”, que obteve os códigos #ACSP e APCT e #2 cédulas profissionais.

Relativamente a estas respostas a análise temática criou um mapa com quatro temas denominados: reconhecimento institucional, competitividade, internacionalização e tendência de mudança – Figura 4.25

Figura 4.25 – Mapa temático relativo a características do ambiente externo que facilitaram ou apoiaram a criação do ciclo de estudos (Oportunidade).



4.2.5.9. Características do ambiente externo que dificultaram a criação do ciclo de estudos (ameaça)

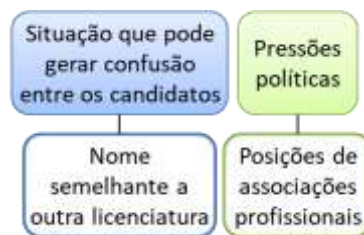
Uma das perguntas da entrevista implicava questionar os sujeitos sobre a sua perceção relativamente às características do ambiente externo que tinham dificultado a criação do ciclo de estudos.

Das respostas registadas apresentam-se alguns exemplos: *“O único inconveniente que eu vejo é haver também em Portugal o curso de Ciências Biomédicas que é uma coisa que eu não sei muito bem explicar o que é...”* que obteve a codificação: #nome semelhante a outra licenciatura. Outro exemplo: *“Dificultar... As principais ameaças vieram de posições de descrença no processo. Não sei se posso chamar ameaça. Claro que podiam ser ameaças no sentido em que teriam um peso até político importante ao ponto de, não diria boicotar o*

processo, mas conseguirem travar o processo. Essa digamos que para o processo é a principal ameaça. Posições radicalizadas legítimas, não estou a dizer o contrário... das associações, posições de só contra. Só contra não se espera que não deixem de tentar fazer alguma coisa, portanto... Mas efetivamente foram as principais situações. Providências Cautelares que colocaram... Pressão social, pressão política...nos ministérios, expondo as suas razões pelas quais os novos licenciados não deveriam ser reconhecidos...”, que codificou como #posições de associações profissionais.

Tendo em conta estas respostas a análise temática criou um mapa com dois temas denominados: situação que pode gerar confusão entre candidatos e pressões políticas – Figura 4.26

Figura 4.26 – Mapa temático relativo a características do ambiente externo que dificultaram a criação do ciclo de estudos (Ameaça).



4.2.5.10. Avaliação relativamente à globalidade da criação do ciclo de estudos

Também foi perguntado aos entrevistados qual seria a sua avaliação relativamente à globalidade da criação do novo ciclo de estudos, tendo todos considerado como positiva.

Pode ser exemplo de discurso do grupo: “*Juntar, podemos dizer assim, duas competências numa só que não fazia sentido estar a separar, tanto que formam um licenciado mais adaptável ao mercado de trabalho. Mais paritário com aquilo que é o mercado europeu... Facilita até para quem quer entrar no ensino superior, o reconhecimento social da formação que quer fazer... Mas... Também teve vantagem por as pessoas a discutir. Mais uma vez foi o mesmo processo e a chegar a consensos... de uma forma geral acho que todo o processo foi claramente positivo.*”, que obteve a codificação #discussão, #consensos, #sentido teórico e prático, ou: “*Fizemos história na nossa profissão e está a evoluir. Eu tirava este curso se fosse estudante ...*” que foi codificado como #histórico, ou ainda: “*Voltando ao início, estamos num ciclo de viragem, estamos a buscar uma nova oportunidade, permitiram-nos criar*

algo de raiz, por exemplo: o facto de eu ter a certeza, ou ter alguma certeza, que os outros estudantes de CBL aqui ali além, têm a mesma formação vai-me dar garantias... nós tínhamos cursos de análises públicas e de saúde pública, que não tinham saúde pública, por exemplo. a mais-valia que isto teve foi isto.” que obteve a codificação #dá garantias. Pode-se ainda acrescentar: “Portanto, nós entendemos isto, lá está, como uma oportunidade, uma mais-valia e fomos atrás delas. Agora, nunca me faltou apoio, tudo isso...” que codificou como #apoiado pelos líderes institucionais.

Relativamente a esta análise temática criou-se um mapa com três temas denominados equipa, procedimento e produto - Figura 4.27.

Figura 4.27 – Mapa temático relativo a avaliação da globalidade da criação do ciclo de estudos.



4.2.5.11. Principais aspetos a manter em caso de repetição da criação do ciclo de estudos

Os sujeitos também foram convidados a expor os principais aspetos que manteriam caso tivessem que repetir o procedimento de criação do ciclo de estudos.

Estes são alguns exemplos das suas narrativas: “*Mantinha a colaboração pluridisciplinar com pessoas de fora, que têm uma visão muito isenta. Manteria a equipa que eu escolhi que era muito competente, incluindo as pessoas de anatomia*”, que obteve a codificação #colaboração multidisciplinar, #externas, ou: “*Eu acho que seria o Relatório da A3ES, o surgimento não foi o melhor; mas também foi uma questão de nos adaptarmos. Se calhar às vezes também serviu como incentivo. Vocês têm este prazo, têm isto para fazer. Acabou por funcionar um bocadinho como obrigar-nos a disciplinarmo-nos, obrigar-nos a olhar em volta, a termos uma visão global, a dizermos isto interessa, isto interessa, isto não interessa.*”

Bom, todo este percurso e depois, reforço o que disse atrás, aqui dentro em termos de ambiente interno, permitir que isto tudo seja feito por uma pessoa ajudou em muito, centralizou e permitiu fazer o caminho todo.” que foi codificado como #incentivo, #visão global e #centralizado numa pessoa, ou ainda: “A procura do consenso relativamente àquilo que foi a criação do curso...” que obteve a codificação #consensos e #discussão interna. Relativamente a esta análise temática criou-se um mapa com três temas denominados pessoas, procedimento e relatório A3ES - Figura 4.28.

Figura 4.28 – Mapa temático relativo a aspetos a manter em caso de repetição da criação do ciclo de estudos.



4.2.5.12. Principais aspetos a alterar em caso de repetição da criação do ciclo de estudos

A última questão da entrevista dizia respeito a aspetos que os participantes considerassem útil alterar em caso de repetição da criação do ciclo de estudos. Neste caso, dois dos participantes disseram que, no geral, não teriam alterações a propor. Dos restantes quatro, dois referiram que gostariam de ter mais tempo disponível para a submissão junto da A3ES, um indicou que preferia que a criação do ciclo de estudos tivesse sido gerida dentro do seu Departamento sem ingerências externas e, por último, o participante restante gostaria de ter introduzido algumas inovações no plano de estudos.

4.3. Dados da recolha documental

4.3.1. Caracterização das Instituições onde foram criados os ciclos de estudos em análise

4.3.1.1. Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Saúde

O Instituto Politécnico de Bragança é uma instituição pública de ensino superior fundada em 1983 na cidade de Bragança, possuindo extensão na cidade de Mirandela. Possui cerca de 7000 estudantes divididos por 5 Escolas: Escola Superior Agrária, Escola Superior de Educação, Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Escola Superior de Comunicação, Administração e Turismo e Escola Superior de Saúde (Instituto Politécnico de Bragança, sem data-b). Esta última unidade orgânica tem como missão a formação de 1º e 2º ciclo, formação pós-graduada, investigação e prestação de serviços à comunidade, no domínio da saúde. Foi criada em 1971, tendo, entre os anos de 1972 e 2001, desenvolvido a sua formação na área de Enfermagem. Em 2001 é integrada no Instituto Politécnico de Bragança e mais tarde em 2003, reconvertida em Escola Superior de Saúde (Instituto Politécnico de Bragança, sem data-a). Tendo submetido previamente o ciclo de estudos em Ciências Biomédicas Laboratoriais, o Conselho de Administração da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, acreditou-o durante 5 anos na sua reunião de 11 de fevereiro de 2015 (A3ES, sem data).

4.3.1.2. Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Saúde Dr. Lopes Dias

O Instituto Politécnico de Castelo Branco é uma instituição pública de ensino superior que iniciou a sua atividade em 1980 e que se apresenta como constituindo como um referencial de confiança na qualificação de alto nível dos cidadãos, na produção e difusão do conhecimento, bem como a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos seus estudantes num quadro de referência internacional. Possui seis unidades orgânicas: Escola Superior Agrária; Escola Superior de Artes Aplicadas; Escola Superior de Educação, Escola Superior de Gestão, Escola Superior de Tecnologia e Escola Superior de Saúde Dr. Lopes Dias (Instituto Politécnico de Castelo Branco, sem data-b). Esta última tem a sua origem na Escola de Enfermagem de Castelo Branco fundada em 1948, denominada em 1989 Escola Superior

de Enfermagem do Dr. Lopes Dias. Em 2001 foi integrada no Instituto Politécnico de Castelo Branco com a denominação de Escola Superior de Saúde Dr. Lopes Dias, tendo iniciado a leção das licenciaturas em Análises Clínicas e Saúde Pública no ano letivo de 2001/02 (Instituto Politécnico de Castelo Branco, sem data-a). Após submissão prévia do ciclo de estudos em Ciências Biomédicas Laboratoriais, o Conselho de Administração da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, acreditou-o durante 5 anos na sua reunião de 24 de julho de 2014 (A3ES, sem data).

4.3.1.3. Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra

Criado em 1979, o Instituto Politécnico de Coimbra é uma instituição de ensino superior pública e está localizada no Centro Litoral de Portugal, sendo uma das dez maiores instituições de ensino superior portuguesas, integrando seis unidades de ensino: Escola Superior Agrária de Coimbra, Escola Superior de Educação de Coimbra, Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Oliveira do Hospital, Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra, Instituto Superior de Engenharia de Coimbra e Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra (Instituto Politécnico de Coimbra, 2021a). Esta última, iniciou o seu trajeto evolutivo nos designados Centros de Preparação de Técnicos e Auxiliares dos Serviços Clínicos, em 1961, que foram depois reconvertidos em Centros de Formação de Técnicos Auxiliares dos Serviços Complementares de Diagnóstico e Terapêutica em 1980. Em 1982, uma nova reestruturação cria a Escola Técnica dos Serviços de Saúde de Coimbra, cuja integração no Ensino Superior Politécnico e a adoção da designação atual se dá em 1993. Em 2004, é integrada no Instituto Politécnico de Coimbra (Instituto Politécnico de Coimbra, 2021b). Esta instituição lecionou os cursos de Análises Clínicas e Saúde Pública e de Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica nos anos iniciais da sua criação tendo depois descontinuado este último. Tendo submetido previamente o ciclo de estudos em Ciências Biomédicas Laboratoriais, o Conselho de Administração da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, acreditou-o durante 1 ano na sua reunião de 25 de junho de 2014 (A3ES, sem data).

4.3.1.4. Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa

O Instituto Politécnico de Lisboa, instituição de ensino superior público, com sede em Lisboa, iniciou a atividade em 1986 e integra 8 escolas e institutos: Escola Superior de Dança, Escola Superior de Música de Lisboa, Escola Superior de Teatro e Cinema, Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa, Escola Superior de Comunicação Social, Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Superior de Engenharia de Lisboa e Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa (Instituto Politécnico de Lisboa, sem data). No que diz respeito à última poderemos considerar um trajeto evolutivo semelhante ao da Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra. Na escola de Lisboa existiu lecionação quase continua dos cursos de Análises Clínicas e Saúde Pública e de Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica desde a formação da escola até à descontinuação dos cursos. Após submissão prévia do ciclo de estudos em Ciências Biomédicas Laboratoriais, o Conselho de Administração da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, acreditou-o durante 1 ano na sua reunião de 15 de julho de 2014 (A3ES, sem data).

4.3.1.5. Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto

O Instituto Politécnico do Porto foi fundado em 1985 e integra 8 escolas: Instituto Superior de Engenharia do Porto, Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, Escola Superior de Educação, Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Escola Superior de Hotelaria e Turismo, Escola Superior de Media Artes e Design, Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão e a Escola Superior de Saúde (Instituto Politécnico do Porto, 2016b). A Escola Superior de Saúde é a maior instituição portuguesa de ensino superior na área das tecnologias da saúde. Com cerca de 2500 estudantes, 312 docentes, 12 licenciaturas, 9 mestrados e vários cursos de formação contínua é também a terceira maior escola do Instituto Politécnico do Porto (Instituto Politécnico do Porto, 2016a). Possui um trajeto evolutivo sobreponível cronologicamente às Escolas Superiores de Tecnologia da Saúde de Coimbra e Lisboa, tendo existido lecionação quase continua dos cursos de Análises Clínicas e Saúde Pública e de Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica desde a formação da escola até à descontinuação dos cursos.

Tendo submetido previamente o ciclo de estudos em Ciências Biomédicas Laboratoriais, o Conselho de Administração da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, acreditou-o durante 5 anos na sua reunião de 3 de fevereiro de 2015 (A3ES, sem data).

4.3.1.6. Universidade do Algarve - Escola Superior de Saúde

A Universidade do Algarve foi fundada em 1976 e possui atualmente cerca de 800 docentes, 400 funcionários e 9000 estudantes, contando com 8 escolas faculdades: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Faculdade de Economia, Faculdade de Medicina e Ciências Biomédicas, Escola Superior de Educação e Comunicação, Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo, Instituto Superior de Engenharia e Escola Superior de Saúde (Universidade do Algarve, 2020). A Escola Superior de Saúde foi criada em 2003 e integrou a anterior Escola Superior de Enfermagem de Faro. No mesmo ano, a adicionar ao curso de Enfermagem lecionado no Algarve desde 1971, deu início à formação superior em Análises Clínicas e Saúde Pública que perdurou até à sua descontinuação com a entrada em funcionamento do 1º ciclo em Ciências Biomédicas Laboratoriais (Escola Superior de Saúde - UAlg, 2020). Tendo submetido previamente o ciclo de estudos em Ciências Biomédicas Laboratoriais, o Conselho de Administração da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, acreditou-o durante 5 anos na sua reunião de 3 de fevereiro de 2015 (A3ES, sem data).

4.4. Análise e Discussão de Resultados

4.4.1. Dos entrevistados

Os entrevistados são maioritariamente do sexo masculino e possuem, na sua maior parte, idades entre os 31 e os 40 anos de idade. Portanto, são relativamente jovens tendo em conta o contexto da profissão de professores do ensino superior.

Em termos de formação académica, esta é muito homogénea e situa-se ao nível do doutoramento. Já na experiência docente, o panorama muda de figura, pois esta característica varia entre os 8 e os 24 anos, ou seja, alguns professores possuem uma experiência bastante vasta enquanto outros estão quase no início da sua carreira.

Apesar da maioria dos entrevistados ter algum tipo de formação específica em educação, nenhum possui formação em liderança. Mesmo ainda, dos que possuem formação em educação, esta é limitada a pequenos cursos esparsos e à formação inicial de formadores. São apresentadas razões para a realização desta formação específica que passam por: (1) abrir uma oportunidade de carreira em situação de desemprego, (2) necessidades pessoais associadas a curiosidade individual ou a obrigação acadêmica, ou ainda (3) necessidade profissional provocada pela interação com os estudantes ou com os próprios pares. Também os entrevistados que não fizeram formação específica apresentaram as suas razões, que passam por não sentirem (1) necessidade pessoal, pois não têm curiosidade na área da liderança, nem sentirem (2) necessidade profissional, uma vez que não foi requerida para lecionar. Por outro lado, a gestão de topo não valoriza essa componente: *“Não sei se o que nos pedem passa por essa formação e depois ela não é valorizada...”*

Tendo em conta o desempenho de cargos de direção ou liderança em grupos de trabalho, é evidente que todos os participantes passaram por várias experiências nesse campo desde os tempos mais jovens do seu percurso académico, alguns mesmo ainda na altura em que eram estudantes.

Relativamente ao percurso para a entrada no cargo de Diretor/Coordenador de curso, este incluiu, em alguma das suas fases, um tipo de votação e eleição. Apesar disso, nenhum dos participantes apresentou candidatura formal com exposição de objetivos para o mandato. Todos os participantes que eram Diretores/Coordenadores de curso tinham iniciado o seu mandato na mesma altura, uma vez que todos os ciclos de estudos tinham começado aproximadamente no mesmo espaço temporal.

Tendo em conta as motivações que levaram os participantes a assumir os cargos de Diretores/Coordenadores de curso, surgiu evidência que permite sustentar três razões principais: (1) organizar o curso/departamento, uma vez que pretendem mobilizar a equipa docente e gerir o curso, (2) possuir espírito de missão numa visão global que pretende criar o melhor para o país e para os estudantes e, finalmente, (3) ter vontade de inovar, pois têm a oportunidade de trabalhar com a equipa certa e possuir um projeto novo: *“Tínhamos a equipa certa, tínhamos o projeto ideal e isso era perfeito. E eu estava disponível para liderar precisamente nessas condições”*.

4.4.2. Das instituições

As instituições que apresentaram os seus ciclos de estudos a acreditação possuem alguma heterogeneidade entre si, pois três delas começaram a lecionar os cursos de ACSP e APCT em 1980 e, à data da criação do curso de Ciências Biomédicas Laboratoriais, todas lecionavam o curso de ACSP mas somente duas lecionavam o curso de APCT.

Também o dinamismo e a prática de introdução de novos cursos no seu portefólio é diferente entre as organizações, existindo duas que apresentam evidência de possuir essa estratégia institucional. No que diz respeito à organização interna, três das instituições possuem uma estrutura matricial e as outras três possuem uma estrutura departamental por produto.

4.4.3. Da caracterização do responsável pela criação do ciclo de estudos

Também existem características do líder responsável pela coordenação da criação do ciclo de estudos que são úteis nestas situações. Os participantes apresentaram as que consideraram ter sido mais úteis neste procedimento, que foram divididos em três temas.

O primeiro tema são as (1) convicções pessoais, considerando-se que o líder deste procedimento deverá ter opiniões próprias fundamentadas, uma vez que essa aptidão lhe garante a capacidade intervir sempre ao longo de todo o procedimento, não se remetendo a um mero gestor amorfo. O segundo tema são as (2) competências pessoais, que passam por acreditar no projeto e fazer acreditar, ter a capacidade de trabalho e humildade. Finalmente o terceiro tema tem a ver com as (3) competências profissionais, que neste caso são a capacidade de gestão de tempo, capacidade para ouvir e capacidade para gerar consensos e delegação.

4.4.4. Dos motivos que levaram à criação do ciclo de estudos

Praticamente todas as escolas avançaram para a criação do ciclo de estudos assim que o documento da A3ES foi disponibilizado, procurando acompanhar as outras instituições na oportunidade criada e não querendo dar má imagem da sua instituição. A instituição que não avançou logo fê-lo por considerar que subsistiam dúvidas sobre a verdadeira utilidade do novo curso, tendo em conta o mercado de trabalho.

