ISSN 1647-9440

Qualidade
Conselho para a Qualidade e Avaliação

PERCURSO PARA A GARANTIA DA QUALIDADE NA ESCOLA SUPERIOR DE ENFERMAGEM DE COIMBRA

QUALITY ASSURANCE PROGRESSION AT THE NURSING SCHOOL OF COIMBRA

Série Monográfica Educação e Investigação em Saúde | Monographic Series Health Sciences Education and Research

6

Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem
Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

Health Sciences Research Unit: Nursing
Nursing School of Coimbra



SÉRIE MONOGRÁFICA

ISSN: 1647-9440

Editor: Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem (UICISA: E)
Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (ESEnfC)

MONOGRAFIA – Nº 6

ISBN: 978-989-97031-6-2

Coordenação: Equipa de Docentes do CQA

Qualidade
Conselho para a Qualidade e Avaliação

PERCURSO PARA A GARANTIA DA QUALIDADE NA ESCOLA SUPERIOR DE ENFERMAGEM DE COIMBRA

QUALITY ASSURANCE PROGRESSION AT THE NURSING SCHOOL OF COIMBRA

Coord.

Manuela Frederico-Ferreira
Cândida Rosalinda Loureiro
Maria Clara Ventura
Ana Paula Camarneiro
Almerindo Janela Afonso

Série Monográfica Educação e Investigação em Saúde | Monographic Series Health Sciences Education and Research

6

Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem
Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

Health Sciences Research Unit: Nursing
Nursing School of Coimbra

FICHA TÉCNICA

TÍTULO
PERCURSO PARA A GARANTIA DA QUALIDADE NA ESCOLA DE ENFERMAGEM DE COIMBRA
EDITOR
Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem
Escola Superior de Enfermagem de Coimbra
RESPONSABILIDADE DA SÉRIE MONOGRÁFICA
Manuel Alves Rodrigues, *Coordenador Científico da Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra*
Maria da Conceição Bento, *Presidente da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra*
COORDENAÇÃO CIENTÍFICA DA MONOGRAFIA
Manuela Frederico-Ferreira, *Ph.D., Professora coordenadora na ESEnfC*
Cândida Rosalinda Loureiro, *Ph.D., Professora adjunta na ESEnfC*
Maria Clara Ventura, MS, *Professora adjunta na ESEnfC*
Ana Paula Camarneiro, *Ph.D., Professora adjunta na ESEnfC*
Almerindo Janela Afonso, *Ph.D., Professor associado na UMinho*
AUTORES
Manuela Frederico-Ferreira
Cândida Rosalinda Loureiro
Maria Clara Amado Apóstolo Ventura
Ana Paula Forte Camarneiro
Marília Maria Andrade Marques da Conceição e Neves
Edimar Cardoso
SÉRIE MONOGRÁFICA
ISSN 1647-9440
MONOGRAFIA
Número 6
ISBN: 978-989-97031-6-2
DEPÓSITO LEGAL 365063/13
MAQUETIZAÇÃO
Eurico Nogueira, MS em Tecnologias de Informação Visual
REVISÃO FINAL/DOCUMENTAL
Equipa de docentes do Conselho para a Qualidade e Avaliação (CQA)
APOIO TÉCNICO
Cristina Louçano, *Secretariado da Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem, ESEnfC*
GRÁFICA
Tipografia Lousanense, Lda

ANO DE PUBLICAÇÃO 2013

ÍNDICE

NOTA PRÉVIA 5
Maria da Conceição Bento

PREFÁCIO 11
Almerindo Janela Afonso

1. ...sobre qualidade... 13
Manuela Frederico-Ferreira

2. Qualidade e avaliação no ensino superior: a experiência da ESEnfC 25
Manuela Frederico-Ferreira
Cândida Loureiro
Maria Clara Ventura

3. A importância dos estudantes nos processos de avaliação do ensino 37
Ana Paula Camarneiro
Manuela Frederico-Ferreira

4. Satisfação dos colaboradores internos: que importância num sistema de qualidade 55
Manuela Frederico-Ferreira

5. Ser professor: desafios a ensinar e aprender 63
Maria Clara Ventura
Ana Paula Camarneiro

6. Competências adquiridas em ensino clínico: opinião dos estudantes 77
Cândida Loureiro
Manuela Frederico-Ferreira
Maria Clara Ventura

7. Acidentes ocupacionais com estudantes em ensino clínico 91
Marília Neves
Edimar Cardoso

8. Auditorias internas: a razão de ser 103
Manuela Frederico-Ferreira
Cândida Loureiro

LEGISLAÇÃO..... 117

WEBSITES..... 117

NOTA FINAL..... 119

NOTA CURRICULAR..... 121

(...) Põe quanto és no mínimo que fazes (...)

