



escola superior de
enfermagem
de coimbra

CURSO DE MESTRADO EM ENFERMAGEM
NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM SUPERVISÃO CLÍNICA

Supervisão de jovens educadores de pares

Desenvolvimento de uma teoria explicativa

Filipa de Brito Homem

Coimbra, Março de 2012



escola superior de
enfermagem
de coimbra

CURSO DE MESTRADO EM ENFERMAGEM
NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM SUPERVISÃO CLÍNICA

Supervisão de jovens educadores de pares
Desenvolvimento de uma teoria explicativa

Filipa de Brito Homem

Orientador: Professor Doutor João Manuel Garcia Nascimento Graveto, Professor
Adjunto, ESEnfC

Co-Orientadora: Mestre Márcia Noélia Pestana dos Santos, Enfermeira, CHUC -
Hospital Pediátrico

Dissertação apresentada à Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

Para obtenção do grau de Mestre em
Enfermagem de Supervisão Clínica

Coimbra, Março de 2012

AGRADECIMENTOS

Ao orientador Professor Doutor João Graveto pela total disponibilidade, colaboração e partilha do seu saber.

À co-orientadora Enf^a Márcia Santos, pela sua amizade e objectividade ao longo do desenvolvimento desta investigação.

À Professora Doutora Irma Brito e Dr. Fernando Mendes por partilharem as suas preciosas experiências, que em muito me têm motivado para continuar.

A todos os supervisores e educadores de pares do Atelier de Expressividade, por contribuírem para o desenvolvimento da educação pelos pares como estratégia imprescindível na promoção da saúde dos jovens.

Ao Enf^o Rodrigo Cardoso, pela amizade e apoio incondicional durante o decorrer deste trabalho, tornando-se um colega marcante.

Ao namorado Filipe Cardoso por estar sempre presente, com carinho, mesmo nos dias em que eu não largava o computador.

A todos os amigos e família que me deram o seu apoio incondicional para ir mais longe.

RESUMO

A educação pelos pares é uma estratégia em que indivíduos de um grupo educam elementos do mesmo grupo, com o objectivo de influenciar positivamente os comportamentos desse grupo-alvo. Quando se fala em educação pelos pares com jovens, os educadores de pares devem ser apoiados e aconselhados por seniores, promovendo o máximo de eficiência da intervenção educativa.

No sentido de compreendermos como deve ser feita a supervisão de jovens educadores de pares, foi elaborado este estudo, tendo como objectivos: compreender a importância atribuída pelos participantes à educação pelos pares, descrever as funções, as características e as competências dos supervisores, descrever o que acontece na ausência de supervisão e desenvolver um ensaio de uma teoria explicativa do processo de supervisão de jovens educadores de pares.

Utilizámos como metodologia a teoria fundamentada nos dados. Foi realizada observação participativa do projecto “Antes que te Queimes” do Atelier de Expressividade da Associação de Estudantes da ESEnfC nas Festa da Queima das Fitas de Coimbra em 2011, e aplicados questionários *on-line* aos 2 coordenadores, 6 supervisores e 14 jovens educadores de pares do grupo. Para a análise de conteúdo dos dados obtidos, foi utilizada a triangulação de dados, que foram analisados por três investigadores, com diferentes passados e competências.

Os participantes consideram a educação pelos pares uma estratégia adequada na educação dos jovens sendo o processo de supervisão fundamental. Referem como funções importantes dos supervisores, neste tipo de intervenções, a de formar, apoiar/acompanhar e avaliar, assim como manter a sua segurança durante as intervenções. Assim, os supervisores devem desenvolver as competências pessoais, comunicacionais/relacionais, técnico-científicas, pedagógicas e avaliativas. Na ausência de supervisão, os jovens educadores de pares não se sentem tão confiantes nos ensinamentos que prestam, sentem-se pouco seguros e desorganizados, estando vulneráveis ao risco de se depararem com indivíduos potencialmente agressivos, por estarem embriagados. Toda a insegurança e desorganização na ausência de supervisão pode determinar a ineficácia e o insucesso do projecto.

Palavras-chave: Supervisão, Educação pelos pares, teoria fundamentada

ABSTRACT

Peer education is an educational strategy in which a group of individuals educate elements of the same group with the aim of positively influencing the behavior of this group. When it comes to peer education with young people, peer educators must be supported and advised by seniors, promoting maximum efficiency of the educational intervention.

In order to understand how it should be the supervision of young peer educators, this study was prepared, having as aims: to understand the importance attached by participants to peer education, describe the functions, characteristics and skills of supervisors, describe what happens in the absence of supervision, and develop a test of a theory explaining the process of supervision of young peer educators.

We used as methodology grounded theory. Participant observation was conducted on the project "Antes que te Queimes" of the Atelier de Expressividade of ESEnfC Students Association, on the Coimbra academic festivities "Queima das Fitas" 2011, and applied online questionnaires at 2 coordinators, 6 supervisors and 14 young educators peer group. For the content analysis of the data obtained, we used the triangulation of data, which were analyzed by three researchers with different backgrounds and skills.

Participants considered peer education an appropriate strategy in the education of young people and the fundamental process of supervision. Refer important functions of the supervisors, like train, assist/monitor and evaluate, and maintain their safety during the operations. Thus, supervisors should develop personal skills, communication/relational, technical, scientific, educational and evaluative. In the absence of supervision, the youth peer educators do not feel so confident in providing education, they feel unsafe and disorganized, being vulnerable to the risk of encountering potentially aggressive individuals, for being drunk. All the uncertainty and disruption in the absence of supervision can determine the inefficiency and failure of the project.

Key-words: Supervision, Peer education, Grounded theory

INDICE DE FIGURAS E QUADROS	Pág.
Figura 1 – Equipa do projecto “Antes que te Queimes”	58
Quadro 1 – Participação de jovens educadores de pares e supervisores nas intervenções do projecto Antes que te Queimes	27
Quadro 2 – Modelos de supervisão clínica	33
Quadro 3 – Diferenças entre preceptor, mentor/tutor e supervisor	35
Quadro 4 – Competências de supervisão	39
Quadro 5 – Processo de construção do estudo	62
Quadro 6 – Processo de codificação aberta	65
Quadro 7 – Processo de codificação axial	67
Quadro 8 – Processo de codificação selectiva	68

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUÇÃO	11
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	15
1. EDUCAÇÃO PELOS PARES.....	16
1.1. PROJECTOS DE EDUCAÇÃO PELOS PARES	21
1.2. ATELIER DE EXPRESSIVIDADE.....	24
1.2.1. Projecto “Antes que te Queimes”	25
2. SUPERVISÃO DE PRÁTICAS EM CONTEXTO CLÍNICO	29
2.1. COMPETÊNCIAS DE SUPERVISÃO	35
3. SUPERVISÃO DE GRUPOS DE JOVENS EDUCADORES DE PARES.....	44
3.1. SUPERVISOR DE JOVENS EDUCADORES DE PARES	46
PARTE II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	49
1. OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	50
1.1. TIPO DE ESTUDO	50
1.2. QUESTÃO E OBJECTIVOS DO ESTUDO	53
1.3. AMOSTRAGEM TEÓRICA.....	53
1.3.1. Participantes	55
1.3.2. Caracterização do contexto	57
1.4. TÉCNICAS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO.....	58
1.5. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	61
1.6. PROCESSO DE CODIFICAÇÃO.....	63
1.6.1. Codificação aberta.....	65
1.6.2. Codificação axial.....	67
1.6.3. Codificação selectiva	67

PARTE III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	69
1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	70
1.1. EDUCAÇÃO PELOS PARES.....	70
1.2. SUPERVISÃO DE JOVENS EDUCADORES DE PARES.....	71
2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	78
3. ENSAIO DE UMA TEORIA EXPLICATIVA DO PROCESSO DE SUPERVISÃO DE JOVENS EDUCADORES DE PARES	88
CONCLUSÃO	91
BIBLIOGRAFIA.....	95

APÊNDICES

APÊNDICE I – Grelha utilizada na observação participativa

APÊNDICE II – Questionário aplicado aos coordenadores do projecto

APÊNDICE III – Questionário aplicado aos educadores de pares do projecto

APÊNDICE IV – Questionário aplicado aos supervisores do projecto

APÊNDICE V – Cronograma de investigação

ANEXOS

ANEXO I – Programa de formação do projecto “Antes que te Queimes”

INTRODUÇÃO

A educação pelos pares é uma estratégia educativa em que indivíduos de um grupo educam elementos do mesmo grupo, com o objectivo de influenciar positivamente os comportamentos desse grupo-alvo. Quando se fala em educação pelos pares com jovens, os educadores de pares devem ser apoiados e aconselhados por séniores, promovendo o máximo de eficiência da intervenção educativa.

A educação pelos pares não é um fenómeno novo, pois tem sido utilizado em vários locais do mundo desde 1950 no sentido de divulgar, informar e educar populações difíceis de atingir. Esta estratégia tem-se distinguido por adoptar uma abordagem característica, adequando-a a várias problemáticas e contextos específicos (Svenson, 2001; Dias, 2006).

Várias investigações têm sugerido que a educação pelos pares tem um importante papel no desenvolvimento de temáticas sensíveis e mais íntimas, que envolvem emoções e valores pessoais e culturais (Turner e Shepherd, 1999; Wolf e Pulerwitz, 2003). Assim, tornou-se uma estratégia bastante útil em programas de promoção da saúde sobre educação sexual, orientação sexual, abuso de substâncias, discriminação, diferenças de género e pressões sociais, pois são assuntos em que os indivíduos poderão sentir-se mais confortáveis e menos defensivos conversando com um par do que com um profissional (UNESCO, 2003).

Esta metodologia envolve trabalho voluntário dos educadores de pares, sendo por isso considerada uma estratégia educativa muito vantajosa, eficiente e pouco dispendiosa. Contudo não deixa de ser uma estratégia exigente pelo facto de ser necessário investir na qualidade da formação, na monitorização e avaliação das intervenções (DrugInfo, 2006; Brito *et al*, 2009).

Pelo facto de os jovens recorrerem, frequentemente, aos seus amigos para esclarecer dúvidas, obter informação e aconselhamento, a educação pelos pares pode ser utilizada para proporcionar um aconselhamento saudável. Os jovens educadores de pares, devidamente formados, “são vistos como amigos ou irmãos mais velhos a quem se pede conselhos e por isso podem influenciar positivamente as atitudes e comportamentos” (Brito *et al.*, 2009: 35). Devidamente formados e treinados nas áreas

em que vão intervir, constituem uma fonte de informação credível, sendo que a percepção de credibilidade destes, é fundamental para que o processo educativo resulte (Turner e Shepherd, 1999).

Os projectos de educação por pares são mais eficazes quando existe supervisão para apoio dos educadores de pares, sendo função dos supervisores assegurar a segurança e o apoio necessário para que os jovens educadores de pares se sintam física e emocionalmente seguros, durante o desenvolvimento das actividades (Save the Children, 2004). Para Lindsey (1997), uma boa supervisão não só assegura a eficácia de um projecto de educação pelos pares, como também contribui para a motivação e empenho dos jovens no seu trabalho. A supervisão assim, é considerada imprescindível para assegurar um trabalho efectivo e a sustentabilidade da intervenção educativa, no entanto, através da revisão bibliográfica realizada, pouca importância se dá à supervisão deste tipo de projectos: explicitam-se os processos de constituição e formação dos grupos de educadores de pares mas não os processos de constituição e formação dos supervisores.

Pelo facto de participarmos activamente num grupo de jovens educadores de pares de Coimbra, surgiu a necessidade de investigar esta temática, tendo como questão norteadora do estudo: “Como deve ser feita a supervisão de jovens educadores de pares?”. Para dar resposta a esta questão, formulámos os seguintes objectivos: destacar a importância atribuída pelos participantes à educação pelos pares; descrever funções dos supervisores de jovens educadores de pares; identificar características dos supervisores de jovens educadores de pares; descrever competências necessárias à supervisão de jovens educadores de pares; descrever o que acontece na ausência de supervisão de jovens educadores de pares de jovens educadores de pares; desenvolver uma teoria explicativa do processo de supervisão de jovens educadores de pares.

A literatura existente sobre o tema não é ainda suficientemente esclarecedora, pelo que se optou pela metodologia de *Grounded Theory* ou Teoria Fundamentada nos Dados (TFD). Esta metodologia visa compreender a realidade a partir do significado que a supervisão de jovens educadores de pares tem, gerando conhecimentos, aumentando a compreensão e proporcionando um guia significativo para a acção (Strauss e Corbin, 2008). Consiste numa metodologia qualitativa que extrai das experiências vivenciadas pelos participantes de grupos de jovens educadores de

pares, os aspectos significativos, possibilitando interligar constructos teóricos, potencializando a expansão do conhecimento em enfermagem. Esta metodologia é particularmente útil em situações de natureza psicossocial, que carecem de teorização, sobre as quais é necessário desenvolver o conhecimento (Lopes, 2003).

Na primeira fase de desenho do estudo é importante a revisão da literatura sobre o tema, no sentido de focar os esforços e conferir sensibilidade teórica aos investigadores. Após esta revisão teórica, os investigadores estão prontos para seleccionar a amostragem teórica, focalizando os casos teoricamente úteis e importantes para o desenvolvimento do estudo.

Selecionamos o grupo Atelier de Expressividade da Associação de Estudantes da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra para fazer parte desta investigação, tendo sido participantes os dois coordenadores, seis supervisores e catorze educadores de pares. Como técnicas de recolha de dados foram utilizados o questionário *on-line* e a observação participativa. Após o preenchimento dos questionários e da grelha da observação participativa, foram analisados e codificados os dados, segundo os procedimentos específicos da TFD.

Na primeira parte deste relatório, no enquadramento teórico, apresentamos a revisão da literatura no sentido de enquadrar a temática da supervisão de jovens educadores de pares. São abordadas questões teóricas ligadas à educação pelos pares, mais especificamente do projecto “Antes que te Queimes”, grupo alvo da nossa investigação. É desenvolvida ainda a temática da supervisão de práticas em contexto clínico e da supervisão de jovens educadores de pares. No enquadramento metodológico, está presente a descrição do tipo de estudo utilizado, da questão e objectivos do estudo, da amostragem teórica, das técnicas de recolha de informação, assim como os procedimentos de análise e codificação dos dados. Na última parte, são apresentados e discutidos os resultados e formulada uma teoria explicativa do processo de supervisão dos jovens educadores de pares.

Por fim apresentamos as conclusões sobre a investigação, onde se explicita a teoria explicativa sobre supervisão de jovens educadores de pares.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. EDUCAÇÃO PELOS PARES

No âmbito da promoção da saúde, é importante que as mensagens e as actividades de educação e comunicação em saúde sejam adaptadas à cultura, ao grupo, à faixa etária e ao estilo de vida específico de cada grupo alvo pois, sem esta adaptação, as intervenções educativas serão ineficazes. Neste sentido, é importante considerar a participação dos jovens como uma abordagem eficaz na prevenção e promoção da saúde, tendo como objectivo proporcionar-lhes competências para assumirem responsabilidade perante a sua própria saúde (Svenson, 2001).

Neste campo a educação pelos pares surge como uma estratégia de promoção da literacia em saúde bastante eficaz. Segundo Brito *et al.* (2009), é uma estratégia em que indivíduos de um grupo social educam elementos do mesmo grupo, com o objectivo de influenciar intencional e positivamente os valores, crenças e comportamentos dos membros desse mesmo grupo. No âmbito da promoção da saúde, Dias (2006: 63) define a educação pelos pares como:

“(...) um processo que ocorre durante um período de tempo, através do qual indivíduos bem treinados e motivados, desenvolvem actividades educacionais informais e organizadas, com o objectivo de desenvolver o conhecimento, atitudes, crenças e competências nos seus pares (iguais) de forma a capacitá-los para protegerem a sua saúde e a das comunidades onde estão inseridos”.

Esta metodologia pode ser utilizada para transmitir uma mensagem, capacitando a população alvo para a mudança de atitudes, crenças e competências com vista à protecção da saúde das comunidades em que estão incluídos (Santos, 2009).

Várias investigações têm sugerido que a educação pelos pares tem um importante papel na comunicação de temáticas sensíveis e mais íntimas, que envolvem emoções e valores pessoais e culturais (Turner e Shepherd, 1999; Wolf e Pulerwitz, 2003). Assim, temas como a sexualidade, orientação sexual, abuso de substâncias psicoactivas, discriminação, diferenças de género e pressões sociais, são assuntos em que os indivíduos poderão sentir-se mais confortáveis e menos defensivos conversando com um par do que com um profissional (UNESCO, 2003).

Estudos indicam que as pessoas ouvem e adoptam melhor a informação se esta for transmitida por alguém com características análogas, que tenham preocupações

similares (DrugInfo, 2006). Utilizando o facto de os jovens recorrerem, frequentemente, aos seus amigos para esclarecer dúvidas, obter informação e aconselhamento, a educação pelos pares pode ser utilizada para proporcionar um aconselhamento para incrementar a adopção de estilos de vida saudáveis. Os jovens educadores de pares, devidamente formados, “são vistos como amigos ou irmãos mais velhos a quem se pede conselhos e por isso podem influenciar positivamente as atitudes e comportamentos” (Brito *et al.*, 2009: 35). Os educadores de pares, formados e treinados nas áreas em que vão intervir, constituem uma fonte de informação credível, sendo que a percepção de credibilidade destes, é fundamental para que o processo educativo resulte (Turner e Shepherd, 1999).

No estudo qualitativo desenvolvido por Santos (2009) com estudantes de enfermagem de um grupo de educação pelos pares de Coimbra, o educador de pares é tido como um conselheiro que actua junto dos seus pares, mobilizando conhecimentos e exercitando competências de enfermagem. Os jovens educadores de pares identificam a importância da participação nestas actividades no seu desenvolvimento pessoal e profissional, nomeadamente na aquisição de conhecimentos teóricos e práticos.

É importante salientar que os indivíduos constroem a sua identidade em relação a um conjunto de características, nomeadamente sócio-demográficas, estatuto sócio-económico, ocupação profissional, orientação sexual, estado de saúde, comportamentos adoptados e experiências de vida. Neste sentido é fundamental não se assumir que a idade constitui uma base suficiente para a identificação entre as pessoas (Shiner, 1999).

A educação pelos pares não é um fenómeno novo, pois tem sido utilizada em vários locais do mundo desde 1950, tendo como objectivo divulgar, informar e educar populações difíceis de atingir pelas formas tradicionais. Esta estratégia tem-se caracterizado por adoptar uma abordagem diferente, adequando-se a várias problemáticas e contextos específicos (Svenson, 2001; Dias, 2006). Tornou-se, assim, uma estratégia bastante útil em programas de promoção da saúde sobre educação sexual, prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (IST), violência e uso/abuso de substâncias psicoactivas, entre outros (Brito *et al.*, 2009).

Há indícios de que as abordagens de educação pelos pares tenham surgido com o sistema de tutoria em educação, em Inglaterra no século XIX, em que os alunos mais

velhos eram treinados para ensinar e monitorizar os alunos mais novos (Miller e MacGilchrist, 1996). Nos anos 50 esta metodologia renasceu nos EUA, onde era considerada benéfica tanto para o tutor como para o aluno. Actualmente, a educação pelos pares é uma abordagem que continua a ser utilizada nas escolas e universidades, sendo um contributo para uma aprendizagem criativa, para motivar crianças com insuficiente aproveitamento escolar e para aumentar a auto-estima (Svenson, 2001).

Em Portugal existem projectos que utilizam a metodologia de educação pelos pares, nomeadamente o projecto "Apoio de Alunos por Alunos" do Gabinete de Apoio Psicopedagógico dos Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra (GAP-SASUC), em que os alunos são a ajuda e apoio psicológico para os colegas da Universidade de Coimbra que têm problemas. Tem como objectivos: desenvolver o auto-conceito e as competências sociais, saber lidar com as estratégias de *coping* adequadas, aprender técnicas de controlo do *stress*, conhecer técnicas básicas de aconselhamento, e identificar e compreender os principais problemas dos estudantes. Existem também alguns projectos que utilizam as tecnologias de informação e comunicação, como é o caso do projecto "LUA – *Second Life*" da Universidade de Aveiro. Este projecto pretende prestar apoio psicológico a *avatares* estudantes por *avatares* estudantes (*peer counselling* online), através de um ambiente virtual, tridimensional, acessível pela internet, cuja subscrição-base é gratuita e que tenta simular o mundo real.

"O *upgrade* da LUA para o *Second Life* não é apenas uma questão de acompanhar os tempos, mas também porque o *Second Life* oferece um ambiente imersivo em que as pessoas se sentem mais livres de poder exprimir todas as suas ideias, emoções ou frustrações, como que protegidas por um *avatar*. É uma plataforma extremamente interactiva que pede constantemente a intervenção do utilizador" (Pereira *et al.*, 2009: 58).

São as organizações não governamentais, as organizações juvenis e as instituições educacionais que mais têm utilizado esta metodologia (Svenson, 2001), eventualmente por ser considerada uma estratégia educativa muito vantajosa, eficiente e pouco dispendiosa (UNESCO, 2003). Envolve trabalho voluntário dos educadores de pares, contudo não deixa de ser uma estratégia exigente pelo facto de ser necessário investir na qualidade da formação, na monitorização e avaliação das intervenções (DrugInfo, 2006).

Esta estratégia reconhece nos jovens competências e capacidades para a resolução de problemas de uma população que possui características semelhantes às suas (Santos, 2009). A educação pelos pares é uma estratégia que realça a participação e o *empowerment* dos jovens (Harden *et al.*, 2001; Turner e Shepherd, 1999), em que estes têm a oportunidade de desenvolver actividades que contribuem para o crescimento pessoal, envolvimento social e acesso a informação e serviços, de forma a protegerem a sua saúde e a da sua comunidade (Svenson, 2001). Promove o duplo *empowerment*, pois o educador de pares aprende ensinando (Brito *et al.*, 2009). Os educadores de pares estão motivados para instruir os seus pares em determinados temas e consequentemente obtêm benefícios pessoais a partir do seu envolvimento (Turner e Shepherd, 1999). Fazer parte de um grupo de pares proporciona a oportunidade de desenvolver competências para a resolução de conflitos, aceitação e o respeito pela diversidade, aumento da auto-estima, um maior conhecimento e consciência das questões relacionadas com a saúde, tolerância, comunicação com o público e liderança (McDonald *et al.*, 2003; USAID, 2008).

Apesar de existir pouca publicação de resultados de avaliação de projectos de educação pelos pares, os estudos existentes, têm demonstrado resultados positivos a curto prazo, quer nos pares educandos, quer nos próprios educadores de pares, contudo não existem dados significativos sobre o impacte a longo prazo (Walker e Avis, 1999).

Os projectos na área da educação pelos pares podem ser formais, desenvolvidos em escolas, universidades e espaços laborais, ou informais, desenvolvidos em clubes recreativos, espaços comunitários e festas (Parkin e Mckeganey, 2000). Os projectos formais recorrem normalmente a abordagens e actividades mais tradicionais e estruturadas, como a realização de sessões de esclarecimento e de sensibilização ou *workshops*. Os projectos mais informais, caracterizam-se por utilizar métodos pouco estruturados e controlados que podem incluir conversas espontâneas em contextos informais, discussões de grupo, disseminação de músicas e teatros na comunidade, entre outros. Visto não se poder controlar tão bem o contexto como em sessões em sala de aula, não se deve assumir qual o método mais eficaz, pois cada método é mais adequado a certos contextos e objectivos de intervenção (Turner e Shepherd, 1999).

Exemplo de projectos em contexto mais formal em Coimbra são “Amigos amigos, pressões à parte” e “Tu Decides”. Ambos têm como objectivo capacitar os jovens do ensino básico e secundário para resistir à pressão dos pares. No projecto “Amigos amigos, pressões à parte” os estudantes da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (ESEnfC), acompanham uma turma do ensino secundário, e uma vez por semana durante o ano lectivo, encontram-se para abordarem várias temáticas relacionadas com a pressão dos pares. Já no projecto “Tu Decides”, além da capacitação de professores para a prevenção das dependências são formados um conjunto de estudantes voluntários do ensino básico e secundário de várias escolas de Coimbra, para que depois possam intervir, criando intervenções educativas para os seus colegas e dinamizando o gabinete de informação e apoio ao aluno, actualmente legislado (lei nº 60/2009 de 6 de Agosto).

Projectos em contexto informal são o “Antes que te Queimes” nas festas académicas de Coimbra, “Ligações Perigosas” nas festas académicas de Évora e “Xpressa-te” nas festas de fim-de-semana nos Açores. Estas intervenções são realizadas em contexto recreativo e têm como objectivo reduzir os danos associados ao consumo excessivo de álcool (“Antes que te Queimes” e “Ligações Perigosas”) e reduzir o consumo de substâncias psicoactivas (“Xpressa-te”).

Para uma aprendizagem eficaz é fundamental utilizar técnicas interactivas e dinâmicas que utilizem as experiências dos indivíduos. Contudo os jovens tendem a preferir utilizar metodologias mais tradicionais, que os torna passivos, não promovendo o debate e a reflexão característica da educação pelos pares (Blackburn, 2000; Campbell e MacPhail, 2002).