Considerando as razões que levaram a instituição a decidir criar o ciclo de estudos, foi possível identificar quatro grupos diferentes. Um deles foi a (1) opção política da liderança de topo, que passava pela introdução de novos cursos e pela opção pelos cursos de fusão/agregação entretanto apresentados pela A3ES: *“Aí houve de facto uma opção política por parte da presidência da escola na altura de apresentar os cursos conjuntos”*. Outra temática era a da (2) exequibilidade, associada ao facto de se tratar de um tema antigo e bastante discutido e fundamentado por alguns autores e relatores, por existirem condições internas nas instituições para a sua implementação e também condições externas, nomeadamente o relatório da A3ES (*“Propostas de orientação para a acreditação de ciclos de estudo em Ciências Biomédicas Laboratoriais”*) que trata da sua acreditação e ainda do seu reconhecimento por parte do ministério da Saúde na emissão de cédulas profissionais inerentes às profissões de técnico de ACSP e do técnico de APCT. Também é levantada a questão da (3) imagem externa das instituições, aqui mais virada para as que somente possuíam o curso de ACSP, pois o novo curso traz as competências de APCT e isso significa uma adição de novas competências que fariam aumentar a competitividade nacional, e até internacional, da instituição. Depois temos as chamadas (4) questões circunstanciais, ou seja, aquilo que ocorre de forma inopinada, fortuita e sem controlo individual ou institucional. Aqui destaca-se a questão de existir um tempo curto para a submissão, uma vez que a A3ES, ao publicar o seu relatório que permitia a criação do curso de Ciências Biomédicas Laboratoriais, delimitou uma janela de oportunidade até ao final de junho de 2014 para as instituições submeterem as suas propostas, caso pretendessem que o curso integrasse as listagens do concurso nacional de acesso ao ensino superior desse ano, situação que somente uma escola atingiu. Ainda dentro das questões circunstanciais, temos as informações veiculadas informalmente entre instituições de que todos estariam a avançar para o novo curso, o que gerou uma onda de competição pelo novo produto. Uma outra leitura circunstancial que foi feita pelas instituições foi da oportunidade positiva que o novo curso representava. O documento *“Propostas de orientação para a acreditação de ciclos de estudo em Ciências Biomédicas Laboratoriais”* da A3ES, segundo todos os entrevistados teve um papel facilitador. Por outro lado, dois deles, também consideram que teve um efeito colateral perverso.

Tendo em conta o seu papel facilitador o referido documento foi dividido em quatro temáticas. A primeira incide no seu papel (1) desencadeador, constituindo ele próprio a razão para a criação dos ciclos de estudos em Ciências Biomédicas Laboratoriais. A segunda tem a ver com o facto de o documento constituir um (2) suporte para o procedimento, um guião de acreditação construído de forma científica e pedagógica e também um orientador para a distribuição de ECTS do curso.

Numa terceira temática surge a vertente de (3) garantia de equidade, pois o documento é escrito e fundamentado de forma a integrar de forma equitativa os conteúdos e matérias mais associados a ACSP e APCT, uma vez que existia o compromisso de sustentar a posterior atribuição dupla de cédulas profissionais de técnico de ACSP e de técnico de APCT aos detentores da licenciatura em Ciências Biomédicas laboratoriais. Finalmente, numa quarta temática, o documento constitui-se como uma (4) garantia de qualidade, como uma *guide-line* que garante um fio condutor nacional transversal a todos os cursos. Este aspeto é inovador, uma vez que os cursos anterior não possuíam estes *benchmarking* o que resultava numa heterogeneidade, por vezes notável, entre os vários cursos.

Quanto às narrativas dos entrevistados que atribuíram um papel menos facilitador aos documentos e análise verifica-se que se localizam em torno do tema (1) restritivo, pois é atribuído ao documento um papel de redutor de autonomia, criatividade e diferenciação às instituições de ensino superior.

4.4.5. Das heurísticas

4.4.5.1. A Comissão para a criação do ciclo de estudos

Quase todas as instituições criaram comissões com variadas composições que ficaram responsáveis por gerir a criação do ciclo de estudos. Somente uma instituição optou por centrar todo o procedimento numa só pessoa que era, à data, o coordenador de curso.

Quando se pensa sobre a forma de trabalho em equipa, verifica-se que esta abordagem ocorreu dentro e fora da comissão sob vários aspetos. Desde logo, a (1) visão global do curso é facilitada pela participação da liderança de topo em algumas comissões, assegurando assim a otimização da gestão das UCs transversais a vários cursos. Quando se pensa

nas (2) questões técnicas, verifica-se que os recursos humanos mais adaptados e com competências mais elaboradas em traduções e informática deram também contributos nessas áreas, inclusivamente na contabilização dos rácios: “...porque duas dessas pessoas trabalhavam como peritos para a A3ES, portanto tinham já feito processos de avaliação, portanto estavam dentro de como é que se calcula um rácio, toda aquela parte mais técnica”. Relativamente a gestão de espaços e equipamentos, entre outros, as comissões acabaram por requerer informação aos serviços de suporte organizacional das instituições (e.g. serviços académicos, serviços de instalações e equipamentos). Já nas (3) questões científicas e pedagógicas, os professores acabaram por verificar, com maior profundidade, o plano de estudos e os programas e conteúdos das fichas de UC da área científica que lhes estava mais próxima.

Quando é feita a análise da delegação de tarefas, pode-se verificar que esta foi feita dentro e fora da comissão criada e abrangeu mesmo recursos humanos dentro e fora das instituições. A delegação decorreu por três canais distintos. Por um lado, as (1) questões técnicas, que incluíam a constituição de listagens de espaços e equipamento, fichas curriculares dos docentes e traduções. Por outro lado, as (2) questões conceptuais que implicavam recolher ideias e sugestões fora da comissão para, posteriormente, enriquecer a discussão em sede da própria comissão. E, finalmente, as (3) questões científicas e pedagógicas que estavam relacionadas com a construção das UCs. Mesmo na situação em que não existia comissão de criação do curso existiram contactos com membros externos sempre que se considerou necessário.

Quando se pensa na dinamização de funcionamento da comissão da criação do novo curso, verifica-se que surgiram três temas principais em torno dos quais foi construída essa dinamização. No primeiro tema existia a (1) conceptualização de trabalho do grupo que passava por nunca impedir a chegada de novas ideias que eram posteriormente sujeitas a discussão. Assim, capitalizava-se os conhecimentos especializados dos membros da comissão e também dos membros externos que enviavam as suas sugestões, tendo em conta as diversificadas áreas científicas e pedagógicas que era necessário abordar no plano de estudos. No segundo tema, apresentava-se a (2) operacionalização do trabalho, ou seja, as questões mais relacionadas com a vertente empírica e prática. Na base de tudo estava a distribuição

de tarefas que permitia a realização de trabalho individual prévio que, posteriormente, era trazido para o grupo para validação coletiva. Também era importante controlar o tempo e marcar reuniões periódicas para realizar o referido trabalho coletivo de validação.

Num terceiro tema emergiu a (3) animação do grupo, que basicamente era sustentada por aplicação da tomada de decisão por consenso (abordada noutra subcapítulo) pela definição de um tempo limite para as tomadas de decisão, no sentido de não deixar arrastar as discussões: *“numa primeira reunião distribuía tarefas (...) algumas colegas foram ultrapassadas pois não tínhamos tempo para esperar pela sua resolução das tarefas”* e constituindo o coordenador da comissão como um exemplo a seguir.

Considerando que os *stakeholders*, ou partes interessadas, são grupos de pessoas ou pessoas individuais que possuem o poder para influenciar a atividade de uma organização e que, reciprocamente, podem ser influenciados pelas ações dessa mesma organização (Mennon & Suresh, 2020), as instituições de ensino superior constituem sistemas organizados que, para além de serem centros de conhecimento e aprendizagem, são paradigmas da interação com vários *stakeholders* académicos ou não académicos. Os *stakeholders* de uma instituição de ensino superior podem ser distinguidos em internos ou externos, com base na sua localização, ou como ativos ou passivos, com base no seu envolvimento, potencial de cooperação e na medida em que podem influenciar a organização (Avci et al., 2016).

Pensando agora no envolvimento positivo de empregadores ou empresas relacionadas com o ciclo de estudos, ou seja, os denominados *stakeholders* externos, somente um dos entrevistados assume diretamente que não existiu esse ligação: *“De uma forma direta eu penso que não, ou seja, dá-me ideia que a comissão não reuniu com os stakeholders, nem com outras entidades nem com outras organizações”*. Os restantes entrevistados indicam que sim, mas da análise dos discursos não é possível reunir fundamentos que permitam interpretar que, na realidade, isso ocorreu diretamente e durante o procedimento de criação: *“vamos lá ver, os empregadores, como temos os estágios, temos sempre uma certa ligação com os locais de estágio, por isso temos sempre algum feedback, e também devido aos questionários que já tínhamos por parte dos estudantes...”*. Desde há décadas que a literatura descreve as mais-valias das associações e parcerias entre as instituições de ensino superior e os seus *stakeholders* externos, nomeadamente em programas de estágio,

investigação e empregos (Mukerjee, 2014). O feedback mútuo obtido é valioso, inclusive no que diz respeito a novas ideias e mudanças nos conjuntos de competências e aptidões que os empregadores procuram nos estudantes e licenciados (Mukerjee, 2014). Na preparação dos ciclos de estudos, parece existir evidência de que não foi devidamente acautelada a participação de *stakeholders* externos, não enriquecendo o processo com o seu contributo.

Por outro lado, existem também os *stakeholders* internos e aqui teremos o envolvimento de docentes, estudantes e não-docentes, ou seja, os três corpos da comunidade académica na criação do ciclo de estudos. De um modo geral, os cenários e as perceções não são iguais relativamente à necessidade/utilidade da sua inclusão.

No que diz respeito aos docentes, existiu envolvimento em praticamente todos os procedimentos desde os mais conceptuais aos mais operacionais e técnicos. Mesmo não estando diretamente presentes nas comissões, há referências à introdução de contributos de outros docentes a tempo integral ou até mesmo a tempo parcial nas discussões e na documentação: *“A comissão não reunia propriamente com os docentes nem com áreas científicas de uma forma direta, mas os membros teriam sempre que discutir diretamente com os docentes e com as áreas científicas com que estavam mais ou menos ligados e relacionados”*. Todos os entrevistados consideram que a participação dos docentes é necessária e útil, devendo ser mantida em futuras comissões semelhantes.

Quando é analisada a intervenção dos estudantes, o cenário é um pouco diferente, pois existiu envolvimento, mesmo que indireto, dos estudantes nos procedimentos de criação do ciclo de estudos mas em vertentes mais específicas do que no caso dos docentes, como seja a definição do plano de estudos, novas áreas de estudo e ainda na avaliação pedagógica dos docentes do curso. Praticamente todos os entrevistados verificaram a necessidade e importância da participação dos estudantes que deverá ser mantida e até reforçada em futuras comissões.

Relativamente à participação dos não-docentes, verifica-se que efetivamente esta só existe a nível operacional de fornecimento de serviços essenciais como listagens ou dados estatísticos. Numa das instituições, um funcionário não-docente forneceu contributo elevado devido aos seus conhecimentos diferenciados relativamente à formação, uma vez que era

responsável por laboratórios e licenciado em ACSP. Os funcionários não-docentes da comunidade acadêmica não integraram comissões de criação. Relativamente à utilidade da sua participação, verifica-se que quase todos os entrevistados consideram que não fariam alterações à intervenção dos funcionários não-docentes e somente um considera que faria sentido uma auscultação mais profunda destes *stakeholders*, mesmo que não integrassem a comissão. Por outro lado, este mesmo participante deixou uma reflexão relevante: *“Se fossemos talvez uma instituição com mais não-docentes especificamente ligados a áreas científicas e pedagógicas, de apoio a áreas científicas e pedagógicas, faria sentido que eles estivessem envolvidos”*.

Esta situação acompanha o estudo de Edgley-Pyshorn & Huisman (2011), que realizaram um estudo de caso numa universidade inglesa e concluíram que o serviço de recursos humanos (funcionários não-docentes) tende a não ser considerado como agente válido na implementação de mudança. Estes autores referem mesmo que será necessária bastante paciência, uma vez que poderá demorar vários anos até que estes funcionários sejam respeitados, tendo em conta as suas competências e capacidades, ao ponto de os académicos estarem dispostos a aceitar e implementar a suas propostas em procedimentos de mudança (Edgley-Pyshorn & Huisman, 2011).

4.4.6. Do procedimento de tomada de decisão - Modelo de análise de liderança e tomada de decisão

Também a matéria do procedimento para a tomada de decisão é algo a salientar nesta análise. Desta forma, dividiu-se a análise em dois momentos tendo em conta as posições dos entrevistados. Assim, por um lado, existe o grupo (constituído por somente um elemento) que avaliou positivamente o processo decisório do líder em formato CI (Consulta Individual) e, por outro lado, o grupo que avaliou positivamente o processo de DG (Decisão de Grupo - consenso).

Relativamente ao grupo que avaliou positivamente o procedimento de decisão em formato CI existem três temas principais, sendo o primeiro o (1) líder. Neste caso, devido às suas características de coordenador de curso, o líder possui uma visão global do curso, podendo ter uma posição de maior distanciamento entre as áreas e conseqüente equidade e justiça,

e que, ao proceder à audiência consciente e informada de todos os envolvidos acaba por não ceder aos interesses instalados e encerra o procedimento com a sua consciência tranquila: *“Tornou o processo, para quem está a dar a cara, justo. Porque não se ouviu só sobre área A ou área B, não se cedeu”*.

O segundo tema é o (2) resultado. Nesta situação o sujeito considerou que a audiência de todos permite um maior equilíbrio e um resultado de maior qualidade: *“claro que eu tive que fazer cedências daqui e daqui, portanto a ideia era chegar ao equilíbrio. Só consegui chegar ao equilíbrio, que pode não ser um equilíbrio perfeito, mas que é o equilíbrio a que nós chegámos com base nos contributos de cada um”*.

O terceiro tema é o (3) procedimento. Aqui o entrevistado considerou que o procedimento de decisão do tipo CI, sendo minimalista é muito ágil, permitindo decisões rápidas e acaba por se adaptar à inexistência de massa crítica na instituição.

Relativamente a quem avaliou positivamente o processo de tomada de decisão por DG emergiu somente um tema: pessoas. Este tema foi sustentado por se considerar que este formato contribuía para a integração de todos no grupo, motivando e garantindo compromissos de longo prazo: *“[o consenso] penso que em termos de equipa acaba por evitar que haja dissidência”*.

4.4.7. Das facilidades e dificuldades

Foi pedido aos entrevistados que apresentassem a principal memória associada ao ciclo de estudos e criou-se um único tema positivo, com as características, sensação final de missão cumprida, conhecer as pessoas certas, fazer história para a Escola e para a profissão, funcionamento eficiente da comissão, desafio inicial ambiciosos e espaço de diálogo criado.

Os entrevistados consideraram ser positivo o facto de terem cursos anteriores a funcionar nas áreas de ACSP ou em ACSP/APCT, as suas respostas foram divididas em três temas: integração na comunidade, associado às parcerias externas, conhecimento técnico, associado ao processo de Bolonha e a mudança; finalmente o equilíbrio curricular que se agrega à existência simultânea dos dois cursos ACSP/APCT.

Relativamente às facilidades ou dificuldades associadas à estrutura institucional existente ou seja a departamentalização (por produto ou matricial) verificou-se que os temas se repetem nas duas estruturas, mas com descritores diferentes.

Desta forma, no que diz respeito à estrutura matricial temos o tema (1) equipa associado ao descritor menos motivado e menos conflito potencial, o tema (2) produto associado à riqueza dos contributos e o tema (3) procedimento relacionados com diálogo globalizado e lentidão.

Quando analisamos a estrutura departamental por produto temos o tema (1) equipa associado à vertente mais motivada e mais conflito potencial, o tema (2) produto com o a etiqueta muito focada e o tema (3) procedimento associado a diálogo muito focado e rapidez. Os pontos elencados pelos entrevistados encontram paralelismo na literatura no que diz respeito à riqueza dos contributos que uma estrutura matricial potencia, uma vez que envolve uma equipa de cariz absolutamente multidisciplinar e partilhado de recursos humanos. Por outro lado, esse mesmo cariz implica uma maior lentidão nos procedimentos, uma vez que os diferentes interlocutores se encontram a diferentes níveis de conhecimento relativamente ao projeto em causa (Szeinbach, 1992). Ainda mais, este modelo garante o diálogo globalizado pois agrega, de forma construtiva, a orientação global que a equipa de gestão do projeto possui, com a preparação mais técnica e funcional que a equipa operacional também possui (Ford & Randolph, 1992).

Por seu lado, a estrutura departamental focada no produto, neste caso, no ciclo de estudos, possui a vantagem de não ter dualidades nem duplicações na cadeia de comandos, para além de ter toda uma equipa num nível elevado de conhecimentos, muito focada, motivada e célere relativamente ao ciclo de estudos em criação (Szeinbach, 1992).

Se o conselho técnico-científico de todas as instituições foi no ponto de vista dos entrevistados facilitador do procedimento, já o conselho pedagógico de uma das instituições apresentou um parecer negativo relativamente ao ciclo de estudos.

Tendo em consideração as UCs do ciclo de estudos verifica-se que existe uma divergência de perceções relativamente ao grau de dificuldade como foram definidas. Os entrevistados que consideraram que foram definidas facilmente, levaram à criação do tema (1) relatório A3ES associado à definição de novas UCs e à exclusão de UCs existentes. Os entrevistados

que, por outro lado, consideraram que tinha sido difícil criar as Ucs para o novo ciclo de estudos salientaram o tema (1) mediação de propostas com as duas áreas centrais no curso.

Já no que diz respeito à constituição dos recursos docentes do ciclo de estudos as narrativas dos sujeitos foram mais ricas e dividiram-se também nos que consideraram fácil ou difícil nessa etapa.

No caso dos que consideraram fácil, o tema emergente foi (1) recursos humanos, internos e externos.

Relativamente ao que consideraram difícil, o tema único foi (1) recrutamento, que alguns consideraram ter sido inadequado na sua instituição, também identificaram o tema como moroso uma vez que foi utilizado para potenciar estágios e para identificar pessoas-chave para o ciclo de estudos. Por outro lado, ainda foi classificado como tendo sido utilizado para cumprir os rácios da A3ES, algo que era obrigatório e essencial.

Quando se considera a constituição do número obrigatório de docentes do ciclo de estudos a tempo integral na instituição, as respostas dos entrevistados são bastante consensuais ao referir que foi algo que não causou dificuldades de maior uma vez que já possuíam docentes nas referidas condições, principalmente as instituições que lecionavam os dois cursos de ACSP e APCT. Um dos entrevistados considerou que existiram algumas dificuldades uma vez que o sistema de cálculo utilizado pela A3ES na definição dos recursos docentes era complexo e requeria o controlo de diversas variáveis em simultâneo. No mesmo sentido, verificou-se que somente numa das instituições se desencadeou um procedimento de contratação de um docente a tempo integral no período de criação do ciclo de estudos. No entanto, em jeito de balanço global, a maior parte dos entrevistados considera que a criação do novo ciclo de estudos veio introduzir pressão para o aumento do número de docentes a tempo integral, principalmente na área de APCT nas instituições que originalmente não possuíam este curso: *“Cria pressão neste caso para ter uma resposta para a área científica de Anatomia...”*.