Ricardo Reis, in "Odes"

NOTA PRÉVIA

É com enorme satisfação que escrevemos a nota de abertura deste número da Série Monográfica Educação e Investigação em Saúde: Percurso para a Garantia da Qualidade na Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, particularmente porque este documento é mais um testemunho da importância que a comunidade educativa atribui aos processos de garantia de qualidade como modo essencial para caminharmos, em cada momento, na direção da construção da Escola que queremos ser.

Em 2006 transformámo-nos em Escola Superior de Enfermagem de Coimbra. Vivemos uma experiência pioneira: a Fusão das Escolas Superiores de Enfermagem Dr. Ângelo da Fonseca e de Bissaya Barreto, construindo *com todos e para todos* a ESEnfC, queríamos que esta nossa Escola fosse líder no panorama nacional e de referência internacional, pelo desenvolvimento da Enfermagem. Uma Escola de futuro que se afirmasse no espaço do ensino superior, como um *"centro de qualidade no ensino, na investigação e na inovação em cuidados de saúde e de Enfermagem, competitiva e acreditada como de excelência junto de agências de referência internacional. Uma Escola que assegurasse a identidade do ensino de enfermagem, sendo determinante para o mandato social da profissão"* (Estatutos, 2006) e que se revestisse de características intangíveis, tais como a cultura de uma organização democrática, qualificante, impulsionadora da criatividade, com capacidade de pensar estrategicamente e onde se vivesse e incentivasse uma liberdade académica total. Uma Escola capaz de olhar para o futuro, respeitando o passado e salvaguardando a história e o património de meticulosa construção que herdáramos das Escolas mãe.

Sonhávamos coletivamente com uma Escola que requeria, em nosso entender, *"uma aposta de desenvolvimento assente na consolidação de quatro pilares: o pilar da cidadania, o pilar cultural, o pilar da ciência e o pilar da inovação" (Simão et al., 2002). Ao falarmos de cidadania entendíamos que a Escola tinha* e tem *futuro se continuar a acarinhar e a desenvolver o seu capital social – a inteligência coletiva – que é a fonte geradora de sucesso na sociedade de conhecimento. O pilar cultural que nos desafiava* e desafia *a assegurar e a incentivar a promoção da educação global e à fruição e criação da cultura por todos os que a ela pertenciam. O pilar da ciência impunha* e impõe *eleger a criação, representação e divulgação do conhecimento em Saúde e particularmente no domínio da Enfermagem como baluarte máximo, o que implicava* e implica, *que a Escola se desenvolvesse*

como espaço de liberdade de criação científica. Por último a inovação devia e deve *ser traço transversal às diferentes áreas de missão da Escola, permitindo aos formandos desenvolver um espírito empreendedor, o exercício da autonomia, o pensamento crítico e reflexivo, a aquisição e utilização de múltiplos saberes e o desenvolvimento pessoal para uma vida livre e ética num contexto multicultural (Programa de Candidatura Presidência, 2006).*

Tal desafio, exigia lideranças capazes de congregar vontades, como intuição, olhar atento ao meio envolvente, interação personalizada e um elevado empenhamento na criação de um ambiente de bem-estar, condição fundamental para o desenvolvimento humano completo de todos os atores institucionais, gestacionária, de desenvolvimento, mobilizadora da inteligência institucional, com o discernimento e autoridade moral para distinguir entre interesses legítimos e ilegítimos, promovendo as mudanças indispensáveis que garantissem o crescimento da ESEnfC e, ainda, que fosse capaz de promover um espaço de discussão e um tempo consequente de decisão.