Num projecto de educação pelos pares de jovens, é fundamental a utilização de metodologias participativas que estes se envolvam activamente, contudo a sua participação é diferente de projecto para projecto. Roger Hart (1997) concebeu uma escala sobre a participação dos jovens e crianças, definindo 8 níveis de participação:

1. Manipulação - quando os jovens não compreendem as actividades que lhes são atribuídas;
2. Decoração - os jovens são utilizadas como forma de legitimar a intervenção, e não como fonte de inspiração do projecto;

3. "Tokenism" – é dada a oportunidade aos jovens de se expressarem, mas com limitações no que respeita à escolha dos temas, estilo de comunicação e formulação de opiniões próprias;
4. Os jovens são envolvidos no projecto e informados sobre o mesmo, entendendo os objectivos do projecto, sabendo quem toma as decisões relacionadas com o seu envolvimento e as razões que estão na sua base. Neste nível os jovens têm um papel significativo e só aderem ao projecto depois de este lhes ter sido devidamente explicado;
5. O projecto é concebido e dirigido por adultos mas as crianças e os jovens compreendem todo o processo e as suas opiniões são devidamente tidas em consideração;
6. Embora o projecto seja iniciado pelos adultos, as tomadas de decisão são partilhadas com os jovens;
7. Os jovens têm a iniciativa de criar um projecto e dirigem-no;
8. Os jovens têm a iniciativa de criar um projecto e partilham as decisões com os adultos.

Neste sentido, é importante desenvolver os projectos de forma a proporcionar aos jovens a oportunidade de se tornarem actores activos em todo o processo, não se tornando meros "objectos decorativos".

1.1. PROJECTOS DE EDUCAÇÃO PELOS PARES

A educação pelos pares é uma estratégia complexa pelo que é importante investir no planeamento das intervenções educativas. O processo de selecção, formação, treino, supervisão e apoio dos educadores de pares são fundamentais para assegurar um projecto de qualidade e sustentável, pois garantem a eficácia das suas actividades, assim como os mantêm motivados e empenhados para permanecerem no grupo de educadores. Em projectos de educação pelos pares é importante que o plano de acção seja flexível, pois é um processo que requer uma constante monitorização permitindo avaliações e possíveis reformulações (Dias, 2006).

Para o desenvolvimento de um projecto de educação pelos pares, bem sucedido, Tindall e Black (2009) definiram 16 passos:

1. **Identificar necessidades:** é fundamental que os objectivos da intervenção educativa vão de encontro aos problemas identificados inicialmente, pelo que é necessário recorrer a dados existentes, a entrevistas, a questionários, para que se possam identificar necessidades passíveis de ser resolvidas através da intervenção dos pares educadores.
2. **Aprender sobre a metodologia:** é importante que todos os participantes do grupo compilem muita informação sobre a metodologia e obtenham competências adicionais necessárias ao desenvolvimento de intervenções de educação pelos pares.
3. **Desenvolver uma filosofia:** através da leitura e da observação, os supervisores deverão ser capazes de desenvolver a sua própria filosofia sobre a educação pelos pares.
4. **Definir visão, missão, finalidades e objectivos do projecto:** quanto mais específicos forem a finalidade, os objectivos e os resultados esperados, mais forte parecerá a proposta aos olhos da população alvo, da equipa de avaliadores e das entidades financeiras.
5. **Estruturar o plano da intervenção educativa:** nesta fase começa-se a identificar a população que precisa e que vai beneficiar com este tipo de intervenção, para assim mais especificamente estruturar o plano.
6. **Desenhar um orçamento:** é importante incluir categorias específicas e seus custos, tornando mais fácil falar e negociar possíveis fontes de financiamento.
7. **Criar uma proposta:** deve ser flexível para eventuais modificações, devendo conter o máximo de informação possível sobre os ganhos obtidos através da educação pelos pares. No desenvolvimento de grandes propostas que exijam intervenção fora dos contextos comuns (escolas, centros de saúde), devem constar as *guidelines* específicas da entidade financiadora onde o projecto se insere.
8. **Identificar apoios financeiros:** o projecto deve incluir vários parceiros de diferentes áreas associadas à problemática. As parcerias contribuem para a partilha de responsabilidades em relação ao projecto, permitem ter acesso a mais recursos e melhorar a qualidade e impacto da intervenção educativa.
9. **Obter apoio organizacional:** através de programas de formação sobre a metodologia, conhecimento de outros projectos ou até de participar em encontros sobre educação pelos pares, aumenta-se a probabilidade das entidades administrativas reconhecerem o potencial da educação pelos pares.

10. **Seleccionar e organizar a equipa de supervisores:** a equipa de trabalho deve ser constituída por indivíduos que tenham objectivos coincidentes com os objectivos do projecto assim como devem estar convictos da eficiência do mesmo. Devem ser definidas funções pelos vários elementos da equipa.
11. **Estabelecer parcerias:** é fundamental obter e manter o apoio por parte da comunidade, organizando um comité consultivo com elementos chave da comunidade, conferindo uma base sólida de suporte do projecto. A publicidade é necessária durante todo o desenvolvimento do projecto, mas é fundamental quando ele está a ser implementado, pelo que é importante utilizar materiais visuais como folhetos, *posters*, anúncios no rádio e *spots* na TV, filmes e apresentações para dar a conhecer o projecto à comunidade. Quanto mais conhecida for a intervenção educativa, maiores probabilidades de sucesso terá.
12. **Recrutar educadores de pares:** para recrutar educadores de pares podem ser utilizadas diversas formas como sessões de esclarecimento dentro da instituição alvo, convocatórias via carta ou *email* ou até *spots* publicitários com vista ao recrutamento. Os projectos de educação pelos pares devem ir ao encontro das necessidades e expectativas dos educadores, mantendo-os motivados e procurando assegurar a sua permanência. É importante que se reconheça que, com o tempo os educadores de pares vão abandonando o projecto, devendo assim existir um mecanismo de substituição de jovens.
13. **Formar os educadores de pares:** é necessário planear um esquema de formação para os educadores de pares atendendo à sua idade, cultura e temas a abordar, tendo em conta os objectivos do projecto. A calendarização não deve ser muito espaçada nem muito fatigante e deve ser previamente determinada com os educadores de pares, pois pode fazer com que os educadores de pares abandonem o projecto. Devem também ser utilizadas metodologias dinâmicas e interactivas e utilizar as experiências dos educadores de pares.
14. **Seleccionar educadores de pares:** depois do recrutamento e da formação dos educadores de pares é fundamental a sua selecção. É responsabilidade do supervisor fazer a selecção final dos educadores de pares, pois a eficiência da intervenção educativa depende da competência dos pares educadores. Basta um par educador ter um comportamento inapropriado para poder descredibilizar todo o projecto. Uma outra forma de selecção dos pares educadores é a sua avaliação por parte dos seus pares. Os que não forem seleccionados não devem

ser rejeitados, mas sim incentivados a melhorarem os seus conhecimentos e competências, de forma a integrarem o grupo numa próxima intervenção.

15. **Providenciar supervisão:** os educadores de pares devem ser monitorizados ao longo de toda a intervenção, quanto ao progresso e ajudando na resolução de problemas. Através da supervisão os pares educadores podem melhorar as suas competências e sentem-se mais apoiados e seguros de si mesmos, sendo para isso fundamental uma relação pedagógica e de confiança entre os educadores de pares e os supervisores.

16. **Avaliar a intervenção educativa:** a avaliação de todo o processo é necessária para promover alterações necessárias, assim como dar o *feedback* do desenvolvimento do projecto. Deve incluir a avaliação dos resultados obtidos na população alvo, assim como nos educadores de pares.

Para o desenvolvimento de um projecto eficiente de educação pelos pares é fundamental identificar as necessidades e contexto de intervenção e se estes são passíveis de aplicação desta metodologia. Depois de um bom planeamento, valorizando a participação dos educadores de pares, é importante criar um orçamento e uma rede de parcerias para obter um bom apoio e acompanhamento. Recrutar e formar os educadores de pares é o passo essencial, assim como criar uma equipa de supervisores empenhada. Ao longo do seu desenvolvimento e no final, é importante a avaliação não só dos resultados obtidos mas, também de todo o processo.

Walker e Avis (1999) referem que as principais dificuldades no desenvolvimento de projectos de educação pelos pares são a deficiente definição de metas e objectivos, inconsistência entre o plano de acção e o contexto que o envolve, pouco investimento no processo de formação dos educadores de pares, falta de reconhecimento da complexidade da metodologia, escassez de monitorização, acompanhamento rigoroso e capacitação específicas. Estas dificuldades resultam de insuficiente treino e suporte aos educadores de pares e inexistente ligação com outros serviços.

1.2. ATELIER DE EXPRESSIVIDADE

Em 2002 foi criado pela Professora Doutora Irma Brito, um grupo de educação pelos pares denominado “Atelier de Expressividade” da Associação de Estudantes da

ESEnfC (AEESEnfC). O objectivo deste grupo foi desenvolver intervenções de comunicação em saúde e de educação para a saúde dinâmicas e inovadoras, uma vez por semana em horário extra-curricular. Inicialmente foram desenvolvidas intervenções educativas no âmbito da sexualidade responsável e da prevenção de hábitos tabágicos. Com a crescente procura destas actividades, assim como a solicitação por parte de várias entidades, sentiu-se necessidade de melhorar as intervenções de voluntariado em educação pelos pares.

Ao longo do tempo foram criados vários projectos, nomeadamente o “Antes que te Queimes” em 2007, com o objectivo de promover diversão segura, reduzindo os danos associados ao consumo excessivo de bebidas alcoólicas nas festas académicas de Coimbra; o projecto “Amigos amigos, pressões à parte” em 2008, com o objectivo de capacitar os jovens para resistir à pressão dos pares em algumas escolas secundárias de Coimbra; e o “Tu decides” em 2011, com o objectivo promover a tomada de decisão responsável para prevenção de comportamentos de risco em algumas escolas básicas e secundárias de Coimbra.

Para todos estes projectos que aplicam a metodologia de educação pelos pares, foi necessário criar parcerias para obter apoio e suporte logístico.

1.2.1. Projecto “Antes que te Queimes”

No ano lectivo 2006/2007, os elementos do Atelier de Expressividade desenharam um projecto de intervenção educativa em contexto recreativo: “Antes que te Queimes”, tendo como principal objectivo promover a diversão sem risco e minimizar os danos associados ao consumo abusivo de bebidas alcoólicas durante as noites de festas académicas de Coimbra (Queima das Fitas e Festa das Latas). Este é um projecto de aconselhamento par-a-par em contexto recreativo desenhado e testado segundo a metodologia de planeamento de intervenções de promoção da saúde de *Social Marketing Assessment and Research Tool* (SMART) (Neiger e Thackeray, 2002). A intervenção baseia-se no aconselhamento individual feito por estudantes universitários (educadores de pares), proporcionado nas noites de festas académicas, através de abordagens dialógicas (Freire, 1998) aos estudantes que frequentam essas festas.

Algumas parcerias foram desenvolvidas com a ESEnfC, o IREFREA, o Governo Civil de Coimbra, a Associação Existências, a Associação Regional de Saúde do Centro, a Associação Académica de Coimbra, a Comissão Central da Queima das Fitas, os Serviços Municipalizados dos Transportes Urbanos de Coimbra (SMTUC), o Núcleo de Pereira da Cruz Vermelha, a Associação SOS Estudante e o Instituto Português da Juventude.

A intervenção educativa é guiada por um formulário que, a partir de questões abertas, permite ao indivíduo alvo reflectir sobre os seus comportamentos de consumo de bebidas alcoólicas e outros comportamentos associados à frequência de contextos recreativos e predispor-se a agir em prol da sua segurança e bem-estar. Este formulário permite ainda conhecer o perfil dos frequentadores e avaliar comportamentos da população-alvo que indiquem necessidade de intervenção (Brito *et al.*, 2010). A avaliação da alcoolémia é uma forma de atrair a participação à iniciativa mas também de conscientizar para o consumo responsável, ensinando a calcular a alcoolémia a partir das unidades de bebida padrão ingeridas. Pressupõe a metodologia de cuidados de enfermagem: recolha de dados, identificação de necessidades de informação, ensino e avaliação da intervenção de educação. Neste âmbito os educadores de pares também prestam primeiros socorros aos jovens em intoxicação aguda alcoólica, encaminhando para os serviços de urgência em caso de necessidade (Brito *et al.*, 2009).

Em Outubro de 2007, na Festa das Latas de Coimbra, intervieram 22 Educadores de Pares, apoiados por 8 supervisores, e na intervenção de Outubro de 2011, estiveram presentes 76 Educadores de Pares e 11 supervisores. Ao longo do tempo, o projecto contou com uma crescente adesão, tendo intervindo neste projecto, desde o seu início, 41 supervisores (Professores da ESEnfC, enfermeiros, psicólogos e outros profissionais), e 268 jovens estudantes, sendo destes, 235 da ESEnfC e 33 de outras instituições de educação (FMUC, FCTUC, FPCEUC, FLUC e ISEC). Para uma mais fácil compreensão da adesão ao projecto, segue um quadro com a participação dos jovens educadores de pares e supervisores nas várias intervenções.

Quadro 1 – Participação de jovens educadores de pares e supervisores nas intervenções do projecto Antes que te Queimes

	Latada 2007	Queima 2008	Latada 2008	Queima 2009	Latada 2009	Queima 2010	Latada 2010	Queima 2011	Latada 2011
Educadores de pares	22	71	46	87	36	116	69	76	72
Supervisores	7	7	5	10	14	22	13	11	4

Previamente às intervenções de Maio (Queima das fitas) e Outubro (Festa das Latas) de cada ano lectivo, cerca de 100 jovens frequentam um curso de formação de 30 horas. As temáticas abordadas são: educação pelos pares, intervenção de rua em contexto recreativo, sexualidade responsável, consumo de bebidas alcoólicas e minimização de danos associados ao seu consumo, substâncias psicoactivas (drogas ilícitas e drogas predadoras), primeiros socorros e suporte básico de vida, características e especificidades do projecto e avaliação do curso (anexo I). No desenvolvimento do plano de formação utilizam-se estratégias pedagógicas interactivas, no sentido de envolver toda a equipa, nomeadamente dinâmicas de grupo e role-play. O facto de a formação ser ministrada por jovens supervisores que já foram educadores de pares, confere vantagens em temas muito específicos, que requerem uma abordagem de carácter mais teórico. Alguns conteúdos são leccionados por peritos na área.

Após cada intervenção, os dados obtidos pelos registos dos educadores de pares nos formulários são devidamente analisados de forma a planear intervenções futuras. De uma intervenção para a outra, o formulário é adaptado, consoante as necessidades avaliadas na edição anterior. Anualmente são apresentados e/ou publicados os resultados obtidos de cada intervenção, com vista à criação de novas parceiras. Dados relativos aos 5 anos de intervenção do projecto “Antes que te Queimes”, já foram divulgados em diversos encontros científicos. Em 8 intervenções (Festa das Latas de 2007/8/9/10 e Queima das Fitas 2008/9/10/11), foram aconselhados 4717 jovens, com uma média de idade para rapazes $21,45 \pm 2,85$ anos e média de idade para raparigas $20,70 \pm 2,40$ anos. Ao longo das intervenções os valores das alcoolémias esperados têm-se aproximado dos valores das alcoolémias reais, o que evidencia a conscientização por parte dos jovens do real valor de alcoolémia. Também

ao longo dos anos tem-se assistido a uma diminuição de intoxicações agudas alcoólicas com necessidade de encaminhamento hospitalar, que se devem, não apenas ao aconselhamento realizado, mas também à situação de crise que se atravessa nos últimos anos (Brito, Mendes e Homem, 2012). No presente momento, estão a ser enviados questionários de avaliação a todos os jovens aconselhados desde 2007, no sentido de avaliar o projecto e os resultados a longo prazo, que posteriormente serão publicados.

Depois de implementado e avaliada a eficiência e adequabilidade do projecto Antes que te Queimes em Coimbra, foram desenvolvidas parcerias com outras comunidades estudantis do país, no sentido de criar projectos com metodologia e objectivos semelhantes. Nomeadamente, com Évora em que foi dado início ao projecto “Ligações perigosas”, implementado e desenvolvido pelo Centro de Saúde de Évora; e com a Covilhã em que o projecto original (Antes que te Queimes) foi implementado e desenvolvido pelo Núcleo de estudantes de Medicina da Universidade da Beira Interior.

Desde 2009 tem existido uma estreita colaboração do projecto de Coimbra com o projecto da Covilhã, sendo a formação dos educadores de pares da Covilhã realizada pelos formadores e supervisores do projecto de Coimbra. Vários educadores de pares de Coimbra intervêm na Covilhã e vice-versa, proporcionando aos jovens uma diferente perspectiva de festa académica e a necessidade de adaptação cultural do projecto ao contexto onde é realizado.

Por parte da coordenação, tem havido o cuidado de disseminar o projecto e seus resultados à comunidade científica nacional e internacional através da dinamização de *workshops*, da publicação de comunicações livres, *posters* e sob forma de artigo.

2. SUPERVISÃO DE PRÁTICAS EM CONTEXTO CLÍNICO

São vários os autores que enfatizam a importância da prática clínica no âmbito da formação em enfermagem (Abreu, 2007), tendo como objectivo proporcionar aos estudantes oportunidades para se desenvolverem pessoal e profissionalmente. Esta formação em contexto clínico proporciona a integração da teoria nas práticas, a socialização profissional e formação da identidade profissional. Contudo, estas novas competências e aprendizagens dificilmente são adquiridas se não forem devidamente acompanhadas.

O conceito de supervisão clínica em enfermagem, nos tempos mais recentes, tem suscitado bastante interesse por parte das várias organizações de saúde, uma vez que estudos indicam que a supervisão é fundamental nos processos de promoção da qualidade e da acreditação, aumentando assim a satisfação profissional e os ganhos em saúde (Abreu, 2007). Contudo existe ainda uma enorme nebulosa associada a este conceito, uma vez que não é consensual e ainda não está claramente definida.

Para Lynch *et al.* (2008), é extremamente importante o processo supervisivo das experiências clínicas, podendo assumir diferentes formas: *preceptorship*, *mentorship* e *supervision*. Referem ainda que distinguir supervisão clínica de outro tipo de acompanhamento de práticas clínicas é necessário, pois ajuda a clarificação do conceito, apesar de ainda existir muita confusão em redor do mesmo.

Botti e Rego (2008) afirmam que na forma de *preceptorship*, o preceptor tem a função de apoiar e ajudar o novo profissional a adquirir prática, até que este tenha maior confiança e segurança nas suas práticas. Este conceito é frequentemente utilizado para descrever uma relação entre colegas, em que um profissional experiente apoia outro menos experiente, no mesmo local de trabalho, durante um curto período de tempo (Heartfield, Gibson e Nasel, 2005). A principal função do preceptor é ensinar a técnica, pelo que as características mais importantes do preceptor são o conhecimento e a habilidade em desempenhar procedimentos clínicos. Assim, este preocupa-se essencialmente com a competência prática e com o desenvolvimento do pensamento crítico, favorecendo a aquisição de habilidades em situações clínicas reais (Omansky, 2010). Botti e Rego (2008) consideram ainda que, pela natureza das relações

desenvolvidas, o preceptor pode acumular a função de aconselhar, inspirar e influenciar o desenvolvimento dos menos experientes. Estas funções, em muito se assemelham à função de um mentor e pode mesmo ser confundida. A integração de um enfermeiro recém-admitido num determinado serviço por um colega mais experiente, que o apoia, acompanha e serve de referência neste processo, é um exemplo desta forma de supervisão.

Na forma de *mentorship*, o mentor é o profissional mais experiente e mais velho, que se responsabiliza pela aprendizagem do formando. Para Abreu (2003) o mentor tem não só a função de ajudar o estudante a “aprender a aprender”, mas também de apoiar na realização dos objectivos pessoais, promovendo apoio emocional. Botti e Rego (2008: 368) referem ainda que esta é uma relação de reciprocidade, pois “o mentor também aprende e cresce com a maneira de o jovem encarar a vida”. A análise deste conceito no contexto da enfermagem foi realizada por Stewart e Krueger (1996: 315), onde concluíram que:

“(...) mentoring in nursing is a teaching-learning process acquired through personal experience within a one-to-one, reciprocal, career development relationship between two individuals diverse in age, personality, life cycle, professional status, and/or credentials. The nurse dyad relies on the relationship in large measure for a period of several years for professional outcomes, such as research and scholarship; an expanded knowledge and practice base; affirmative action; and/or career progression. Mentoring nurses tend to repeat the process with other nurses for the socialization as scholars and scientists into the professional community and for the proliferation of a body of nursing knowledge”.¹

O mentor tem uma importante responsabilidade na formação básica, acompanhamento, monitorização e avaliação dos estudantes em contexto de ensino clínico (Zorga, 2002), tendo sempre em conta a personalidade do estudante e o seu estágio de aprendizagem (Campbell, 2006). Os mentores, responsáveis pelo processo de acompanhamento dos estudantes, foram denominados de tutores pelas várias

¹ “(...) tutoria em enfermagem é um processo de ensino-aprendizagem adquiridos através da experiência pessoal através de uma relação recíproca e de progressão na carreira entre duas pessoas diferentes em idade, personalidade, ciclo de vida, status profissional, e/ou títulos profissionais. A diáde de enfermagem depende do relacionamento, por um período de vários anos para a obtenção de objectivos profissionais, como investigação e bolsa de estudos; um amplo conhecimento e desenvolvimento da prática, acção afirmativa; e/ou progressão na carreira. Enfermeiros tutores tendem a repetir o processo com outros enfermeiros para a socialização e com investigadores da comunidade profissional para a proliferação de um corpo de conhecimentos de enfermagem.”

instituições de saúde e de ensino de Portugal (Abreu, 2007). Estes devem ser vistos como modelos a seguir, pelo que devem ser exemplo das melhores práticas e competências na sua profissão (Casey e Clark, 2011). Esta relação de *mentoring* torna a actividade do estudante passiva e dependente da validação do mentor/tutor, tendo o estudante pouca autonomia na sua tomada de decisão. Assim, consideramos que esta é uma estratégia útil nos primeiros contactos com a prática clínica.

Outra forma de acompanhamento da prática clínica é a "*clinic supervision*". No contexto da formação de professores, Alarcão e Tavares (2010: 16) definem supervisão como "(...) o processo em que uma professora, em princípio mais experiente e mais informada, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional". Lyth (2000: 728) realizou a análise deste conceito no âmbito da enfermagem, onde evidenciou que:

"(...) clinical supervision is a support mechanism for practicing professionals within which they can share clinical, organizational, developmental and emotional experiences with another professional in a secure, confidential environment in order to enhance knowledge and skills. This process will lead to an increased awareness of other concepts including accountability and reflective practice".²

A principal função do supervisor clínico é aconselhar, apoiar e colaborar na formação contínua, proporcionando condições para a aprendizagem. Ao contrário do mentor, o supervisor deve ser um perito na supervisão:

"that is why the supervisor should be primarily an expert in supervision, while a mentor must be an expert in the same profession as the student he/she is mentoring. Mentoring is a way to enter the profession, while supervision is used by experienced professionals who want to improve the quality of their Professional service" (Zorga, 2002: 268)³

Para Campbell (2006), o objectivo da supervisão clínica é ajudar os supervisados a desenvolver competências, ultrapassar obstáculos, ensinando-os, treinando-os e

² "(...) A supervisão clínica é um mecanismo de apoio para a prática de profissionais onde podem partilhar experiências clínicas, organizacionais, de desenvolvimento e experiências emocionais com outro profissional num ambiente seguro e confidencial, com o objectivo de melhorar conhecimentos e competências. Este processo conduzirá a uma maior sensibilização de outros conceitos, incluindo a responsabilização e a prática reflexiva".

³ "(...) é por isso que o supervisor deve ser essencialmente um especialista em supervisão, enquanto um mentor deve ser um especialista na mesma profissão que o aluno que é orientado. Tutoria é uma maneira de entrar na profissão, enquanto que a supervisão é utilizada por profissionais experientes que desejam melhorar a qualidade de seu serviço profissional".

monitorizando-os, tornando assim a função do supervisor de extrema responsabilidade, pois são responsáveis pela qualidade e segurança dos cuidados prestados.

O supervisor tem a função de estimular o desenvolvimento de conhecimentos e competências nos supervisados. Assim, o supervisor deve saber observar o supervisado, garantindo que execute a prática da melhor forma e com certeza do que está a fazer, analisando o seu desempenho. Esta função, pelas suas características, pode dar ao supervisor um carácter muito formal, punitivo, disciplinar e de imposição, contribuindo para a conotação negativa da supervisão clínica (Botti e Rego, 2008).

Nos últimos tempos, a enfermagem tem dado bastante importância à supervisão clínica, o que seria de esperar o aparecimento sistemático de modelos, consistindo em matrizes explicativas, com um enquadramento conceptual que deve orientar a supervisão clínica (Abreu, 2007). Desde que foram publicados os primeiros trabalhos sobre supervisão clínica, Tracy (2002) refere que vários foram os estudos desenvolvidos que definiram supervisão clínica, e que alguns autores vêem esta evolução como geradora de novos modelos, como enquadramentos conceptuais que devem orientar a supervisão clínica.

Assim, a investigação na área da supervisão clínica em enfermagem incitou a criação de três categorias de modelos: humanístico-artístico, técnico-didático e desenvolvimental/reflexivo. No quadro seguinte descrevemos os principais autores e as características de cada modelo.