Relativamente à constituição do número obrigatório de docentes do ciclo de estudos com o grau de doutor ou com o título de especialista, as narrativas dos participantes possuem algum grau de divergência, pois para a maioria (quatro) foi algo que causou dificuldades

enquanto para dois não constituiu problema de maior. Para estes dois, o tema identificado nos textos das entrevistas foi (1) recursos humanos e dele faziam parte dois assuntos, um deles referente a recursos externos que diz respeito ao facto de terem recursos humanos externos a tempo parcial, com contratos antigos e outros contratados na altura da criação do ciclo de estudos, com títulos de especialista ou em condições para serem reconhecidos pelo Conselho Técnico-Científico, de acordo com a lei em vigor na altura: *“Tivemos o cuidado de recolher pessoas que tinham 10 anos de experiência e o CTC atribuiu o reconhecimento que a lei permite”*. Acresce ainda que os fatores antiguidade e localização geográfica destas instituições davam-lhes alguma vantagem na localização e recrutamento de recursos humanos. Também existia a classificação recursos internos, ou seja, a instituição possuía recursos humanos internos com habilitações ao nível do doutoramento ou com o título de especialista. Isto somado permitia considerar fácil a constituição do número obrigatório de recursos docentes com grau de doutor ou especialista.

Já no caso das outras instituições, o cenário era diferente, pois, dentro do mesmo tema (1) recursos humanos, os externos eram escassos e os internos ainda passavam por uma fase de formação, em que o grau de doutor ainda não estava concluído: *“Muitos estavam no processo de atribuição de título de especialista, mas ainda não o tinham, outros estavam em processo de doutoramento, mas também não o tinham”*. No esforço de reunir recursos docentes, foi inclusivamente possível concluir provas de especialista e de doutor em tempo útil para o processo de criação do ciclo de estudos: *“de doutoramento concluiu um colega que já andava há algum tempo, concluiu pouco depois da submissão e, entretanto, eu até apontei como doutorado logo”*. Estas situações implicaram alguma dificuldade na constituição do número obrigatório de recursos docentes com grau de doutor ou especialista.

Tendo em consideração a perceção de pressão criada pela criação do ciclo de estudos para o incremento das habilitações, verifica-se que esta está dividida de forma equilibrada entre os sujeitos. Nos que consideram que existiu pressão, existe uma perceção dessa pressão nos (1) recursos humanos, principalmente no caso dos externos, para se habilitarem com o título de especialista, mas também nos recursos humanos internos, pois as exigências da A3ES tinham surgido e criado uma necessidade urgente.

Já os que não sentiram essa pressão, consideram que as habilitações necessárias para os (1) recursos humanos estavam atingidas. Sobre este tema, a reflexão é mesmo aprofundada em algumas narrativas, que consideram que, institucionalmente, já existia a promoção e o incentivo para que os docentes internos aumentassem as suas habilitações, tendo os referidos docentes assumido individualmente essa responsabilidade e atingido previamente os graus académicos: *“Eu penso que já estava intrínseco, ou seja, que as pessoas já estavam essencialmente a fazer o doutoramento, ainda não concluíram, mas já tinham iniciado portanto não posso deduzir que claramente foi devido a CBL, ou seja, era uma premissa que a escola já estava a fazer esse esforço, já estava no fundo a promover, a incentivar...”* .

As instituições que estiveram envolvidas na criação destes ciclos de estudos tiveram todas facilidade em constituir as instalações adequadas ao seu funcionamento, tendo, no entanto, duas delas, feito obras de reformulação de adequação de laboratórios aos novos cursos, nomeadamente à valência de Anatomia Patológica, com criação de novos espaços letivos de microscopia e adequação dos laboratórios aos procedimentos, produtos biológicos e reagentes químicos específicos dessa área. Estas obras tiveram apoios financeiros decorrentes de projetos. Metade dos sujeitos considerou que a criação do ciclo de estudos criou uma pressão positiva para a melhoria das instalações que lhe estão adstritas.

Quanto à constituição de materiais e equipamentos, a maior parte do grupo de entrevistados considerou que tinha reunido com facilidade os necessários ao funcionamento do ciclo de estudos. Somente um participante afirmou que tinha sido difícil essa missão, devido à falta de verbas para aquisições. A maior parte das instituições acabaram por adquirir equipamentos e materiais, mais uma vez para a área de Anatomia Patológica, uma vez que não a possuíam previamente na sua lecionação, sentindo essa pressão. As mesmas duas instituições referidas anteriormente tiveram apoios financeiros decorrentes de projetos.

Relativamente à facilidade na delimitação de Centros de Investigação associados ao curso, os participantes dividiram-se: quatro consideraram fácil e dois consideraram difícil. Assim, os que consideraram fácil a delimitação tinha já um Centro de Investigação no seu Instituto ou tinham os seus docentes ligados a Centros de Investigação externos. Os entrevistados

que tiveram mais dificuldade, estavam em instituições que não tinham Centros de Investigação e que tiveram mais dificuldade em aceder a Centros externos. Nenhuma nas instituições delimitou Centros de Investigação em tempo útil para a submissão do ciclo de estudos a acreditação. Apesar da globalidade dos sujeitos não consideram que a criação deste ciclo de estudos tenha feito pressão, especificamente, para o surgimento de Centros de Investigação, considera-se que o surgimento dos novos cursos de fusão/agregação e todo o processo de acreditação da A3ES será gerador de mudança nesse campo.

Quando se considera a delimitação de projetos/parcerias nacionais e internacionais em que se integram as atividades científicas e tecnológicas desenvolvidas na área do ciclo de estudos, as respostas dos entrevistados são consensuais ao referir que foi algo que não causou dificuldades uma vez que já possuíam parcerias nas referidas condições, decorrentes de protocolos estabelecidos no passado no decurso dos ciclos de estudos em ACSP ou ACSP/APCT. No entanto, verificou-se que todas as instituições que possuíam somente o curso de ACSP avançaram para a criação de novas parcerias, principalmente na área de APCT: *“Criamos parcerias com os laboratórios de anatomia patológica nas instituições onde já tínhamos parcerias para a patologia clínica... eram novas parcerias em locais que já eram parceiros”*. Desta forma, encetaram protocolos no sentido de criarem as bases para o estabelecimento de locais de estágio e de potenciais pontos de ligação para a realização dos trabalhos de investigação dos alunos do 4º ano do ciclo de estudos: *“depois nesse processo conseguimos um protocolo(...) onde conseguimos, por exemplo, este ano, temos 36 alunos em estágio”*. Em balanço global, os entrevistados que estavam associados a instituições com o curso de ACSP consideraram que a criação do novo ciclo de estudos veio introduzir pressão para o estabelecimento de novos projetos e parcerias: *“Imediata. Era óbvio!”*, enquanto os sujeitos associados a instituições com lecionação de ACSP e APCT negaram essa pressão.

Quando se considera a constituição dos locais de estágio, as respostas dos entrevistados dividem-se, surgindo quatro que referem que não causou dificuldades de maior e dois que acusam essas dificuldades. Estes últimos estavam localizados no interior, tendo referido isso como um dos seus principais obstáculos, pois tiveram que procurar locais de estágio fora da sua zona geográfica: *“Os nossos alunos são,[de fora da nossa zona] (...) da zona*

litoral norte e foi aí que procurámos até para estarem mais próximos de casa”. Os entrevistados que não tiveram dificuldades atribuem isso ao facto de já terem uma carteira de estágios robusta importada dos cursos anteriores de ACSP e APCT e também por estarem em localizações geográficas privilegiadas: *“centrámo-nos essencialmente em hospitais centrais que são referências e conseguimos acautelar todos os estágios”*. No entanto, verificou-se que todas as instituições que possuíam somente o curso de ACSP avançaram para a criação de novos locais de estágio, principalmente na área de APCT. Em jeito de balanço global, os entrevistados que estavam associados a instituições com o curso de ACSP consideraram que a criação do novo ciclo de estudos veio introduzir pressão para a criação de locais de estágio, enquanto os sujeitos associados a instituições com lecionação de ACSP e APCT não consideraram essa pressão.

4.4.8. Das vantagens ou desvantagens

Tendo em conta a vivência interna das instituições, a criação do ciclo de estudos foi tida como vantajosa tendo em conta as temáticas (1) instalações e (2) motivação. No caso da primeira, foi uma oportunidade para melhorar os laboratórios tendo em conta novas valências introduzidas e, no caso da segunda, veio garantir a acreditação do ciclo de estudos, uma vez que existia a consciência que os anteriores não tinham acreditação garantida, e trouxe mudança e todas as vivências positivas associadas a esse estado.

No entanto, também existiu uma vertente considerada desvantajosa para a vivência interna das instituições e que teve a ver com (1) entropia departamental decorrente da perda de algumas UCs no novo ciclo de estudos.

Quando é feita a análise dos aspetos em que a criação do ciclo de estudos foi encarada como vantajosa para o perfil externo da instituição nomearam-se quatro temas independentes.

Desde logo, a (1) Internacionalização, tendo em conta que no espaço europeu o padrão existente ao nível dos ciclos de estudos é o de Ciências Biomédicas Laboratoriais e não o formato que era praticado em Portugal com os cursos de APCT e ACSP em formato sepa-

rado. Assim, torna-se mais natural e simples justificar e captar parcerias para projetos, investigação e protocolos de intercâmbio como o ERASMUS. Desta forma, as instituições e os estudantes, em particular, adquirem vantagem com o novo ciclo de estudos.

De seguida, a (2) Empregabilidade. Do ponto de vista do empregador é possível contar com um licenciado com competências mais transversais que se podem adaptar a várias tarefas em vários laboratórios, facilitando assim a contratação focada num perfil polivalente. Por outro lado, o profissional, possui a possibilidade de se especializar posteriormente e adquirir um perfil mais específico. O licenciado encontra mais escolhas profissionais, uma vez que também tem acesso a duas cédulas profissionais: *“Para o estudante, tem mais possibilidade de trabalho. (...)pode escolher entre vários perfis de empregabilidade, pode não ser aquele que inicialmente gostaria, mas pelo menos está empregado e continua a ter competência por qualquer um dos perfis”*.

Mais à frente, a (3) Competitividade. Relativamente à estrutura curricular do plano de estudos existe uma aproximação aos modelos de formação de medicina ou enfermagem, que apostam numa formação mais generalista no formação de base no primeiro ciclo (no segundo ciclo integrado no caso da medicina) e depois a especialização vêm no ciclos subsequentes, situação que parece trazer mais competitividade de acordo com alguns entrevistados. Também o plano de estudos com as suas UCs focadas em áreas científicas de base nos primeiros anos e que depois evoluem para as áreas científicas mais especializadas nos anos subsequentes e culminam no estágio e na investigação no ano final, parece ser apelativo e concorrencial.

Finalmente, a (4) Visão social. De acordo com as narrativas de alguns dos entrevistados, a opinião pública poderia ver com agrado a redução do número de cursos e, ainda por cima, de cursos com “nomes estranhos” do seu ponto de vista: *“a opinião pública encara sempre de uma forma positiva cada vez que se reduz o número de cursos e as designações”*. Assim, seriam encerrados dois cursos com nomes um pouco mais estranhos e seria criado um só curso com um nome possivelmente mais internacional.

Relativamente aos aspetos em que a criação do ciclo de estudos foi encarada como desvantajosa para o perfil externo da instituição emergiu pouco material para análise com identificação de um só tema, denominado (1) visão social. Mesmo este tema é suportado

por pouca narrativa que passa por um “ter ouvido dizer” que nem é pertença ou convicção do próprio sujeito da investigação. Assim, resta dizer que consta no texto da entrevista que a criação do ciclo de estudos era uma estratégia de *marketing* das Escolas com vista à redução de custos.

Avaliando as percepções dos participantes relativamente ao envolvimento de Associações Profissionais nos procedimentos de criação do ciclo de estudos, percebeu-se que todos tinham uma visão positiva que deu azo à identificação de um tema: (1) integração de profissionais. O conhecimento do terreno é uma mais-valia, que deveria ser um espólio de uma Associação Profissional e isso seria determinante na definição do perfil competências de saída num curso deste tipo que habilita diretamente para o exercício profissional. O contributo da Associação profissional seria: *“um contributo na construção de um perfil profissional”*. Por outro lado, a própria aceitação da mudança também deve ser fomentada neste tipo de situações, pois poderá haver tendência ao surgimento de resistências. Aqui a integração das Associações poderia ter tido um efeito integrador e facilitador: *“E se houver uma integração, se as pessoas forem ouvidas será mais fácil integrarem uma realidade nova”*.

Quando a atenção recai sobre as percepções dos participantes relativamente às movimentações contrárias à criação do ciclo de estudos de algumas Associações Profissionais, verifica-se que todos unanimemente consideram que tiveram (1) baixo impacto. Este tema é alimentado por narrativas que descrevem que as Associações Profissionais enviaram ofícios a alguns Presidentes/Diretores de instituições manifestando-se contra a criação do ciclo de estudos, mas que não impactaram o procedimento por este já se encontrar em curso. As movimentações das Associações Profissionais alimentaram alguns conflitos internos: *“Criaram-se alguns anticorpos em alguns alunos e professores... mas foi pouco e o curso implementou-se na mesma”*, mas, mais uma vez sem impacto sensível no procedimento. E, por último, foram enviados planos de estudos para as Associações Profissionais para que estas se pronunciassem sobre eles e não existiram respostas concretas e fundamentadas. Outro dos elementos em análise tem a ver com a existência de apoios financeiros externos para a criação do ciclo de estudos, que foi confirmada por dois dos participantes. Este grupo

de sujeitos que recebeu apoios financeiros indicou que os apoios não tinham sido específicos para o curso, mas sim surgido de forma oportunística e casual, tendo somente um deles revelado que considera ter sido um facilitador. Do grupo que não recebeu apoios financeiros externos, ninguém considerou que essa ausência de apoios tivesse sido um entrave à mudança.

4.4.9. Da análise de Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças (análise SWOT)

Tendo em conta as principais características do ambiente interno que facilitaram a criação do ciclo de estudos ou seja a sua Força, foi possível identificar três temas diferentes.

Em primeiro lugar, (1) condições disponíveis. Relativamente a espaços físicos, as Escolas são de construção recente e possuem instalações modernas. Nos casos em que já existiam previamente os dois cursos de ACSP e APCT a adaptação era total e nos casos em que existia somente o curso de ACSP, foi feita a adaptação dos espaços às necessidades de APCT com ou sem recurso a obras, que por sua vez não foram complicadas de realizar nem de financiar: *“Tínhamos espaços físicos próprios, laboratórios, que adaptámos à nova realidade”*. A experiência adquirida com a formação anterior é outra Força relevante, pois permite antecipar os pontos forte e fracos do novo curso e encontrar as estratégias mais adequadas para ultrapassar estes últimos. A vantagem de já se ter vivido procedimentos semelhantes no passado é muito importante em situações deste tipo.

De seguida, (2) perceções dos docentes. Internamente existiria, em algumas instituições, a perceção que os critérios da Agência, as características do plano de estudos e as particularidades do corpo docente poderiam criar entraves à acreditação do curso em funcionamento, pelo que, o novo ciclo de estudos, com as *guidelines* pré-definidas teria uma maior probabilidade de ser acreditado: *“havia cursos que poderiam ter dificuldade (...) sobretudo com os critérios estranhos da A3E's”*. Na população docente de algumas instituições, perante o cenário colocado e perante o contexto da altura, não existiu resistência à mudança que fosse sentida de forma suficientemente forte para impactar o procedimento. Este posicionamento dos recursos humanos num momento de mudança é fundamental como facilitador: *“Quase não havia resistências internas e isso facilitou muito”*.

E finalmente, (3) intervenção das lideranças formais. No que diz respeito à liderança de topo, esta posicionou-se politicamente em articulação com a criação do ciclo de estudos. Assim, envolveu-se no procedimento, abrindo canais de comunicação permanente entre os envolvidos e a própria liderança, apoiando todas as ações a tomar e responsabilizando as comissões ou as individualidades responsáveis pela criação do ciclo de estudos: *“a liderança envolveu-se e deu orientações claras de qual o caminho a seguir e isso foi o principal porque obrigou ou mobilizou, como se queira entender”*. Já no que diz respeito à liderança intermédia, os diretores/coordenadores de ciclos de estudos em funcionamento também acabaram por se envolver e guiar a áreas científicas e os seus docentes no sentido de criar o novo ciclo de estudos.

Avaliando as principais características do ambiente interno que dificultaram a criação do ciclo de estudos ou seja a sua Fraqueza, foi possível identificar também três temas diferentes.

Desde logo, (1) recursos limitados. O facto de os recursos financeiros não serem os que se desejaria para aquisição de todos os equipamentos, foi preocupante mas não foi dramático nem exclusivo deste ciclo de estudos. Os recursos humanos também surgiram como limitados em algumas situações, nomeadamente, nas instituições que possuíam poucos docentes a tempo integral da área central do curso, gerando-se assim situações de baixa massa crítica que limitava a riqueza das discussões e condicionava a qualidade dos produtos finais. No entanto, isso foi colmatado, com a saída dos docentes dessas instituições para o exterior numa demanda por dados científico-pedagógicos essenciais para o procedimento: *“fui mais eu que me desloquei aos locais presencialmente para me reunir com as pessoas do que termos reuniões globais com todos”*. Por outro lado, segundo alguns entrevistados, também existiram internamente recursos humanos, que do ponto de vista das suas características pessoais, têm mais dificuldade na adaptação à mudança, funcionando assim como uma fraqueza.

De seguida, (2) agitação interna. Desde que existiram discussões e relatórios sobre a hipotética alteração dos ciclos de estudos em ACSP e APCT há décadas atrás, que surgem movimentações que não apoiam essa mudança, com argumentações umas vezes mais e noutras vezes menos sólidas. Desta vez não houve exceção. Algumas Associações Profissionais

posicionaram-se em oposição à criação do novo ciclo de estudos, tendo essa posição que, à partida, seria externa, invadido o meio interno e criado alguma agitação interna em docentes e estudantes, pois essa oposição à criação do curso acabou por gerar uma onda de apoio à criação noutros docentes e estudantes: *“Também houve estudantes que estiveram muito envolvidos a favor”*.

Para terminar, (3) intervenção das lideranças formais. No que diz respeito à liderança de topo, em situações muito limitadas acabou por se envolver demasiado na criação do ciclo de estudos e acabou por criar alguma entropia no funcionamento da comissão.

Tendo em conta as principais características do ambiente externo que facilitaram a criação do ciclo de estudos ou seja a sua Oportunidade, foi possível identificar quatro temas diferentes.

De início, (1) reconhecimento institucional. A possibilidade combinada de acreditação do novo curso de Ciências Biomédicas Laboratoriais, por parte da A3ES (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior), e da atribuição das duas cédulas profissionais de ACSP e APCT, por parte do Ministério da Saúde, foi algo que nunca tinha existido anteriormente em todos os anos em que se fizeram relatórios e planos de estudos conjuntos para os cursos de ACSP e APCT. Esta diferença constituiu uma oportunidade muito relevante: *“A articulação entre o ministério da saúde, o ministério do ensino superior e A3E’s (...) Acabou por ser um movimento muito grande que desencadeou a mudança”*.