Mas sabíamos que não bastava uma visão de futuro, lideranças empenhadas em promover o talento de todos na construção da *comunidade de prática* que queríamos ser. Não bastava definirmos metas e prioridades, nem planos de desenvolvimento e ação. Tínhamos que ter mecanismos que, a cada momento, nos permitissem conhecer quem eramos, onde estávamos, o que pensavam e sentiam os diferentes atores da comunidade educativa, para podermos reforçar e ou alterar processo e decisões. Tínhamos que implementar processos que nos permitissem conhecer os resultados do caminho percorrido, o que é que em cada ano já tínhamos conseguido, o que estava por fazer e o que estávamos a fazer menos bem. Era fundamental que na nova Escola se *desenvolvesse uma atitude permanente de autoavaliação, assumindo claramente uma política de qualidade.*

Ambas as Escolas que deram origem à ESEnfC tinham aderido voluntariamente aos processos de avaliação externa (2001, 2005) promovidos pelo Conselho Nacional de Avaliação e realizados pela ADISPOR. Estas experiências tinham sido muito significativas, particularmente pelo processo de reflexão interna que tinham originado a quando do trabalho desenvolvido com vista à realização do relatório de autoavaliação. O que tinha mesmo numa das Escolas originado a criação de uma comissão de autoavaliação permanente, com a incumbência de produzir um relatório de autoavaliação anual. Talvez por estas experiências positivas anteriores, a comissão estatutária para a elaboração dos primeiros estatutos da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, não teve qualquer dificuldade em incluir neles o Conselho para a Qualidade e Avaliação, órgão não obrigatório, cuja existência era pouco frequente à data e não estava previsto na Lei nº 54/90 de 5 de Setembro de 1990 que então regulava as instituições de ensino superior politécnico.

Este órgão, constituído por docentes, estudantes e não docentes, eleitos como os dos demais órgãos, tinha um mandato de cinco anos, podia contar com perito externo em avaliação e competia-lhe:

"Na vertente da qualidade: a promoção de todas as iniciativas e medidas tendentes à adopção sistemática de uma política de qualidade e respetiva monitorização em todos os setores e áreas de atuação da ESEnfC, induzindo uma cultura e práticas institucionais nesse sentido e garantindo a sua efetiva e permanente concretização; propor a padronização de procedimentos, sempre que se justifique, no sentido da qualidade, devendo elaborar, após colhidos os dados pertinentes junto das instâncias competentes, manuais de procedimentos a utilizar a todos os níveis, depois de validados pelos órgãos com competência legal sobre a matéria. Na vertente da avaliação são confiadas ao Conselho todas as missões que, nesse âmbito se promovam internamente, cabendo-lhe desenvolver ações de auditoria interna às estruturas funcionais da ESEnfC. O Conselho deve produzir anualmente relatórios das suas atividades, incluindo os relatórios de autoavaliação da ESEnfC e dos cursos. O Conselho reger-se-á por regulamento interno próprio" (artigo 39º, despacho normativo 20/2006 de 17 de Março).

Em boa hora o fez!

A questão da qualidade tem estado no centro das preocupações da Escola e a avaliação da qualidade continuou a ser até hoje uma aposta de toda a comunidade educativa e consideramos que a cultura de avaliação do que fazemos é cada vez mais intrínseca a todos e mais generalizada a todos os processos, apesar de nalguns casos reconhecermos que necessitamos de continuar a encontrar estratégias, que por um lado possam facilitar a colheita de opinião dos diferentes atores que traduza de forma quantitativa o seu nível de satisfação, mas que simultaneamente nos proporcione dados qualitativos que permitam a sua análise e interpretação, e a implementação das medidas que na perspetiva de quem opina possam ser efetivamente promotoras de melhoria e que sirvam ainda para acrescentar à avaliação da satisfação, avaliação de processos, procedimentos e de resultados.

O Conselho para a Qualidade e Avaliação tem desenvolvido um trabalho que é cada vez mais importante, reconhecido e utilizado por todos. A satisfação de discentes, docentes, diplomados e empregadores é continuamente monitorizada, sendo produzidos e divulgados os relatórios sobre a satisfação com os cursos, com a Escola, dos e com os diplomados pela Escola.