Existe uma variedade de modelos e abordagens de supervisão clínica, que devem ser adaptados para atender a necessidades específicas dos novos profissionais, contudo é com regularidade que os supervisores actuam segundo as suas próprias experiências de supervisão, baseadas na tradicional supervisão clínica, em vez de procurar modelos específicos de supervisão (Campbell, 2006; Lynch *et al.*, 2008).

Quadro 2 - Modelos de Supervisão Clínica

Modelos Originais de Supervisão Clínica	Os modelos propostos por Goldhammer, Mosher & Purpel e Cogan enfatizam a importância das relações entre supervisores e supervisados, descoberta cooperativa e desenvolvimento de técnicas de supervisão únicas.
Modelos humanístico-artísticos	A perspectiva de Blumberg & Eisner abandona os procedimentos passo a passo e enfatiza as relações interpessoais abertas e a intuição. Supervisores são encorajados a ajudar os supervisados a perceberem a riqueza expressiva e artística de ensinar.
Modelos técnico-didáticos	Os trabalhos de Acheson & Gall, Hunter e Joyce & Showers enfatizam técnicas de observação e feedback que reforçam determinados comportamentos eficazes.
Modelos desenvolvimentais /reflexivos	Os modelos de Glickman, Costa & Garmston, Schon, Zeichner & Liston, Garman, Smyth, Retallick e Bowers & Flinders são sensíveis às diferenças individuais e ao contexto organizacional, social, político e cultural. Estes modelos descrevem como os supervisores devem reflectir com os supervisados, promovendo o desenvolvimento profissional, a descoberta de princípios específicos para a prática e a promoção da justiça e equidade.

Fonte: Acheson e Gall (2003: 14)

Segundo Lynch *et al.* (2008), a supervisão pode ser individual ou de grupo, consoante as necessidades e os objectivos da supervisão. A supervisão individual, através da técnica de entrevista, tem sido a principal estratégia de acompanhamento de práticas clínicas, fundamental para o crescimento e o desenvolvimento dos supervisados, assim como para monitorizar os objectivos a atingir, facilitando a construção de uma relação de confiança e de trabalho (Campbell, 2006). Refere-se a uma relação entre duas pessoas, supervisor e supervisado, em que o supervisado é o centro da relação supervisiva (Lynch *et al.*, 2008).

A supervisão de grupos é a capacidade de proporcionar supervisão a um grupo, mais do que a um conjunto de indivíduos, devendo ser orientada para o trabalho em equipa, explorando as dinâmicas de grupo, melhorando as competências clínicas e o desenvolvimento profissional, mais do que atender a necessidades específicas de cada indivíduo (Lynch *et al.*, 2008). Assim, torna-se fundamental saber gerir dinâmicas de grupo, perceber o processo grupal, trabalhar a coesão do grupo, estabelecer uma estrutura, estabelecer regras e limites, lidar com assuntos relacionados com a

confidencialidade, assim como a tomada de decisão e o papel de líder (Campbell, 2006). Campbell (2006: 54) evidenciou o “grande valor da supervisão de grupo como uma estratégia de evidenciar o ambiente de elevada aprendizagem com o uso de técnicas experimentais como o role-play”. A supervisão clínica do grupo pode ser ainda utilizada para ajudar os seus membros a clarificar e a desenvolver as suas funções, assim como a identificar as competências e conhecimentos e os recursos para as melhorar (Linch *et. al.*, 2008). Para os mesmos autores, a supervisão de grupo pode ser utilizada em vários contextos, contudo é influenciada pelo tamanho do grupo, da relação entre os membros do grupo, e que funções têm os supervisados dentro da equipa ou da organização. Bernard e Goodyear (2009) referem que a supervisão tem inúmeras vantagens como: economia de tempo e recursos, oportunidade de aprendizagem através da observação dos outros, maior feedback por parte do supervisor e de maior qualidade. Contudo, referem ainda que têm limitações como: não permite atender às necessidades de cada indivíduo pessoalmente, problemas de confidencialidade, e certos fenómenos de grupo podem impedir ou dificultar a aprendizagem.

Quanto à forma de supervisão de grupo que pode ser realizada, Proctor e Inskipp (2001) identificaram três estilos supervisivos, que dependem essencialmente do contexto e do tipo de grupo. Na supervisão autoritária, o supervisor conduz o processo de supervisão no grupo, em vez de ser com o grupo. Neste tipo de supervisão, existe uma melhor gestão do tempo, contudo minimiza a participação dos supervisados. Na supervisão participativa, o supervisor encoraja a participação activa dos elementos do grupo. Na supervisão cooperativa, os supervisados são responsáveis pela sua própria supervisão, cooperando com o supervisor. Este estilo de supervisão requer elevada competência tanto nos supervisados, como no supervisor.

Concluindo este capítulo e como síntese das diferentes formas de acompanhamento supervisivo das práticas clínicas, foram adaptados os quadros de Mills, Francis e Bonner (2005); Botti e Rego (2008); Lennox, Skinner, Foureur (2008); Linch *et al.* (2008), sobre as principais diferenças entre *preceptorship*, *mentorship* e *supervision*.

Quadro 3 – Diferenças entre preceptor, mentor/tutor e supervisor

	Contexto	Objectivo	Principais funções	Principais requisitos	Duração
Preceptor	Situações clínicas reais, dentro do contexto de trabalho	Desenvolvimento de competências práticas	Ensinar a prática clínica, por meio de instruções formais Integrar os conceitos e valores da escola no trabalho	Competências técnicas Competências pedagógicas	De poucas semanas a 6 meses
Mentor/ Tutor	Contexto escolar, fora do contexto de trabalho	Melhoria da prática clínica Desenvolvimento interpessoal, psicossocial, educacional e profissional	Guiar, orientar e aconselhar na realização dos objectivos pessoais	Competências técnicas e pedagógicas Capacidade de estimular o desenvolvimento do pensamento crítico	Um ano ou mais
Supervisor Clínico	Dentro do contexto de trabalho, mas fora da prática clínica	Melhoria da prática clínica Melhoria da qualidade dos cuidados prestados	Observar e monitorizar o exercício de determinada actividade Reflectir sobre a prática profissional	Excelência no desempenho de competências técnicas Capacidade de proporcionar reflexão sobre a prática diária;	Variável consoante o supervisionado

Fonte: Adaptado de Mills, Francis, Bonner (2005); Botti, Rego (2008); Lennox, Skinner, Foureur (2008); Linch *et al.* (2008)

2.1. COMPETÊNCIAS DE SUPERVISÃO

Actualmente é reconhecido que o facto de se ser competente numa profissão, não significa que se é um bom supervisor, tornando-se unânime que para se ser supervisor é necessário ter formação e competências específicas (Abreu, 2007).

Simões e Garrido (2007) referem que a supervisão clínica de estudantes de Enfermagem reporta-se a uma ligação profissional associada ao desenvolvimento das práticas dirigidas por um profissional qualificado. Este conceito pode ser entendido como um processo de aprendizagem que permite o desenvolvimento de

competências, a promoção da qualidade e segurança dos cuidados prestados tanto do supervisor como do supervisionado (Lindahl e Norberg, 2002). Para isso, supervisores experientes e com determinadas competências são fundamentais para uma boa relação de supervisão (Pettifer e Clouder, 2008).

Linch e colaboradores (2008) referem que o sucesso da supervisão clínica é consequência do resultado da qualidade da relação entre supervisor e supervisionado, onde o supervisor assume um importante papel e para tal, deve ter a devida preparação e desenvolver competências.

O conceito de competência é descrito por Graveto (2005) como a mobilização de saberes e saberes fazer adequados às situações concretas, sendo possível apenas na e sobre a acção. Olhicas (2008) refere, ainda, que o desenvolvimento de competências do enfermeiro supervisor resulta da interacção entre saberes científicos e da capacidade de aplicação prática desses saberes. Assim, competência pode ser perspectivada como uma qualidade dinâmica que pode ser mobilizada, integrada e transferida para outros contextos.

Existem diferentes interpretações relativas às competências do supervisor, o que se deve à ambiguidade conceptual e emergência de novos modelos de supervisão. Contudo Pettifer e Clouder (2008) sublinham que tal divergência é benéfica, uma vez que é reconhecido que nenhum modelo individual consegue suprir as necessidades dos enfermeiros. Assim, vários foram os estudos analisados, no sentido de identificar quais as competências necessárias ao supervisor.

Para uma supervisão eficaz, “*Standards for Counseling Supervisors*” (1990, citado por Campbell, 2006) define necessárias, as seguintes características:

- Conhecimento sobre o papel e função do supervisor clínico;
- Conhecimentos e competências em aplicar as dimensões legais, éticas e regulamentares da supervisão;
- Compreensão da importância da relação de supervisão e do impacto desta no supervisionado;
- Conhecimento sobre modelos, métodos e técnicas de supervisão e flexibilidade no estilo e na escolha das estratégias;

- Sensibilidade perante as diferenças individuais, motivação e comprometimento com a supervisão, e conforto com a autoridade exigida pelo papel supervisivo;
- Competência nas áreas que está a supervisionar;
- Habilidade em avaliar o desempenho do supervisionado e providenciar feedback construtivo.

Para Rankin (1991) e Washington (1997), citados por Abreu (2007), o supervisor deve ter competência científica, comunicacional e didáctica, disponibilizando recursos para a aprendizagem e estimulação do aluno. Deve também saber aconselhar, apoiar e orientar o estudante, facilitar a gestão de emoções e aumentar a auto-estima e confiança pessoal, ajudando-o no seu crescimento pessoal e profissional.

Num estudo qualitativo sobre a supervisão clínica em enfermagem, tendo como participantes 283 enfermeiros cooperantes da supervisão dos alunos de enfermagem, Soares (2004) refere que o supervisor deve saber ouvir, ser assertivo, ser confiante, saber avaliar, assim como ter conhecimentos técnicos, científicos e sobre relações humanas. Segundo este autor, é importante que o supervisor tenha formação específica sobre supervisão, competências pessoais, interpessoais e nas práticas.

As competências pessoais, relacionais, cognitivas, práticas e pedagógicas são mencionadas no estudo das competências dos tutores de ensinos clínicos em enfermagem, em que Leonardo (2005) refere características como assertividade, calma, confiança, empatia, equilíbrio entre proximidade e distância, capacidade de gestão de conflitos, conhecimentos na área da enfermagem e da pedagogia, ser reconhecido como competente pelos seus pares, e capacidade de avaliação da aprendizagem dos estudantes. Este estudo teve como participantes estudantes, docentes de escolas de enfermagem e os enfermeiros tutores.

Campbell (2006) refere também alguns dos atributos pessoais fundamentais para uma eficaz supervisão como: confiança, autenticidade, genuidade, abertura, tolerância, respeito, empatia, flexibilidade, coragem e sentido de humor. O autor refere ainda que é importante um certo nível de comprometimento com a função e com o crescimento e bem-estar do supervisionado. Assim, conclui que quanto mais o supervisor estiver disponível e envolvido no processo supervisivo, melhor é a experiência para o supervisionado. Também refere que um aspecto fundamental das competências supervisivas é a competência multicultural, em que os supervisores devem primeiro

identificar os seus próprios níveis de desenvolvimento cultural e tentar promover esse desenvolvimento nos supervisados. “É importante que os supervisores criem um clima de honestidade e confiança em que os supervisados se sentem seguros para falar abertamente sobre diferenças culturais” (Campbell, 2006: 24).

No estudo qualitativo realizado por Pereira (2007) com 4 enfermeiros orientadores de alunos em ensino clínico, foram destacadas as competências formativa, pessoal e comunicacional, pedagógica, relacional, organizacional e de aceitação crítica. Relativamente a estas competências, o supervisor deve actualizar e reciclar os seus conhecimentos, assim como deve ter respeito pela personalidade do estudante e pelos seus tempos de adaptação. Deve ainda ser assertivo, disponível, objectivo, capaz de estabelecer uma relação interpessoal com o estudante e de aceitar a crítica fundamentada ou a avaliação do seu desempenho. Para tal, é importante que o supervisor tenha a capacidade de organização ao nível da estruturação e de gestão das actividades inerentes ao ensino clínico.

Os estudantes tendem a considerar bons supervisores os indivíduos que estão seguros das suas competências e potencialidades, bons comunicadores, que são simpáticos e com sentido de humor, organizados e compreensíveis. Outras características também identificadas são o entusiasmo, a satisfação profissional, o realismo e a capacidade de gerar expectativas positivas (Abreu, 2007).

Linch *et al.* (2008) definem que o supervisor deve ter competências interpessoais e práticas, em que não deve julgar, deve ser aberto e honesto, amigável, ter sentido de humor, introspectivo, e a habilidade de, respeitosamente e gentilmente, questionar o supervisado. Deve ser autêntico e ter um interesse genuíno na supervisão clínica, ser um bom comunicador e ter uma escuta activa.

Num estudo qualitativo sobre a perspectiva dos 30 enfermeiros cooperantes no processo de supervisão dos estudantes de enfermagem em ensino clínico, Simões (2008) refere que o supervisor deve saber observar e interpretar as acções dos estudantes, saber auto-supervisionar-se, ter capacidade de aprendizagem, de análise, de reflexão e de avaliação, ter responsabilidade, ter capacidade de comunicação assertiva, saber gerir as emoções.

Já Olhicas (2008), no seu estudo qualitativo com 11 enfermeiros orientadores de alunos de enfermagem, concluiu que o supervisor deve ter competências pessoais, relacionais, comunicacionais, psicomotoras, cognitivas e metacognitivas. Deve ser uma pessoa calma, com estabilidade emocional, saber estabelecer uma relação empática com o estudante, proporcionar autonomia e confiança ao estudante, saber comunicar e ser um profissional experiente. Refere ainda que é importante ter conhecimentos teóricos sobre pedagogia e supervisão, ser reflexivo e saber reconhecer e valorizar o erro.

Ter consciência de si próprio, confiança nas suas capacidades, uma prática baseada na evidência científica, compreensão crítica, capacidade de tomar decisões e de solucionar problemas, assim como capacidade de reflectir sobre as suas próprias práticas (Milne, 2009).

Finalmente, no estudo qualitativo de Martins (2009) tendo os 10 alunos de 4º do Curso de Licenciatura de Enfermagem como participantes, são valorizadas as competências comunicativo-relacional, cognitiva, motivação para a supervisão, pedagógica, formativa, de análise e avaliação e reflexiva. Para esta autora, é importante que o supervisor tenha capacidade em comunicar e se relacionar com os outros, domínio dos conhecimentos na âmbito da enfermagem e saber transferir para a prática clínica, empenho e responsabilidade no papel de supervisor e capacidade de dinamização da formação/aprendizagem, mobilizando estratégias adequadas, que permitam fomentar no aluno a autonomia para aprender. É referida também a capacidade de “saber/querer aprender e aprender a aprender” ao longo da vida, capacidade de análise e avaliação das aprendizagens dos estudantes e a valorização do “empenho na profissão de enfermagem”.

Através da leitura e análise de todas estas referências, foi elaborado o quadro 4, para facilitar a compreensão das competências necessárias à supervisão.

Quadro 4 – Competências de Supervisão

AUTORES	CARACTERÍSTICAS DO SUPERVISOR	COMPETÊNCIAS
Standards for counseling Supervisors (1990)	Conhecimentos sobre as funções, competências e modelos de supervisão, Competências sobre as áreas que supervisiona e na avaliação do desempenho do supervisionado, sensibilidade perante as diferenças individuais.	Não definida

Rankin (1991) e Washington (1997)	Competências científica, comunicacional e didáctica, disponibilizando recursos para a aprendizagem. Saber aconselhar, apoiar e orientar o supervisionado, facilitar a gestão de emoções e aumentar a auto-estima e confiança pessoal	Científica, comunicacional e didáctica
Soares (2004)	Saber ouvir, ser assertivo, ser confiante, saber avaliar, ter conhecimentos técnicos, científicos e sobre relações humanas, ter formação específica, ter competência nas práticas e no desenvolvimento das dimensões pessoais e interpessoais	Não definida
Leonardo (2005)	Assertividade, calma, disponibilidade e abertura	Pessoal
	Ajuda, confiança, empatia, abertura na relação, equilíbrio entre proximidade e distanciamento, comunicabilidade e capacidade de gestão de conflitos	Relacional
	Conhecimentos de enfermagem e de pedagogia	Cognitiva
	Domínio técnico, ser reconhecido pelos seus pares como tendo essas competências, capacidade de executar técnicas segundo os princípios científicos e ter experiência profissional	Prática
	Capacidade de avaliação da aprendizagem do estudante, da avaliação das dificuldades e potencialidades e de ajudar a reconhecer e a ultrapassar as dificuldades.	Pedagógica
Campbell (2006)	Confiança, autenticidade, genuidade, abertura, tolerância, respeito, empatia, flexibilidade, coragem e sentido de humor, comprometimento com a função e com o crescimento e bem-estar do supervisionado, e competência multicultural.	Não definida
Pereira (2007)	Actualização e reciclagem de conhecimentos	Formativa
	Assertividade, disponibilidade, objectividade, capacidade de argumentação	Pessoal e comunicacional
	Respeito pela personalidade do estudante e dos seus tempos de adaptação	Pedagógica
	Estabelecimento de uma relação interpessoal com o estudante, suficientemente eficaz para promover e facilitar a aprendizagem	Relacionais
	Capacidade de organização ao nível da estruturação e de gestão das actividades inerentes ao ensino clínico	Organizacional
	Capacidade de aceitar a crítica fundamentada ou a avaliação do desempenho do orientador	Aceitação crítica
Abreu (2007)	Segurança nas suas competências e potencialidades, bons comunicadores, que são simpáticos e com sentido de humor, organizados e compreensíveis, entusiasmo, satisfação profissional, realismo e capacidade de gerar expectativas positivas	Não definida
Linch <i>et al.</i> (2008)	Deve ser aberto e honesto, amigável, ter sentido de humor, introspectivo, e a habilidade de questionar o supervisionado. Deve ser autêntico e ter um interesse genuíno na supervisão clínica, ser um bom comunicador e ter uma escuta activa.	Competências interpessoais e práticas
Simões (2008)	Saber observar e interpretar as acções dos estudantes, saber auto-supervisionar-se, ter capacidade de aprendizagem, de análise, de reflexão e de avaliação, ter responsabilidade, ter capacidade de comunicação assertiva, saber gerir as emoções.	Não definida

Olhicas (2008)	Ser calmo, saber estar, ter estabilidade emocional, ser firme, ser frontal, ser tolerante, ser autêntico, valorizar o saber estar na profissão, ser imparcial, ser paciente, respeitar o aluno	Pessoal
	Estabelecer relação empática, ter disponibilidade, ter bom relacionamento com a equipa multidisciplinar, deixar o aluno à vontade, dar autonomia ao aluno, ser amigo do aluno, estabelecer uma relação de confiança com os alunos, ter boa relação com os doentes, ter o doente como prioridade	Relacional
	Saber comunicar, ter capacidade de argumentação, saber ouvir, gostar de conversar	Comunicacional
	Ser um profissional experiente, servir de modelo, ser bom exemplo profissional, proporcionar várias experiências	Psicomotoras
	Ter conhecimentos teóricos, saber ensinar, saber transmitir a prática com rigor, ter conhecimentos pedagógicos e de supervisão, ser reflexivo, saber conciliar a prática com a orientação, saber transmitir de acordo com as aprendizagens da formação inicial, saber demonstrar, saber orientar a prática, ser metódico.	Cognitivas
	Saber reconhecer e valorizar o erro	Metacognitiva
Milne (2009)	Consciência de si próprio, confiança nas suas capacidades, uma prática baseada na evidência científica, compreensão crítica, capacidade de tomar decisões e de solucionar problemas, assim como capacidade de reflectir sobre as suas próprias práticas	Não definida
Martins (2009)	Capacidade de comunicar e relacionar-se com os outros	Comunicativo-relacional
	Domínio de conhecimentos de “conteúdo” da área da Enfermagem, das ciências humanas, sobre a organização curricular dos cursos com o objectivo de saber combinar esses conhecimentos e mobilizá-los perante uma situação	Cognitiva
	Assumir, com responsabilidade e empenho, o papel de supervisor	Motivação para a supervisão
	Capacidade de dinamização da formação/aprendizagem, mobilizando estratégias adequadas, que permitam fomentar no aluno autonomia para aprender	Pedagógica
	Capacidade para “saber/querer aprender e aprender a aprender” ao longo da vida, quer através da pesquisa/investigação e participação em cursos de formação quer através do desenvolvimento de um espírito aberto, receptivo à crítica construtiva	Formativa
	A análise deve ser criteriosa e diagnóstica devendo a avaliação mobilizar diversas estratégias	Análise e avaliação
	Valorizar o “empenho na profissão de enfermagem” e destacando a competência técnica dos enfermeiros	Reflexiva

Assim, sob a perspectiva dos vários autores supracitados e com base no quadro acima apresentado, foram analisadas as características que um bom supervisor deve ter, e agrupadas em competências pessoais, comunicativas/relacionais, técnico-científicas, pedagógicas e avaliativas.

As competências pessoais são inerentes ao próprio indivíduo, dependendo assim de alguns aspectos relacionados com a sua personalidade e carácter. As competências requeridas para a supervisão incluem características importantes como a responsabilidade, a assertividade, a humildade, a motivação, o respeito, a paciência, a disponibilidade, a sensibilidade, a assiduidade, a atitude positiva, a empatia e simpatia, a sinceridade, a capacidade de ouvir, a estabilidade emocional, a tolerância, a imparcialidade e a objectividade.

No que concerne às competências comunicativas/relacionais, estas implicam características que permitem uma melhor comunicação/relação com o outro, com o supervisor e/ou com o grupo, sendo para isso necessário: saber comunicar, capacidade de argumentação, gestão de conflitos, equilíbrio entre proximidade e distanciamento na relação supervisiva, compreensão e escuta activa, capacidade de argumentação, bom relacionamento com a equipa multidisciplinar e garantir a naturalidade do estudante no processo de supervisão.

A abordagem de competências técnico-científicas dos supervisores é transversal a todos os estudos revistos. Por todos é relevada a importância destas competências ao nível do domínio de conhecimentos técnicos e científicos. Consideram importante o conhecimento das metodologias, estratégias e conteúdos de pedagogia para uma supervisão competente. Tais competências são adquiridas através de formação ao nível dos conhecimentos da ciência de enfermagem e de pedagogia, mas também através do investimento na actualização e reciclagem de conhecimentos, do desenvolvimento de trabalhos de pesquisa/investigação, manifestando capacidade para aprender ao longo da vida. É também evidente o domínio de competências práticas, execução das práticas de acordo com os princípios científicos, evidência de proficiência na prática profissional ou ainda, empenho na profissão destacando competências técnicas e motivação. Vários autores (Leonardo, 2005; Pereira, 2007; Abreu, 2007; Olhicas, 2008; Martins, 2009) consideram ainda que estas competências devem ser reconhecidas pelos seus pares e que o supervisor deve ser um bom exemplo profissional.

A importância da observação e interpretação das acções dos estudantes, a capacidade de avaliação de aprendizagem do estudante, das suas dificuldades e potencialidades, ajudando-o a reconhecer e a ultrapassar essas mesmas dificuldades e a promoção da autonomia do estudante, são características das competências

pedagógicas que devem estar presentes na função do supervisor. É também importante o supervisor proporcionar várias experiências de aprendizagem, saber transmitir a prática com rigor e ter conhecimentos pedagógicos.

Toda a literatura consultada aborda as competências avaliativas. Segundo os autores supracitados, para se ser um supervisor competente é importante saber observar e interpretar pormenorizadamente as acções do estudante, com o objectivo de verificar a progressão do seu desempenho e o avaliar correctamente, assim como deve ter a capacidade de avaliar a aprendizagem do educando, suas dificuldades e potencialidades, para assim ajudar a reconhecer e a superar as dificuldades.

Torna-se assim evidente a necessidade de o enfermeiro, no âmbito da supervisão clínica, mobilizar um conjunto de competências fundamentais ao processo de orientação do estudante e à prestação de cuidados de qualidade ao indivíduo, sendo elas competências pessoais, comunicacionais/relacionais, técnico-científicas, pedagógicas e avaliativas.

3. SUPERVISÃO DE GRUPOS DE JOVENS EDUCADORES DE PARES

No âmbito da educação pelos pares pretende-se que os jovens assumam o controlo do projecto em que estão inseridos, tendo o apoio dos adultos que proporcionam apoio e aconselhamento, mas de uma forma pouco directa e autoritária (Dias, 2006).

Tindall e Black (2009) referem que os projectos de educação por pares são mais eficientes quando existe supervisão para apoio dos pares educadores. Segundo Zepeda (2007), ao observar a intervenção dos supervisados, neste caso os educadores de pares, os supervisores podem influenciar e ajudar a intervenção dos mesmos. A observação informal proporciona oportunidades para os supervisores motivarem os supervisados, monitorizarem a formação fornecida e estarem acessíveis e providenciarem apoio quando necessário.

É, também, função dos supervisores assegurar que os educadores de pares não se colocam em situações de risco e fornecer todo o apoio necessário para que se sintam física e emocionalmente seguros durante o desenvolvimento das actividades. A supervisão contínua e o apoio são uma oportunidade para o auto-desenvolvimento do educador e obtenção de feedback em relação ao trabalho desenvolvido (Save the Children, 2004).