A seguir, (2) competitividade. A designação do novo curso é mais apelativa para o universo da candidatos e simultaneamente também se enquadra nos padrões internacionais, algo que não acontecia com os cursos anteriores: *“A própria designação internacional, (...) eu acho que é mais apelativa junto dos candidatos que vêm do 12º ano”*

Mais ainda, (3) internacionalização. A possibilidade de mobilidade internacional de estudantes e profissionais surge potenciada quando o ciclo de estudos se adequa aos padrões europeus: *“no fundo debruça-se muito sobre esta uniformização do mercado a nível europeu, da mobilidade dos profissionais”*.

Finalmente, (4) tendência de mudança. Registam-se críticas positivas no meio académico relativamente à qualidade do plano de estudos e, quando as instituições recebem notícias

de que as suas congéneres estão a avançar na criação dos novos ciclos de estudos, emerge uma tendência de mudança que impulsiona o sentimento de oportunidade.

Agora relativamente às principais características do ambiente externo que dificultaram a criação do ciclo de estudos ou seja a sua Ameaça, foi possível identificar dois temas.

De início, (1) situação que pode gerar confusão entre candidatos. O nome do ciclo de estudos poderá ser confundido com o de outra licenciatura em Ciências Biomédicas. Este é um fenómeno concreto que se poderá instalar entre candidatos, devendo as instituições investir na clarificação do tipo de curso que ministram.

Para finalizar, (2) pressões políticas. As movimentações das Associações Profissionais acabaram por desaguar em situações mais concretas, nomeadamente no Projeto de Resolução do Bloco de Esquerda referido no Capítulo II.

4.4.10. Da avaliação global

Foi ainda solicitado aos participantes que avaliassem na globalidade a criação do ciclo de estudos, tendo todos considerado essa atividade como positiva, mesmo que com intensidades diferentes. Foram identificados três temas nos exemplos dados para ilustrar as respostas.

Iniciou-se com, (1) equipa. Considerou-se que as discussões geradas foram elevadas, com propostas interessantes e os consensos criados foram exercícios de cedência e de tolerância muito importantes para a equipa: *“Também teve vantagem por as pessoas a discutir (...) e a chegar a consensos... de uma forma geral acho que todo o processo foi claramente positivo”*.

Seguiu-se com, (2) procedimento. A existência de apoio por parte dos líderes formais da instituição foi valorizada, como forma de segurança e validação.

Encerrou-se com, (3) produto. O produto final, ou seja, o ciclo de estudos, acabou por ser algo de inovador, pois não existia nada assim em Portugal. Também foi entendido como histórico, uma vez que está associado à criação de uma inovação. Sendo um curso que está mais ligado a uma *guideline* nacional, acaba por dar mais garantias de qualidade independentemente da instituição onde é lecionado. Para terminar, os sujeitos também consideraram que o novo ciclo de estudos possui uma maior coerência teórica e prática.

Outra das questões lançadas diz respeito aos aspetos relativos à criação do ciclo de estudos que manteriam caso tivessem que repetir o procedimento, tendo sido identificados três temas para agrupar as respostas.

Para começar, (1) pessoas. As reflexões geradas passaram por destacar a importância que o elemento humano possui neste tipo de procedimentos, a vantagem que é poder contar com diferentes visões pluridisciplinares que enriquecem a reflexão e encaminham para um produto melhor consolidado. Também aqui a visão de elementos externos é valorizada pelo seu carácter despegado de interesses internos e com menos viés: *“As pessoas são o principal.”*.

Continuou-se com (2) procedimento. Para o entrevistado que fez uma gestão centralizada do procedimento, essa estratégia foi ganhadora, permitiu ganhar tempo, uniformizar o procedimento e criar um produto final mais harmonioso e equilibrado: *“permitir que isto tudo seja feito por uma pessoa ajudou em muito, centralizou e permitiu fazer o caminho todo”*. Outros entrevistados valorizaram a pluralidade e a forma como foram feitas as discussões dos assuntos e a procura de consensos. De certa forma, destacam o contributo para a saúde organizacional que esse tipo de ações traz: *“mais uma vez levar sempre o processo à discussão interna da escola e procurar sempre o melhor plano possível, mais consensual e procurar que aquilo que poderia não ser do agrado de todos, mas que fosse aceite por todos”*.

Encerrou-se com, (3) relatório da A3ES. Aqui valorizado como elemento que garante a qualidade, funciona simultaneamente quase como um *benchmark*, uma *guideline* e um manual de procedimentos. Permite uma visão global e dá orientações preciosas no sentido de as instituições assegurarem a acreditação dos seus ciclos de estudos, estabilizando as comissões de trabalho em torno de objetivos bem definidos e focando as tarefas de forma eficiente e operacional, racionalizando tempo e energia: *“O guião eu acho importante.(...) Mas acho que até é muito importante nós fazermos aquele processo todo para termos uma noção do controle da qualidade (...) Por isso acho importante termos o guião para vermos a sustentabilidade dos projetos que temos.”*

Os participantes também foram questionados relativamente aos aspetos que alterariam na criação do ciclo de estudos se tivessem de o repetir. Dois sujeitos referiram que não tinham

nada a alterar e os restantes não apresentaram exemplos muito elaborados, destacando-se somente o fator tempo, pois gostariam de ter tido um maior período de tempo para a submissão do ciclo de estudos na plataforma da A3ES.

5. Conclusão

5.1. Conclusões

No início do século XX, ancorada nas profundas descobertas científicas e avanços tecnológicos do século anterior, foi a disseminação do uso do raio-x, da eletricidade, da microscopia, das reações químicas laboratoriais, entre outras, que trouxeram maior solidez e sucesso aos cuidados de saúde da altura. Tornou-se possível avançar para um suporte laboratorial concreto, evidente e científico dos diagnósticos médicos clínicos que, até aí, por vezes, eram mais exercícios de fé do que de ciência, devido à fragilidade da evidência em que eram baseados.

O Enfermeiro-mor (cargo equiparável a um diretor geral dos hospitais), José Curry da Câmara Cabral, numa ação visionária para a época em Portugal, atento à importância da união entre ciência, tecnologia e saúde, em 27 de dezembro de 1901, publica no Diário do Governo a criação do *Laboratório Geral de Analyse Clínica* do Hospital Real de S. José. Este laboratório estava organizado em: análise anátomo-patológica; análise bacteriológica; análise química, incluindo a análise dos alimentos; análise radioscópica, radiografia e fotografia; eletrodiagnóstico e eletroterapia. As três primeiras secções referidas remetem para o embrião daquilo que são as atuais áreas de Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica e de Análises Clínicas e Saúde Pública. Essas secções possuíam recursos humanos diferenciados dos quais se destacavam, à data, os Preparadores que seriam os profissionais responsáveis pelas atividades laboratoriais, precursores dos atuais Técnicos Superiores das áreas de Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica e de Análises Clínicas e Saúde Pública. A diferenciação dos Preparadores era reconhecida até a nível salarial, pois recebiam um vencimento bastante substancial quando comparado, por exemplo, com o pessoal de enfermagem ou até com os Diretores dos Serviços.

A formação, no início incipiente, deste grupo profissional, evoluiu de forma consolidada ao longo do século XX até à criação oficial das Escolas Técnicas dos Serviços de Saúde de Lisboa, Porto e Coimbra em 1982. Estas Escolas, sob alçada do Ministério da Saúde, passam a ministrar de forma organizada, regular e concertada os cursos de Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica e de Análises Clínicas e Saúde Pública, entre outros, com a duração

de três anos (o último ano corresponde a estágio). Em 1993, as referidas Escolas passam a integrar o ensino superior politécnico como Escolas Superiores de Tecnologia da Saúde de Lisboa, Porto e Coimbra. Aqui, apesar de Lisboa e Porto manterem a lecionação de ambos os cursos (agora Bacharelados), Coimbra já só leciona Análises Clínicas e Saúde Pública.

Já no ano letivo 1999/2000 surge outra mudança, os cursos passam ao formato de licenciatura bietápica, ou seja, com dois ciclos: o primeiro, com duração de três anos, conduz ao grau de bacharel e o segundo, com um ano, conduz ao grau de licenciado. Nesta altura surgem diversas outras Escolas, públicas e privadas, pelo país a lecionar os cursos.

No âmbito da adaptação ao processo de Bolonha, os cursos de Análises Clínicas e Saúde Pública e de Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica (bem como a generalidade dos restantes cursos das áreas das Tecnologias da Saúde), foram alvo de várias apreciações, tendo sido nomeadas duas comissões, uma liderada pelo Prof. António Lopes e a outra pelo Prof. Pedro Lourtie, no sentido de avaliar a possibilidade de constituírem exceção ao regime geral de 180 créditos ECTS a atribuir a uma licenciatura. De facto, esse regime foi considerado e as licenciaturas foram aprovadas, a partir de 2008, com adequação ao processo de Bolonha, compreendendo 240 créditos ECTS.

Relativamente ao exercício profissional, existem, de um modo simplificado, duas fases distintas: antes de 1999 e depois de 1999. Isto porque nesse ano foi publicada legislação que limita o exercício profissional aos detentores de título profissional (cédula profissional), emitidos e regulados pelo Ministério da Saúde. Assim, antes de 1999 bastava a apresentação de diploma ou certificado de conclusão de curso credenciado, para se estar habilitado para o exercício, enquanto depois de 1999 passou a ser obrigatória a detenção do título/cédula profissional.

Outro contexto que importa destacar aqui é a da discussão e reflexão sobre a agregação dos cursos de Análises Clínicas e Saúde Pública e de Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica. Não contando com situações pontuais de formação conjunta nos anos 60 e 70 do século passado, ou de casos de formados em Análises Clínicas e Saúde Pública que exerciam funções em Serviços de Anatomia Patológica e vice-versa, existem, desde 1990, as reflexões do Relatório do Dr. Rui Guerra relevando que os cursos deveriam ser fundidos num

único curso cujo diplomado teria o título de técnico de laboratório, destacando a aproximação ao plano europeu de formação e titulação profissional. Também o Relatório de Prof. António Lopes aborda essa questão e recomenda a reflexão sobre um modelo de formação conjunta para os cursos que poderia passar pela criação da Licenciatura em Ciências Laboratoriais com as variantes de: Análises Clínicas, Anatomia Patológica e Saúde Pública. Já o relatório dos Professores Pedro Lourtie e Maria Pinto destaca a criação do *cluster* das Ciências Biomédicas Laboratoriais, englobando Análises Clínicas e Saúde Pública e a Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica, mais uma vez tendo como base o modelo europeu de formação e exercício.

É neste crescendo de reflexões e mudanças que surge um momento determinante para este trabalho: a emissão, no dia 30 de dezembro de 2013, do “1.º Relatório sobre propostas de “agregação/fusão” de 1.ºs ciclos de estudos”, redigido pelo Grupo de Trabalho de Terapia e Reabilitação e de Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica, sob a égide da A3ES. No interior deste documento, estão incluídas, em Apêndice 2, as “Propostas de Orientações para a Acreditação de Ciclos de Estudos em “Ciências Biomédicas Laboratoriais””. Estas “Propostas” constituem um guião operacional para a preparação dos ciclos de estudos.

Em simultâneo, a A3ES em articulação com a Direção-Geral do Ensino Superior, delimitou uma janela de oportunidade até ao final de junho de 2014 para as instituições submeterem as suas propostas, caso pretendessem que o curso integrasse as listagens do concurso nacional de acesso ao ensino superior desse ano.

Mais ainda, existe a confirmação por parte da tutela, neste caso do Ministério da Saúde, em articulação com a Administração Central dos Serviços de saúde (ACSS), que serão emitidos dois Títulos Profissionais correspondentes a Técnico de Análises Clínicas e Saúde Pública e a Técnico de Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica aos diplomados em Ciências Biomédicas Laboratoriais.

Esta situação inédita e, para alguns, inesperada, determinou o início de um fenómeno semelhante a uma “*Gold Rush*”³ em que instituições de ensino superior rapidamente reagem

³ Adaptado do *Cambridge Dictionary* como: uma situação em que muitas pessoas tentam aproveitar uma oportunidade porque consideram que podem ganhar muito com isso (Cambridge Dictionary, sem data)

e, em curto espaço de tempo, tentam compor propostas de acreditação de ciclos de estudos em Ciências Biomédicas Laboratoriais para submissão à A3ES.

Está assim constituído um fenómeno único e multifacetado que justifica o carácter inovador do presente estudo. Desta forma, procede-se à avaliação da criação destes ciclos de estudos nas suas diversas vertentes, nomeadamente na caracterização das razões que levaram as Instituições a criarem os seus ciclos de estudos, a caracterizar as heurísticas desenvolvidas, a descrever as facilidades e dificuldades encontradas, a descrever as vantagens e desvantagens que a criação dos Ciclos de Estudos ofereceram e a caracterizar as Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças (análise SWOT) que se apresentaram no percurso de criação dos Ciclos de Estudos.

Esta investigação procura contribuir reflexiva e operacionalmente para o modo como se pode criar um ciclo de estudos numa instituição do Ensino Superior, relevando a importância da intervenção da liderança educacional mesmo num contexto complexo e num curto espaço de tempo. Sendo, de acordo com a pesquisa realizada, a primeira vez que é efetuado um estudo deste tipo acerca de um fenómeno com as presentes características.

Tendo em consideração os motivos que levaram à criação dos ciclos de estudos, encontrou-se com principal destaque a emissão do “1.º Relatório sobre propostas de “agregação/fusão” de 1.ºs ciclos de estudos” associado ao reconhecimento oficial dos diplomados como legítimos detentores da dupla titulação em ACSP e em APCT. Esta será, de longe, a grande inovação introduzida neste procedimento. No passado existiram relatórios, intenções, reflexões, entre outros, mas desta vez deu-se o passo da operacionalização e concretização no terreno, e isso fez toda a diferença. O referido reconhecimento oficial, alinhado com o guião que criava o *benchmark* que articulava os documentos de submissão com os critérios da A3ES, associado à existência das condições operacionais internas nas instituições (e.g. instalações, equipamentos, corpo docente), criaram uma janela de exequibilidade que foi rapidamente abraçada, por quase todas as instituições. E foi abraçada porque a liderança das instituições fez a opção política pelos cursos de fusão, uma vez que estes reuniam condições consideradas vantajosas, como a integração nos modelos europeus (aumento da credibilidade internacional) ou serem mais apelativos para os candidatos por permitirem acesso a dois títulos profissionais. Esta última consideração surge ainda em mais destaque

para as Escolas em que só era lecionado o curso de ACSP. Outro motivo que emergiu de forma um pouco mais tardia, mas que teve grande impacto, de acordo com a interpretação das entrevistas, foi a competição entre instituições. A partir do momento em que foi publicado o documento da A3ES e a decisão de atribuição da titulação profissional, as instituições nacionais viraram-se para o novo curso de Ciências Biomédicas Laboratoriais, abandonando as versões anteriores, mesmo sabendo que era perfeitamente possível submeter e aprovar os cursos de ACSP e APCT em separado. Uma situação paradigmática de uma mudança, discutida durante décadas mas nunca consumada, que entretanto é assumida e integrada no espaço de semanas, tendo como gatilho um procedimento administrativo.

Tendo em conta as heurísticas desenvolvidas ao longo da criação do ciclo de estudos pode-se observar que estas foram diversificadas. Desde logo, um exemplo primário passou pela criação de uma comissão multidisciplinar para criar o ciclo de estudos. Somente uma instituição optou por não criar comissão, deixando a criação do ciclo de estudos a cargo de uma só pessoa que era, à data, o coordenador de curso. No entanto, da interpretação feita, este último acabou por recorrer a diversos elementos de dentro e de fora da instituição para coadjuvar as suas tarefas, constituindo assim uma espécie de comissão *ad hoc*.

A existência dessas comissões permite um funcionamento mais eficiente pois a sua constituição multidisciplinar, com a presença de diferentes docentes, garante contributos de diferentes áreas científicas e pedagógicas, entre outros, na conceptualização do plano de estudos, na definição da integração curricular, na harmonização dos sistemas de avaliação e na sua integração com os instrumentos de avaliação de cada unidade curricular. Em adição, surgem também as questões mais técnicas, como a introdução de todos os dados na plataforma da A3ES ou a contabilização dos rácios correspondentes ao corpo docente próprio e qualificado. Aqui também a multidisciplinaridade e até as experiências anteriores dos membros da comissão são valorizadas: num caso membros da comissão eram simultaneamente peritos da A3ES, o que resolveu muitos problemas na interpretação dos guiões e rácios.

Outra heurística desenvolvida passou pela dinamização do funcionamento da comissão. De entrada, a conceptualização desse mesmo funcionamento que implicava criar um clima de

abertura à chegada de novas ideias que eram posteriormente sujeitas a discussão, capitalizando os conhecimentos especializados dos membros da comissão e também dos membros externos que enviavam as suas sugestões. Este clima de abertura também tinha um efeito psicológico positivo que motivava os membros da comissão.

Outra Heurística implementada foi a distribuição de tarefas na comissão, com trabalho individual e validação coletiva em reunião da comissão. O controlo do tempo também foi considerado fundamental, até porque a criação do ciclo de estudos era uma tarefa contrarrelógio, com um prazo bastante apertado.

A própria tomada de decisão por consenso, tão generalizada nas comissões, é uma heurística facilitadora, uma vez que, entre outras vantagens, não dá azo à dissidência e estabiliza os membros da comissão.

Outra Heurística ainda foi a utilização dos *stakeholders*. Apesar de muito referida na literatura, neste caso não funcionou na sua plenitude, uma vez que só foi completamente utilizada no que diz respeito a um subgrupo de interlocutores: os *stakeholders* internos docentes.

Os *stakeholders* externos não foram verdadeiramente contactados tendo em consideração a criação do ciclo de estudos. Da interpretação das narrativas dos participantes não se encontra evidência de que existe uma prática consolidada e continuada de uma efetiva consulta de *stakeholders* externos, com efeitos plenos na adaptação dos cursos. Podendo esse apontamento ser alvo de reflexão futura por parte das instituições.

Os *stakeholders* internos estudantes tiveram uma intervenção parcial, condicionada pela sua disponibilidade e conhecimentos, e os *stakeholders* internos não-docentes também não tiveram praticamente intervenção, o que potencialmente empobrece o procedimento em termos de heurísticas.

Na matéria do procedimento para a tomada de decisão de acordo o Modelo de análise de liderança e tomada de decisão de Vroom/Yetton/Jago os participantes dividiram-se no grupo (com elemento único) que seguiu o procedimento decisório do tipo CI (Consulta Individual) e , por outro lado, o grupo que seguiu o procedimento decisório do tipo DG (Decisão do Grupo), o também denominado consenso.