Seis anos volvidos sobre o início do trabalho do CQA, fazemos um balanço muito positivo do trabalho desenvolvido por todos e dos resultados conseguidos. Resultados que foram também reconhecidos em sede de avaliação externa, quando a Escola se submeteu a um programa de avaliação institucional, por uma entidade internacional, a EUA (European

University Association), após uma candidatura bem sucedida, tendo o processo de avaliação sido cofinanciado pela Direção-Geral do Ensino Superior. Do relatório dessa avaliação destacamos, de forma necessariamente sintética, algumas afirmações da equipa de avaliadores externos, que são convergentes com a avaliação que fazemos do trabalho desenvolvido por todos ao longo dos últimos três anos:

"A equipa de avaliação ficou impressionada com a eficácia desta transformação [a fusão], que pode ser atribuída, por um lado, à liderança da ESEnfC e, por outro lado, à atitude positiva e ambiente colaborativo dentro da ESEnfC" (...). "A equipa de avaliação entende a ESEnfC como uma Instituição de Ensino Superior que olha para a frente, em direção ao futuro, mas com o apoio de uma longa história e tradição. Na Escola, isto reflete-se, claramente, na necessidade de criar uma estratégia para o futuro e de definir uma cultura de qualidade para o presente (e para o futuro)" (...). "Para além disso, a equipa de avaliação ficou impressionada com o forte empenho de todas as pessoas dentro da ESEnfC, desde a direção ao pessoal (docente, administrativo, de investigação) e aos estudantes. Talvez seja este o maior ponto forte da Escola, que atua como uma força motriz em muitos casos. Ao mesmo tempo, este empenho dá um grande contributo para que as dificuldades sejam ultrapassadas e os problemas resolvidos". "Deve ser igualmente enfatizado que este empenho se estende ao exterior, isto é, à região, à sociedade no geral. E, por sua vez, a ESEnfC possui uma elevada reputação local devido à imagem positiva que tem construído"(...).

"A equipa de avaliação gostaria ainda de sublinhar a governação eficaz e eficiente da Escola. A nossa impressão geral é a de que a ESEnfC é uma instituição altamente profissionalizada e bem organizada". "A governação na ESEnfC tem duas características (...). Por um lado, temos uma governação forte, eficaz e eficiente, (...), por outro lado, temos boas e próximas relações não-formais dentro da Escola, um impressionante ambiente positivo presente nas relações internas. Para a equipa de avaliação, a ESEnfC alcançou um equilíbrio interno notável no seu dia a dia entre órgãos de governação e os membros individuais da comunidade educativa a todos os níveis." (...)."A equipa de avaliação sublinha com satisfação que a questão da qualidade está no centro das preocupações da ESEnfC, e que têm sido dados passos significativos no sentido de estabelecer estruturas e processos para criar e manter uma cultura da qualidade em toda a Escola"(...). Reconhece-se que *"a ESEnfC está a caminhar na direção certa para o seu futuro"* (Evaluation Report EUA, 2009).

Ainda no domínio da Avaliação foi realizado em 2012 - por uma entidade externa, um estudo de avaliação das práticas de formação e avaliação em uso na Escola. O estudo – que incluiu entrevistas com grupos focados, a estudantes, observação de aulas e de sessões relativas aos ensinos clínicos, todos os docentes cuja sessões letivas ou de ensino clinico foram observadas foram também entrevistados, e entrevistas semiestruturadas a professores, estudantes e membros de órgãos da Escola e um

questionário administrado a professores e estudantes - confirma a cultura de avaliação e vontade de contribuir para a melhoria contínua quer dos docentes, quer dos discentes, como pode ler-se no relatório do mesmo:

"Na verdade, praticamente todos os docentes foram inexcedíveis na calendarização das observações e das entrevistas e na forma como se relacionaram com os investigadores. Esta forma de estar dos docentes constitui uma característica invulgar em situações desta natureza, indiciando a existência de uma cultura que, é preciso dizê-lo claramente, não é comum no contexto do ensino superior e, muito particularmente, no contexto do ensino superior português." E, continuam *"Os alunos foram igualmente bastante cooperantes e genericamente recetivos às tarefas que lhes foram propostas que, no essencial, se consubstanciaram na concessão de entrevistas na modalidade de focus groups e no preenchimento do questionário."(...) "os alunos que [realmente] participaram fizeram-no de forma interessada, motivada e crítica em relação a todas as questões abordadas."*