Para Lindsey (1997) uma boa supervisão não só assegura a eficiência de um intervençãode educação pelos pares, como também contribui para a motivação e empenho dos jovens no seu trabalho. A supervisão torna-se assim imprescindível para assegurar um trabalho efectivo e a sustentabilidade do projecto, no entanto frequentemente pouca importância se dá à supervisão deste tipo de intervenções comunitárias.

A supervisão e o apoio podem ser proporcionados de diferentes formas, nomeadamente em reuniões individuais regulares, reuniões de grupo, sessões de *brainstorming*, apoio no terreno, acompanhamento dos educadores de pares no seu trabalho, disponibilidade dos supervisores do projecto para informalmente dar apoio aos educadores, encaminhamento para organizações especializadas para aconselhamento ou fornecimento de materiais pedagógicos, guias de informação,

procedimentos ou orientação técnica, visitas de intercâmbio, entre outras (Save the Children, 2004).

Os supervisores têm uma acção fundamental no acompanhamento dos jovens educadores de pares, possibilitando a cada um desenvolver-se pessoal e profissionalmente, tornando-os “competentes quando conseguem utilizar e mobilizar as suas habilidades, destrezas e características em contextos diferentes de intervenção, revelando assim capacidades de adaptação, mobilizando e transferindo saberes em várias situações” (Santos, 2009: 116).

Também é fundamental a presença de adultos neste tipo de projectos, pois são essenciais como mediadores junto das entidades responsáveis para a obtenção de apoio administrativo e financeiro. Para Dias (2006), é fundamental serem os supervisores os responsáveis por estabelecer os contactos para as parcerias, uma vez que são tidos como mais credíveis para estes efeitos, do que os educadores de pares.

Concluindo, o apoio e supervisão que o adulto presta ao educador de pares, tem como objectivos:

- Proporcionar formação contínua, que permita o desenvolvimento do educador de pares;
- Proporcionar informação e aconselhamento de profissionais;
- Apoiar os educadores de pares a focalizarem-se na intervenção;
- Prestar apoio técnico na concepção de várias actividades;
- Assegurar que o grupo tem uma boa dinâmica de grupo;
- Ajudar a resolver os problemas, à medida que forem surgindo;
- Proporcionar "feedback" e estímulo para o trabalho que está a ser realizado;
- Intervir quando existem problemas;
- Proporcionar um programa social que mantenha o grupo coeso.

Tendo em conta o nível de desenvolvimento do educador de pares, a forma supervisiva pode diferir. Quando este ainda não possui qualquer tipo de experiência de intervenção no contexto da educação pelos pares, é fundamental um acompanhamento mais personalizado e individual, de forma a adquirir as competências necessárias para desenvolver as intervenções do projecto. Neste caso, e tendo em conta ao que foi supra-citado no capítulo anterior, pode-se afirmar que se

utiliza o *preceptorship*. Quando o educador de pares adquire as competências necessárias para o desenvolvimento do projecto, utiliza-se a supervisão, uma vez que tem como objectivos a melhoria da qualidade das intervenções realizadas pelos educadores de pares.

3.1. SUPERVISOR DE JOVENS EDUCADORES DE PARES

Para que os jovens levem a cabo actividades de prevenção e promoção da saúde com os seus pares, cabe aos adultos apoiar no planeamento e implementação das actividades, pois para os jovens poderem cumprir a sua tarefa, precisam de um bom suporte e orientação por parte dos adultos (Svenson, 2001).

Para se ser um bom supervisor é necessário ser tecnicamente competente e experiente em educação pelos pares, ter um conhecimento profundo do projecto e dos seus educadores de pares, ter competências pessoais e sociais, assim como facilidade no estabelecimento de relações interpessoais. O supervisor tem o papel de motivar, valorizar a contribuição e o trabalho dos educadores de pares (Dias, 2006).

Um supervisor de grupos de educação pelos pares deve ser um treinador efectivo, um líder, um administrador, um avaliador, um ajudante ou um relações públicas (Tindall e Black, 2009). Para estes autores, o supervisor deve ter grande maturidade associada ao desenvolvimento físico, emocional, intelectual, social e espiritual, demonstrar auto-confiança assim como dedicação ao desenvolvimento pessoal. Sintetizando, Tindall e Black (2009) consideram que é necessário o supervisor deter algumas características como:

- **Curiosidade intelectual:** é extremamente importante que o supervisor dos grupos de educação pelos pares demonstre interesse na área associada à criatividade, inovação e investigação. Um exemplo de curiosidade intelectual é obter informações sobre programas de educação para a saúde, ouvir outros peritos sobre o assunto e conduzir soluções efectivas para assuntos da sua responsabilidade;
- **Aptidão física:** manter uma boa saúde física é fundamental para ter as energias necessárias para se ser um supervisor de grupos de educação pelos

pares, pois é uma tarefa bastante exigente, assim como é fundamental para ser um modelo para os pares educadores;

- **Perspectiva pragmática:** é fundamental que um bom supervisor consiga implementar e converter a teoria e os conceitos em intervenção. É também importante alguma iniciativa para criar e experimentar novas formas de ensinar competências;
- **Optimismo:** é com frequência que as intervenções de educação pelos pares não são bem aceites por outros profissionais, pois ainda é uma metodologia recente e cujos resultados de efectividade ainda não são bem conhecidos e vistos com receio. Por isso é fundamental que um supervisor seja uma pessoa optimista para conseguir superar alguns obstáculos que surjam ao longo do desenvolvimento do projecto;
- **Competências de resolução de problemas:** Muito associada ao optimismo, esta também é uma característica fundamental para um supervisor, para que consiga resolver os problemas e levar o projecto “a bom porto”;
- **Dedicação:** para os projectos de educação pelos pares é extremamente importante a dedicação à metodologia e ao projecto;
- **Modelo:** o supervisor tem de ser um bom modelo para os educadores de pares, nomeadamente na adequação ético-deontológica;
- **Capacidade de entender os educadores de pares e as suas necessidades:** os supervisores têm de ter capacidade de entender as necessidades dos seus educadores de pares para os motivar e para trabalhar com eles;
- **Capacidade de motivar:** os supervisores devem ser capazes de motivar os educadores de pares utilizando uma variedade de metodologias como o role-playing, tornando a formação relevante e encorajando-os a aprender;
- **Adaptabilidade:** é importante que os supervisores tenham capacidade de adaptação e de flexibilidade na sua abordagem para atingir os objectivos do projecto;
- **Capacidade de construir a equipa:** os supervisores têm de ter capacidade de formar e trabalhar com outros supervisores, com o objectivo de distribuir responsabilidades;
- **Conhecimento de si:** se um supervisor se conhece a si próprio, sabe como se deve tratar e sabe como definir limites entre ele e o projecto. O primeiro passo para ajudar outros é conhecer-se a si próprio e ser autêntico;

- **Compreender os valores:** a compreensão do papel dos valores é fundamental para um supervisor, pois os valores são parte integral da relação de ajuda.

Neste sentido, o supervisor deve ser visto pelos educadores de pares como um modelo, com curiosidade intelectual associada à temática do projecto, optimismo, competente na resolução de problemas e conflitos, sendo flexível e dedicado à metodologia e ao projecto.

PARTE II

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Para Strauss e Corbin (2008) escolher um problema de pesquisa através da experiência pessoal ou profissional pode parecer mais arriscado do que aceitar sugestões ou escolher pela literatura. Contudo a experiência própria do investigador pode ser um indicador de uma pesquisa potencialmente bem-sucedida. Assim, pela frequência do mestrado em Supervisão Clínica em Enfermagem e envolvimento em diversos projectos de educação pelos pares, através do Atelier de Expressividade da AEESEnfC, sentimos necessidade de desenvolver a investigação neste âmbito, para averiguar como deve ser feita a supervisão de jovens educadores de pares.

A literatura existente sobre o tema não é ainda suficientemente esclarecedora, pelo que se optou pela metodologia de *Grounded Theory*, em português Teoria Fundamentada nos Dados (TFD). Esta é particularmente útil em situações de natureza psicossocial, que carecem de teorização, sobre as quais é necessário desenvolver o conhecimento (Lopes, 2003). A TFD é uma metodologia qualitativa que progressivamente tem vindo a ser usada no âmbito das ciências sociais e humanas, nomeadamente em enfermagem (Sousa e Marques-Vieira, 2009).

1.1. TIPO DE ESTUDO

A Teoria Fundamentada nos Dados, foi uma metodologia desenvolvida nos estudos com pacientes terminais por Barney Glaser e Anselmo Strauss em 1967, na Universidade da Califórnia, nos Estados Unidos da América (Glaser e Strauss, 1967). Esta começou a ser utilizada pela enfermagem a partir de 1970, em estudos que se focaram especialmente na pedagogia e na prática de enfermagem (Sousa e Marques-Vieira, 2009).

Esta é uma "metodologia qualitativa indutiva que permite ao investigador identificar o maior problema de um grupo de sujeitos e os comportamentos que adoptam para o resolver" (Artinian, Giske e Cone, 2009: 3). Também para Strauss e Corbin (2008) a TFD tem como finalidade a teorização a partir dos dados sistematicamente recolhidos, analisados e comparados através do processo de investigação. A compreensão do

fenómeno está relacionada com a descoberta das categorias e o seu relacionamento, que surgem a partir das interacções sociais e vivências dos participantes do estudo. As teorias construídas desta forma amplificam o entendimento e providenciam um guia com maior significado para a acção.

A teoria fundamentada nos dados é mais comparável com a realidade do que a proveniente da reunião de conceitos baseados em experiência ou resultante da especulação. A teoria criada permite explicar e prever factos, melhorando o entendimento, contudo “quaisquer hipóteses e proposições derivadas dos dados devem ser continuamente verificadas em comparação a novos dados e modificadas, estendidas ou desconsideradas, conforme necessário” (Strauss e Corbin, 2008: 34).

Para Artinian, Giske e Cone (2009), a TFD transcende a experiência de um grupo e proporciona direcção para compreender os padrões de outros grupos em situações semelhantes. Quando uma teoria integrada é utilizada para desenvolver intervenções no sentido de melhorar a prática clínica, e os dados da investigação são analisados para redefinir, modificar ou estender a teoria, esta torna-se mais útil para a enfermagem. Para os mesmos autores, esta metodologia:

- É credível: a TFD é abstraída do tempo, local e pessoas, pois as categorias são constantemente comparadas, tornando-a generalizável e credível;
- É transferível: como a TFD transcende a experiência, ela move-se da descrição do que se passa numa situação particular para a compreensão do processo em que ocorre;
- Tem validade externa: a teoria derivada da investigação ajusta-se à situação que a gerou e pode ser generalizada para outras situações por constante comparação;
- É confiável: todas as categorias e suas propriedades são constantemente verificadas durante o processo de criação da teoria e novos dados ou alteração das condições, obrigam à modificação das categorias e estas modificações são trabalhadas na teoria;
- Tem confirmação: os problemas de reprodução, de replicação e de objectividade não são pertinentes na metodologia da TFD, pois a conceptualização é o objectivo, não a descrição. Os padrões conceptuais, assim que descobertos, afirmam-se e novos dados só estenderão ou modificarão a teoria.

Este tipo de metodologia requer a utilização de procedimentos bem definidos para conduzir a investigação com rigor e precisão, assim como a utilização da criatividade e sensibilidade teórica na criação das categorias e conceptualização dos dados (Silva, 2007).

Strauss e Corbin (2008) referem que a objectividade pode ser desenvolvida através de várias técnicas. Pensar comparativamente, a partir do mais específico para o mais geral, identificando semelhanças e diferenças, é uma das técnicas. Ao efectuar questões teóricas e ao pensar comparativamente sobre as categorias, o investigador é levado a examiná-las numa perspectiva dimensional. Outra técnica é obter vários pontos de vista sobre o mesmo fenómeno de forma a determinar como é que os diferentes participantes vêem uma situação semelhante. Outra forma de promover a objectividade é verificar ocasionalmente as nossas assumpções ou hipóteses, com as respostas obtidas, e comparando-as com os dados e validando-as posteriormente com os participantes. Durante todo o processo é importante a noção de que os diagramas e categorias são provisórios, havendo a necessidade de confrontá-los com os dados recentes (Silva, 2007). Estes aspectos foram tidos em conta na presente investigação, na tentativa de obter dados sobre a experiência dos participantes neste estudo (coordenadores, supervisores e educadores de pares).

Quanto à sensibilidade teórica do investigador, Strauss e Corbin (2008) definem que é a capacidade de conferir significado aos dados (criatividade), de entender e de conseguir identificar a informação pertinente. Esta provém tanto da literatura científica como da experiência pessoal e profissional. O processo de análise é também considerado pelos autores como uma fonte adicional de sensibilidade teórica, na medida em que interagimos com os dados. Neste estudo a experiência profissional permitiu uma rápida familiarização com a temática e ambiente, contudo por vezes foi difícil o distanciamento suficiente, de modo a que não se reflectisse a própria experiência profissional e pessoal. A formação em enfermagem, o mestrado em supervisão clínica e principalmente a participação nas actividades do projecto “Antes que te Queimes”, influenciaram a sensibilidade teórica dos investigadores.

1.2. QUESTÃO E OBJECTIVOS DO ESTUDO

Quando se fala em educação pelos pares com jovens, espera-se que estes assumam um papel fundamental nas intervenções educativas. No entanto, devem ser apoiados e aconselhados pelos seniores, para promover o máximo de eficiência das intervenções, assim como a motivação e reconhecimento pelo seu empenho. A supervisão é indispensável para assegurar a sustentabilidade dos projectos, contudo através da pouca literatura existente sobre o assunto, concluímos que a importância que lhe é atribuída ainda é insuficiente.

Como deve ser feita esta supervisão? Qual a importância atribuída à supervisão pelos diversos intervenientes? Quais as características e competências necessárias a um supervisor neste contexto? Quais as funções dos supervisores de jovens educadores de pares? O que acontece na ausência de supervisão?

Foram estas as questões que nos motivaram para esta investigação, ajudando a definir questão central: “Como deve ser feita a supervisão de jovens educadores de pares?”, e os objectivos específicos dele decorrentes:

- Compreender a importância atribuída pelos participantes à educação pelos pares;
- Descrever funções dos supervisores de jovens educadores de pares;
- Identificar características dos supervisores de jovens educadores de pares;
- Descrever competências necessárias à supervisão de jovens educadores de pares;
- Descrever o que acontece na ausência de supervisão de jovens educadores de pares;
- Desenvolver um ensaio de uma teoria explicativa do processo de supervisão de jovens educadores de pares.

1.3. AMOSTRAGEM TEÓRICA

A amostragem teórica consiste em *“process of data collection for generating theory whereby the analyst jointly collects, codes, and analyses his data and decides what*

data to collect next and where to find them, in order to develop his theory as it emerges” (Glaser e Strauss, 1967: 45).⁴

Corresponde à recolha de dados, baseada no conceito de comparação, e tem como objectivo maximizar a oportunidade de se obterem dados para comparar eventos, incidentes ou acontecimentos para determinar como é que uma categoria varia em termos das suas propriedades e dimensões (Silva, 2007). Neste sentido, Lopes (2003) refere que se devem procurar lugares, pessoas ou eventos que maximizem as oportunidades de descobrir variações entre os conceitos e densificar as categorias até à saturação.

Ao serem guiadas pela amostragem teórica, as questões e comparações deste estudo foram evoluindo durante a análise, não tendo sido planeada a amostra antes de se iniciar o estudo. A amostragem teórica é cumulativa, pois os conceitos e as suas relações são agrupados e adicionados à recolha e à análise efectuada anteriormente. Durante o desenvolvimento da investigação, a amostragem torna-se cada vez mais específica, uma vez que o investigador se vai direccionando para a teoria que vai surgindo (Strauss e Corbin, 2008). No decorrer do processo de investigação, são estabelecidas as características, a quantidade de dados que serão colhidos, e identificados os participantes. O investigador selecciona eventos e incidentes que são indicativos de categorias, com o objectivo de desenvolvê-las teoricamente e sistematicamente relacioná-las (Corbin e Hildenbrand, 2003).

Segundo Pandit (1996), uma vez definida a questão e feita a revisão da literatura técnica, devem ser formuladas as questões essenciais da investigação e escolher o primeiro caso. Seleccionámos o grupo de educação pelos pares “Atelier de Expressividade”, por ser o grupo onde estamos inseridos e já familiarizados e, por isso, mais acessível.

Para a compreensão dos dados, conceitos e suas propriedades especificámos a selecção dos participantes e locais de recolha de dados.

⁴ “processo de colheita de dados para gerar teoria segundo a qual o investigador conjuntamente recolhe códigos, analisa os dados e decide quais os dados que vai recolher e onde encontrá-los, a fim de desenvolver sua teoria que emerge”

1.3.1. Participantes

O grupo seleccionado para este estudo, foram os participantes no projecto “Antes que te Queimes”. Este projecto foi desenvolvido no ano lectivo de 2006/2007 pelos estudantes da ESEnfC que frequentavam o Atelier de Expressividade na altura. Tem como **coordenadores e mentores do projecto** Irma Brito, professora adjunta na Escola Superior de Enfermagem e Fernando Mendes, Psicólogo e Presidente do IREFREA Portugal (European Institute of Studies on Prevention). Ambos os coordenadores participaram neste estudo, contribuindo com as suas vivências e experiências.

Apesar de serem coordenadores do projecto, como pressuposto da metodologia da educação pelos pares, responsabilizam alguns jovens mais empenhados no projecto, para a organização directa do mesmo, nomeadamente na formação e orientação das equipas de rua, nas noites de intervenção. Têm ainda a particularidade de conhecer todos os jovens educadores de pares envolvidos nas várias intervenções já desenvolvidas.

Desde 2007, a adesão dos **jovens educadores de pares** tem vindo a aumentar. No total, já colaboraram 268 jovens educadores de pares, 33 dos quais de cursos como medicina, psicologia, ciências da educação, terapia da fala, turismo e engenharia, como já foi abordado na fundamentação teórica. Como referido anteriormente, prévio à intervenção, os jovens educadores de pares frequentam um curso de formação de 30h sobre as várias temáticas. Atendendo ao número de voluntários para cada intervenção, é organizado e agendado o horário da formação, de forma a ir ao encontro das disponibilidades dos jovens. Pela grande adesão ao projecto, sentiu-se necessidade de dividir o grupo em pequenos grupos, com diferentes dias de formação. De salientar que a sessão de formação final, que inclui técnicas de simulação e role-play, é realizada com todos os participantes em conjunto, de forma a promover o trabalho em equipa entre todos os educadores de pares e supervisores.

No início de cada noite de intervenção (cerca das 22h), o grupo reúne-se no local onde decorrerá a intervenção (situada no largo da portagem, em frente à Unidade Móvel), no sentido de sintetizar as actividades a realizar, distribuir o material e aferir detalhes para a optimização da intervenção. Tendo em conta a experiência dos educadores de

pares no terreno, são organizados em grupos de intervenção, equipas com 2 ou 3 jovens, que, em conjunto, dão início ao aconselhamento par-a-par.

Nos grupos de aconselhamento, existe o cuidado, para que os jovens não sejam todos principiantes: a coordenação/supervisão sugere juntar um principiante com um educador de pares mais experiente nas primeiras intervenções. Nestas situações, os supervisores estão despidos sobre a inesperienza de alguns dos jovens educadores de pares, para que possam estar mais atentos a esses grupos.

Como segunda amostra teórica, seleccionaram-se 14 jovens educadores de pares, com idades compreendidas entre os 18 e os 23 anos e com experiência neste projecto entre 1 mês e 3 anos. Todos os participantes do estudo são do género feminino. Relativamente ao curso, uma das jovens frequenta o 3º ano do curso de Mestrado integrado em Medicina, uma frequenta o curso de Mestrado integrado em Psicologia (não especificou o ano de curso), e 11 frequentam o curso de licenciatura em Enfermagem (3 no 1º ano, 6 no 2º ano, 2 no 4º ano). Uma das participantes é recém-licenciada em enfermagem, que nunca tinha participado no projecto. Neste sentido, devido à semelhança das características com a população alvo, foi integrada como educadora de pares.

No projecto “Antes que te Queimes”, participam como **supervisores**, profissionais de saúde, antigos educadores de pares que já terminaram os cursos e outros profissionais que se voluntariam para colaborar com o projecto e que não se enquadram nas características de pares da população alvo. Estes colaboradores são convidados a frequentar o curso de formação para a intervenção em contexto recreativo, em conjunto com os educadores de pares, não só para actualizarem informação relativa às temáticas abordadas durante a intervenção, mas também para conhecerem e interagirem com os jovens educadores de pares. Apesar de serem convidados, poucos são os supervisores que frequentam o curso.

Neste projecto, no total participaram 41 supervisores, de variadas profissões, desde professores da ESEnfC, enfermeiros, psicólogos e sociólogos. Alguns destes foram antigos educadores de pares neste mesmo projecto. Estes supervisores participam voluntariamente nas actividades. Como terceira amostra teórica, foram enviados questionários aos 21 supervisores, que têm tido participação constante, nas várias edições deste projecto. Dos 6 supervisores que participaram no estudo, um é docente

na ESEnfC, dois são docentes numa escola secundária de Coimbra e três são enfermeiras ex-educadoras de pares. As suas idades estão compreendidas entre os 27 e os 54 anos de idade.

1.3.2. Caracterização do contexto

O contexto da prática clínica, como local de educação formal, é mais do que o espaço físico onde a relação prestador de cuidados/utente tem lugar. É um local com recursos materiais, com uma cultura própria, com procedimentos, práticas e critérios de áreas específicas, com expectativas e interações características. Stuart (2007) afirma que cada contexto é específico e tem as suas particularidades. Neste sentido, é fundamental descrever o contexto em que a supervisão dos jovens educadores de pares ocorre, para assim compreender as suas características peculiares.

O contexto de intervenção é o local onde os estudantes aprendem sobre a prática clínica: intervenções de aconselhamento par-a-par para a redução de consumos abusivos de álcool e outras substâncias psicoactivas. Proporciona experiências de aprendizagens únicas, pelo que deve ser cuidadosamente planeado, estruturado, gerido e coordenado, pois é um ambiente imprevisível, volátil e dinâmico, frequentemente barulhento com interações entre os indivíduos. A experiência clínica dos estudantes da área da saúde é um dos aspectos mais importantes na sua preparação profissional, pois é durante a prática clínica que os estudantes aprender a cuidar do outro (Stuart, 2007).

O contexto de intervenção em que decorre o projecto “Antes que te Queimes” é informal, desenvolvido em espaço recreativo. O ambiente de festa académica em Coimbra é caracterizado pelo consumo excessivo de álcool, não só pela tradição académica, mas também pelo marketing de bebidas alcoólicas, associado a estas festas. Ligado ao consumo abusivo de bebidas alcoólicas estão os comportamentos sexuais de risco, a condução sob o efeito do álcool, violência entre pares e abuso sexual. É um ambiente que requer uma intervenção bem planeada, no sentido de tentar modificar alguns comportamentos de risco associados às festas académicas. As intervenções de aconselhamento são realizadas no largo da portagem, local de passagem obrigatória dos estudantes quando vêm dos jantares de curso, e onde as

bebidas alcoólicas são mais baratas do que no recinto de festa académica. É um lugar privilegiado, dada a sua localização e segurança existente.

Figura 1 – Equipa do projecto “Antes que te Queimes”



Como não está limitado a uma sala nem a grupo de pessoas específicas e conhecidas, torna-se num ambiente extremamente dinâmico e imprevisível, que o torna por vezes inseguro: estudantes embriagados, multidão, frio, chuva, entre outros.

1.4. TÉCNICAS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO

Na TFD, a colheita de informação continua até à saturação das categorias e até encontrar a categoria central que integre a maior parte das categorias. As entrevistas qualitativas estruturadas e observação participativa são as técnicas de recolha de dados mais usuais para gerar hipóteses. No entanto outras formas de recolha de dados como jornais, documentos formais, relatórios, literatura sobre a área de pesquisa, assim como a experiência pessoal podem ser adicionadas aos dados obtidos sob a forma de memorandos (Artinian, Giske e Cone, 2009).

Após a revisão de alguma literatura sobre TFD e técnicas de colheita de informação, foi nossa opção elaborar um **questionário** de fácil acesso e preenchimento. Assim, optámos por realizar um questionário *on-line*, uma vez que o *e-mail* dos participantes nos era acessível. Foram elaborados três questionários semelhantes, com perguntas específicas para cada amostra (coordenadores, supervisores e educadores de pares), tendo em conta os objectivos a que nos propusemos.

Foi elaborado primeiramente o questionário para os coordenadores do projecto, validado por todos os investigadores (apêndice II). Foram colocadas questões de caracterização pessoal como: idade, género, profissão, experiência na área da educação pelos pares, pertinência da educação pelos pares no contexto dos jovens e características do projecto que coordena. Questões mais específicas sobre a supervisão do projecto, como as funções do supervisor, características e competências dos supervisores, assim como necessidades de formação para os supervisores, também foram colocadas no questionário *on-line*, de forma a analisar toda a supervisão que é realizada no projecto.