Quando ajustado ao modelo de Vroom/Yetton/Jago (Vroom & Jago, 1988, 1995; Vroom & Yetton, 1973), verificamos que no formato consulta individual ou CI o líder consulta os subordinados individualmente, descreve o problema a cada um, e solicita-lhes ideias e recomendações, contudo, a decisão final é dele (Rego, 1998). Quanto mais participada for uma decisão, maior é a probabilidade de os colaboradores agirem reciprocamente em relação a ela, algo que acaba por não ser muito forte neste tipo de processo decisório CI, correndo-se o risco de existir algum afastamento das pessoas. Por outro lado, existe alguma mitigação desse risco pois houve a audiência dos participantes no procedimento, o que é relevante, pois, para a maioria das pessoas, na maior parte dos assuntos, é suficiente saber que as suas contribuições foram tidas em consideração. Elas podem lamentar que as contribuições não sejam seguidas, mas aceitam o resultado (Jay, 1976 apud Rego, 1998). Por outro lado, o processo decisório CI poderá ser relativamente célere o que seria uma mais-valia nesta situação.

No caso do grupo que avaliou positivamente o procedimento de decisão DG (Vroom & Jago, 1988) foi assinalado um tema: pessoas. Destaca-se aqui a importância que este tipo de tomada de decisão representa para a motivação, integração e compromisso a longo prazo dos recursos humanos, pois gera decisões equilibradas e equipa duradoura (Leach, 2016). Nesta situação, o líder interage com a equipa apresentando a situação e procura ajudá-la a tomar a decisão. Em grupo, enunciam-se e discutem-se variações, e tenta-se atingir a resolução consensual. O líder é o coordenador da reunião e das intervenções, salvaguarda todas as sugestões (mesmo as minoritárias) e tenta não impor as suas decisões pessoais acima do consenso do grupo (Vroom & Jago, 1995). Este tipo de processo de decisão está recomendado quando o líder não possui toda a informação de que necessita, e quando, entre os membros da equipa, existir acordo acerca dos objetivos organizacionais e algum tipo de conflito acerca da melhor solução para o problema (Rego, 1998). A decisão por consenso pode conduzir a um maior desempenho através de vários processos a nível do grupo de trabalho, por exemplo, fomentando a coesão do grupo e um clima positivo, aproximando o apoio social dentro do grupo, bem como um comportamento de liderança geralmente consistente que pode ser considerado confiável pelos seguidores (Felfe & Heinitz, 2010).

A literatura parece sustentar o tema levantado na análise temática: “*From the perspective of the social influence theory, team consensus would indicate a well-functioning group*” (Felfe & Heinitz, 2010:283). Outros estudos (Lindell, 2014; Palumbo & Manna, 2019) defendem a vantagem da utilização de grupos deliberativos nos momentos de tomada de decisão, tal como aconteceu neste caso, sabendo, no entanto, que a presença física e a forma de decisão consensual se coadunam de forma mais articulada com o espírito dos grupos deliberativos apresentados nos artigos.

No que diz respeito às facilidades e dificuldades enfrentadas no percurso de criação do ciclo de estudos verifica-se que um dos fatores tidos como facilitadores prende-se com o facto de terem cursos anteriores a funcionar nas áreas de ACSP ou em ACSP/APCT, principalmente por já possuírem: integração na comunidade, parcerias externas ou o equilíbrio curricular que se agrega à existência simultânea dos dois cursos ACSP/APCT.

No que diz respeito facilidades associadas à departamentalização existente (por produto ou matricial) verificou-se que os entrevistados encontram facilitadores e não-facilitadores em ambos os formatos, nomeadamente, no que diz respeito à estrutura matricial, surge, como facilitador, menos conflito potencial na equipa e, como não-facilitador, lentidão de produto. Na estrutura departamental por produto surge, como facilitador, equipa mais motivada e, como não-facilitador, mais conflito potencial.

O conselho técnico-científico de todas as instituições foi facilitador do procedimento, já o conselho pedagógico de uma das instituições apresentou um parecer negativo relativamente ao ciclo de estudos, que posteriormente foi alvo de um pedido de justificação por parte da A3ES. A justificação foi enviada e o processo de acreditação foi consumado.

Tendo em consideração a definição das unidades curriculares do ciclo de estudos verifica-se existiu para os entrevistados facilidade na sua definição, uma vez que o Relatório da A3ES possuía indicações que davam *guidelines* nesse sentido. Por outro lado também surgiram algumas dificuldades, associadas a mediação de propostas com as duas áreas centrais no curso.

Quando se considera a constituição do número obrigatório de docentes do ciclo de estudos a tempo integral na instituição, não existiram dificuldades apesar de algumas narrativas

criticarem a forma de cálculo utilizada pela A3ES. No entanto destaca-se que algumas instituições atingiram os rácios contabilizando os docentes das áreas transversais, uma vez que os recursos humanos das áreas centrais dos cursos eram escassos, por vezes, somente dois professores em algumas instituições. Mais acresce que na maior parte das instituições, no momento da submissão não existiam docentes a tempo integral na área de APCT.

Relativamente à constituição do número obrigatório de docentes do ciclo de estudos com o grau de doutor ou com o título de especialista, existiram algumas dificuldades, principalmente nas instituições de centros urbanos mais pequenos e que inicialmente só possuíam o curso de ACSP. No entanto, o recrutamento foi intenso e focado procurando indivíduos que tivessem mais de dez anos de experiência profissional relevante para que o Conselho Técnico-científico pudesse atribuir o reconhecimento que a lei permitia à data. Ainda em alguma instituições existiu um esforço para que os docentes internos concluíssem as suas provas de doutoramento ou os seus títulos de especialista em tempo útil da submissão.

No caso da constituição de instalações e equipamentos não existiram dificuldades em particular, apesar de duas instituições terem realizado obras de reformulação de adequação de laboratórios aos novos cursos, nomeadamente à valência de Anatomia Patológica, com criação de novos espaços letivos de microscopia e adequação dos laboratórios aos procedimentos, produtos biológicos e reagentes químicos específicos dessa área. Estas obras tiveram apoios financeiros decorrentes de projetos.

Relativamente à delimitação de Centros de Investigação associados ao curso, existiu alguma dificuldade por parte das instituições que não tinham Centros de Investigação e que tiveram mais dificuldade em aceder a Centros externos.

Já a delimitação de projetos/parcerias nacionais e internacionais em que se integram as atividades científicas e tecnológicas desenvolvidas na área do ciclo de estudos, não existiram dificuldades decorrentes de protocolos estabelecidos no passado no decurso dos ciclos de estudos em ACSP ou ACSP/APCT.

Quando se considera a constituição dos locais de estágio, verifica-se que existiram algumas dificuldades mais associadas a instituições localizadas no interior, tendo referido isso como um dos seus principais obstáculos, pois tiveram que procurar locais de estágio fora da sua zona geográfica.

Quando analisada do ponto de vista da vivência interna das instituições, os participantes consideraram que a criação do ciclo de estudos foi tida como vantajosa tendo em conta as suas instalações, pois foi uma oportunidade para melhorar laboratórios, principalmente para as escolas que introduziram a área de APCT, e a motivação dos docentes, pois garantiu a acreditação do ciclo de estudos (em alguns vasos, os anteriores não tinham acreditação garantida) e a motivação global da instituição, relacionada com estado anímico positivo associado a mudança. No entanto, também se considerou existir desvantagem com alguma entropia departamental decorrente da perda de algumas UCs no novo ciclo de estudos.

Quando é feita a análise do ponto de vista da vivência externa das instituições, os participantes, consideraram a criação do ciclo de estudos como vantajosa tendo em conta a internacionalização, pois no espaço europeu o padrão existente é o de Ciências Biomédicas Laboratoriais. Assim, é possível captar mais parcerias para projetos ou ERASMUS. Também assinalam a empregabilidade, uma vez que o empregador pode contar com um licenciado com perfil polivalente com a possibilidade de especialização posterior

Os participantes consideram que seria benéfico ter envolvido as Associações Profissionais nos procedimentos de criação do ciclo de estudos, pois o seu conhecimento do terreno poderia ser uma mais-valia na definição do perfil competências de saída num curso deste tipo que habilita diretamente para o exercício profissional. Por outro lado, a própria aceitação da mudança também deve ser fomentada neste tipo de situações, pois poderá haver tendência ao surgimento de resistências. Aqui considerou-se que a integração das Associações poderia ter tido um efeito integrador e facilitador. Já no que diz respeito às perceções dos participantes relativamente às movimentações contrárias à criação do ciclo de estudos de algumas Associações Profissionais, verifica-se que todos consideram que, apesar de alimentarem alguns conflitos internos, tiveram baixo impacto. Alguns participantes revelaram mesmo que foram enviados os planos de estudos para as Associações Profissionais para que estas se pronunciassem sobre eles e não existiram respostas concretas e fundamentadas.

Pensando agora na análise SWOT, estes são os temas que se identificaram:

1. Forças

- 1.1. Condições disponíveis. Relativamente a espaços físicos, as Escolas são de construção recente e possuem instalações modernas. Nos casos em que já existiam previamente os dois cursos de ACSP e APCT a adaptação era total e nos casos em que existia somente o curso de ACSP, foi feita a adaptação dos espaços às necessidades de APCT. A experiência adquirida com a formação anterior é outra Força relevante, pois permite anteciper os pontos forte e fracos do novo curso e encontrar as estratégias mais adequadas para ultrapassar estes últimos. A vantagem de já se ter vivido procedimentos semelhantes no passado é muito importante em situações deste tipo.
- 1.2. Perceções dos docentes. Internamente existiria, em algumas instituições, a percepção que os critérios da Agência, as características do plano de estudos e as particularidades do corpo docente poderiam criar entraves à acreditação do curso em funcionamento, pelo que, o novo ciclo de estudos, com as *guidelines* pré-definidas teria uma maior probabilidade de ser acreditado. Na população docente de algumas instituições, perante o cenário colocado e perante o contexto da altura, não existiu resistência à mudança que fosse sentida de forma suficientemente forte para impactar o procedimento. Este posicionamento dos recursos humanos num momento de mudança é fundamental como facilitador.
- 1.3. Intervenção das lideranças formais. No que diz respeito à liderança de topo, esta posicionou-se politicamente em articulação com a criação do ciclo de estudos. Assim, envolveu-se no procedimento, abrindo canais de comunicação permanente entre os envolvidos e a própria liderança, apoiando todas as ações a tomar e responsabilizando as comissões ou as individualidades responsáveis pela criação do ciclo de estudos. Já no que diz respeito à liderança intermédia, os diretores/coordenadores de ciclos de estudos em funcionamento também acabaram por se envolver e guiar a áreas científicas e os seus docentes no sentido de criar o novo ciclo de estudos.

2. Fraquezas

2.1. Recursos limitados. O facto de os recursos financeiros não serem os que se desejava para aquisição de todos os equipamentos, foi preocupante mas não foi dramático nem exclusivo deste ciclo de estudos. Os recursos humanos também surgiram como limitados em algumas situações, nomeadamente, nas instituições que possuíam poucos docentes a tempo integral da área central do curso, gerando-se assim situações de baixa massa crítica que limitava a riqueza das discussões e condicionava a qualidade dos produtos finais. No entanto, isso foi colmatado, com a saída dos docentes dessas instituições para o exterior numa demanda por dados científico-pedagógicos essenciais para o procedimento. Por outro lado, segundo alguns entrevistados, também existiram internamente recursos humanos, que do ponto de vista das suas características pessoais, têm mais dificuldade na adaptação à mudança, funcionando assim como uma fraqueza.

2.2. Agitação interna. Desde que existiram discussões e relatórios sobre a hipotética alteração dos ciclos de estudos em ACSP e APCT há décadas atrás, que surgem movimentações que não apoiam essa mudança, com argumentações umas vezes mais e noutras vezes menos sólidas. Desta vez não houve exceção. Algumas Associações Profissionais posicionaram-se em oposição à criação do novo ciclo de estudos, tendo essa posição que, à partida, seria externa, invadido o meio interno e criado alguma agitação interna em docentes e estudantes, pois essa oposição à criação do curso acabou por gerar uma onda de apoio à criação noutros docentes e estudantes.

2.3. Intervenção das lideranças formais. No que diz respeito à liderança de topo, em situações muito limitadas acabou por se envolver demasiado na criação do ciclo de estudos e acabou por criar alguma entropia no funcionamento da comissão.

3. Oportunidades

3.1. Reconhecimento institucional. A possibilidade combinada de acreditação do novo curso de Ciências Biomédicas Laboratoriais, por parte da A3ES (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior), e da atribuição das duas cédulas profissionais de ACSP e APCT, por parte do Ministério da Saúde, foi algo que nunca tinha existido

anteriormente em todos os anos em que se fizeram relatórios e planos de estudos conjuntos para os cursos de ACSP e APCT. Esta diferença constituiu uma oportunidade muito relevante.

3.2. Competitividade. A designação do novo curso é mais apelativa para o universo da candidatos e simultaneamente também se enquadra nos padrões internacionais, algo que não acontecia com os cursos anteriores.

3.3. Internacionalização. A possibilidade de mobilidade internacional de estudantes e profissionais surge potenciada quando o ciclo de estudos se adequa aos padrões europeus.

3.4. Tendência de mudança. Registam-se críticas positivas no meio académico relativamente à qualidade do plano de estudos e, quando as instituições recebem notícias de que as suas congéneres estão a avançar na criação dos novos ciclos de estudos, emerge uma tendência de mudança que impulsiona o sentimento de oportunidade.

4. Ameaça

4.1. Situação que pode gerar confusão entre candidatos. O nome do ciclo de estudos poderá ser confundido com o de outra licenciatura em Ciências Biomédicas. Este é um fenómeno concreto que se poderá instalar entre candidatos, devendo as instituições investir na clarificação do tipo de curso que ministram.

4.2. Pressões políticas. As movimentações das Associações Profissionais acabaram por desaguar em situações mais concretas, nomeadamente no Projeto de Resolução do Bloco de Esquerda, mas que acabou por não ter consequências concretas.

Em jeito de balanço final foi solicitado aos participantes que avaliassem na globalidade a criação do ciclo de estudos, tendo todos considerado como positiva, mesmo que com intensidades diferentes. Destacaram-se elementos como a equipa, considerando que as discussões geradas foram elevadas, com propostas interessantes e que os consensos criados foram exercícios de cedência e de tolerância muito importantes. Também a existência de apoio por parte dos líderes formais da instituição foi valorizada. Para finalizar também consideraram que o ciclo de estudos criado acabou por ser algo de inovador, pois não existia nada assim em Portugal. Também foi entendido como histórico e coerente. Mais, sendo

um curso que está mais ligado a uma *guideline* nacional, acaba por dar mais garantias de qualidade independentemente da instituição onde é lecionado.

Outra das questões lançadas diz respeito aos aspetos relativos à criação do ciclo de estudos que manteriam caso tivessem que repetir o procedimento. Para começar: as pessoas. Destaca-se a importância que o elemento humano possui neste tipo de procedimentos, a vantagem que é poder contar com diferentes visões pluridisciplinares que enriquecem a reflexão e encaminham para um produto melhor consolidado. Também aqui a visão de elementos externos é valorizada pelo seu carácter despegado de interesses internos e com menos viés.

Encerrou-se com: o relatório da A3ES. Aqui valorizado como elemento que garante a qualidade, funciona simultaneamente como um *benchmark*, uma *guideline* e um manual de procedimentos. Permite uma visão global e dá orientações preciosas no sentido de as instituições assegurarem a acreditação dos seus ciclos de estudos, estabilizando as comissões de trabalho em torno de objetivos bem definidos e focando as tarefas de forma eficiente e operacional, racionalizando tempo e energia.

5.2. Limitações

Embora considerando que o presente trabalho possa constituir um contributo para a compreensão da complexidade da realidade da criação de um ciclo de estudos num contexto complexo, existiram algumas limitações decorrentes da sua própria natureza. Salienta-se que as limitações apresentadas são entendidas numa perspetiva construtiva como oportunidades de melhoria da investigação e constituíram espaço privilegiado de reflexão acerca do próprio processo investigativo e de construção de conhecimento.

Desde logo, destaca-se a subjetividade enquanto ambiente permanente e transversal à abordagem investigacional selecionada. Os seus pressupostos, de natureza interpretativa, que assentam em metodologias qualitativas, possibilitaram uma melhor compreensão da globalidade e multidimensionalidade dos fenómenos e das narrativas estudados. A subjetividade estendeu-se da mesma forma às metodologias e instrumentos de recolha de dados e, naturalmente às fontes de evidência, que, apesar de serem apropriadas epistemologicamente, puseram à prova a capacidade de distanciação e objetividade.

Para além destas limitações metodológicas, devem assumir-se ainda limitações decorrentes do contexto e dos sujeitos. É preciso ter em conta que, mesmo método de comunicação verbal, podem sempre surgir ruídos de comunicação, sendo que por vezes, as questões colocadas pelo investigador podem ter sido entendidas de forma díspar pelos entrevistados, criando-se assim algum viés nos resultados.

Por outro lado, neste trabalho faz-se um estudo de perceções, por via de métodos qualitativos. É preciso ter essa noção e ter um verdadeiro entendimento do que isso significa, das suas limitações gerais e das suas virtudes.

5.3. Perspetivas futuras

Numa perspetiva de trabalho futuro seria muito interessante efetuar agora uma investigação de *follow-up*, relativamente aos ciclos de estudos, no sentido de perceber se realmente o que foi planificado, o que estava projetado no Relatório da A3ES foi adequado no terreno.

Também o *follow-up* dos próprios ciclos de estudos seria muito interessante. Os planos de estudos, podem ser alterados? O que não funcionou? Porquê? A análise SWOT foi confirmada com o tempo no terreno?

Um outro desafio passaria por criar um *tool-kit*, uma ferramenta prática, como uma *check-list*, para a verificação de pontos fortes e pontos a melhorar no momento da criação de um curso, ou até na re-acreditação de um ciclo de estudos. Seria provavelmente um instrumento de gestão apetecível para os coordenadores de curso e constituiria uma forma de tornar aplicada uma investigação realizada anteriormente num formato mais essencial.