No entanto, mesmo num percurso de sucesso há muitos aspetos a melhorar e esses também têm sido identificados quer, nos diversos processos de autoavaliação, quer de avaliações por entidades externas. São estes aspetos identificados e enunciados como recomendações que têm sustentado e orientado, em cada momento, as decisões com vista à melhoria contínua da nossa instituição. *"O reforço da qualidade, relevância das formações e a empregabilidade"*, são prioridades com as quais a Escola continua comprometida. É neste enquadramento que reafirmamos o compromisso com o Conselho para a Qualidade e Avaliação e com a Escola de continuar a trabalhar para aperfeiçoar e tornar cada vez mais claras as políticas, padrões e procedimentos para a garantia da qualidade de cursos, investigação, projetos de extensão e prestação de serviços à comunidade; de trabalhar na melhoria da avaliação sistemática de todos os processos e resultados, quer se trate de avaliação dos cursos, quer de aprendizagens de estudantes, quer de desempenhos de docentes e não docentes e de que tudo faremos para ver acreditada, por entidade externa, a nossa estrutura de garantia interna da qualidade.

Muito Obrigada às autoras e autores deste livro por mais este contributo, que ajudará a divulgar o muito trabalho que têm desenvolvido ou desenvolveram enquanto membros do CQA. Parabéns, em meu nome pessoal e de toda a comunidade educativa!

A todas e todos que vierem a encontrar-se com esta obra, desejo boa leitura fazendo votos que a mesma os leve a ficar ainda mais motivados para participar em processos de melhoria contínua da qualidade e de avaliação.

Maria da Conceição Bento

Presidente da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

Coimbra, 31 de Outubro de 2013

PREFÁCIO

O CONSELHO PARA A QUALIDADE E AVALIAÇÃO (CQA) DA ESCOLA SUPERIOR DE ENFERMAGEM DE COIMBRA: BREVES NOTAS PARA OS PRÓXIMOS DESAFIOS

Enquanto decisão política, a consagração legal da avaliação das instituições de ensino superior é relativamente recente em Portugal, estando prestes a completar duas décadas apenas, se consideramos como referência a Lei nº 38/1994. Poucos anos depois deste normativo, foi criado o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES) que impulsionou um primeiro ciclo de autoavaliações e de avaliações externas de cursos, o qual, em muitos casos, permitiu o desenvolvimento de importantes experiências em termos de conhecimento das instituições de ensino superior. Todavia, se considerarmos, como eu considero, que um modelo de *accountability* integra necessariamente três pilares fundamentais (avaliação, prestação de contas e responsabilização), parece ser hoje relativamente consensual que foi sobretudo este último pilar que faltou ao modelo do CNAVES, ou seja, a sua principal lacuna terá sido a ausência de consequências concretas e efetivas decorrentes da avaliação. Era, por isso, esperado, que um novo modelo viesse a ser definido e consagrado, como aconteceu com a criação da atual Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). Esta agência pôde, assim, retirar ilações da experiência anterior no campo da avaliação do ensino superior, passando a atuar de uma forma consentânea com o que, na minha perspetiva, é atualmente o modelo mais avançado de *accountability* no sistema de ensino em Portugal (cf. Decreto-Lei nº 369/2007). O trabalho que vem sendo desenvolvido pela Agência A3ES procura inovar em termos de procedimentos e metodologias, dentro das respetivas margens de autonomia relativa, sem prejuízo da permeabilidade e abertura em relação às experiências de outras agências e sistemas congéneres de avaliação e acreditação em países europeus e dos próprios EUA. Um ponto fundamental, em grande medida decorrente do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior e da própria legislação que cria a A3ES, é o reconhecimento de que os processos ou sistemas internos de garantia da qualidade são da responsabilidade das próprias instituições de ensino superior. Trata-se de um caminho que já começou a ser percorrido e para o