Nos questionários para os educadores de pares e supervisores, de forma a otimizar as respostas obtidas, foram adaptadas as questões deste questionário (apêndice III e IV respectivamente). As variáveis como idade, género, curso, experiência na área da educação pelos pares, pertinência da educação pelos pares na promoção da saúde dos jovens permitem a caracterização dos participantes e demonstrar a pertinência da educação pelos pares. Para caracterizar a supervisão deste tipo de projectos, foram colocadas questões sobre a importância da supervisão neste tipo de projectos; funções, características e competências dos supervisores; e o que aconteceria caso não existisse supervisão.

A utilização do questionário *on-line* teve ainda por objectivo manter a confidencialidade dos participantes. O facto de se ter utilizado este tipo de questionário, permitiu usufruir das utilidades das novas tecnologias de informação e comunicação, com vista à redução da perda de informação, um mais fácil acesso aos participantes assim como, um maior conforto no seu preenchimento. Como incentivo adicional à sua utilização foi a componente ecológica, para poupança de recursos materiais e evitar desperdícios desnecessários.

Todo o processo de envio de questionários *on-line* e recepção das respectivas respostas, decorreu dentro do período de 19 de Abril de 2011 e 5 de Novembro de 2011. Foi elaborado um cronograma para organização das tarefas a realizar (apêndice V).

Enviámos os primeiros *emails* aos dois coordenadores a 19 de Abril de 2011, com uma introdução ao questionário, explicando o âmbito do estudo e obtendo a colaboração no seu preenchimento. Nesta introdução, foi colocada uma pequena

definição do que consideramos supervisor de jovens educadores de pares, no sentido de clarificar conceitos. Obtivemos resposta dos dois coordenadores do projecto. Após a análise das respostas, decidimos adaptar algumas questões para aplicação aos participantes seguintes, como referido acima.

A 25 de Maio de 2011, foram enviados os questionários a 30 educadores de pares participantes do projecto na Festa da Queima das Fitas de 2011. Destes 14 responderam ao questionário *on-line* até ao dia 5 de Novembro de 2011. Para os 21 supervisores mais assíduos deste projecto, foram enviados os questionários a 24 de Julho de 2011. Responderam a este questionário, 6 supervisores até ao dia 19 de Outubro de 2011. À medida que surgiam as respostas aos questionários, fomos analisando a informação.

Todos os participantes foram esclarecidos sobre os objectivos do estudo, assim como foi concedida a liberdade para desistir em qualquer momento da colheita de dados.

Uma outra das técnicas utilizadas foi a **observação participativa**. Esta é a tentativa de utilizar o corpo e os sentidos na recolha e interpretação de informação (Savage, 2000, citado por Latimer, 2003). De maneira não muito diferente, nas formas mais participativas de observação participativa, Latimer (2003: 68) sugere que os investigadores se podem «tornar no fenómeno» sob estudo e experimentarem-no existencialmente. Conforme o mesmo autor, refere:

“Nós devemos chegar [ao conhecimento] através da participação assim como da observação e não pôr de parte a experiência vivida... como «interferência» ou «ruído» a ser filtrado no processo de criar um relato objectivo para a nossa profissão.”

Latimer (2003: 79) defende que frequentemente o conhecimento está mais implantado em práticas do que no discurso, e que um entendimento deste conhecimento prático pode ser seleccionado pelo observador participante através da imitação das acções corporais dos outros.

Prévio à intervenção e após a análise da literatura sobre a temática, foi desenhada a grelha de observação para registar os dados sobre a observação participativa da supervisão e do contexto em que ocorria. Aspectos como atenção às necessidades dos educadores de pares, solicitação por parte dos educadores de pares, promoção

da melhoria da intervenção, e situações de protecção dos educadores de pares foram registados (apêndice I).

Realizou-se observação participativa em 5 das 6 noites de intervenção do “Antes que te Queimes” na Festa da Queima das Fitas de 2011. Durante esta intervenção, foram observados todos os 10 supervisores que intervieram nas diferentes noites, assim como a sua relação com os educadores de pares. Pensamos que foi uma técnica de recolha de dados muito útil, pois permitiu identificar várias formas de supervisão e assim adicionar aos dados recolhidos através dos questionários.

Dos 10 supervisores que se voluntariaram para a intervenção na Festa da Queima das Fitas, 3 não eram conhecidos dos educadores de pares, 2 eram conhecidos por alguns por serem docentes da ESEnfC e 1 era conhecido dos jovens educadores de pares que vieram da Covilhã para intervir nesta edição do projecto. Os restantes 4 eram conhecidos dos educadores de pares por participarem na formação dos mesmos. Apenas 3 supervisores não tinham formação específica em educação pelos pares, contudo voluntariaram-se para esta intervenção. Em cada noite de intervenção estiveram presentes 5, 4 ou 2 supervisores, tendo em conta a participação dos estudantes nas diferentes noites académicas (por exemplo, nas noites de sexta-feira e sábado há uma grande afluência de estudantes às noites do parque, ao contrário das noites de domingo e segunda-feira).

1.5. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Segundo Pandit (1996), o processo de construção da TFD realiza-se através de 5 fases (desenho do estudo, recolha de dados, ordenação dos dados, análise dos dados e comparação com a literatura) e de nove passos essenciais.

Na primeira fase de desenho do estudo é importante a revisão da literatura sobre o tema, no sentido de focar os esforços e conferir sensibilidade teórica aos investigadores. Após esta revisão teórica, os investigadores estão prontos para seleccionar a amostragem teórica, focalizando os casos teoricamente úteis e importantes para o desenvolvimento do estudo.

Na fase de recolha de dados, existe a necessidade de desenvolver um protocolo rigoroso, definindo os estudos de caso e as técnicas de recolha de dados, para que posteriormente se possa entrar no campo. Durante a aplicação das técnicas de recolha de dados, é importante criar uma ordenação dos dados, para uma mais fácil análise dos mesmos.

Segue-se a fase de análise dos dados, em que é utilizada a constante comparação dos dados para a compreensão dos mesmos. A codificação aberta, axial e selectiva auxilia no desenvolvimento dos conceitos, criando conexões entre as categorias e subcategorias. Após alcançar a saturação teórica, é seleccionada nova amostra teórica em que todo este processo é replicado/melhorado. Ao longo da análise desta nova amostra teórica, todos os dados são constantemente comparados com os dados anteriores, no sentido de melhorar a sua análise. Quando a análise dos dados chega ao final, atingindo a saturação teórica possível, segue-se a fase de comparação com a literatura, onde se compara os dados obtidos com estruturas teóricas semelhantes ou conflitantes. Na TFD, a colheita e análise dos dados ocorrem em simultâneo. A análise começa com a primeira entrevista e observação, que conduz à próxima entrevista ou observação, seguida por mais análise, e assim por diante. É a análise que conduz a colheita de dados (Strauss e Corbin, 2008).

Em síntese, e para uma melhor compreensão de todo o processo de investigação, apresentamos o quadro 5.

Quadro 5 – Processo de construção do estudo

FASE	PASSO		ACTMIDADE	RAZÕES	OBSERVAÇÕES
Fase do desenho de investigação	1	Revisão da literatura técnica	Definição da questão de investigação	Foca os esforços Dificulta a variação irrelevante e aumenta a validade externa	Como deve ser feita a supervisão dos jovens educadores de pares? Temas a pesquisar: Educação pelos pares e Supervisão
	2	Seleccção de casos	Amostragem teórica, não estatística	Foca os esforços em casos teoricamente úteis	Atelier de Expressividade da AESEnfC
Fase de recolha de dados	3	Desenvolver um protocolo rigoroso de recolha de dados	Criar uma base de dados de estudos de caso Empregar métodos múltiplos de recolha de dados	Aumenta a fiabilidade e validade do construto Fortalece a fundamentação da teoria pela triangulação da evidência (aumenta a validade interna) Visão sinérgica da evidência	Construção do guião de observação participativa Construção do questionário dos coordenadores Criação do cronograma

	4	Entrar no campo	Sobrepôr recolha e análise de dados Métodos flexíveis de recolha de dados	Acelera a análise e fornece ajustamentos úteis para a recolha de dados Permite ao investigador tirar proveito dos temas emergentes e das características únicas dos casos	Realização da observação participativa Aplicação dos questionários
Fase da ordenação dos dados	5	Ordenação dos dados	Ordenar os eventos cronologicamente	Torna a análise dos dados mais fácil	Verificação do cronograma Ordem cronológica • coordenadores • observação participativa
Fase da análise dos dados	6	Analisar e relacionar com o 1º caso	Usar codificação aberta, axial e selectiva	Desenvolve conceitos, categorias e suas propriedades Desenvolve as conexões entre as categorias e as suas subcategorias Integra categorias para construir estruturas teóricas	
	7	Amostragem teórica	Replicação literal ao longo dos casos Volta ao passo 2 até saturação teórica	Confirma, estende e aprimora a estrutura teórica	Construção e aplicação do questionário educadores de pares Construção e aplicação do questionário supervisores
	8	Alcançar o encerramento	Saturação teórica quando possível	Termina o processo quando as melhorias marginais se tornam pequenas	2 Coordenadores 14 Educadores de pares 6 Supervisores
Fase da comparação com a literatura	9	Comparar a teoria emergente com a extensa literatura	Compara com estruturas teóricas conflitantes e com estruturas teóricas semelhantes	Aumenta a definição do construto e da validade interna Aumenta a validade externa tornando os achados generalizados	

Fonte: Adaptado de Pandit, 1996

1.6. PROCESSO DE CODIFICAÇÃO

É através de um exame rigoroso dos dados, em busca de diferenças e similaridades, que os investigadores conseguem descobrir novos conceitos e relações. Ao codificar

teoricamente, fazendo perguntas teóricas sobre este caso e pensando comparativamente segundo as propriedades e as dimensões das categorias, surgem inúmeras possibilidades (Strauss e Corbin, 2008).

Os autores supracitados classificam o processo de codificação em 3 fases distintas, mas complementares: **codificação aberta**, onde os dados são processados linha a linha até originar conceitos; **codificação axial**, em que os conceitos e dimensões se desenvolvem até formar conceitos mais aperfeiçoados; e **codificação selectiva**, em que os conceitos são relacionados entre si, no sentido de identificar o fenómeno central.

Para a análise dos dados obtidos, foram analisadas as primeiras questões relativas à educação pelos pares e depois as questões relacionadas com a supervisão propriamente dita. Foram igualmente analisados os grupos em separado (coordenadores, supervisores e educadores de pares) e no final, analisados em conjunto, no sentido de comparar as categorias obtidas. Ao longo da análise dos questionários, foi tida em conta a informação recolhida na observação participante assim como nas notas de campo.

Para a análise de conteúdo dos dados obtidos, foi utilizada a triangulação de dados. Incluímos duas fontes de dados (questionários e observação participativa), que foram analisados por três investigadores, com diferentes passados e competências (Streubert e Carpenter, 1999).

Nos sub-capítulos seguintes, serão apresentadas as categorias obtidas nas diferentes codificações, com o objectivo de clarificar os conceitos. No final será apresentada a discussão dos resultados encontrados. É importante salientar que o texto seguinte sofreu inúmeras alterações ao longo de toda a investigação, uma vez que foram surgindo novos dados, ou outras perspectivas de um mesmo conceito. Assim, houve necessidade de reformular algumas categorias e os questionários utilizados, sendo toda esta maleabilidade dos dados, característica da TFD.

1.6.1. Codificação aberta

A codificação linha a linha é especialmente importante no começo de um estudo, pois permite ao investigador gerar rapidamente categorias e desenvolve-las por meio de amostragem teórica (Strauss e Corbin, 2008). Assim, na codificação aberta dos 22 questionários e outros dados da observação participativa e notas de campo, foram analisados linha por linha, codificados, comparados e integrados nos vários conceitos, designados de categorias. A codificação e a comparação dos conceitos foram realizadas até alcançar o refinamento das categorias. Deste modo, na codificação aberta foram identificados 17 sub-categorias que foram adaptadas ao longo de toda a investigação, à medida que se obtinham mais dados. Para ilustrar esta fase, o quadro 6 ajuda na sua compreensão.

Quadro 6 – Processo de codificação aberta

Componentes	Sub-categorias
Prevenção de comportamentos de risco; adopção de comportamentos saudáveis por parte dos jovens; benefício de todos os intervenientes; aquisição de conhecimentos; participação dos EP como formação pessoal e profissional	Objectivo das intervenções de educação pelos pares
Mensagens credíveis e adequadas; estratégico na execução de políticas de saúde; melhor aceitação; maior envolvimento, proximidade e familiaridade das vivências; identificação com os EP; informação melhor aceite; interacção directa; facilidade em discutir assuntos; informação transmitida por pares é mais relevante	Credibilidade e adequação das intervenções de educação pelos pares
Assegurar a formação teórica e prática dos EP; ensino de estratégias de assertividade; ensino sobre tipo de abordagem e linguagem a utilizar; os EP desenvolvem competências	Função de formação
Segurança física, psicológica e teórica; ambiente seguro para intervir; intervenção em situações potencialmente críticas para os EP; atenção ao meio envolvente; prevenção dos riscos	Função de manter a segurança
Planeamento e execução do projecto, organização das actividades; reorganização das equipas de rua; distribuição de tarefas e material; recolha de recursos; coordenação do grupo	Função de organização
Apoiar os EP, supervisores dissimulados na população mas sempre atentos; auxiliar quando os jovens querem abordar assuntos mais profundamente; estar sempre perto dos EP; colaborar nas situações de socorro aos jovens; auxiliar nas dúvidas dos EP; orientação prática; vigiar a intervenção; dão autonomia e sentido de utilidade aos EP; “tutor” dos EP; reflexão das práticas	Função de apoiar e acompanhar

Controlar e avaliar as actividades; troca de impressões sobre os grupos que estão a actuar; avaliar a intervenção com os EP; assegurar que é transmitida a informação correcta; garantir a qualidade da intervenção; avaliação do desempenho dos EP; avaliação da adesão ao projecto; avaliação construtiva e contínua	Função de avaliação
Enfermagem, Técnicos formados	Formação geral do supervisor
Métodos e técnicas pedagógicas	Formação específica do supervisor
Responsável, observador, motivado, simpático, empático, assertivo, flexível, disponível, paciente, persistente, confiante, conhecedor dos limites; maturidade, organização, boa disposição, disponibilidade, serenidade, capacidade de adaptação; tomada de decisão, autonomia, compreensão, empenho, atenção, gosto pelo que faz, liderança, tolerância, extroversão, cooperação, honestidade, perspicácia, criatividade, saber impor respeito, dinamismo, mais velho, sigilo profissional	Competências pessoais do supervisor
Respeitado pelos jovens, capacidade de relação de ajuda, saber gerir conflitos, saber escutar, espírito de equipa, liderança; capacidade de relacionamento, saber instaurar a calma, capacidade de proporcionar liberdade e criatividade aos EP, capacidade de comunicação	Competências comunicacionais e relacionais do supervisor
Domínio dos conteúdos e metodologia; conhecimento técnico, domínio das técnicas utilizadas; ter experiência no trabalho no terreno; capacidade de lidar com situações novas; com formação superior; saber manobras de socorro; conhecimento sobre a população com que vai trabalhar; saber responder prontamente	Competências técnico-científicas do supervisor
Facilitador de aprendizagens, dominar as dinâmicas de grupo, saber orientar; intervir como educador e não como professor, supervisão passiva não substituindo o EP; dinamização do grupo; saber e gostar de ensinar; saber orientar eficazmente	Competências pedagógicas do supervisor
Habilidade na observação, avaliação da aprendizagem, capacidade de crítica; avaliar o conhecimento dos EP e o seu trabalho	Competências avaliativas do supervisor
Risco físico e psicológico; EP inseguros e pouco confiantes; não há segurança, Ambiente mais propício a riscos; situações de violência e conflito	Insegurança na ausência de supervisão
Desorganização; dificuldade dos EP em se organizar; imaturidade dos EP para trabalhar sozinhos;	Desorganização na ausência de supervisão
Falha do projecto; ineficácia da transmissão da informação pretendida; défice nos resultados esperados; reduzida eficácia; não haveria boa EPP; menor confiança por parte dos EP	Ineficácia das intervenções na ausência de supervisão

1.6.2. Codificação axial

Na codificação axial, com as primeiras sub-categorias delimitadas, os dados são novamente agrupados, comparados e estabelecidas as relações entre as subcategorias e categorias, até alcançar categorias mais abrangentes (Strauss e Corbin, 2008). Foram então encontradas 5 categorias, apresentadas no quadro 7.

Quadro 7 – Processo de codificação axial

Sub-categorias	Categorias
Objectivo das intervenções de educação pelos pares	Pertinência da Educação pelos pares
Credibilidade e adequação das intervenções de educação pelos pares	
Função de formação dos educadores de pares	Função do Supervisor
Função de manter a segurança	
Função de organização	
Função de apoiar e acompanhar	
Função de avaliação	
Formação geral do supervisor	Formação do Supervisor
Formação específica do supervisor	
Competências pessoais do supervisor	Competências do Supervisor
Competências comunicacionais e relacionais do supervisor	
Competências técnico-científicas do supervisor	
Competências pedagógicas do supervisor	
Competências avaliativas do supervisor	
Insegurança na ausência de supervisão	Ausência de supervisão
Desorganização na ausência de supervisão	
Ineficácia das intervenções na ausência de supervisão	

1.6.3. Codificação selectiva

Na codificação selectiva, as categorias são integradas e definidas de forma a descobrir a categoria central. Esta é também chamada por Strauss e Corbin (2008) de cimento condutor, pela capacidade de reunir todas as categorias e subcategorias à sua volta.

Na presente investigação, todas as fases foram criteriosamente tidas em conta. No decorrer do processo de codificação inúmeros códigos preliminares foram identificados

e conceitualizados. Desse processo resultaram 17 subcategorias e 5 categorias, de duas categorias centrais. Os fenómenos centrais “educação pelos pares” e “supervisão de jovens educadores de pares” possibilitaram a integração das demais categorias e subcategorias, relacionadas de forma sistemática, evidenciadas no quadro 8.

Quadro 8 – Processo de codificação selectiva

Sub-categorias	Categorias	Categorias Centrais
Objectivo das intervenções de educação pelos pares	Pertinência da Educação pelos pares	Educação pelos pares
Credibilidade e adequação das intervenções de educação pelos pares		
Função de formação dos educadores de pares	Função do Supervisor	Supervisão de jovens educadores de pares
Função de manter a segurança		
Função de organização		
Função de apoiar e acompanhar		
Função de avaliação		
Formação geral do supervisor	Formação do Supervisor	
Formação específica do supervisor		
Competências pessoais do supervisor	Competências do Supervisor	
Competências comunicacionais e relacionais do supervisor		
Competências técnico-científicas do supervisor		
Competências pedagógicas do supervisor		
Competências avaliativas do supervisor		
Insegurança na ausência de supervisão	Ausência de supervisão	
Desorganização na ausência de supervisão		
Ineficácia das intervenções na ausência de supervisão		

Após a codificação dos dados obtidos através dos questionários, é possível associá-los aos dados obtidos na observação participativa e assim partir para a apresentação e discussão dos resultados, apresentados na parte seguinte.

PARTE III

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO

DOS RESULTADOS

1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Como foi descrito no capítulo anterior, foram encontradas duas categorias centrais: “Educação pelos Pares” e “Supervisão de jovens educadores de pares”. Seguidamente serão apresentados os resultados encontrados na análise destas categorias.

1.1. EDUCAÇÃO PELOS PARES

Relativamente à categoria central **educação pelos pares**, todos os intervenientes consideram a educação pelos pares uma estratégia de Educação em Saúde adequada, uma vez que através desta metodologia existem *“menos obstáculos à interacção e discussão de assuntos possibilitando deste modo uma comunicação bi-direccional”* (S1), tornando assim as *“mensagens que passam credíveis e bem aceites”* (C1).

Consideram ainda que é uma *“excelente estratégia para trabalhar os jovens de forma a estes adoptarem comportamentos responsáveis no que requer a sua saúde, pois encontram-se numa fase de vida onde ouvem e seguem muito os amigos/colegas da mesma faixa etária”* (S6).

Neste estudo é também visível, não só a importância deste tipo de metodologia com o objectivo de *“informar e influenciar, promovendo uma mudança de conhecimentos, atitudes e comportamentos dos jovens”* (S4), mas também para a formação pessoal e profissional dos próprios educadores: *“quando fiz a minha primeira intervenção, soube no momento que tudo valeu a pena e o quanto me interessa e a importância que estes projectos têm, para a nossa formação enquanto profissionais de saúde, enquanto pessoas”* (E6).

Os jovens educadores de pares consideram que *“a educação por pares é mais eficaz que qualquer outra”* (E11), pois *“os estudantes partilham connosco dúvidas e preocupações que provavelmente não partilhariam com profissionais mais velhos. A*

proximidade e familiaridade dos assuntos partilhados e das vivências facilitam o processo de educação” (E9).

Todos estes aspectos estiveram presentes durante a observação participativa da intervenção na festa da Queima das Fitas de 2011. Os participantes na formação aderiram ao projecto quer por sugestão de alguns professores quer por sugestão de colegas mais velhos e, inclusive, padrinhos de praxe académica. A adesão por parte dos estudantes foi bastante grande, estando todos os educadores de pares constantemente ocupados na intervenção. Em algumas situações, através do aconselhamento personalizado, frequentes foram as vezes que os estudantes reflectiram sobre questões com os educadores de pares. Observou-se que, apesar de tanto os educadores de pares como os supervisores estarem identificados com os coletes do projecto, apenas os educadores de pares eram abordados, ficando os supervisores, principalmente os mais velhos, sempre isolados, sem estudantes em seu redor.

1.2. SUPERVISÃO DE JOVENS EDUCADORES DE PARES

A categoria central **supervisão de jovens educadores de pares** foi dividida em três categorias: Função, Formação e Competências dos supervisores de jovens educadores de pares.

Relativamente à categoria **função dos supervisores de educadores de pares**, todos os intervenientes consideraram que uma das funções destes supervisores seria a **formação** dos educadores de pares, em que o supervisor tem a *“função de educador perante o grupo educadores sobre necessidades sentidas no local quanto ao tipo de abordagem, linguagem a utilizar, melhores estratégias a utilizar em determinadas situações”* (S1). É também dada a oportunidade de os supervisores *“participarem na formação dos novos voluntários”* (C1).

Outras das funções é a de **segurança**, pois *“é necessária vigilância em contexto de festas académicas devido à violência e perigos existentes”* (E7). O supervisor de jovens educadores de pares deve garantir *“o apoio e a segurança física técnica e teórica, de modo a transmitir aos educadores um ambiente seguro do ponto de vista científico, técnico e de segurança”* (S1). Os jovens educadores de pares sentem-se

protegidos, pois *“sempre que alguém começa a exceder-se, os supervisores intervêm de imediato para acalmar os educandos (ou pessoas de fora que estejam alteradas) de forma a resolver a situação da melhor forma”* (E8). Um dos supervisores refere mesmo a forma como é efectuada a supervisão destes grupos: *“Quando identificam uma situação como potencial crítica ou de risco aproxima-se apenas 1 supervisor (os outros ficam atentos às necessidade de mais pessoas e não perdendo de vista os restantes grupos de educadores), e em ligação à vista (comunicação não verbal) com os educadores percebe se há necessidade de intervir”* (S1).

A segurança foi a função do supervisor sobre a qual a observação participativa mais incidiu. Sete dos supervisores estavam sempre atentos às equipas de rua, no sentido de identificar situações em que fosse necessária a sua colaboração. Dentro ou fora da Unidade Móvel, estes supervisores acompanharam os jovens educadores de pares e intervieram várias vezes, quando os estudantes já estavam demasiado alcoolizados e violentos. Cinco supervisores tinham o cuidado de identificar se as equipas de rua estavam separadas a intervir isoladamente, alertando-os para se juntarem aos seus pares, por questões de segurança. Dois dos supervisores, do género masculino, colocaram-se várias vezes entre os educadores de pares e os estudantes mais eufóricos e desinibidos, evitando situações de conflito.

Uma outra função identificada por todos os intervenientes é a de **organização**, onde o supervisor tem como função a *“organização das actividades e intervenientes”* (E1) e a de *“orientação em situações em que o grupo de educadores é separado ou dividido, na necessidade de manter ligação á vista com o supervisor e/ou não ir além do perímetro de actuação definido”* (S1). Prévio à intervenção é também sua função o *“planeamento atempado do trabalho a realizar (...) e de reuniões periódicas de análise e organização do trabalho”* (C2).

No início das noites de intervenção, os supervisores distribuíam o material pelos grupos de educadores de pares (mochila com preservativos, chupa-chupas e folhetos informativos sobre a taxa de alcoolémia, alcoolímetro, bloco de questionários, água e açúcar). Cabia aos supervisores toda a organização do material e das equipas. Sempre que faltava material aos grupos de intervenção, os educadores de pares recorriam à unidade de saúde móvel para recolher o material em falta.

Relativamente a uma das funções identificadas, *“o trabalho de campo que o jovem educador de pares faz, necessita naturalmente de ser apoiado”* (E13). A função de **apoio/acompanhamento**, referida por todos os intervenientes, é caracterizada por *“apoiar os jovens em situações mais complicadas: falta de conhecimentos, assédio, dificuldade no desempenho”* (C1). Contudo *“actuem apenas se necessário”* (C1), no sentido de promover a autonomia do jovem educador de pares: *“apesar da palavra “supervisão”, são oferecidos a cada elemento uma grande autonomia e sentimento de utilidade no grupo, sendo que cada elemento percebe a sua importância enquanto educador como valiosa”* (E9).