6. Bibliografia

- A3ES. (sem data). *Bem-vindo à A3ES / A3ES*. Obtido 26 de Julho de 2021, de <https://www.a3es.pt/pt>
- Abramson, J. A., & Abramson, Z. H. (1999). *Survey methods in community medicine: Epidemiological research, programme evaluation, clinical trials* (5th ed). Churchill Livingstone.
- Abreu, R. (2017). *Mobile learning e educação em saúde: Estudo de caso no ensino superior de práticas laboratoriais* [Universidade Aberta]. <https://repositorio-aberto.uab.pt/handle/10400.2/6612>
- Adams, W. C. (2015). Conducting Semi-Structured Interviews. Em K. E. Newcomer, H. P. Hatry, & J. S. Wholey (Eds.), *Handbook of Practical Program Evaluation* (4 Ed., pp. 492–505). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119171386.ch1>
- Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. (2013a). *Critérios de qualificação de pessoal docente para a acreditação de ciclos de estudos* (p. 16). Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. <https://www.a3es.pt/pt/acreditacao-e-auditoria/manual-de-avaliacao/criterios-de-qualificacao-de-pessoal-docente>
- Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. (2013b). *Regulamento nº 392/2013* (p. 25). Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. https://www.a3es.pt/sites/default/files/Regulamento_N_392_2013.pdf
- Almaraz, J. (1994). Quality Management and the Process of Change. *Journal of Organizational Change Management*, 7(2), 06–14. <https://doi.org/10.1108/09534819410056096>

- Amaral, A. (2001). *Plano estratégico para a formação nas áreas da saúde*. Relatório preparado para os Ministérios da Educação e da Saúde.
- Amaral, A. (2002). *Proposta de plano estratégico—Tecnologias da Saúde*. Relatório preparado para os Ministérios da Educação e da Saúde.
- Amaral, A., Rosa, M., & Fonseca, M. (2013). The portuguese case: Can institutions move to quality enhancement? Em R. Land, G. Gordon, & C. Owen (Eds.), *Enhancing quality in higher education: International perspectives* (pp. 141–152). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Amaral, A., Tavares, O., & Santos, C. (2013). Higher Education Reform in Portugal: A Historical and Comparative Perspective of the New Legal Framework for Public Universities. *Higher Education Policy*, 26(1), 5–24.
<https://doi.org/10.1057/hep.2012.29>
- Anderson, T., & Kanuka, H. (2003). *E-research: Methods, strategies, and issues*. Allyn and Bacon.
- Appelbaum, S. H., Gandell, J., Yortis, H., Proper, S., & Jobin, F. (2000). Anatomy of a merger: Behavior of organizational factors and processes throughout the pre- during- post-stages (part 1). *Management Decision*, 38(9), 649–662.
<https://doi.org/10.1108/00251740010357267>
- Araújo, M., Silva, L., Gois, C., Sousa, D., Mendonça, P., Lima, T., & Neto, O. (2013). Preference for leadership type: A study in a hospitality industry company from Sergipe. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 18(2), 203–211. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2013000200005>

- Arroyo, P. (2017). A new taxonomy for examining the multi-role of campus sustainability assessments in organizational change. *Journal of Cleaner Production*, *140*, 1763–1774. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.08.100>
- Avci, Ö., Ring, E., & Mitchell, L. (2016). STAKEHOLDERS IN U.S. HIGHER EDUCATION: AN ANALYSIS THROUGH TWO THEORIES OF STAKEHOLDERS. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, *10*(2), 0–0.
- Avolio, B. J. (2005). *Leadership development in balance: Made/born*. L. Erlbaum.
- Ayto, J. (1991). *Dictionary of word origins* (1st U.S. ed). Arcade Pub.
- Bamford-Wade, A., & Moss, C. (2010). Transformational leadership and shared governance: An action study: Transformational leadership and shared governance. *Journal of Nursing Management*, *18*(7), 815–821. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2010.01134.x>
- Baranano, A. (2004). *Métodos e técnicas de investigação em gestão*. Edições Sílabo.
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. (1995). *The Multifactor Leadership Questionnaire*. Mind Garden.
- Bass, B. M., & Stogdill, R. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (3rd ed). Free Press ; Collier Macmillan.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences* (8th ed). Pearson.
- Blake, R. R., & McCause, A. (1991). *Leadership Dilemmas—Grid Solutions*. Gulf Publishing.
- Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1964). *The Managerial Grid*. Gulf Publishing Company.

- Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1981). *The New Managerial Grid* (4.^a ed.). Gulf Publishing Company.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Bonita, R., Kjellström, T., & Beaglehole, R. (2006). *Basic epidemiology* (2nd. ed). World Health Organization. http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43541/1/9241547073_eng.pdf
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage Publications.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronowski, J. (1956). *Science and Human Values*. Penguin.
- Brown, P. A. (2008). A Review of the Literature on Case Study Research. *Canadian Journal for New Scholars in Education/ Revue Canadienne Des Jeunes Chercheures et Chercheurs En Éducation*, 1(1), Article 1. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30395>
- Bunniss, S., & Kelly, D. R. (2010). Research paradigms in medical education research. *Medical Education*, 44(4), 358–366. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2009.03611.x>
- Burke, C. S., Stagl, K. C., Klein, C., Goodwin, G. F., Salas, E., & Halpin, S. M. (2006). What type of leadership behaviors are functional in teams? A meta-analysis. *The Leadership Quarterly*, 17(3), 288–307. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.02.007>

- Busch, C., De Maret, P., Flynn, T., Kellum, R., Le, S., Meyers, B., Saunders, M., White, R., & Palmquist, M. (1994). *Content Analysis*. Writing@CSU. Available at <https://writing.colostate.edu/guides/guide.cfm?guideid=61>.
- Cambridge Dictionary. (sem data). *Gold rush*. Obtido 30 de Julho de 2021, de <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/gold-rush>
- Cardoso, S., Carvalho, T., & Santiago, R. (2011). From Students to Consumers: Reflections on the marketisation of Portuguese higher education. *European Journal of Education*, 46(2), 271–284. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01447.x>
- Carlyle, T. (1841). *On Heroes, Hero-Worship, and The Heroic in History*. James Fraser.
- Carnall, C. (2007). *Managing change in organizations* (5.^a ed.). Financial Times Prentice Hall.
- Castleberry, A., & Nolen, A. (2018). Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sounds? *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(6), 807–815. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.03.019>
- Charles, C., Di Meglio, A., Arnedos, M., Arvis, J., Baciarello, G., Blanchard, P., Djehal, N., Dumas, A., Hollbecque, A., Martin, E., Matias, M., Menvielle, G., Zingarello, A., Dauchy, S., & Vaz-Luis, I. (2021). QualFatigue study: Which factors influence the use of specific interventions for breast cancer survivors with fatigue? A cross-sectional exploratory study. *Supportive Care in Cancer*, 29(8), 4827–4834. <https://doi.org/10.1007/s00520-021-06040-z>
- Chênevert, D., Vandenberghe, C., Doucet, O., & Ben Ayed, A. K. (2013). Passive leadership, role stressors, and affective organizational commitment: A time-lagged study

among health care employees. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 63(5), 277–286.

<https://doi.org/10.1016/j.erap.2013.07.002>

Clark, A. M. (1998). The qualitative-quantitative debate: Moving from positivism and confrontation to post-positivism and reconciliation. *Journal of Advanced Nursing*, 27(6), 1242–1249. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1998.00651.x>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed). Routledge.

Colaceci, S., Zambri, F., Marchetti, F., Trivelli, G., Rossi, E., Petruzzo, A., Vanacore, N., & Giusti, A. (2021). «A sleeping volcano that could erupt sooner or later». Lived experiences of women with multiple sclerosis during childbearing age and motherhood: A phenomenological qualitative study. *Multiple Sclerosis and Related Disorders*, 51, 102938. <https://doi.org/10.1016/j.msard.2021.102938>

Collins, J. C., & Porras, J. I. (2002). *Built to last: Successful habits of visionary companies*. HarperBusiness Essentials.

Comissão para Elaboração de Relatório de Concretização do Processo de Bolonha. (2012). *Relatório de concretização do Processo de Bolonha*. Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa. https://www.estesl.ipl.pt/sites/default/files/ficheiros/pdf/relatorio_bolonha_estesl_08_12.pdf

Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th edition). SAGE Publications.

- Costa, D. G. da, & Dall'Agnol, C. M. (2011). Liderança participativa no processo gerencial do trabalho noturno em enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 19(6), 1306–1313. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692011000600005>
- Coutinho, M. I. P. de S., Sérgio, J. A. da S., Sá, N. M. F. P. de, & Salgueiro, L. F. M. (2010). Contributos para a historiografia da fisioterapia em Portugal. *Fisioterapia Brasil*, 11(6), 469–475. <https://doi.org/10.33233/fb.v11i6.1459>
- Creswell, J. W. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed). Pearson.
- Creswell, J. W., Clark, V., Gutmann, M., & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. Em A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 209–240). SAGE Publications.
- Dahan, A. (2015). Professional values and organizational change dynamics: The case of the reform of doctoral training in France. *International Review of Administrative Sciences*, 81(2), 245–263. <https://doi.org/10.1177/0020852315578404>
- David, F., & Abreu, R. (2009). Implementação do processo de Bolonha em Portugal. *Revista Universo Contábil*, 5(3), 139–155. <https://doi.org/10.4270/ruc.2009326>
- Day, C., & Leithwood, K. (Eds.). (2007). *Successful principal leadership in times of change: An international perspective*. Springer.
- Day, D., & Antonakis, J. (Eds.). (2012). *The nature of leadership* (2nd ed). SAGE.
- De Hoogh, A. H. B., Greer, L. L., & Den Hartog, D. N. (2015). Diabolical dictators or capable commanders? An investigation of the differential effects of autocratic leadership

on team performance. *The Leadership Quarterly*, 26(5), 687–701.

<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2015.01.001>

Denzin, N. (2015). Triangulation. Em G. Ritzer (Ed.), *The Blackwell Encyclopedia of Sociology* (p. wbeost050.pub2). John Wiley & Sons, Ltd.

<https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeost050.pub2>

Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications, Inc.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162–167.

Direção de Serviços de Documentação. (2019). *Norma APA: Diretrizes para a realização de citações em texto e referências bibliográficas de acordo com o Publication Manual of the American Psychological Association (6th edition)*. Universidade Aberta.

DSD. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9010>

Edgley-Pyshorn, C., & Huisman, J. (2011). The role of the HR department in organisational change in a British university. *Journal of Organizational Change Management*,

24(5), 610–625. <https://doi.org/10.1108/09534811111158886>

Eisenbach, R., Watson, K., & Pillai, R. (1999). Transformational leadership in the context of organizational change. *Journal of Organizational Change Management*, 12(2),

80–89. <https://doi.org/10.1108/09534819910263631>

Escola Superior de Saúde - UAlg. (2020). *Apresentação*. <https://ess.ualg.pt/apresentacao->

1

- European Association for Professions in Biomedical Science. (2009). *Policy in Education for Biomedical Sciences*. http://www.epbs.net/images/stories/pdf/publications/epbs_policy_papers/epbs_policy_statment_education_09.pdf
- Euser, A. M., Zoccali, C., Jager, K. J., & Dekker, F. W. (2009). Cohort Studies: Prospective versus Retrospective. *Nephron Clinical Practice*, *113*(3), c214–c217. <https://doi.org/10.1159/000235241>
- Eyisi, D. (2016). The Usefulness of Qualitative and Quantitative Approaches and Methods in Researching Problem-Solving Ability in Science Education Curriculum. *Journal of Education and Practice*, *7*(15), 91–100.
- Felfe, J., & Heinitz, K. (2010). The impact of consensus and agreement of leadership perceptions on commitment, Organizational Citizenship Behaviour, and customer satisfaction. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *19*(3), 279–303. <https://doi.org/10.1080/13594320802708070>
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade*. Porto editora.
- Flick, U. (2011). *An introduction to qualitative research* (4. ed., repr). SAGE.
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Reserarch* (5.ª Ed). Sage Publications.
- Ford, R. C., & Randolph, W. A. (1992). Cross-Functional Structures: A Review and Integration of Matrix Organization and Project Management. *Journal of Management*, *18*(2), 267–294. <https://doi.org/10.1177/014920639201800204>
- Fortin, M.-F. (2003). *O Processo de Investigação—Da concepção à realização* (3.ª ed.). Lusodidacta.
- Fortin, M.-F. (2009). *Fundamentos e Etapas no Processo de Investigação*. Lusodidactica.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4.^a ed.). Teachers College Press.

G2 - Sítio de revisão de aplicações. (2019). *The G2 on Provalis Research QDA Miner*.

<https://www.g2.com/products/provalis-research-qda-miner/reviews>

Galton, F. (1869). *Hereditary Genius*. MACMILLAN AND CO.

Glatter, R. (1992). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. Em A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise* (pp. 141–161). Publicações Dom Quixote.

Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35, 20–29. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>

Grupo de Trabalho de Terapia e Reabilitação e Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica.

(2013). *1.º Relatório sobre propostas de “agregação/fusão” de 1.os ciclos de estudos* (p. 32). Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior - A3ES.

http://www.a3es.pt/sites/default/files/1o_Relat%C3%B3rio_GT-TR-

[TDT_Dez_2013_FINAL_completo_0.pdf](http://www.a3es.pt/sites/default/files/1o_Relat%C3%B3rio_GT-TR-TDT_Dez_2013_FINAL_completo_0.pdf)

Grupo Parlamentar do Bloco de Esquerda. (2014). *PROJETO DE RESOLUÇÃO Nº*

1001/XII/3.ª. Bloco de Esquerda. [https://www.parlamento.pt/ActividadeParla-](https://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalheIniciativa.aspx?BID=38342)

[mentar/Paginas/DetalheIniciativa.aspx?BID=38342](https://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalheIniciativa.aspx?BID=38342)

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry. *Educational Communication and Technology: A Journal of Theory, Research, and Development*, 30(4), 233–252.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Em *Handbook of qualitative research*. (pp. 105–117). Sage Publications, Inc.

- Guerra, R. (1990). *Relatório sobre a reestruturação dos Planos de estudo dos cursos e dos modelos de ensino das Escolas Técnicas dos Serviços de Saúde de Coimbra, Lisboa e Porto, e Escola de Reabilitação do Alcoitão*. Ministério da Saúde DRH.
- Hampton, D. R., Summer, C. E., & Webber, R. A. (1987). *Organizational behavior and the practice of management* (5th ed). Scott Foresman.
- Hauge, T. E., Norenes, S. O., & Vedøy, G. (2014). School leadership and educational change: Tools and practices in shared school leadership development. *Journal of Educational Change*, 15(4), 357–376. <https://doi.org/10.1007/s10833-014-9228-y>
- Hedberg, B. (1981). How organizations learn and unlearn. Em P. C. Nystrom & W. H. Starbuck (Eds.), *Handbook of Organizational Design* (pp. 8–27). Oxford University Press.
- Hopbach, A., & Flierman, A. (2020). Higher education: a rapidly changing world. Em European Association for Quality Assurance in Higher Education (Ed.), *20 years ENQA*. European Association for Quality Assurance in Higher Education. <https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/Advancing-quality-in-European-higher-education-celebrating-20-years-of-ENQA.pdf>
- House, R. J. (1971). A Path Goal Theory of Leader Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16(3), 321–339. <https://doi.org/10.2307/2391905>
- House, R. J. (1996). Path-goal theory of leadership: Lessons, legacy, and a reformulated theory. *The Leadership Quarterly*, 7(3), 323–352. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(96\)90024-7](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(96)90024-7)
- House, R. J., & Mitchell, T. (1974). Path-goal theory of leadership. *Contemporary Business*, Fall(3), 81–98.

- Howell, K. (2013). *An Introduction to the Philosophy of Methodology*. Sage Publications.
- Hughes, S. E., & Matheson, A. (2016). Subjectively Experienced Benefits and Harms of Antipsychotics According to Users' Firsthand Accounts on the Internet. *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, 18(3), 196–217. <https://doi.org/10.1891/1559-4343.18.3.196>
- Husband, G. (2020). Ethical Data Collection and Recognizing the Impact of Semi-Structured Interviews on Research Respondents. *Education Sciences*, 10(8), 206. <https://doi.org/10.3390/educsci10080206>
- IBM Global Business Services. (2006). *Expanding the Innovation Horizon: The Global CEO Study*. IBM Corporation.
- Inocência, S. (2013). *Estilo(s) de liderança dos diretores em escolas públicas não agrupadas do ensino secundário da região do alentejo* [Tese Doutoramento]. Universidade Aberta.
- Instituto Politécnico de Bragança. (sem data-a). *Escola Superior de Saúde—A escola*. Obtido 14 de Julho de 2021, de <http://essa.ipb.pt/index.php/essa/a-escola>
- Instituto Politécnico de Bragança. (sem data-b). *IPB - Quem Somos*. Obtido 14 de Julho de 2021, de <http://portal3.ipb.pt/index.php/pt/ipb/quem-somos>
- Instituto Politécnico de Castelo Branco. (sem data-a). *História da ESALD*. Obtido 14 de Julho de 2021, de <https://www.ipcb.pt/esald/historia>
- Instituto Politécnico de Castelo Branco. (sem data-b). *Mensagem do Presidente* [Text]. Instituto Politécnico de Castelo Branco. Obtido 14 de Julho de 2021, de <https://www.ipcb.pt/ipcb/mensagem>

- Instituto Politécnico de Coimbra. (2021a). *Apresentação*. <https://www.ipc.pt/ipc/sobre/apresentac%cc%a7a%cc%83o/>
- Instituto Politécnico de Coimbra. (2021b). *História – ESTESC*. <https://www.estescoimbra.pt/index.php/escola/apresentacao/historia/>
- Instituto Politécnico de Lisboa. (sem data). *Historial*. Obtido 14 de Julho de 2021, de <https://www.ipl.pt/instituto/informacao-institucional/historial>
- Instituto Politécnico do Porto. (2016a). *ESS — P.PORTO*. <https://www.ipp.pt/ensino/escolas/ess>
- Instituto Politécnico do Porto. (2016b). *História—P.PORTO*. <https://www.ipp.pt/apresentacao/historia>
- International Federation of Biomedical Laboratory Science. (2012). *IFBLS' Guidelines regarding Core Competence and Core Curriculum*. International Federation of Biomedical Laboratory Science. http://www.ifbls.org/images/IFBLS_Documents/IFBLS_Guidelines_Core_Competence_and_Core_Curriculum_2016.pdf
- Jay, A. (1976). How to run a meeting. *Harvard Business Review*, March-April, 43–57.
- Keeling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: The European Commission's expanding role in higher education discourse. *European Journal of Education*, 41(2), 203–223. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2006.00256.x>
- Kneebone, R. (2002). Total internal reflection: An essay on paradigms: Total internal reflection. *Medical Education*, 36(6), 514–518. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2002.01224.x>
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Harvard Business School Press.
- Kuhn, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions* (2ª ed.).