São os próprios educadores de pares que identificam a necessidade de chamar o supervisor: *“há situações em que o próprio grupo de educadores faz ligação á vista com o supervisor para eventualmente ajudar a esclarecer algum aspecto em que sinta alguma dificuldade e “assim do nada” aparece um supervisor que integra o grupo e actua pontualmente no que se torna necessário”* (S1).

Durante a observação participativa, 7 dos 10 supervisores estavam realmente atentos aos grupos de intervenção, actuam sempre que necessário, ou quando solicitados. Quando reparavam que os educadores de pares não estavam à vontade para intervir (pois para muitos esta era primeira intervenção), os supervisores aproximavam-se e intervinham no aconselhamento, envolvendo o educador de pares e o/s estudante/s.

Um dos aspectos importantes de salientar desta intervenção é que, para muitos jovens educadores de pares, era a primeira vez. Dos 79 jovens educadores de pares que participaram nesta intervenção, para 38 deles era a primeira vez que tinham uma experiência deste tipo. De todos os supervisores, apenas 5 se aperceberam de tal facto e deram o seu apoio e ajuda necessária de uma forma mais próxima. Enquanto os educadores de pares com experiências semelhantes já tinham uma grande autonomia e pouco recorriam aos supervisores, os principiantes ainda se sentiam pouco confiantes no seu aconselhamento. Por vezes os supervisores realizaram os primeiros aconselhamentos, para que os jovens principiantes pudessem ver e se sentissem mais confiantes na sua intervenção. Assim quando havia muitos jovens inexperientes na intervenção (na segunda noite de intervenção, 23 dos 31 jovens educadores de pares eram inexperientes), alguns supervisores estavam mais próximos deles, para que os pudessem apoiar melhor.

“Monitorizar os educadores de pares, significa estar disponível para prestar apoio técnico e procedimental, assim como facilitar a integração do grupo nas tarefas, quer acolhendo as suas dúvidas e constrangimentos, quer reforçando positivamente e adequadamente as suas acções.” (E13)

Durante a observação participativa alguns supervisores entrevistaram, quando solicitados pelos educadores de pares, no sentido de esclarecer algumas dúvidas dos estudantes, que os educadores de pares não sabiam responder. Foi também presenciado que os jovens só recorriam aos supervisores que já conheciam. Tal facto foi verbalizado por uma supervisora que apenas conhecia os jovens que intervinham no projecto da Covilhã, comentando que apenas esses educadores de pares recorriam a ela. Os outros jovens que supervisionava viam-na como estranha e não pediam a sua colaboração e apoio.

A última função identificada pelos intervenientes é a **avaliação**, em que os supervisores *“estão atentos aos educadores de pares e por isso podem avaliar a importância e adesão dos projectos”* (E4). Por vezes os supervisores abordam *“(…) os diferentes grupos de educadores quando não estão a intervir para avaliar como está a correr a intervenção (…)”* (S1). Esta função é extremamente importante, uma vez que permite *“garantir que os educadores de pares exercem correctamente as funções”* (E5) e motivar positivamente. Todos os intervenientes consideram que é fundamental fazer a *“avaliação de actividades”* (C2), no sentido de *“controlar a intervenção”* (C1).

Durante a observação participativa, alguns supervisores, que estavam mais envolvidos no acompanhamento dos grupos de intervenção, melhoraram alguns aconselhamentos que foram prestados pelos educadores de pares, e depois reflectiram com os educadores de pares sobre essa mesma intervenção. O facto de estarem atentos aos grupos de intervenção, e de melhorarem pontualmente as intervenções, aumentou a sua eficiência.

Houve situações em que, no sentido de assegurar alguma credibilidade à sua intervenção e a sua própria segurança, alguns jovens educadores de pares referiram que os supervisores estavam presentes para avaliar as suas intervenções.

Quanto à categoria **formação dos supervisores de grupos de educadores de pares**, todos os supervisores têm como formação geral a licenciatura em enfermagem,

psicologia ou serviço social, a formação na área das dependências e no trabalho de rua. Existem também alguns supervisores que pertenceram ao grupo na qualidade de educadores de pares e que já terminaram os seus cursos e se mantiveram interessados no projecto. Quanto à formação específica, apenas um coordenador considera necessária a formação em “*métodos e técnicas pedagógicas participativas*” (C1).

Durante a intervenção, foi observado que 3 dos 10 supervisores não tinham frequentado o curso de formação de 30h que os educadores de pares têm de frequentar. Outro dado encontrado foi nos conteúdos deste curso de formação, não constar a temática da importância e das funções dos supervisores.

Relativamente às **competências dos supervisores de grupos de educadores de pares**, foram subdivididas em cinco subcategorias: pessoais, comunicacionais e relacionais, técnico-científicas, pedagógicas e avaliativas.

Quanto às **competências pessoais**, todos os intervenientes abordaram algumas características indispensáveis ao supervisor como ser “*responsável*” (C1, S3, S6, E4, E9, E10), “*flexível*” (C1), “*simpático*” (C1, S3, E1), “*extrovertido*” (E4), “*assertivo*” (C1, S1, S6, E9, E13). O supervisor deve também ser uma pessoa “*disponível*” (C1, C2, S3, S4, E9, E13), com “*paciência*” (C1, C2) e “*empático*” (C1, C2, S1, E9). Deve ter “*capacidade de observação atenta da actuação dos jovens educadores*” (S1) e “*motivação e vontade de participar no projecto*” (S3). O supervisor de grupos de educadores de pares deve saber ser “*líder*” (S4, E3, E4, E12), “*criativo*” (E5) e deve conseguir “*impor o respeito e a segurança, quando assim é necessário*” (E6).

Relativamente às **competências comunicacionais e relacionais**, foram referidas como importantes a “*boa capacidade de comunicação*” (E9, E11), “*boa capacidade nas relações interpessoais*” (S6), “*espírito de equipa*” (S3, S6), “*capacidade de comunicar com pessoas com culturas diferentes e respeitá-las*” (E4), ser “*bom gestor de conflitos e bom ouvinte*” (S2), para o supervisor “*ser aceite e respeitado pelos jovens educadores*” (S1). Foi também referida a capacidade de “*permitir liberdade e criatividade dos jovens educadores de pares, sem nunca perder de vista a sua posição de supervisor*” (E3).

Quanto às **competências técnico-científicas**, todos os intervenientes referiram características como “*conhecimentos alargados no âmbito da intervenção do projecto*” (S1, C1, S6, E2, E6, E11, E14), “*domínio das técnicas usadas na intervenção*” (C1, S1) e “*ter trabalho de terreno*” (C1, S5, E5, E6, E8, E13, E14). É referido também que o supervisor “*deve conhecer a população com que irá trabalhar assim como os problemas da mesma*” (E8, E12), assim como deve ter “*capacidade de resolução de problemas em contexto de intervenção*” (S1, S2, S5, E4), nomeadamente no âmbito das “*manobras de socorro*” (S5), tão importantes neste tipo de intervenção.

Foram também referidas como bastante importantes num supervisor as **competências pedagógicas**. Foram evidenciadas características como “*dominar a utilização de dinâmicas de grupo e jogos pedagógicos*” (C1), em que “*o supervisor, (...) deve ser capaz de orientar eficazmente o grupo para os objectivos do projecto. Deve ser capaz de criar sinergias no grupo, de dar sentido à intervenção, de dinamizar a intervenção de forma a promover experiências positivas e de reforço*” (E13). É também referida a capacidade de “*intervir como educador e não como professor*” (S1), e “*limitar-se tanto quanto possível a uma supervisão passiva, não substituindo os jovens*” (S1). É também fundamental a “*aceitação da capacidade dos jovens enquanto educadores*” (S1) por parte dos supervisores, tornando os jovens educadores de pares cada vez mais autónomos nas suas intervenções.

As **competências avaliativas** também foram abordadas pelos intervenientes. Características como “*habilidade de observação*” (C1) “*ser crítico*” (C2) e “*apoiar e monitorizar o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos e procedimentais no grupo*” (E13) foram consideradas fundamentais para “*avaliar os educadores e o seu trabalho*” (E4), assim como para a “*avaliação da aprendizagem*” (C1).

Quanto à categoria **ausência de supervisão**, foram subdivididas em três subcategorias: insegurança, desorganização e ineficácia das intervenções.

Na ausência de supervisão, todos os intervenientes referiram o sentimento de **insegurança**. Caso não existisse supervisão durante a intervenção, os participantes referiram que os jovens educadores de pares sentir-se-iam inseguros, perante os riscos físicos e psicológicos existentes (S3, S4, E2, E5, E8, E10, E12, E14). Uma jovem educadora de pares refere até uma situação de insegurança: “*Estava a fazer a minha intervenção como educadora a um jovem que estava ligeiramente alcoolizado e*

de repente fiquei rodeada pelos colegas dele que estavam bastante alcoolizados. Pedi para que se afastassem mas não obedeceram ao meu pedido. Uma das supervisoras ao ver o que se estava a passar foi imediatamente ao meu encontro e falou com os jovens, pediu-lhes para que se afastassem e eles obedeceram de imediato. Penso que se não estivesse lá uma supervisora para resolver a situação as coisas não iriam correr muito bem porque eu não tinha a experiência necessária para lidar com a situação” (E8).

Apenas referido pelos jovens educadores, surgiu o conceito de **desorganização**, onde “*não existiria coordenação nem orientação*” (E11) e que “*seria complicado gerirmo-nos uns aos outros*” (E4), no caso de não haver supervisores neste tipo de grupos.

Por todos os intervenientes foi abordado a **ineficácia das intervenções** em caso de ausência de supervisão. Referem que caso não existam supervisores, “*influenciaria negativamente a permanência no projecto, o envolvimento e eficácia da intervenção, o significado atribuído ao tipo de intervenção em causa, a coesão grupal e o sentido global da intervenção pela falta de eficácia avaliada e percebida no decorrer da acção. Em último caso, significaria o fracasso global do projecto*” (E13).

Nos dados obtidos foi possível destacar a importância atribuída pelos participantes à educação pelos pares assim como descrever funções dos supervisores de jovens educadores de pares e identificar características dos supervisores de jovens educadores de pares. Conseguimos ainda descrever competências necessárias à supervisão de jovens educadores de pares e explicitar o que pode acontecer na ausência de supervisão de jovens educadores de pares.

A partir destes dados vamos proceder à sua discussão para confirmar, estender e aprimorar a estrutura teórica, terminando este processo quando as melhorias marginais se tornam pequenas.

2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

É nesta fase que são desenvolvidas as várias temáticas e dimensões do fenómeno em estudo, sendo acompanhadas da opinião de vários autores. Na TFD, quando é formulada uma teoria, é importante antes rever a literatura, no sentido de comparar e contrastar os resultados obtidos com o conhecimento existente na literatura (Artinian, Giske e Cone, 2009). Para Strauss e Corbin (2008), trazer a literatura para a redacção do estudo demonstra não só sentido académico, como também permite ampliar, validar e refinar o conhecimento no campo.

De acordo com Eisenhardt (1989, citado por Lopes, 2003: 74), “amarrar a teoria emergente à literatura existente aumenta a validade interna, a capacidade de generalização e o nível teórico da teoria em construção (...) porque os achados frequentemente repousam sobre um número limitado de casos”.

Na discussão dos resultados serão abordados os dois conceitos centrais encontrados: educação pelos pares e supervisão de jovens educadores de pares.

Educação pelos pares

Os participantes consideram que a Educação pelos Pares é uma estratégia adequada, uma vez que promove a educação para a saúde dos jovens de uma forma mais credível e bem aceite. O facto de serem jovens a educar jovens torna as aprendizagens mais significativas, dado que o par educando se identifica com o educador de pares. Tal aspecto foi visível durante a intervenção na festa académica Queima das Fitas de 2011 onde, apesar de tanto os educadores de pares como os supervisores estarem identificados com os coletes do projecto, apenas os educadores de pares eram abordados. Isto significa que, como refere DrugInfo (2006), os jovens recorrem e ouvem melhor a informação se esta for transmitida por alguém com características, preocupações e vivências semelhantes.

Referem ainda que esta metodologia é utilizada, não só, para informar e influenciar a mudança de comportamentos dos jovens que educam, mas também de promover a alteração dos seus próprios comportamentos. Estes resultados estão de acordo com a opinião de Brito e outros (2009), que referem que a educação pelos pares promove um

duplo *empowerment*, pois o educador de pares aprende ensinando, incrementando a sua literacia em saúde e a dos seus pares, assim como a adesão às medidas de proteção.

Os jovens educadores de pares vêem esta estratégia mais vantajosa que qualquer outra, uma vez que são partilhadas com estes, questões mais sensíveis, que não partilhariam com um profissional. Durante a intervenção, vários estudantes escutavam atentamente a informação que era transmitida pelos educadores de pares sobre sexualidade responsável e muitas vezes colocavam questões acerca das suas próprias vivências, no sentido de esclarecer algumas dúvidas. Turner e Shepherd (1999) e Wolf e Pulerwitz (2003) confirmam esta opinião, afirmando que a educação pelos pares tem um importante papel na abordagem de diversas temáticas sensíveis e mais íntimas, que envolvem emoções e valores pessoais/culturais, como é o caso da sexualidade e consumo/abuso de substâncias psicoactivas.

Está expresso, tanto na opinião dos educadores de pares como na observação que se realizou, que estas iniciativas são eficientes na prevenção de comportamentos de risco porque adopção de comportamentos saudáveis por parte dos jovens-alvo. Tal como tinha sido referido por Santos (2009), foi notório o benefício de todos os intervenientes quer no que se refere à aquisição de conhecimentos sobre segurança em contexto recreativo como no desenvolvimento de competências pessoais e pré-profissionais pela participação dos educadores de pares.

Salienta-se ainda que os estudantes alvo das intervenções educativas julgam as mensagens credíveis e adequadas, com melhor aceitação e que proporcionam maior envolvimento devido à proximidade e familiaridade das vivências dos educadores de pares com os jovens-alvo. Esta identificação com os educadores de pares que permite que a informação seja melhor aceite, quer pela interacção directa como pela facilidade em discutir assuntos mais “íntimos”, coaduna-se com os diversos estudos sobre Educação pelos Pares.

Supervisão de jovens educadores de pares

Dos resultados obtidos, verifica-se que a formação em contexto clínico proporciona a integração da teoria nas práticas, a socialização profissional e formação da identidade

profissional. Os educadores de pares, ao participarem na intervenção “Antes que te Queimes”, exercitaram novas competências e aprendizagens que, dificilmente seriam adquiridas se não fossem devidamente acompanhadas tanto pelos colegas mais experientes como pelos supervisores. Acheson e Gall (2003) consideram que a supervisão clínica é certamente universal e torna-se útil em vários contextos. Assim, tendo por base vários estudos sobre supervisão de estudantes de enfermagem e de professores, consideramos serem transferíveis os resultados para o contexto da supervisão de jovens educadores de pares.

Todos os participantes deste estudo consideram que o processo de supervisão é fundamental, pois sem ele, o envolvimento e eficiência do projecto seria influenciado negativamente, provocando o “fracasso global do projecto” (E13). Como refere Tindall e Black (2009), os projectos de educação pelos pares são mais eficazes quando há supervisão de *séniores*. Pretende-se que os jovens assumam o controlo do projecto, contudo necessitam sempre do apoio e aconselhamento dos adultos (Dias, 2006). Lindsey (1997) refere ainda que uma boa supervisão é responsável pela motivação e empenho dos jovens no projecto.

A supervisão no projecto “Antes que te Queimes” parece enquadrar-se no modelo desenvolvimental/reflexivo de Glickman, Costa & Garmston, Schon, Zeichner & Liston, Garman, Smyth, Retallick e Bowers & Flinders (citados por Acheson e Gall, 2003) porque se mostra sensível às diferenças individuais e ao contexto organizacional, social, político e cultural. Estes modelos descrevem como os supervisores devem reflectir com os supervisados, promovendo o desenvolvimento profissional, a descoberta de princípios específicos para a prática e a promoção da justiça e equidade.

Após compreender que os participantes consideram fundamental a supervisão dos jovens educadores de pares, importa clarificar porquê. Neste sentido foram analisadas as funções, a formação e as competências dos supervisores deste tipo de projectos.

A formação dos educadores de pares é referida como uma das funções importantes do supervisor. Esta é proporcionada não só antes das intervenções, durante o curso de formação, como também no decorrer das intervenções, proporcionando alguma informação específica pontualmente.

Durante o curso de formação do projecto “Antes que te Queimes” é proporcionada, a alguns supervisores, a oportunidade de leccionarem alguns conteúdos e temáticas, no sentido de se darem a conhecer aos educadores de pares como indivíduos competentes nas áreas de intervenção do projecto. Caso os supervisores não sejam reconhecidos pelos educadores de pares como tal, raramente são procurados durante a intervenção de rua para apoio nas questões de falta de conhecimento. Carvalhal (2003) concluiu, a partir do seu estudo sobre o papel do professor e do enfermeiro como orientadores clínicos, que os estudantes consideram um orientador competente, quando detêm o saber teórico, que fundamenta o saber-fazer, e está motivado para a prestação de cuidados de enfermagem de qualidade. Assim, o estudante necessita de perceber o orientador como modelo, para o respeitar e aceitar as suas orientações. Transferindo esta informação para a supervisão de jovens educadores de pares, podemos considerar que os jovens consideram um supervisor competente para a sua função quando são detentores de conhecimentos específicos sobre a área de intervenção e os sabem aplicar, no sentido de melhorar a eficiência da intervenção educativa. Daí a importância de serem responsáveis pela formação dos novos voluntários do projecto.

Neste estudo, a função do supervisor mais referida e valorizada, principalmente na perspectiva do jovem educador de pares, foi a de segurança. Os supervisores, ao estarem presentes durante as intervenções, transmitem segurança aos jovens, não só psicologicamente, como fisicamente, protegendo-os de situações potencialmente perigosas. Pela sua presença no local de intervenção, os jovens sentem-se mais seguros dos seus aconselhamentos, uma vez que, caso não souberem responder às questões dos estudantes, têm sempre os supervisores que os podem ajudar. Save the children (2004) concordam que é função dos supervisores assegurar que os educadores de pares não se colocam em situações de risco, e fornecer todo o apoio necessário para que se sintam física e emocionalmente seguros durante o desenvolvimento das actividades, protegendo-os caso necessário.

É importante que os supervisores assumam esta função de segurança, estando sempre atentos aos grupos de intervenção, uma vez que os jovens educadores de pares só se sentem seguros, quando se apercebem que estão a ser supervisionados. O facto de estarem supervisores presentes no local de intervenção, mas alheios aos objectivos do projecto e da sua responsabilidade ali, não representa qualquer tipo de supervisão para os mesmos. Durante a observação participativa, identificou-se que só

os supervisores que estavam atentos aos grupos de jovens educadores de pares intervinham em situações de insegurança física dos mesmos, tornando-se supervisores de referência dos jovens.

A organização de todas as actividades e dos grupos de jovens educadores de pares, foi também uma das funções identificadas dos supervisores. Cabe a estes o planeamento e execução do projecto, nomeadamente a organização das actividades. Durante a intervenção propriamente dita, assumem ainda a responsabilidade da reorganização das equipas de rua, a distribuição de tarefas e de material assim como a recolha dos mesmos no final da intervenção diária. Destaca-se que a coordenação do grupo durante a intervenção é, sem dúvida, a tarefa mais exigente.

A função de apoio e acompanhamento dos jovens educadores de pares foi também uma das mais referidas. O facto de o supervisor estar presente para apoiar os jovens educadores de pares em situações mais complicadas, principalmente junto dos jovens principiantes e inseguros nos seus aconselhamentos, revelou-se extremamente importante. Esta atitude possibilitou que os jovens se tornassem mais autónomos e confiantes das suas intervenções de aconselhamento par-a-par. Foi relatado que os jovens inexperientes solicitavam muito mais apoio por parte dos supervisores, do que os jovens com experiência neste tipo de actividades. Como referem Alarcão e Tavares (2010), é fundamental o supervisor identificar o estágio de desenvolvimento do supervisado, no sentido de adequar as suas estratégias de apoio e assim otimizar as oportunidades de aprendizagem. Campbell (2006) refere também que, mediante o estágio de aprendizagem do supervisado, a supervisão deve ser mais “próxima” ou conferindo uma maior autonomia ao mesmo.

Também foi identificado que o facto de os supervisores serem conhecidos ou não dos jovens educadores de pares é um aspecto que influencia a procura de apoio. Os supervisores conhecidos são mais procurados e solicitados do que os supervisores que os educadores de pares não conhecem. Este facto evidencia a necessidade de os supervisores estarem presentes (ou mesmo participarem) na formação para a intervenção em contexto recreativo.

A função de avaliação foi a última função a ser identificada. Foi a função menos referida, pensamos que por estar relacionada com todas as outras, contudo considerámos que é uma função importante, tendo em conta a importante

necessidade de avaliação dos projectos, para garantir uma melhoria contínua. Os participantes do estudo referiram que é uma função indispensável, pela necessidade do supervisor avaliar a importância e adesão dos estudantes ao projecto, assim como para garantir que os jovens educadores de pares executam correctamente o aconselhamento personalizado. Muitas vezes, os supervisores eram vistos pelos estudantes que frequentavam a festa académica como os “avaliadores” dos jovens educadores de pares, no sentido de manter a qualidade do projecto, tornando-o credível e importante para a comunidade estudantil de Coimbra.

Para Stuart (2007), a avaliação deve ser facilitadora e construtiva, e nunca deve ser utilizada como instrumento punitivo. Deve ser usada para identificar o que os supervisados aprenderam, o que não aprenderam e onde têm mais dificuldades. A contínua avaliação dos supervisados, permite ao supervisor trabalhar de perto com o supervisado, auxiliando-o na sua prática diária. Avaliações realizadas no contexto da prática clínica (intervenção de aconselhamento par-a-par em contexto recreativo), provavelmente, revelaram as reais competências dos supervisados.

Resumindo, os participantes desta investigação consideram como funções do supervisor a formação dos jovens educadores de pares, a organização das actividades, a segurança e o apoio/acompanhamento dos mesmos durante a intervenção, assim como a avaliação do projecto. Perante estes dados, consideramos importante que os supervisores tenham noção das suas funções e das responsabilidades que lhes são esperadas quando assumem esse papel neste tipo de intervenções educativas.

Quanto à formação dos supervisores, neste estudo, identificou-se que quase todos eram da área da saúde. Contudo, consideramos que, dependendo do projecto de intervenção, a formação dos supervisores deve ser adequada à finalidade do mesmo. Tendo em conta a formação específica, através dos dados apresentados neste estudo, consideramos que os supervisores devem ter formação sobre a metodologia de educação pelos pares, intervenção de rua e aconselhamento par-a-par, consumo de substâncias psicoactivas, nomeadamente álcool e substâncias ilícitas mais frequentemente consumidas nestes contextos, sexualidade responsável, métodos e técnicas pedagógicas participativas, assim como sobre funções e características dos supervisores. Para Tindall e Black (2009) é fundamental que os supervisores detenham conhecimentos na área de intervenção dos projectos, sendo para isso necessária

frequência em formação específica. Abreu (2003) considera importante que os tutores frequentem programas de formação, devidamente estruturados e desenhados, no sentido de desenvolver as suas competências pedagógicas e colaborar na formação dos novos profissionais.

Analisando o programa de formação do projecto “Antes que te queimes” (anexo I), foi identificado que todos estes conteúdos estão presentes, exceptuando a temática da supervisão, sendo identificada como uma lacuna que deverá ser colmatada em intervenções futuras. Também se verificou que são poucos os supervisores que frequentam o curso de formação juntamente com os jovens educadores de pares. Como já foi referido, torna-se um aspecto importante no sucesso de um projecto com as características do Antes que te Queimes. No entanto os dados revelam pouca adesão o que nos leva a identificar uma necessidade de aprofundar o conhecimento das razões de tal fenómeno.

Relativamente às competências dos supervisores de jovens educadores de pares, foram caracterizadas em cinco: pessoais, comunicacionais e relacionais, técnico-científicas, pedagógicas e avaliativas.

Neste sentido, para a supervisão dos jovens educadores de pares é importante os supervisores terem competências pessoais como ser simpático, extrovertido, assertivo, empático, criativo, responsável, flexível, paciente, motivado para a participação no projecto, líder e com capacidade de impor respeito quando necessário. Estes resultados vão de encontro ao que refere Campbell (2006) e Abreu (2007) que consideram que os atributos pessoais são fundamentais para uma eficaz supervisão.

Para que os supervisores sejam sensíveis às diferenças individuais e ao contexto organizacional, social, político e cultural em que o supervisionado realiza a prática, estes devem possuir características pessoais que lhes facilite reflectir com os supervisionados, promovendo o desenvolvimento profissional e a descoberta de princípios específicos para a prática mas também que assegurem a promoção da justiça e equidade.