- Leach, D. K. (2016). When Freedom Is Not an Endless Meeting: A New Look at Efficiency in Consensus-Based Decision Making. *The Sociological Quarterly, 57*(1), 36–70.
<https://doi.org/10.1111/tsq.12137>
- Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2015). *Practical research: Planning and design* (Eleventh edition, global edition). Pearson.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Laboratory for Student Success, Temple University.
- Lewin, K., Lippit, R., & White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology, 10*, 271–301.
- Lexa, F. J. (2017). Chapter 12—Leadership—Organizational Styles and Types. Em *Leadership Lessons for Health Care Providers* (pp. 78–85). Academic Press.
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780128018668000123>
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3rd ed). SAGE Publications.
- Liden, R. C., & Antonakis, J. (2009). Considering context in psychological leadership research. *Human Relations, 62*(11), 1587–1605.
<https://doi.org/10.1177/0018726709346374>
- Lindell, J. (2014). Fostering organizational change through deliberations: The deliberative jury in a university setting. *Tertiary Education and Management, 20*(1), 30–43.
<https://doi.org/10.1080/13583883.2013.858179>
- Lipman-Blumen, J. (2014). The Essentials of Leadership: A Historical Perspective. Em G. R. Goethals, S. T. Allison, R. M. Kramer, & D. M. Messick (Eds.), *Conceptions of Leadership*. Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1057/9781137472038>

- Lobato, J. (2006). Contributos para o desenho da história das tecnologias da saúde. Em *O Livro* (pp. 27–34). Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/256>
- Lopes, A. (2004). *Implementação do Processo de Bolonha a nível nacional. Grupos por Área de Conhecimento: Tecnologias da Saúde*. Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior.
- Lopes, N. M. (2006). Tecnologias de Saúde e Novas Dinâmicas de Profissionalização. Em G. Carapinheiro (Ed.), *Sociologia da Saúde: Estudos e Perspetivas* (pp. 107–134). Pé de Página Editora.
- Lourtie, P., & Pinto, M. (2007). *Adequação dos Cursos de Tecnologias da Saúde*. Ministério da Saúde.
- Magalhães, A., & Veiga, A. (2013). What About Education in Higher Education? Em L. R. Smith (Ed.), *Higher education: Recent trends, emerging issues and future outlook* (pp. 57–72). Nova Publishers.
- Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *All Ireland Journal of Higher Education*, 9(3), Article 3. <https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/335>
- Melo, E. A. de A. (2004). Escala de Avaliação do estilo gerencial (EAEG): Desenvolvimento e validação. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 4(2), 31–62.
- Menon, S., & Suresh, M. (2020). Factors influencing organizational agility in higher education. *Benchmarking: An International Journal*, 28(1), 307–332. <https://doi.org/10.1108/BIJ-04-2020-0151>

- Merriam, S. B. (1991). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass Publishers.
- Messina, G. (2001). Educational change and innovation: Notes for reflection. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 225–233. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300010>
- Michaelis On-Line. (sem data). Líder. Em *Michaelis On-Line*. Obtido 24 de Julho de 2019, de <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/l%C3%ADder/>
- Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior. (2005). *Processo de Bolonha*. <https://biblioteca.iscte-iul.pt/pdfs/bolonhahistorico.pdf>
- Molina, H. (2000). El desarrollo organizacional como facilitador del cambio. *Estudios Gerenciales*, 0(77), 13–26.
- Molloy, P. (1998). *A Review of the Managerial Grid Model of Leadership and its Role as a Model of Leadership Culture* (p. 31). Aquarius Consulting. <http://www.aquarico.com/web-storage/Publications/Aquarius%20Grid%20Paper%20Mar%2098.pdf>
- Morgado, J. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. De Facto - Editores.
- Motta, P. R. (2007). *Gestão contemporânea a ciência e a arte de ser dirigente*. Record.
- Mukerjee, S. (2014). Agility: A Crucial Capability for Universities in Times of Disruptive Change and Innovation. *Australian Universities' Review*, 56(1), 56–60.
- Mumford, E. (1906). The Origins of Leadership. *American Journal of Sociology*, 12(2), 216–240.

- Nascimento, L. da S., & Steinbruch, F. K. (2019). "The interviews were transcribed", but how? Reflections on management research. *RAUSP Management Journal*, 54(4), 413–429. <https://doi.org/10.1108/RAUSP-05-2019-0092>
- Oliveira, M., Bitencourt, C. C., Santos, A. C. M. Z. dos, & Teixeira, E. K. (2015). Thematic Content Analysis: Is There a Difference Between the Support Provided by the MAXQDA® and NVivo® Software Packages? *Revista de Administração da UFSM*, 9(1), 72–82. <https://doi.org/10.5902/1983465911213>
- Oliver, D. G., Serovich, J. M., & Mason, T. L. (2005). Constraints and Opportunities with Interview Transcription: Towards Reflection in Qualitative Research. *Social Forces*, 84(2), 1273–1289. <https://doi.org/10.1353/sof.2006.0023>
- Online Etymology Dictionary. (sem data). Lead (v.1). Em *Online Etymology Dictionary*. Obtido 24 de Julho de 2019, de <https://www.etymonline.com/word/lead>
- Osborn, M., Croll, P., Broadfoot, P., Pollard, A., McNess, E., & Triggs, P. (1997). Policy into practice and practice into policy: Creative mediation in the primary classroom. Em G. Helsby & G. McCulloch (Eds.), *Teachers and the national curriculum* (pp. 52–65). Cassell.
- Owston, R. (2007). Contextual factors that sustain innovative pedagogical practice using technology: An international study. *Journal of Educational Change*, 8(1), 61–77. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-9006-6>
- Paglis, L. L., & Green, S. G. (2002). Leadership self-efficacy and managers' motivation for leading change. *Journal of Organizational Behavior*, 23(2), 215–235. <https://doi.org/10.1002/job.137>

- Palumbo, R., & Manna, R. (2019). Making educational organizations able to change: A literature review. *International Journal of Educational Management*, 33(4), 734–752. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2018-0051>
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.
- Parente, C. (2006). Conceitos de mudança e aprendizagem organizacional: Contributos para a análise da produção de saberes. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 50, 89–108.
- Park, Y. S., Konge, L., & Artino, A. R. J. (2020). The Positivism Paradigm of Research. *Academic Medicine*, 95(5), 690–694. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003093>
- Parlamento. (2014, Abril 3). *Suspensão da agregação/fusão de cursos na área da saúde*. Projeto de Resolução 1001/XII/3. <https://www.parlamento.pt:443/ActividadeParlamentar/Paginas/DetailIniciativa.aspx?BID=38342>
- Patton, Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage publications.
- Peeke, G. (1994). *Mission and change: Institutional mission and its application to the management of further and higher education*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Penava, S., & Sehic, D. (2014). The relevance of transformational leadership in shaping employee attitudes towards organizational change. *Economic Annals*, 59(200), 131–162. <https://doi.org/10.2298/EKA1400131P>
- Pimentel, A. (2001). O método da análise documental: Seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 179–195. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300008>

- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2014). *Essentials of nursing research: Appraising evidence for nursing practice* (8th ed). Wolters Kluwer Health /Lippincott Williams & Wilkins.
- Priestley, M. (2011). Schools, teachers, and curriculum change: A balancing act? *Journal of Educational Change*, 12(1), 1–23. <https://doi.org/10.1007/s10833-010-9140-z>
- Puga, J., & Martinez, L. (2008). Competencias directivas en escenarios globales. *Estudios Gerenciales*, 87–103.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gra-diva.
- Rego, A. (1998). *Liderança nas organizações—Teoria e prática*. Universidade de Aveiro.
- Rosa, M., & Amaral, A. (2014). The Portuguese Case: New Public Management Reforms and the European Standards and Guidelines. Em H. Eggins (Ed.), *Drivers and barriers to achieving quality in higher education* (pp. 153–166). Sense Publishers.
- Rost, J. (1991). *Leadership for the twenty-first century*. Praeger.
- Ryan, A. (2008). Post-Positivist Approaches to Research. Em *Researching and Writing your thesis: A guide for postgraduate students*. MACE: Maynooth Adult and Community Education. http://mural.maynoothuniversity.ie/874/1/post-positivist_approaches_to_research.pdf
- Ryan, G. (2018). Introduction to positivism, interpretivism and critical theory. *Nurse Researcher*, 25(4), 14–20. <https://doi.org/10.7748/nr.2018.e1466>
- Scheidlinger, S. (1994). The Lewin, Lippitt and White study of leadership and «social climates» revisited. *International Journal of Group Psychotherapy*, 44(1), 123–127.
- Schrag, F. (1992). In Defense of Positivist Research Paradigms. *Educational Researcher*, 21(5), 5–8. <https://doi.org/10.3102/0013189X021005005>

- Schumacher, K. L., & Gortner, S. R. (1992). (Mis)conceptions and reconceptions about traditional science: *Advances in Nursing Science*, *14*(4), 1–11.
<https://doi.org/10.1097/00012272-199206000-00003>
- Schumpeter, J. A. (1939). *Business cycles: A theoretical, historical, and statistical analysis of the capitalist process*. McGraw-Hill Book Company.
- Schwandt, T. (1990). Paths to inquiry in the social sciences: Scientific, constructivist, and critical theory methodologies. Em E. G. Guba (Ed.), *The Paradigm Dialog* (pp. 258–276). Sage Publications.
- Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. ASA.
- Shore, C. (2008). Audit culture and illiberal governance: Universities and the politics of accountability. *Anthropological Theory*, *8*(3), 278–298.
<https://doi.org/10.1177/1463499608093815>
- Silva, C. A. da, Abrantes, A., Soares, P. A., Silva, T. F. da, Almeida, R. P., & Ribeiro, L. P. (2018). Formação e desenvolvimento profissional dos técnicos de diagnóstico e terapêutica em Portugal. *Desenvolvimento e Sociedade - Revista Interdisciplinar em Ciências Sociais*, *5*, 143–162.
- Silverberg, S. (2014, Fevereiro 21). Etymology of Leadership. *HolisticToolKit.Com*.
<https://shoshannanicole.wordpress.com/2014/02/21/leadership/>
- Slowey, M. (1995). *Implementing change from within universities and colleges: 10 personal accounts*. Kogan Page.
- Sola Pool, I. (Ed.). (1959). *Trends in Content Analysis*. University of Illinois Press.

- Specht, J., Kuonath, A., Pachler, D., Weisweiler, S., & Frey, D. (2018). How Change Agents' Motivation Facilitates Organizational Change: Pathways Through Meaning and Organizational Identification. *Journal of Change Management*, 18(3), 198–217.
<https://doi.org/10.1080/14697017.2017.1378696>
- Spector, P. E. (2012). *Industrial and organizational psychology: Research and practice* (6th ed). Wiley.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Szeinbach, S. L. (1992). Matrix management in hospital pharmacy departments. *American Journal of Health-System Pharmacy*, 49(6), 1435–1439.
<https://doi.org/10.1093/ajhp/49.6.1435>
- Taylor, J., & Machado, M. D. L. (2006). Higher Education Leadership and Management: From Conflict to Interdependence through Strategic Planning. *Tertiary Education and Management*, 12(2), 137–160. <https://doi.org/10.1007/s11233-006-0003-3>
- Teixeira, S. (2005). *Gestão das organizações*. McGraw-Hill, Interamericana de España.
- Towndrow, P. A., Silver, R. E., & Albright, J. (2010). Setting expectations for educational innovations. *Journal of Educational Change*, 11(4), 425–455.
<https://doi.org/10.1007/s10833-009-9119-9>
- Trapero, F., & Lozada, V. (2010). Differences between the relationship of integrity and leadership styles according to the model of Bernard Bass. *Estudios Gerenciales*, 26(114), 59–75.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Universidade do Algarve. (2020). *Escolas/Faculdades*. <https://www.ualg.pt/escolasfaculdades>
- Uribe, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad. *Revista PRELAC*, 1, 107–115.
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*, 15(3), 398–405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>
- Vargas-Hernández, J., & Guillén Mondragón, I. (2005). Los procesos de transformación estratégica en relación con la evolución de las organizaciones. *Estudios Gerenciales*, 94, 65–80.
- Vroom, V. H., & Jago, A. (1988). *The new leadership: Managing participation in organizations*. Prentice-Hall.
- Vroom, V. H., & Jago, A. G. (1995). Situation effects and levels of analysis in the study of leader participation. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 169–181. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(95\)90033-0](https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90033-0)
- Vroom, V. H., & Yetton, P. W. (1973). *Leadership and Decision-Making*. University of Pittsburgh Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt6wrc8r>
- Wagner, J. A., & Hollenbeck, J. R. (2015). *Organizational behavior: Securing competitive advantage* (Second Edition). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Wang, X., & Cheng, Z. (2020). Cross-Sectional Studies: Strengths, Weaknesses, and Recommendations. *CHEST*, 158(1), S65–S71. <https://doi.org/10.1016/j.chest.2020.03.012>
- Waters, T., & Cameron, G. (2007). *Balanced leadership framework*. McREL.

Weaver, K., & Olson, J. K. (2006). Understanding paradigms used for nursing research.

Journal of Advanced Nursing, 53(4), 459–469. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03740.x>

Yazan, B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134–152.

<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2102>

Yin, R. K. (2002). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications.

Yin, R. K. (2003). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. Bookman.

Zaccaro, S. J., Kemp, C., & Bader, P. (2004). Leader traits and attributes. Em *The nature of leadership* (pp. 101–124). Sage Publications, Inc.

Legislação Citada

Decreto de 24 de dezembro de 1901. Diário do Governo: n.º 293/1901. Lisboa: Ministério do Reino.

Decreto n.º 4.563/1918 de 12 de julho. Diário do Governo n.º 155/1918 - I série. Lisboa: Secretaria de Estado do Interior.

Decreto n.º 13.297/1927 de 18 de março. Diário do Governo n.º 56/1927 - I série. Lisboa: Ministério das Finanças.

Decreto n.º 13.974/1927 de 28 de junho. Diário do Governo n.º 156/1927 - I série. Lisboa: Ministério das Finanças.

Decreto n.º 28.794/1938 de 1 de julho. Diário do Governo n.º 150/1938 - I série. Lisboa: Direção Geral dos Hospitais Cívicos de Lisboa.

Decreto n.º 29.045/1938 de 10 de outubro. Diário do Governo n.º 235/1938 - I série. Lisboa: Direção Geral dos Hospitais Cívicos de Lisboa.

Portaria n.º 18523/1961, de 12 de junho. Diário do Governo n.º 135/1961 – I série. Lisboa: Ministério da Saúde e Assistência.

Portaria n.º 19397/1962, de 20 de setembro. Diário do Governo n.º 217/1962 – I série. Lisboa: Ministério da Saúde e Assistência.

Decreto-Lei n.º 414/1971, de 27 de setembro. Diário do Governo n.º 228/1971 – I série. Lisboa: Ministério da Saúde e Assistência.

Decreto Regulamentar n.º 87/1977, de 30 de dezembro. Diário da República n.º 301 – I série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros e Ministérios das Finanças e dos Assuntos Sociais).

Portaria n.º 709/80 de 23 de setembro. Diário da República n.º 220/1980 - I série. Lisboa: Ministério dos Assuntos Sociais - Secretaria de Estado da Saúde - Departamento de Recursos Humanos.

Decreto-Lei n.º 371/82 de 10 de setembro. Diário da República n.º 210/1982 - I série. Lisboa: Ministérios das Finanças e do Plano, dos Assuntos Sociais e da Reforma Administrativa.

Despacho SN/83, de 16 de fevereiro. Diário da República n.º 38/1983 – II série. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos da Saúde.

Decreto-Lei n.º 384-B/85, de 30 de setembro. Diário da República n.º 225/1985, 2º suplemento, I série. Lisboa: Ministério da Saúde.

Portaria n.º 256-A/86, de 28 de maio. Diário da República n.º 122/1986, 1º Suplemento, I Série. Lisboa: Ministérios das Finanças e da Saúde.

Portaria n.º 549/86, de 24 de setembro. Diário da República n.º 220/1986 – I série. Lisboa: Ministério da Saúde.

Decreto-Lei n.º 184/89, de 2 de junho. Diário da República n.º 126/1989 – I série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

Despacho n.º 18/90 de 8 de setembro. Diário da República N.º 208/1990 – II série. Lisboa: Gabinete do Secretário de Estado Adjunto do Ministro da Saúde.

Lei n.º 31/92 de 30 de dezembro. Diário da República n.º 300/1992 - I série – A. Lisboa: Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 261/93 de 24 de julho. Diário da República n.º 172/1993 – I série – A. Lisboa: Ministério da Saúde.

Decreto-Lei n.º 415/93 de 23 de dezembro. Diário da República n.º 298/1993 - I série A. Lisboa: Ministério da Saúde.

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro. Assembleia da República n.º 217/1997 – I série A. Lisboa: Assembleia da República, 1997).

Portaria 413-A/98, de 17 de julho. Diário da República n.º 163/1998 – I série B. Lisboa: Ministério da Educação.

Resolução 140/98, de 4 de dezembro. Diário da República n.º 280/1998 – I série B. Lisboa: Conselho de Ministros.

Portaria n.º 505D/99, de 15 de julho. Diário da República n.º 163/1999 – I série B. Lisboa: Ministério da Educação e Ministério da Saúde.

Decreto-Lei n.º 320/99, de 11 de agosto. Diário da República n.º 186/1999 - I série A. Lisboa: Ministério da Saúde.

Decreto-Lei n.º 564/99, de 21 de dezembro. Diário da República n.º 295/1999 – I série A. Lisboa: Ministério da Saúde.

Portaria 693/01, de 10 de julho. Diário da República n.º 158/2001 – I série B. Lisboa: Ministério da Educação.

Portaria 475/03, de 11 de junho. Diário da República n.º 134/2003 – I série B. Lisboa: Ministério da Ciência e do Ensino Superior.

Portaria 476/03, de 11 de junho. Diário da República n.º 134/2003 – I série B. Lisboa: Ministério da Ciência e do Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 37/2005 – I série A. Lisboa: Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Diário da República n.º 60/2006 – I série A. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto. Diário da República n.º 157/2007 - I série. Lisboa: Assembleia da República.

Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro. Diário da República n.º 174/2007 – I série. Lisboa: Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro. Diário da República n.º 212/2007 – I série.
Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho. Diário da República n.º 121/2008 – I série. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Regulamento n.º 504/2009, de 18 de dezembro. Diário da República n.º 244/2009 – II série.
Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto. Diário da República n.º 151/2013 – I série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Regulamento n.º 392/2013, de 16 de outubro. Diário da República n.º 200/2013 – II série.
Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

Despacho n.º 9409/2014, de 21 de julho. Diário da República n.º 138/2014 - II série. Lisboa: Ministério da Saúde, Secretaria de Estado do Ensino Superior & Secretaria de Estado do Emprego.

7. Apêndices

Apêndice I

Consentimento Informado, Livre e Esclarecido para Participação em Investigação

Consentimento Informado, Livre e Esclarecido para Participação em Investigação.

Estamos a convidá-lo(a) a participar, voluntariamente, cedendo a entrevista previamente realizada e enquadrada num estudo sobre mudança educacional e liderança, tendo por objetivo caracterizar o procedimento de criação do ciclo de estudos em Ciências Biomédicas Laboratoriais. Por favor, leia com atenção todo o conteúdo deste documento. Não hesite em solicitar mais informações ao investigador responsável se não estiver completamente esclarecido(a). Verifique se todas as informações estão corretas. Se entender que está tudo em conformidade e se estiver de acordo com a proposta que lhe está a ser feita, então, por favor assine este documento.

Título do estudo: Mudança educacional e liderança: criação do curso de Ciências Biomédicas Laboratoriais em Portugal.

Enquadramento: Este estudo está a ser realizado no âmbito de uma tese de doutoramento em Educação na área de especialização em Liderança Educacional da Universidade Aberta, orientada pela Professora Doutora Maria de Fátima Goulão.

Explicação do estudo: No contexto do novo sistema de acreditação gerido pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), surgiu um processo de mudança no Ensino Superior no que concerne áreas de estudo em Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica e Análises Clínicas e Saúde Pública. Desta forma, tornou-se possível disponibilizar uma nova oferta letiva na Licenciatura em Ciências Biomédicas Laboratoriais (CBL) que conglutina as duas referidas áreas de estudo. No decurso desta mudança, perfilaram-se seis instituições de ensino superior público para a submissão de ciclos de estudos em CBL, tendo todas elas obtido a obrigatória acreditação junto da A3ES. Considerou-se então relevante caracterizar todo este novo momento de criação de um novo ciclo de estudos, procurando interpretar as vivências e as caminhadas dos responsáveis institucionais por essa criação.