Associado às competências pessoais, estão as competências comunicacionais e relacionais, em que é valorizada uma boa capacidade de comunicação e de interacção com os outros, espírito de equipa e boa capacidade de gestão de conflitos. Estas características foram referidas como fundamentais, para o supervisor ser aceite e

respeitado pelos jovens educadores de pares. Carvalho (2003) evidencia muitas destas atitudes de âmbito relacional e comunicacional, tendo sido valorizadas pelos estudantes como características necessárias do supervisor do local de Ensino Clínico. Simões (2004) faz referência a este tipo de competências num supervisor, de forma a minimizar as dificuldades relacionais que têm com os estudantes. Alarcão e Tavares (2010: 152) referem-se a estas competências de extrema importância para “(...) mobilizar as pessoas, explorar as tensões entre o real e o ideal, gerir conflitos e criar a empatia necessária ao relacionamento interpessoal construtivo”.

Também as competências técnico-científicas foram referidas, uma vez que se torna fundamental o supervisor deter um conjunto de conhecimentos teóricos e técnicos sobre as áreas e as práticas utilizadas na intervenção. Carvalho (2003) refere-se às competências cognitivas como a capacidade de aprender a aprender e para Graveto (2005), as competências técnicas estão ligadas a aspectos instrumentais, direccionados para a realização de técnicas e procedimentos.

Neste estudo conclui-se que o supervisor deve orientar as suas práticas de acordo com a evidência científica, pois como refere Martins (2009), esta é uma das competências a mobilizar, sendo importante na actualização de conhecimentos teóricos e sobretudo práticos.

Ainda sobre estas competências, os participantes referem que é importante os supervisores conhecerem o projecto, as características da população alvo e o contexto em que se intervém. Estes resultados são consistentes com o que Stuart (2007) refere, em que considera importante o supervisor conhecer as características do contexto da prática clínica e quais os aspectos que podem ou não contribuir para a aprendizagem dos estudantes. Deve também ser proporcionada a oportunidade aos estudantes de expressarem as suas opiniões relativamente ao contexto clínico, para assim realizar as devidas adaptações e alterações, no sentido de otimizar o ambiente de prestação de cuidados.

Relativamente às competências pedagógicas, o supervisor deve ser um facilitador da aprendizagem do jovem educador de pares. Esta competência está relacionada com a função de formação dos novos voluntários do projecto. Para esta função é fundamental o supervisor saber ensinar, saber transmitir a prática com rigor, assim

como ter conhecimentos pedagógicos e de supervisão. Sullivan e Glanz (2009) consideram que a aprendizagem é mais eficaz quando o estudante é envolvido activamente no processo de aprendizagem e quando a reflexão é promovida através da observação, análise da experiência. Para isso é importante o supervisor ter domínio sobre uma série de estratégias que promovem a reflexão e a colaboração do estudante.

Foi referida como importante também a capacidade de promover a autonomia dos jovens educadores de pares e de os considerar capazes e competentes. Martins (2009) concorda, referindo a necessidade de se mobilizarem estratégias adequadas, que permitam fomentar no estudante autonomia para aprender. A mesma autora refere também que o supervisor tem como função facilitar a aprendizagem do supervisionado, pelo que deve ter competências no âmbito da pedagogia, como a dinamização da formação/supervisão, promovendo a reflexão do estudante. Pereira (2007) completa ainda que o supervisor deve respeitar a personalidade dos estudantes e dos seus tempos de adaptação ao contexto.

As competências pedagógicas estão também relacionadas com as competências avaliativas, uma vez que para se promover a autonomia do jovens educadores de pares é fundamental saber avaliar as aprendizagens dos mesmos, das suas potencialidades e dificuldades, ajudando-os a reconhecer e a ultrapassar essas mesmas dificuldades. As competências avaliativas são descritas pelos participantes como a capacidade de observação, de criticar construtivamente, assim como a capacidade de monitorizar e avaliar o desenvolvimento da aprendizagem do grupo. Estes resultados estão de acordo como a opinião de Linch *et al.* (2008), que referem a importância do supervisor avaliar o processo supervisão, as percepções dos supervisionados, as suas percepções, os benefícios económicos e os benefícios práticos. (avaliação das necessidades, do processo, dos resultados e da eficácia).

O último conceito analisado diz respeito à **ausência de supervisão**. Os dados deste estudo referem que, na ausência de supervisão, existe insegurança, do ponto de vista físico e psicológico, desorganização e consequentemente ineficácia das intervenções.

A insegurança foi o aspecto mais referido por todos os participantes e enfatizado pelos jovens educadores de pares, em que estes, na ausência de supervisão, não se sentem seguros para uma intervenção eficiente devido à elevada exposição ao risco

de se depararem com indivíduos potencialmente agressivos, por estarem embriagados. O facto de terem supervisores que se responsabilizam pelo acompanhamento e segurança dos jovens torna-os mais confiantes durante a sua intervenção. Os educadores de pares também sabem que se houver alguma questão do estudante que não saibam responder, podem sempre encaminhar para os supervisores, garantindo assim a segurança teórica (apoio científico) que muitas vezes precisam. Toda esta insegurança e desorganização da intervenção, na ausência de supervisão, conduzem inevitavelmente à ineficácia e insucesso da mesma.

Estes aspectos já foram referidos na análise e discussão das outras categorias, contudo é importante salientar que corresponde à opinião de Save the Children (2004), que refere que é função dos supervisores assegurar que os educadores de pares não se colocam em situações de risco e fornecer todo o apoio necessário para que se sintam física e emocionalmente seguros durante o desenvolvimento das actividades, garantindo assim o sucesso da intervenção educativa.

Podemos entender destes resultados que a participação na intervenção educativa “Antes que te Queimes” pode ser encarada como um espaço de aprendizagem que permite o desenvolvimento de competências pré-profissionais e que, a supervisão adequada visa a promoção da qualidade e segurança dos cuidados prestados do supervisionado, tal como preconiza Lindahl e Norberg (2002). Para isso, supervisores experientes e com determinadas competências são fundamentais para garantir uma boa relação de supervisão, ou seja, o apoio no desenvolvimento de competências em contexto real (Pettifer e Clouder, 2008).

Nesta perspectiva, o sucesso da supervisão clínica é consequência do resultado da qualidade da relação entre supervisor e supervisionado, onde o supervisor assume um importante papel e para tal, deve ter a devida preparação e desenvolver competências específicas.

3. ENSAIO DE UMA TEORIA EXPLICATIVA DO PROCESSO DE SUPERVISÃO DE JOVENS EDUCADORES DE PARES

Um modelo de supervisão, antes de se determinar que é um modelo⁵, tem de satisfazer determinados critérios e de ser testado. Os critérios são: ter teoria fundamentada e análise dos vários elementos que explicam como a supervisão deve ser praticada, assim como que resultados são esperados. Os modelos de supervisão devem ainda restringir-se a uma área de aplicação, ser justificada com evidência científica, ajudando assim na sua compreensão. Estes critérios permitem que diferentes modelos possam ser contrastados e avaliados, segundo parâmetros lógicos, científicos e práticos, para assim se optar pelo modelo mais adequado ao contexto pretendido (Milne, 2009).

Ao encerrarmos a recolha de dados por saturação teórica, demos por terminado o processo uma vez que as melhorias marginais na informação se tornaram pequenas. De seguida, tal como preconizado por Strauss e Corbin (2008), no final do processo de TFD, comparamos os resultados obtidos com estruturas teóricas conflituantes e com estruturas teóricas semelhantes. Este procedimento visa a definição do construto e aumentar a validade interna assim como aumentar a validade externa tornando os achados generalizados. Dos dados obtidos através da observação participativa e da aplicação de um questionário a 2 coordenadores, 14 educadores de pares e 6 supervisores, concluímos que seria exequível explicitar uma teoria explicativa do processo de supervisão de jovens educadores de pares, pois através da apresentação e discussão das várias categorias e sub-categorias, foi possível compreender a complexidade do fenómeno em estudo.

Faremos o ensaio de uma teoria de supervisão jovens educadores de pares tendo por base que este deve explicitar os valores e os elementos com as suas relações, ou seja, produzir uma representação abstracta do processo com o propósito de analisar, descrever, explicar e simular. Desenvolveremos, de acordo com cada uma das categorias definidas, os vários elementos: funções e competências do supervisor de jovens educadores de pares.

⁵ Um modelo científico é uma idealização simplificada de um sistema complexo, mas que supostamente reproduz na sua essência o comportamento desse sistema que é o alvo de estudo.

A supervisão em projectos de Educação pelos Pares deve enquadrar-se nos modelos desenvolvimental e reflexivo para assegurar a sensibilidade às diferenças individuais e ao contexto organizacional dado que a maioria destas actividades desenvolvem-se em regime de voluntariado e em contextos informais. Os supervisores devem reflectir com os supervisados, através de um relacionamento dialógico, promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional assim como a descoberta de critérios específicos para a prática. A supervisão de um grupo de jovens deve pugnar pelos princípios da justiça e equidade.

Na supervisão de intervenções de Educação pelos Pares com jovens educadores, os supervisores (indivíduos seniores e jovens educadores mais experientes) assumem a responsabilidade da **formação** dos educadores de pares, **organização** das diversas actividades, **apoio e acompanhamento** dos jovens educadores de pares no desenvolvimento da intervenção, **manutenção da segurança física e psicológica** durante a intervenção, assim como **monitorização da qualidade** das intervenções dos jovens, no sentido de avaliar a eficiência da intervenção educativa.

O processo supervisivo pode assumir diferentes formas: *preceptorship*, *mentorship* e *supervision*. Em Educação pelos Pares os técnicos assumem funções de supervisores e os educadores de pares mais experientes têm funções de preceptor ou de mentor.

Na forma de preceptor, o educador de pares mais experiente tem a função de apoiar e ajudar o novo educador de pares a adquirir prática, até que este tenha maior confiança e segurança nas suas práticas. Estabelece-se uma relação entre colegas, em que um jovem mais experiente apoia outro menos experiente, no mesmo local de intervenção educativa, durante um curto período de tempo (até que o segundo se torne competente). A principal função do preceptor é ensinar a técnica de aconselhamento par-a-par, pelo que as características mais importantes do preceptor são o conhecimento e a habilidade em desempenhar as actividades educativas. Assim, o educador de pares escolhido para ser preceptor deve preocupar-se essencialmente com a competência prática e com o desenvolvimento do pensamento crítico, favorecendo no seu colega a aquisição de habilidades em situações reais.

O preceptor pode acumular a função de aconselhar, inspirar e influenciar o desenvolvimento dos menos experientes, sobretudo aproveitando a sua relação académica de apadrinhamento, típica na cultura académica. Esta relação pode

também enquadrar-se na forma de *mentorship*, em que o mentor é o educador de pares mais experiente e mais velho, que se responsabiliza pela aprendizagem do formando. Assim o mentor tem não só a função de ajudar o novo educador de pares a “aprender a aprender”, mas também de apoiar na realização dos objectivos pessoais, promovendo apoio emocional, numa relação de reciprocidade, pois o mentor também aprende e cresce com o jovem que orienta.

A principal função do supervisor em intervenções de Educação pelos Pares é aconselhar, apoiar e colaborar na formação contínua, proporcionando condições para a aprendizagem assim como avaliar. Ao contrário do perceptor ou do mentor, o supervisor deve ser um perito na supervisão. O objectivo da supervisão é ajudar os supervisados a desenvolver competências, ultrapassar obstáculos, ensinando-os, treinando-os e monitorizando-os. Torna assim a função do supervisor de extrema responsabilidade, pois são responsáveis pela qualidade e segurança na intervenção educativa. Então o supervisor deve aprimorar as suas habilidades supervisivas fazendo formação específica e assegurando-se do desenvolvimento de algumas competências pessoais, comunicacionais/relacionais, técnico-científicas, pedagógicas e avaliativas necessárias para um bom desempenho como supervisor.

Para o desempenho destas funções, é também fundamental que o supervisor detenha formação na área de actuação do projecto, assim como de áreas específicas ligadas às técnicas de supervisão e que sejam conhecidos dos jovens educadores de pares.

O supervisor tem a função de estimular o desenvolvimento de conhecimentos e competências nos supervisados e por isso deve saber observar o supervisado, garantindo que executa a prática da melhor forma e com certeza do que está a fazer, analisando o seu desempenho. Tendo em consideração o contexto de intervenção (sobretudo pelo regime de voluntariado) esta função, pelas suas características, não deve dar ao supervisor um carácter muito formal, punitivo, disciplinar e de imposição, contribuindo para a conotação negativa da supervisão. Entende-se que para tal a participação dos supervisores na formação dos educadores de pares seria uma forma de socializarem e tornarem a relação supervisiva mais informal mas não de menor qualidade ou exigência. Caso não exista uma supervisão eficaz, os jovens educadores de pares não se sentem seguros na realização da intervenção educativa e existe uma desorganização das actividades, o que leva a uma ineficácia do projecto.

CONCLUSÃO

A educação pelos pares é uma estratégia extremamente vantajosa na capacitação dos jovens para a mudança de atitudes, crenças e comportamentos de risco. Os jovens educadores de pares, formados e treinados nas áreas em que vão intervir, constituem uma fonte de informação credível e mais bem aceite pelos jovens alvo (Turner e Shepherd, 1999; Svenson, 2001; Brito *et al.*, 2009).

Vários são os estudos que descrevem as principais dificuldades no desenvolvimento de projectos de educação pelos pares, como a deficiente definição de metas e objectivos, inconsistência entre o plano de acção e o contexto que o envolve, pouco investimento no processo de formação dos educadores de pares, falta de reconhecimento da complexidade da metodologia, escassez de monitorização, acompanhamento rigoroso e capacitação específicas. Estas dificuldades resultam de insuficiente treino e suporte aos educadores de pares e inexistente ligação com outros serviços, funções atribuídas aos coordenadores e supervisores (Walker e Avis, 1999).

A participação em intervenções de educação pelos pares enquadra-se na formação em contexto clínico, proporcionando a integração da teoria nas práticas, a socialização e formação da identidade profissional. Contudo, estas novas competências e aprendizagens dificilmente são adquiridas se não forem devidamente acompanhadas.

Segundo Tindall e Black (2009), os projectos de educação por pares são mais eficazes quando existe supervisão para apoio dos jovens educadores de pares. Ao observar a intervenção dos supervisados, neste caso os educadores de pares, os supervisores podem influenciar e ajudar a intervenção dos mesmos (Zepeda, 2007). Esta observação informal proporciona oportunidades para os supervisores motivarem os supervisados, monitorizarem a formação fornecida e estarem acessíveis e providenciarem apoio quando necessário.

Também o conceito de supervisão clínica em enfermagem tem suscitado bastante interesse por parte das várias organizações de saúde, uma vez que muitos estudos indicam que a supervisão é fundamental nos processos de promoção da qualidade e da acreditação dos serviços (Abreu, 2007). Contudo, existem diferentes formas de

acompanhamento das práticas clínicas: *preceptorship*, *mentorship* e *supervision*, que devem ser distinguidas (Linch *et al.*, 2008).

Com este estudo, desenvolvemos uma teoria explicativa do processo de supervisão de jovens educadores de pares com vista a aumentar a satisfação dos educadores de pares, a produtividade e, conseqüentemente os ganhos em saúde com as intervenções de aconselhamento par-a-par em contexto académico.

No contexto de jovens educadores de pares, a principal função do supervisor é aconselhar, apoiar e colaborar na formação contínua, proporcionando condições de aprendizagem e por isso deve ser um perito na supervisão. O uso de *role-play* parece ter grande valor na formação e supervisão de grupo, como uma estratégia de evidenciar o ambiente de elevada aprendizagem. Neste contexto, a supervisão em educação pelos pares é um mecanismo de apoio para a prática dos educadores de pares onde podem partilhar experiências clínicas, organizacionais, de desenvolvimento e experiências emocionais com outros jovens num ambiente seguro e confidencial, com o objectivo de melhorar conhecimentos e competências. Este processo conduzirá a uma maior sensibilização de outros conceitos, incluindo a socialização profissional, a responsabilização e a prática reflexiva.

Verificamos ainda que durante as intervenções do projecto “Antes que te Queimes” existe o cuidado de não juntar jovens principiantes nos grupos de aconselhamento: a coordenação/supervisão sugere juntar um principiante com um educador de pares mais experiente nas primeiras intervenções. Nestas situações, os supervisores estão despidos sobre a inexperiência de alguns dos jovens educadores de pares, para que possam estar mais atentos a esses grupos. Os educadores de pares com mais experiência assumem o papel de preceptor. No “Antes que te Queimes”, o preceptor tem a função de apoiar e ajudar o novo educador de pares a adquirir prática, até que este tenha maior confiança e segurança nas suas práticas. Este conceito é frequentemente utilizado para descrever uma relação entre colegas, em que um profissional experiente apoia outro menos experiente, no mesmo local de trabalho, durante um curto período de tempo, preocupando-se essencialmente com a competência prática e com o desenvolvimento do pensamento crítico, favorecendo a aquisição de habilidades em situações reais.

Pela natureza das relações desenvolvidas, o preceptor pode acumular a função de aconselhar, inspirar e influenciar o desenvolvimento dos menos experientes. Estas funções, em muito se assemelham à função de um mentor e pode mesmo ser confundida. A integração de um educador de pares recém-admitido por um colega mais experiente, que o apoia, acompanha e serve de referência neste processo, parece uma forma de supervisão muito útil quando se utiliza a educação pelos pares.

Os padrinhos de praxe, na tradição académica, podem assumir o papel de mentor que se responsabiliza pela aprendizagem do jovem educador de pares tendo a função de o ajudar a “aprender a aprender”, mas também de apoiar na realização dos objectivos pessoais, promovendo apoio emocional não só na intervenção como no dia-a-dia.

Os resultados deste estudo tornaram evidente que o objectivo da supervisão em educação pelos pares é ajudar os educadores de pares a desenvolver competências, ultrapassar obstáculos, ensinando-os, treinando-os e monitorizando-os, tornando assim a função do supervisor de extrema responsabilidade, pois são responsáveis pela qualidade e segurança dos cuidados prestados. Acresce ainda que a supervisão de grupos, mais do que apoiar um conjunto de indivíduos, deve ser orientada para o trabalho em equipa, explorando as dinâmicas de grupo, melhorando as competências clínicas e o desenvolvimento profissional, não descurando o atendimento das necessidades específicas de cada indivíduo. Por isso torna-se fundamental saber gerir grupos, percebendo o processo grupal, promover a coesão do grupo assim como lidar com assuntos relacionados com a confidencialidade e a tomada de decisão.

A metodologia utilizada, a Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), permitiu evidenciar de forma sistematizada e criativa a necessidade de supervisão dos jovens educadores de pares assim como as funções e competências que os supervisores devem ter, com vista a contribuir para o aumento da eficiência do projecto de educação pelos pares. Esta metodologia, proposta por Strauss e Corbin (2008), como processo facilitador da análise dos dados, possibilitou apreender o conceito central, com base na observação participativa e nos questionários *on-line* aplicados aos coordenadores, supervisores e educadores de pares, através da constante comparação.

Por se tratar da análise de dados relativos apenas a um projecto de educação pelos pares em contexto recreativo - “Antes que te Queimes”, comporta algumas limitações. Consideramos que dados relativos a outros projectos existentes em Portugal,

nomeadamente projectos de educação pelos pares em contexto escolar, poderiam ser utilizados para uma descrição mais abrangente da supervisão de jovens educadores de pares, que será tido em consideração em futuras investigações. Também a análise qualitativa comporta fragilidades, principalmente quanto à sensibilidade teórica do investigador, ou seja, à capacidade de conferir significado aos dados, de entender e de conseguir identificar a informação pertinente. Como esta provém tanto da literatura científica como da experiência pessoal e profissional permitiu uma rápida familiarização com a temática e ambiente, contudo por vezes foi difícil o distanciamento suficiente, de modo a não reflectir a própria experiência profissional e pessoal. Ainda no processo de análise também consideramos que ao interagirmos com os dados, a experiência profissional, a formação em enfermagem, o mestrado em supervisão clínica e principalmente a participação nas actividades do projecto “Antes que te Queimes”, influenciaram a sensibilidade teórica dos investigadores.

Neste sentido, tanto os resultados obtidos como as limitações deste estudo, tornam passíveis de investigação vários temas, como a compreensão do fenómeno da supervisão de jovens educadores de pares em contexto escolar, na perspectiva dos coordenadores, supervisores e educadores de pares. Dado que a supervisão de grupos pode ser realizada segundo vários estilos supervisivos (Proctor e Inskipp, 2001), uma área a investigar futuramente poderá ser quais os estilos de supervisão mais eficientes: a supervisão autoritária, em que o supervisor conduz o processo de supervisão no grupo de jovens, em vez de ser com o grupo; a supervisão participativa, em que o supervisor encoraja a participação activa dos elementos do grupo; ou a supervisão cooperativa, em que os supervisados são responsáveis pela sua própria supervisão, cooperando com o supervisor.

Consideramos também importante, com o objectivo de evidenciar a utilização da metodologia de educação pelos pares, realizar um levantamento de todos os projectos de educação pelos pares existentes no país, criando uma base de dados, para uma mais fácil replicação de instrumentos e técnicas utilizadas nos diferentes projectos.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, W. (2003). *Supervisão, qualidade e ensinios clínicos: que parcerias para a excelência em saúde?* Cadernos Sinais Vitais nº 1. Coimbra: Formasau. ISBN: 972-8485-35-2.

ABREU, W. (2007). *Formação e aprendizagem em contexto clínico: fundamentos, teorias e considerações didáticas*. Coimbra: Formasau. ISBN: 978-972-8485-87-0.

ACHESON, K.; GALL, M. (2003). *Clinical supervision and teacher development* (5ª ed.). John Wiley & Sons. ISBN: 978-0-471-39142-5.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. (2010) *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Almedina. ISBN: 978-972-40-1852-2.

ARTINIAN, B.; GISKE, T.; CONE, P. (2009). *Glaserian Grounded Theory in Nursing Research – Trusting emergence*. Springer Publishing Company: New York. ISBN: 978-0-8261-0539-4.

BACKES, D. (2008). *Vislumbrando o cuidado de enfermagem como prática social empreendedora*. Tese de Doutorado em Enfermagem na Universidade Federal de Santa Catarina.

BERNARD, J.; GOODYEAR, R. (2009). *Fundamentals of clinical supervision* (4ª ed.). New Jersey: Pearson Education. ISBN: 978-0-205-59178-7.

BLACKBURN, J. (2000). Understanding Paulo Freire: reflections on the origins, concepts, and possible pitfalls of his educational approach. *Community development journal*. (35), 3-15. Online ISSN 1468-2656.

BOTTI, S.; REGO, S. (2008). Preceptor, supervisor, tutor e mentor: quais são seus papéis? *Revista brasileira de educação médica*. 3 (32), 363-373. Online ISSN 1981-5271.

BRITO, I.; MENDES, F.; SANTOS, M.; HOMEM, F. (2009). Antes que te queimes: educação pelos pares com tradição Coimbrã. *Dependências*. Matosinhos, Outubro. ICS nº: 124854. P. 35-37.

BRITO, I.; MENDES, F.; SANTOS, M.; HOMEM, F. (2010) Antes que te Queimes: eles e elas em contexto académico recreativo. *INFAD - Revista de Psicologia*. (3), 665-679. ISSN: 0214-9877.

BRITO, I.; MENDES, F. ; HOMEM, F. (2012). Antes que te Queimes: avaliação do projecto 2007-2012. PEER IV: Escola de Verão em Educação pelos Pares & Investigação-Acção Participativa em Saúde. *Série Monográfica Educação e Investigação em Saúde, Unidade de Investigação em Ciências da Saúde-Enfermagem*. Coimbra. Pp. 57-62. ISSN: 1647-9440.

CAMPBELL, C.; MACPHAIL, C. (2002). Peer education, gender and the development of critical consciousness: participatory HIV prevention by South African Youth. *Social science & medicine*. 2 (55), 331-445. ISSN: 0277-9536.

CAMPBELL, J. (2006). *Essentials of clinical supervision*. New Jersey: Wiley. ISBN: 10 0-471-23304-8.

CARVALHAL, R. (2003). *Parcerias na formação. Papel dos orientadores clínicos: Perspectiva dos actores*. Lisboa: Lusociência. ISBN: 972-8383-40-1.

CASEY, D.; CLARK, L. (2011). Roles and responsibilities of the student nurse mentor: an update. *British Journal of Nursing*. 20 (15), 933-937. ISSN: 0966-0461.

CHARMAZ, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage publications. ISBN: 9780761973539.

DECRETO-LEI nº 60/2009. D.R. Iª Série, 151 (06.08.2009) 5097-5098.

DIAS, S. (2006). *Educação pelos Pares: uma estratégia na promoção da saúde*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Dep. Legal: 245714/06.

DRUGINFO (2006). *Prevention Research Quarterly: Current evidence evaluated – Peer education* [em linha]. ISSN: 1832-6013. [Consult. 06.12.2011]. Disponível em <http://www.druginfo.adf.org.au/attachments/352_PRQ_06Mar_Peer_education.pdf>.

FERNANDES, E.; MAIS, A. (2001). *Grounded theory* In FERNANDES, E.; ALMEIDA, E. (ed.). *Métodos e técnicas de avaliação: contributos para a prática e investigação psicológicas*. (p. 49-76). Braga. Universidade do Minho. ISBN: 972-8098-98-7.

FREIRE, P. (1998). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (8ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. ISBN: 85-219-0243-3.

GAP-SASUC. [Consult. 06.12.2011]. Disponível em <http://www.uc.pt/sasuc/ServicosApoioEstudantes/GAP/areas_de_intervencao/Educacao_Pelos_Pares>.

GLASER, B.; STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Nova Iorque: Aldine de Gruyter. ISBN: 978-0202-3026-07.

GRAVETO, J. (2005). *Construcción y validación de una escala de percepción personal de competencias profesionales del prelicenciado en enfermería*. Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura – Departamento de Psicología y Sociología de la educación, Badajoz, Espanha.

HART, R. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. Unicef: Nova Iorque. ISBN: 978-1853-8332-29.

HEARTFIELD, M.; GIBSON, T.; NASEL, D. (2005). *Mentoring fact sheets for nursing in general practice*. [em linha]. Canberra: Australian Government Department of Health and Ageing. [Consult. 23.01.2012]. Disponível em <[http://www.health.gov.au/internet/main/publishing.nsf/Content/A894BBCC1EFDF07CCA257070002F45D4/\\$File/mentor.pdf](http://www.health.gov.au/internet/main/publishing.nsf/Content/A894BBCC1EFDF07CCA257070002F45D4/$File/mentor.pdf)>.

LATIMER, J. (2003). *Investigação qualitativa avançada para a Enfermagem*. Instituto Piaget: Lisboa. ISBN: 972-771-811-6.

LENNOX, S.; SKINNER, J.; FOUREUR, M. (2008). Mentorship, preceptorship and clinical supervision: Three key processes for supporting midwives. *New Zealand College of Midwives Journal*. (39), 7-12. ISSN: 00114-7870-38.

LEONARDO, D. (2005). *O tutor: que competências? Estudo de caso sobre competências profissionais do tutor na orientação do estudante em ensino clínico de*

enfermagem. Tese de Mestrado da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

LINCH, L.; *et al.* (2008). *Clinical supervision for nurses*. Wiley-Blackwell: Oxford. ISBN: 978-1-4051-6059-9.

LINDSEY, B. (1997). Peer education: a viewpoint and critique. *Journal of American College Health*. 4 (45), 187-189. On-line ISSN: 1940-3208.

LOPES, M. (2003). A metodologia da Grounded Theory. Uma contribuição para a conceitualização na enfermagem. *Revista Investigação em enfermagem*. (8), 63-74. ISSN: 0874-7695.

LYNCH, L.; HANCOX, K.; HAPPEL, B.; PARKER, J. (2008). *Clinical supervision for nurses*. Oxford: Wiley-Blackwell. ISBN 978-1-4051-6059-9.

LYTH, G. (2000). Clinical supervision: a concept analysis. [em linha]. *Journal of Advanced Nursing*. 3 (31), 722-729. On-line ISSN: 1365-2648. [Consult. 19.01.2012]. Disponível em <[http://www.supervisionandcoaching.com/pdf/page2/CS%20A%20Concept%20Analysis%20\(Lyth%202000\).pdf](http://www.supervisionandcoaching.com/pdf/page2/CS%20A%20Concept%20Analysis%20(Lyth%202000).pdf)>.

MANUEL, L. (2003). A metodologia da grounded theory: um contributo para a conceitualização na enfermagem. *Revista Investigação em Enfermagem*. Coimbra: Edições Sinais Vitais, (8), 63-79. ISSN: 0874-7695.

MARTINS, C. (2009). *Competências desejáveis dos supervisores de ensino clínico: representações de alunos de enfermagem*. Tese de Mestrado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

MARTINS, J. (2008). *O direito do doente à informação: contextos, práticas, satisfação e ganhos em saúde*. Tese de Doutoramento em Ciências de Enfermagem no Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar.

MCDONALD, J.; *et al.* (2003). Peer education: from evidence to practice - An alcohol and other drugs primer [em linha]. *National Centre for Education and Training on Addiction*. ISBN: 187689703 [Consult. 06.12.2011]. Disponível em <<http://www.nceta.flinders.edu.au/pdf/peer-education/entire-monograph.pdf>>.

MILLER, W.; MACGILCHRIST, L. (1996). A model for peer-led work. *Health education*. (2), 24-29. ISSN: 0965-4283.

MILLS, J.; FRANCIS, K.; BONNER, A. (2005). Mentoring, clinical supervision and preceptoring: clarifying the conceptual definitions for Australian rural nurses. A review of the literature. *The international electronic journal of rural and remote health research, education practice and policy*. 5 (410), 1-10. ISSN: 1445-6354.

MILNE, D. (2009). *Evidence-based clinical supervision: principles and practice*. Oxford: BPS Blackwell. ISBN: 978-1-4051-5849-7.

OLHICAS, H. (2008). *Supervisão clínica em enfermagem: representações dos "supervisores de ensino clínico" sobre a construção das suas competências e dos seus saberes*. Tese de Mestrado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

OMANSKY, G. (2010). Staff nurses' experiences as preceptors and mentors: an integrative review. *Journal of Nursing Management*. (18), 697–703. On-line ISSN: 1365-2834.

PANDIT, N. (1996). The creation of theory: a recent application of the grounded theory method. *The qualitative Report*, 2 (4), 1-20. ISSN: 1052-0147.

PARKIN, S.; MCKEGANEY, N. (2000). The rise and rise of peer education approaches. *Drugs: Education, Prevention and Policy*. 7 (3), 293-310. On-line ISSN: 1465-3370.

PEREIRA, M. (2007). *Aprender orientando: aprendizagens dos enfermeiros orientadores em ensino clínico*. Tese de Mestrado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

PEREIRA, A.; et al. (2009). Mediação psicológica e Second Life: a LUA na Second UA – Resultados de uma experiência. [em linha]. *Politécnica*. (16), 57-63. ISSN: 0032-3055. [Consult. 06.12.2011]. Disponível em <http://edisp.ispgaya.pt/politecnica/polit_numeros/n16/n16_pp57-64.pdf>.

PETTIFER, A.; CLOUDER, L. (2008). Clinical supervision: a means of promoting reciprocity between practitioners and academics. *Learning in health and social care*. 7 (3), 168-177. On-line ISSN: 1473-6861.

PROCTOR, B.; INSKIPP, F. (2001). *Group supervision*. In SCAIFE, J. (ed.). *Supervision in the mental health professions: a practitioner's guide*. (p. 99-121). London: Routledge.

SANTOS, M. (2009). *Desenvolvimento de Competências Profissionais com a Educação pelos Pares - Estudo de Caso*. Tese de Mestrado em Ciências de Enfermagem no Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar.

SAVE THE CHILDREN (2004). *So You Want to Involve Children in Research? A toolkit supporting children's meaningful and ethical participation in research relating to violence against children*. ISBN: 91-7321-088-9. [em linha]. [Consult. 19.12.2011]. Disponível em <<http://www.savethechildren.net/alliance/resources/publications.html>>.

SHINER, M. (1999). Defining peer education. *Journal of adolescent*. (22), 555-566. ISSN: 0140-1971.

SILVA, M. (2007). *Educar para o autocuidado num serviço hospitalar*. Tese de Mestrado em Ciências de Enfermagem no Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar.

SIMÕES, J. [et al.] (2008). Supervisão em Ensino Clínico de Enfermagem: a perspectiva dos enfermeiros cooperantes. *Referência*, II^a série (6), 91-108. ISSN: 0874-0283.

SIMÕES, J.; GARRIDO, A. (2007). Finalidade das estratégias de supervisão utilizadas em ensino clínico de enfermagem. *Texto & contexto enfermagem*. Florianópolis. 16 (4), 599-608. ISSN: 0104-0707.

SOARES, C. (2004). *Supervisão e formação profissional: um estudo em contexto de trabalho*. Tese de Mestrado no Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

SOUSA, L.; MARQUES-VIEIRA, C. (2009). A metodologia de investigação Grounded Theory – revisão de literatura. *Revista Portuguesa de Enfermagem*. Amadora: Instituto de formação em enfermagem. Nº 20 (Out-Nov), 21-28. ISSN: 0873-1586.

STEWART, B.; KRUEGER, L. (1996). An evolutionary concept analysis of mentoring in nursing. *Journal of professional nursing*. (12), 311-321. ISSN: 8755-7223.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. (1998). *Basics of qualitative research* (2ªed.). London: Sage Publications.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. (2008). *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed. ISBN: 978-85-363-1043-5.

STREUBERT, H.; CARPENTER, D. (2002). *Investigação qualitativa em enfermagem: avançando o imperativo humanista* (2ªed.). Loures: Lusociência. ISBN: 972-8383-29-0

STUART, C. (2007). *Assessment, supervision and support in clinical practice: a guide for nurses, midwives and other health professionals* (2ª ed.). Philadelphia: Churchill Livingstone Elsevier. ISBN: 978-0-443-10267-7.

SULLIVAN, S.; GLANZ, J. (2009). *Supervision that improves teaching and learning* (3ª ed.). California: Corwin. ISBN 978-1-4129-6713-6.

SVENSON, G.; et al. (2001). *Os Jovens e a Prevenção da SIDA - Guia Europeu de Educação pelos Pares*. [em linha]. [Consult. 06.12.2011]. Disponível em <<http://hivaidsclearinghouse.unesco.org/search/resources/HIV%20AIDS%20102por.pdf>>.

TINDALL, J.; BLACK, D. (2009). *Peer programs – An in-depth look at peer programs: planning, implementation and administration* (2ª ed.). Routledge: New York. ISBN: 978-0-415-96236-0.

TURNER, G.; SHEPHERD, J. (1999). A method in search of a theory: peer education and health promotion [em linha]. *Oxford Journals*. Health Education Research. Oxford. 14 (2), 235-247, On-line ISSN: 1465-3648. [Consult. 06.12.2011]. Disponível em <<http://her.oxfordjournals.org/cgi/reprint/14/2/235>>.

UNESCO (2003). *Peer Approach in Adolescent Reproductive Health Education: Some Lessons Learned*. [em linha]. Bangkok: Regional Clearing House on Population Education and Communication. [Consult. 06.12.2011]. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001305/130516e.pdf>>.

USAID (2008). *Impact of Youth Peer Education Programs: Final Results from an FHI/YouthNet Study in Zambia*. [em linha]. Youth Research Working Paper Nº 9. [Consult. 06.12.2011]. Disponível em <<http://www.fhi.org/NR/rdonlyres/e7mzp7kncqf2qq4frnkmneomxx3eizi3rrgq4dg3jq2l5rbcwvx6pkaofmzlcigs7vh57vbqg2nlgi/youthpeereducationzambiawp9.pdf>>.

VIEIRA, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Asa, 1ª ed. Dep. Legal: 55 957/92.

WALKER, S.; AVIS, M. (1999). Common reasons why peer education fails. *Journal of Adolescence*. 4 (22), 573–77. ISSN: 0140-1971.

WOLF, R.; PULERWITZ, J. (2003). The influence of peer versus adult communication on AIDS-protective behaviors among Ghanaian youth. **Youth InfoNet**. Vol. 8, nº 5, pp. 463-74.

ZEPEDA, S. J. (2007). *Instructional Supervision: Applying Tools and Concepts*. New York: Eye on Education. ISBN: 1-59667-041-X.

ZORGA, S. (2002). Supervision: the process of life-long learning in social and educational professions. *Journal of interprofessional care*. 16 (3), 265-276. On-line ISSN: 1469-9567.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Grelha utilizada na observação participativa

Data: _____ Projecto: _____ Local: _____

1. Tipo de intervenção: _____

2. Nº de supervisores: _____

a. Supervisor 1: Formação específica? _____ Conhecido dos EP? _____

b. Supervisor 2: Formação específica? _____ Conhecido dos EP? _____

c. Supervisor 3: Formação específica? _____ Conhecido dos EP? _____

d. Supervisor 4: Formação específica? _____ Conhecido dos EP? _____

3. Nº de educadores de pares: ____ dos quais para ____, esta é a 1ª intervenção.

Os supervisores estão atentos às necessidades dos EP?	Sup1. Sup2. Sup3. Sup4.
Os supervisores monitorizam, guiam e/ou ajudam educadores de pares quando solicitados?	Sup1. Sup2. Sup3. Sup4.
Os supervisores promovem a melhoria contínua da intervenção dos educadores de pares?	Sup1. Sup2. Sup3. Sup4.

Observações pertinentes	Os EP recorrem à ajuda dos supervisores? Em que situações?	Os supervisores protegem os educadores de pares durante a intervenção?
	Sup1. Sup2. Sup3. Sup4.	Sup1. Sup2. Sup3. Sup4.

APÊNDICE II – Questionário aplicado aos coordenadores do projecto

Supervisão de grupos de Educação pelos Pares

A Educação pelos Pares é uma metodologia com utilização e aplicabilidade crescente nos últimos 10 anos no que se refere à educação para a saúde em contexto de população jovem em Portugal. Estou a realizar mestrado em Supervisão clínica, sob a orientação do Prof. Dr. João Graveto e pretendo desenvolver no âmbito da dissertação I Mestrado em Enfermagem na área de especialização em Supervisão Clínica da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, um trabalho de investigação sobre “Supervisão de grupos de educação pelos pares”. Atendendo à sua experiência pessoal e profissional como coordenador de um projecto de educação pelos pares, gostaria que participasse no estudo. Para responder à questão de investigação “como deve ser feita a supervisão de grupos de educação pelos pares jovens?”, elaborei um conjunto de questões para recolher a sua opinião. Como coordenador do projecto de educação pelos pares, solicito a sua colaboração no preenchimento do mesmo. Em caso afirmativo, o seu projecto estará abrangido por este estudo e dessa forma possibilitará que, na análise dos dados fornecidos, seja possível:

- Identificar características dos supervisores de grupos de jovens educadores de pares;
- Identificar modelos de supervisão adequados aos grupos de jovens educadores de pares;
- Descrever competências necessárias à supervisão de grupos de jovens educadores de pares.

Desde já grata pela sua colaboração. Disponibilizo o meu contacto para mais esclarecimentos.

Filipa Homem (filipahomem@gmail.com; 914830115)

CONSIDERAM-SE SUPERVISORES OS ELEMENTOS MAIS EXPERIENTES E MAIS INFORMADOS, A QUEM COMPETE APOIAR E AJUDAR OS JOVENS EDUCADORES DE PARES A DESENVOLVEREM-SE E A REALIZAR AS INTERVENÇÕES EDUCATIVAS, CONTRIBUINDO PARA A SUA INSERÇÃO NO NOVO AMBIENTE DE PRÁTICAS.

Caracterização Pessoal

Indique por favor algumas das suas características pessoais e experiência profissional na área da Educação pelos Pares

1. Idade

2. Género

Masculino

Feminino

3. Profissão

4. Há quanto tempo trabalha em actividades de Educação pelos Pares?

(Neste ou noutros projectos que desenvolvam a metodologia de Educação pelos Pares. EX. 6 Meses)

5. Como iniciou a sua experiência em actividades de Educação pelos Pares?

Caracterização do Projecto de Educação pelos Pares

Indique por favor algumas características do Projecto de Educação pelos Pares que coordena

1. Título do Projecto de Educação pelos Pares que coordena

2. Qual a finalidade, os objectivos e a duração do projecto de coordena?

3. Qual a importância que atribui à educação de pares em contexto de jovens?

(Caso considere útil, compare com outras estratégias)

4. Qual a importância da supervisão em grupos de jovens educadores de pares?

5. Quantos supervisores constituem o grupo de coordena?

(Explicite por favor como são recrutados os supervisores)

6. Descreva como se organiza a supervisão dos educadores de pares no seu projecto?

7. Que funções tem um supervisor de grupos de jovens educadores de pares?

8. Que características considera necessárias num supervisor de grupos de jovens educadores de pares?

9. Quais as competências inerentes à função de supervisão num projecto de educação pelos pares?

10. Quais as necessidades de formação específica que considera serem importantes para a supervisão de grupos de jovens educadores de pares?

Disponível em:

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dDFGRnVTOUFUbTBTvU9ITeowczRvQWc6MQ>

APÊNDICE III – Questionário aplicado aos educadores de pares do projecto

Supervisão de grupos de Educação pelos Pares

Em Portugal, nos últimos 10 anos, a educação pelos pares vem sendo uma metodologia com utilização e aplicabilidade crescente, no que se refere à educação para a saúde em contexto de população jovem. Encontro-me a realizar Mestrado em Enfermagem, na área de especialização em Supervisão Clínica na Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, sob a orientação do Prof. Dr. João Graveto e Enfermeira Márcia Santos, um trabalho de investigação intitulado “Supervisão de grupos de educação pelos pares”. Atendendo à sua experiência pessoal como educador de pares num projecto de educação pelos pares, gostaria que participasse no estudo, pelo que solicito a sua colaboração. Para responder à questão de investigação “como deve ser feita a supervisão de grupos de educação pelos pares jovens?”, elaborei um conjunto de questões para recolher a sua opinião como educador de pares. Os diferentes educadores de pares participantes terão o seu projecto abrangido por este estudo e, dessa forma possibilitará que, na análise dos dados fornecidos, seja possível:

- Identificar características dos supervisores de grupos de jovens educadores de pares;
- Identificar modelos de supervisão adequados aos grupos de jovens educadores de pares;
- Descrever competências necessárias à supervisão de grupos de jovens educadores de pares.

Desde já grata pela sua colaboração. Disponibilizo o meu contacto para mais esclarecimentos.

Filipa Homem (filipahomem@gmail.com; 914830115)

NOTA IMPORTANTE: Consideram-se supervisores os elementos mais experientes e mais informados, a quem compete apoiar e ajudar os jovens educadores de pares a desenvolverem-se e a realizar as intervenções educativas, contribuindo para a sua inserção no novo ambiente de práticas.

Caracterização Pessoal

Indique por favor algumas das suas características pessoais e experiência profissional na área da Educação pelos Pares

1. Idade

2. Género

Masculino

Feminino

3. Curso

1º ano Curso de Licenciatura em Enfermagem

2º ano Curso de Licenciatura em Enfermagem

3º ano Curso de Licenciatura em Enfermagem

4º ano Curso de Licenciatura em Enfermagem

Outra:

4. Há quanto tempo (anos e/ou meses) participa em actividades de educação pelos pares? (Neste ou noutros projectos que desenvolvam a metodologia de Educação pelos Pares. EX. 6 Meses; 2 Anos e 3 meses)

5. Como iniciou a sua experiência em actividades de Educação pelos Pares?

6. Qual a importância que atribui à educação de pares em contexto de jovens? (Caso considere útil, compare com outras estratégias)

Caracterização do Projecto de Educação pelos Pares

Indique por favor algumas características do Projecto de Educação pelos Pares em que participa

1. Título do Projecto de Educação pelos Pares em que participa

2. Qual a importância da supervisão em grupos de jovens educadores de pares?

3. Descreva como se organiza a supervisão dos educadores de pares no projecto em que participa? (Num pequeno texto, explicita a forma como é realizada a supervisão no projecto em que coopera)

4. Que funções tem um supervisor de grupos de jovens educadores de pares?

5. Que características considera necessárias num supervisor de grupos de jovens educadores de pares?

6. Quais as competências inerentes à função de supervisão num projecto de educação pelos pares?

7. Caso não existisse supervisão no projecto em que participa, o que pensa que poderia acontecer? (Deverá falar de sentimentos/vivências, forma de actuação, segurança, etc.)

8. Se fosse possível, modificaria algum aspecto da supervisão do projecto em que colabora? (Se sim, pode clarificar melhor o quê?)

Disponível em:

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dEVuZHJCcVFPYI9QMIJTc2tfdGJvLXc6MQ>

APÊNDICE IV – Questionário aplicado aos supervisores do projecto

Supervisão de grupos de Educação pelos Pares

Em Portugal, nos últimos 10 anos, a educação pelos pares vem sendo uma metodologia com utilização e aplicabilidade crescente, no que se refere à educação para a saúde em contexto de população jovem. Encontro-me a realizar Mestrado em Enfermagem, na área de especialização em Supervisão Clínica na Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, sob a orientação do Prof. Dr. João Graveto e Enfermeira Márcia Santos, um trabalho de investigação intitulado “Supervisão de grupos de educação pelos pares”. Atendendo à sua experiência pessoal como supervisor num projecto de educação pelos pares, gostaria que participasse no estudo, pelo que solicito a sua colaboração. Para responder à questão de investigação “como deve ser feita a supervisão de grupos de educação pelos pares jovens?”, elaborei um conjunto de questões para recolher a sua opinião como educador de pares. Os diferentes supervisores participantes terão o seu projecto abrangido por este estudo e, dessa forma possibilitará que, na análise dos dados fornecidos, seja possível:

- Identificar características dos supervisores de grupos de jovens educadores de pares;
- Identificar modelos de supervisão adequados aos grupos de jovens educadores de pares;
- Descrever competências necessárias à supervisão de grupos de jovens educadores de pares.

Desde já grata pela sua colaboração. Disponibilizo o meu contacto para mais esclarecimentos.

Filipa Homem (filipahomem@gmail.com; 914830115)

NOTA IMPORTANTE: Consideram-se supervisores os elementos mais experientes e mais informados, a quem compete apoiar e ajudar os jovens educadores de pares a desenvolverem-se e a realizar as intervenções educativas, contribuindo para a sua inserção no novo ambiente de práticas.

Caracterização Pessoal

Indique por favor algumas das suas características pessoais e experiência profissional na área da Educação pelos Pares

1. Idade

2. Género

Masculino

Feminino

3. Área profissional

Enfermagem

Psicologia

Outra:

4. Há quanto tempo (anos e/ou meses) participa em actividades de educação pelos pares? (Neste ou noutros projectos que desenvolvam a metodologia de Educação pelos Pares. EX. 6 Meses; 2 Anos e 3 meses)

5. Como iniciou a sua experiência em actividades de Educação pelos Pares?

6. Qual a importância que atribui à educação de pares em contexto de jovens? (Caso considere útil, compare com outras estratégias)

Caracterização do Projecto de Educação pelos Pares

Indique por favor algumas características do Projecto de Educação pelos Pares em que participa

1. Título do Projecto de Educação pelos Pares em que participa

2. Qual a importância da supervisão em grupos de jovens educadores de pares?

3. Descreva como se organiza a supervisão dos educadores de pares no projecto em que participa? (Num pequeno texto, explicita a forma como é realizada a supervisão no projecto em que coopera)

4. Que funções tem um supervisor de grupos de jovens educadores de pares?

5. Que características considera necessárias num supervisor de grupos de jovens educadores de pares?

6. Quais as competências inerentes à função de supervisão num projecto de educação pelos pares?

7. Caso não existisse supervisão no projecto em que participa, o que pensa que poderia acontecer? (Deverá falar de sentimentos/vivências, forma de actuação, segurança, etc.)

8. Que temas deveriam ser abordados na formação específica dos supervisores de Educação pelos Pares?

9. Se fosse possível, modificaria algum aspecto da supervisão do projecto em que colabora? (Se sim, pode clarificar melhor o quê?)

Disponível em:

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dFVRU3FiVmhm2Qm5SVmJS SDBKM2xfTkE6MQ>

APÊNDICE V – Cronograma de investigação

[illegible]

ANEXOS

ANEXO I – Programa de formação do projecto “Antes que te Queimes”



ANTES QUE TE QUEIMES

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE PARES Queima das Fitas Coimbra 2011

FINALIDADE: Capacitar os Educadores de Pares para realizarem intervenção de aconselhamento individual durante as festas académicas

OBJECTIVO GERAL: Adquirir e desenvolver competências interpessoais, científicas e técnicas para realizar intervenção de aconselhamento individual para promoção da diversão sem risco e redução de danos relacionados com consumo de bebidas alcoólicas durante as festas académicas

COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR PELOS EDUCADORES DE RUA

- Planear e implementar projectos de intervenção educativa em contexto recreativo, aplicando a metodologia de Educação pelos Pares
- Prestar cuidados de urgência em situação de alcoolização aguda e ferimentos ligeiros
- Colaborar na avaliação e desenvolvimento do projecto Antes que te Queimes

Sessão	Objectivos
1	Estabelecer relações interpessoais de grupo e de trabalho em equipa Reconhecer algumas características pessoais que influenciam os comportamentos em grupo e em contextos recreativos Reconhecer as exigências e desafios da Educação pelos Pares Reflectir sobre os resultados do projecto Antes que te Queimes
2	Reflectir sobre os comportamentos sexuais de risco e formas de transmissão das IST's Identificar os comportamentos de sexualidade responsável e os mecanismos de protecção de IST's
3	Reconhecer a influência do grupo de pares na tomada de decisão Reflectir sobre os determinantes do consumo de bebidas alcoólicas em contextos recreativos académicos Identificar os efeitos do álcool no organismo e nos comportamentos em grupo e em contextos recreativos Reflectir sobre os efeitos do álcool nos comportamentos em grupo e em contextos recreativos Adquirir conhecimentos sobre efeitos do álcool relacionados com a diferença de género Calcular a taxa de alcoolemia esperada Reconhecer a importância da cooperação e liderança no trabalho e grupo e em equipa Descrever os protocolos de actuação em situação crítica relacionada com consumo abusivo de bebidas alcoólicas
4	Reflectir sobre os efeitos das substâncias psicoactivas ilegais nos comportamentos em grupo e em contextos recreativos Reconhecer os princípios básicos da intervenção de rua Identificar as actividades a desenvolver durante a intervenção de rua
8	Reflectir sobre os resultados do projecto Antes que te Queimes Reflectir sobre os pontos críticos da intervenção de rua