Condições: Este estudo não tem financiamento associado e a participação tem carácter voluntário. A participação neste estudo não tem qualquer tipo de risco associado.

Confidencialidade e anonimização: Será garantida a total confidencialidade dos dados recolhidos, bem como o seu uso exclusivo no âmbito do presente estudo. Os dados serão pseudonimizados (isto é, serão recolhidos inicialmente e depois codificados de modo a se tornarem anónimos durante a análise) garantindo-se que a identificação dos participantes nunca será tornada pública nem cedida a terceiros.

Por favor, leia as frases da seguinte tabela e assinale as caixas de acordo com a expressão da sua vontade.

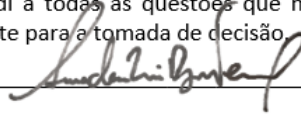
Compreendo que os dados recolhidos durante o estudo possam ser do conhecimento dos membros da equipa de investigação, sempre que necessário para o estudo. Autorizo que os membros da equipa tenham acesso a esses dados.	SIM <input checked="" type="checkbox"/>	NÃO <input type="checkbox"/>
Compreendo que nas publicações provenientes desta investigação, todos os dados serão mantidos anónimos e nenhuma informação será identificável como sendo minha.	SIM <input checked="" type="checkbox"/>	NÃO <input type="checkbox"/>
Foi-me dada oportunidade de ler e considerar a informação apresentada, e fazer perguntas, as quais foram respondidas de forma satisfatória.	SIM <input checked="" type="checkbox"/>	NÃO <input type="checkbox"/>
Gostaria de ser contactado através do meu email para ter conhecimento sobre sessões ou estudos adicionais relacionados com esta investigação.	SIM <input checked="" type="checkbox"/>	NÃO <input type="checkbox"/>

Obrigado pelo seu contributo para esta investigação.

Investigador Responsável:
Amadeu José Borges Ferro

Confirmando que expliquei à pessoa abaixo indicada, de forma adequada e inteligível, os procedimentos necessários ao ato referido neste documento. Respondo a todas as questões que me foram colocadas e assegurei-me que houve um período de reflexão suficiente para a tomada de decisão.

Assinatura do Investigador Responsável: _____



Data: 21 / 06 / 2021

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que forneço de forma voluntária, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo investigador.

Nome Completo (legível): _____

email (caso tenha assinalado que deseja receber mais informação): _____

Assinatura da pessoa que consente: _____

Data: ____/____/____

Apêndice II
Guião da Entrevista

1- Aspetos a considerar na conceptualização da entrevista	
Aspetos	Descrição
Contextualização da entrevista na investigação em causa	A entrevista semiestruturada é o instrumento escolhido pois é necessário analisar, com elevado pormenor, variáveis com alto grau de complexidade, num grupo de reduzida dimensão. Este instrumento permite um contacto pessoal com o sujeito que faculta uma maior ligação e um grau de elaboração das respostas mais profundo, o que vai ao encontro do enriquecimento das variáveis a estudar.
Definição do objetivo da entrevista	A entrevista pretende coligir dados que facultem: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as características do Docente responsável pela coordenação da criação do ciclo de estudos • Identificar as características históricas e de estrutura científica da Instituição responsável pelo “Pedido de Acreditação Prévia de Novo CE” • Listar os procedimentos desenvolvidos durante o período de elaboração do “Pedido de Acreditação Prévia de Novo CE” • Registrar as características do ambiente interno e externo que facilitaram e dificultaram a criação do curso de Ciências Biomédicas Laboratoriais.
Variáveis em estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Características do Docente responsável pela coordenação da criação do CE. • Características históricas e de estrutura científica da Instituição responsável pelo “Pedido de Acreditação Prévia de Novo CE”. • Procedimentos desenvolvidos durante o período de elaboração do “Pedido de Acreditação Prévia de Novo CE” • Características do ambiente interno e externo que facilitaram e dificultaram a criação do curso de Ciências Biomédicas Laboratoriais.
Seleção dos sujeitos	Diretores de curso/Responsáveis pela submissão dos documentos de acreditação do curso junto da Agência (A3ES)

2- Aspetos metodológicos da preparação e aplicação da entrevista	
Aspetos	Descrição
Tipo de questões a considerar	<ul style="list-style-type: none"> • Questões introdutórias (ice-breaker); • Questões de apoio ou de focagem; • Assegurar utilidade efetiva das questões sensíveis; • Criar questões que contribuam para todas as variáveis.
Preparação dos sujeitos	<p>Estabelecer um contacto prévio com os sujeitos de modo a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contextualizar o estudo e justificar a realização da entrevista; • Fundamentar as razões para escolha do entrevistado, reforçando a sua importância para o estudo; • Informar sobre o tempo de duração da entrevista e da necessidade da sua gravação; • Agendar dia/hora/local.
Princípios a ter em conta durante a condução da entrevista	<p>Apresentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar um discurso afável procurando estabelecer empatia e confiança. • Dar a conhecer o estudo em causa • Fazer o enquadramento sumário global do estudo e da entrevista. <p>Autorização:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar a autorização para gravar a entrevista como forma de garantir uma recolha fiel da informação oral obtida. <p>Durante a entrevista:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoiar o sujeito sempre que necessário para facilitar a livre expressão das suas ideias; • Incentivar o entrevistado de modo a que forneça todos dados necessários sem nunca perder o controlo do tempo; • Sistematizar de uma forma breve as ideias do entrevistado, sempre que se torne útil. • Gerir o tempo de duração da entrevista; • Agradecer no final. <p>Registos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registrar palavras, frases, comportamentos ou comentários do sujeito que pareçam relevantes para complementar a gravação. • Registrar condições do ambiente em que decorreu a entrevista.

Guião da entrevista

Bloco	Objetivos	Itens	Observações
Apresentação e Aquecimento	<p>Justificar a necessidade da entrevista</p> <p>Apresentar o entrevistador</p> <p>Descrever a importância da participação e a finalidade dos dados recolhidos.</p> <p>Registrar aceitação de participação.</p>	<p>A. Esta entrevista tem como finalidade caracterizar o percurso de criação dos atuais Ciclos de Estudos em Ciências Biomédicas Laboratoriais nas Instituições Portuguesas que obtiveram acreditação junto da A3ES.</p> <p>B. Sou doutorando em educação na UAb com a especialidade de liderança educacional.</p> <p>C. Uma vez que esteve envolvido na criação e implementação do referido curso a sua participação torna-se imprescindível, uma vez que é detentor de uma visão privilegiada e única sobre a conceptualização e operacionalização.</p> <p>D. Os dados recolhidos serão tratados de forma confidencial e servirão somente os propósitos desta investigação.</p> <p>E. Concorda em participar?</p>	
Caracterização do Docente responsável pela coordenação da criação do CE	<p>Identificar as características do Docente responsável pela coordenação da criação do CE</p>	<p>1. Qual a sua idade?</p> <p>2. Qual a sua formação académica nos diferentes graus?</p> <p>3. Quantos anos tem de experiência na docência?</p> <p>4. Tem alguma formação específica em liderança ou educação, (conferente de grau ou não)?</p> <p>4.1. Em caso afirmativo, que tipo de formação adquiriu?</p> <p>4.2. Em caso afirmativo, que razão o levou a fazer a formação?</p> <p>4.3. Em caso negativo, que razão levou a não fazer formação?</p> <p>5. Já tinha assumido cargos de direção ou liderança em Comissões ou Grupos?</p> <p>5.1. Em caso afirmativo, pode fazer uma breve descrição das situações?</p> <p>6. Chegou ao cargo de Diretor de Curso por eleição ou nomeação?</p> <p>7. Fez candidatura formal?</p> <p>8. Quantos anos tem/teve de experiência no cargo de Diretor de Curso de CBL?</p> <p>9. Quais as razões ou motivações que o levaram a assumir o cargo de diretor?</p>	
Caracterização Instituição	<p>Identificar as características históricas e de estrutura científica da Instituição responsável pelo “Pedido de Acreditação Prévia de Novo CE”</p>	<p>10. Qual a antiguidade da Instituição?</p> <p>11. Existiam previamente cursos de 1º ciclo de ACSP e/ou APCT?</p> <p>12. Há quantos anos disponibilizam esses cursos de ACSP e/ou APCT?</p> <p>13. Existe um histórico de introdução de novos cursos de 1º ciclo na Instituição?</p> <p>14. Qual o modelo de estrutura interna da Instituição (departamental - departamentos centrados nos cursos, matricial – departamentos centrados em áreas de conhecimento)?</p>	
Caracterização do processo de criação do curso	<p>Listar os procedimentos desenvolvidos durante o período de elaboração do “Pedido de Acreditação Prévia de Novo CE”</p>	<p>15. Quais as razões que levaram a Instituição (Presidente) a decidir a criação do novo Curso?</p> <p>16. Foi criada uma comissão para a criação do Curso de CBL?</p> <p>16.1. Em caso afirmativo, indique a constituição e forma de funcionamento da Comissão?</p> <p>16.2. Em caso negativo, como foi preparada a criação do curso?</p>	

		<p>17. Houve trabalho em equipa dentro da Instituição nos procedimentos de criação?</p> <p>17.1. Em caso afirmativo, pode exemplificar?</p> <p>17.2. Em caso afirmativo, houve distribuição/delegação de tarefas pelos membros da equipa?</p> <p>17.2.1. Em caso afirmativo, pode exemplificar?</p> <p>17.3. Em caso negativo, qual a razão para a não utilização de trabalho de equipa?</p> <p>18. Houve trabalho em equipa com outras instituições de ensino ou outras entidades (Empregadores, empresas, <i>stakeholders</i>) nos procedimentos de criação?</p> <p>18.1. Em caso afirmativo, pode exemplificar?</p> <p>18.2. Em caso afirmativo, houve distribuição/delegação de tarefas pelos membros da equipa?</p> <p>18.2.1. Em caso afirmativo, pode exemplificar?</p> <p>18.3. Em caso negativo, qual a razão para a não utilização de trabalho de equipa?</p> <p>19. Nos momentos de tomada de decisão existiu procedimento democrático (votação), autocrático (decisão do líder) ou consenso?</p> <p>19.1. Avalia positivamente ou negativamente esse procedimento de tomada de decisão?</p> <p>19.1.1. Pode justificar?</p> <p>19.2. Se tivesse que repetir o procedimento atualmente, faria alterações em que aspetos?</p> <p>20. Os Docentes foram envolvidos nos procedimentos de criação?</p> <p>20.1. Em caso afirmativo, pode descrever a forma de envolvimento?</p> <p>20.2. Na sua opinião, como avalia este procedimento de envolvimento/não envolvimento dos Docentes?</p> <p>20.3. Se tivesse que o repetir atualmente, faria alterações em que aspetos?</p> <p>21. Os Estudantes foram envolvidos nos procedimentos de criação?</p> <p>21.1. Em caso afirmativo, pode descrever a forma de envolvimento?</p> <p>21.2. Na sua opinião, como avalia este procedimento de envolvimento/não envolvimento dos Estudantes?</p> <p>21.3. Se tivesse que repetir o procedimento atualmente, faria alterações em que aspetos?</p> <p>22. Os Não-Docentes foram envolvidos nos procedimentos de criação?</p> <p>22.1. Em caso afirmativo, pode descrever a forma de envolvimento?</p> <p>22.2. Na sua opinião, como avalia este procedimento de envolvimento/não envolvimento dos Não-Docentes?</p> <p>22.3. Se tivesse que repetir o procedimento atualmente, faria alterações em que aspetos?</p> <p>23. Enquanto Docente com intervenção na coordenação da criação do CE como procurou dinamizar a participação dos diferentes intervenientes dentro do grupo de trabalho (caso tenha existido)?</p>	
--	--	---	--

		<p>24. O documento “Propostas de Orientações para a Acreditação de Ciclos de Estudos em Ciências Biomédicas Laboratoriais” apresentado pela A3ES foi facilitador da criação do CE?</p> <p>24.1. Em caso afirmativo, em que aspetos?</p> <p>24.2. Em caso negativo, porque razões?</p> <p>25. Na sua perspetiva, quais são as características do responsável pela coordenação da criação do CE que são úteis no âmbito de procedimentos deste tipo?</p> <p>26. Qual a principal memória que guarda da sua experiência enquanto responsável pela coordenação da criação do CE?</p>	
Forças e Fraquezas	Registrar as características do ambiente interno que facilitaram e dificultaram a criação do curso de Ciências Biomédicas Laboratoriais.	<p>27. Ponderou-se a hipótese de criar o CE desde que surgiu o documento de Propostas de Orientações para a Acreditação de Ciclos de Estudos em “Ciências Biomédicas Laboratoriais”?</p> <p>27.1. Em caso afirmativo, o que a suportou?</p> <p>27.2. Em caso negativo, o que a fragilizou?</p> <p>28. A criação foi encarada como vantajosa ou desvantajosa para a vivência interna da Instituição?</p> <p>28.1. Em que medida teve vantagens/desvantagens?</p> <p>29. A experiência adquirida com a existência do(s) curso(s) anterior(es) de ACSP/APCT facilitou ou dificultou a mudança?</p> <p>29.1. Em que medida facilitou/dificultou?</p> <p>30. A forma de estrutura interna da instituição (departamentos, áreas científicas) facilitou ou dificultou a mudança?</p> <p>30.1. Em que medida facilitou/dificultou?</p> <p>31. O Conselho Técnico-Científico facilitou ou dificultou a mudança?</p> <p>31.1. Em que medida?</p> <p>32. O Conselho Pedagógico facilitou ou dificultou a mudança?</p> <p>32.1. Em que medida?</p> <p>33. A definição das Unidades Curriculares do curso foi difícil ou fácil?</p> <p>33.1. Em que medida?</p> <p>34. A constituição dos recursos docentes do CE foi difícil ou fácil?</p> <p>34.1. Em que medida?</p> <p>34.2. Fizeram novas contratações a tempo integral?</p> <p>35. A constituição do número obrigatório de docentes do CE em tempo integral na instituição foi difícil ou fácil?</p> <p>35.1. Em que medida?</p> <p>35.2. Fizeram novos concursos?</p> <p>35.3. Considera que a criação do novo Curso veio criar pressão para incrementar o número de Docentes a tempo integral?</p> <p>36. A constituição do número obrigatório de Docentes do CE com o grau de doutor/especialista foi difícil ou fácil?</p> <p>36.1. Em que medida?</p> <p>36.2. Fizeram provas em tempo útil durante o processo?</p> <p>36.3. Considera que a criação do novo Curso veio criar pressão para incrementar as habilitações dos Docentes?</p>	

		<p>37. A constituição das instalações físicas afetas e/ou utilizadas pelo CE (espaços letivos, bibliotecas, laboratórios, salas de computadores, etc.) foi difícil ou fácil?</p> <p>37.1. Em que medida?</p> <p>37.2. Fizeram obras?</p> <p>37.3. Adquiriram equipamentos?</p> <p>37.4. Tiveram apoios financeiros?</p> <p>37.5. Em caso afirmativo, qual a origem?</p> <p>37.6. Considera que a criação do novo Curso veio criar pressão para incrementar as instalações físicas utilizadas pelo Curso?</p> <p>38. A constituição de equipamentos e materiais utilizados pelo CE (equipamentos didáticos e científicos, materiais e TICs) foi difícil ou fácil?</p> <p>38.1. Em que medida?</p> <p>38.2. Adquiriram equipamentos?</p> <p>38.3. Tiveram apoios financeiros?</p> <p>38.4. Em caso afirmativo, qual a origem?</p> <p>38.5. Considera que a criação do novo Curso veio criar pressão para incrementar os equipamentos utilizados pelo Curso?</p> <p>39. A delimitação dos Centro(s) de Investigação, na área do CE, em que os docentes desenvolvem a sua atividade foi difícil ou fácil?</p> <p>39.1. Em que medida?</p> <p>39.2. Criaram ou delimitaram Centros em tempo útil durante o processo?</p> <p>39.3. Considera que a criação do novo Curso veio criar pressão para incrementar a delimitação dos Centro(s) de Investigação, na área do CE?</p> <p>40. Qual foi a principal característica do ambiente interno que facilitou ou apoiou este procedimento (Força)?</p> <p>41. Qual foi a principal característica do ambiente interno que dificultou este procedimento (Fraqueza)?</p>	
Oportunidade e ameaças	Registrar as características do ambiente externo que facilitaram e dificultaram a criação do curso de Ciências Biomédicas Laboratoriais.	<p>42. Em que aspetos é que a criação foi encarada como vantajosa para a vida ou perfil externo da Instituição?</p> <p>43. Em que aspetos é que a criação foi encarada como desvantajosa para a vida ou perfil externo da Instituição?</p> <p>44. A delimitação de projetos/parcerias nacionais e internacionais em que se integram as atividades científicas e tecnológicas desenvolvidas na área do CE foi difícil ou fácil?</p> <p>44.1. Pode exemplificar?</p> <p>44.2. Criaram novos projetos/parcerias?</p> <p>44.3. Considera que a criação do novo Curso veio criar pressão para incrementar projetos/parcerias?</p> <p>45. A constituição de Locais de estágio foi difícil ou fácil?</p> <p>45.1. Pode exemplificar?</p> <p>45.2. Criaram novos locais de estágio?</p> <p>45.3. Considera que a criação do novo Curso veio criar pressão para incrementar locais de estágio?</p> <p>46. Considera que o envolvimento das Associações Profissionais na criação do CE teria sido positivo ou negativo?</p> <p>46.1. Pode exemplificar?</p>	

		<p>47. As movimentações contrárias à mudança de algumas associações profissionais influenciaram a criação do curso? 47.1. Pode exemplificar?</p> <p>48. Existiram apoios financeiros externos (públicos ou privados) disponíveis para apoiar a criação do curso? 48.1. Em caso afirmativo, em que medida foram facilitadores da mudança? 48.2. Em caso negativo, em que medida a sua ausência foi dificultadora da mudança?</p> <p>49. Qual foi a principal característica do ambiente externo que facilitou ou apoiou este procedimento (Oportunidade)?</p> <p>50. Qual a principal característica do ambiente externo que dificultou este procedimento (ameaça)?</p>	
Análise Global e Retrospectiva	Elencar retrospectivamente os aspetos globais que manteria e alteraria	<p>51. Na sua opinião, como avalia a globalidade da criação do CE? 51.1. Pode exemplificar?</p> <p>52. Se tivesse que o repetir atualmente, quais os principais aspetos que manteria?</p> <p>53. Se tivesse que o repetir atualmente, quais os principais aspetos que alteraria?</p>	
Finalização	Dar ao entrevistado a oportunidade de complementar as informações prestadas ou pedir esclarecimentos	<p>54. Gostaria de esclarecer algum ponto desta entrevista?</p> <p>55. Gostaria de colocar alguma questão?</p>	