qual algumas iniciativas da A3ES são particularmente sugestivas, como acontece com os processos experimentais, de adesão voluntária, que pretendem, precisamente, ser indutores da adoção e/ou consolidação de sistemas internos de garantia da qualidade. O convite às instituições de ensino superior para que criem ou reforcem estes processos possibilita uma espécie de preparação prévia que as pode ajudar a encarar, com maior confiança e rigor, as responsabilidades que lhe estão legalmente imputadas. Neste contexto, tal como noutras situações, a Escola Superior de Enfermagem de Coimbra disponibilizou-se imediatamente para esse exercício, procurando, numa atitude de abertura à inovação e de autoexigência institucional e profissional, corresponder aos novos desafios que lhe são colocados, nomeadamente pela A3ES. O Conselho para a Qualidade e Avaliação (CQA), enquanto um dos órgãos estatutários da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, e parte integrante do seu sistema interno de garantia da qualidade, tem tido sempre uma atitude proativa, aberta à aprendizagem e à melhoria constante do seu próprio trabalho, no âmbito das suas competências. Consciente dos *riscos* e das *vantagens* inerentes à partilha e publicitação das suas próprias contribuições e reflexões, mesmo quando elas se inscrevem em processos que exigiriam mais tempo de aprofundamento e sistematização, o CQA encara agora o grande desafio de contribuir, tal como outros órgãos, para que a acreditação do sistema interno de garantia da qualidade da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra possa ser uma realidade em breve. Não se confundindo com este sistema, O CQA tem nele um lugar específico e de indiscutível responsabilidade, nomeadamente pelo trabalho realizado e pela *expertise* já acumulada. Tendo isto em mente, o CQA não desconhece, todavia, as próprias limitações e necessidades de melhoria – razão pela qual quis disponibilizar alguns contributos e textos (ainda exploratórios) para o exercício normal do escrutínio de todos os que, direta ou indiretamente, se sentem comprometidos com a melhoria da qualidade (científica, pedagógica e democrática) das instituições de ensino superior.

Almerindo Janela Afonso

Perito externo em avaliação do CQA da ESEnfC

1. ...SOBRE QUALIDADE...

MANUELA FREDERICO-FERREIRA

Quando pessoas comuns se unem em torno de valores e objetivos alcançarão resultados incomuns.

(Blanchard & O'Connor, 2003)

O conceito de qualidade é uma noção antiga. Alguns autores situam a sua origem nas primeiras civilizações dos egípcios e dos fenícios.

Contudo, foi a partir da revolução industrial que o conceito passou a ser considerado no mundo das empresas, tendo, ao longo das últimas décadas sofrido considerável evolução, passando por etapas: inspeção, controlo estatístico da qualidade, garantia da qualidade, gestão da qualidade e gestão para a qualidade total.

Apesar desta larga existência e evolução não estamos em presença de uma realidade, por si, indutora e facilitadora de uma definição.

Para ilustrar a natureza do conceito e as "dificuldades da sua definição", vários autores (e.g. Mishra, 2007, p. 11) referem a expressão de Pirsig (1974):

> *Quality ... you know what it is, yet you don't know what it is. But that's self-contradictory. But some things are better than others, that is, they have more quality. But when you try to say what the quality is, apart from the things that have it, it all goes poof! There's nothing to talk about it. But if you can't say what Quality is, how do you know what it is, or how do you know that it even exists? If no one knows what it is, then for all practical purposes, it doesn't exist at all. But for all practical purposes it really does exist... So round and round you go, spinning mental wheels and nowhere finding anyplace to get traction. What the hell is Quality? What is it?.*

Denota-se que a qualidade é um conceito muito debatido, onde o pluralismo de pontos de vista é quase inevitável, mas onde não ficam dúvidas de que as perspetivas sobre o

que é a qualidade têm vindo a evoluir de uma visão centrada nos atributos do produto para uma centralidade no cliente e nos diferentes stakeholders.

Numa perspetiva de cultura de qualidade, a qualidade não é um processo isolado que se desenvolve através de procedimentos de medição ou de avaliação, mas antes onde imperam valores e práticas, que são compartilhados por toda a comunidade institucional e 'alimentados' aos diferentes níveis e por vários meios em simultâneo (Vettori, Lueger, & Knassmüller, 2007). É o fator desencadeante do uso adequado de recursos.

O desenvolvimento de sistemas de qualidade leva-nos indiscutivelmente para a questão: quais são os componentes de um sistema eficaz de qualidade?

Para aproximarmos uma resposta a esta questão baseamo-nos em Newton (2007), que suportado na *Higher Education Quality Council*, refere como componentes de um sistema eficaz de garantia da qualidade, os seguintes:

- especifica claramente papéis, responsabilidades e procedimentos;
- permite alcançar finalidades e objetivos institucionais;
- informa para a tomada de decisão;
- livre de preconceitos individuais;
- continuado ao longo do tempo;
- envolve todos;
- inclui a especificação de normas e provas aceitáveis;
- requer melhoria contínua.

Acrescenta que, na mesma linha, o desenvolvimento de uma "cultura da qualidade" no sentido de garantir um sistema de qualidade bem-sucedido, requer:

- compromisso e abertura para a qualidade, a todos os níveis;
- disposição para proceder à autoavaliação;
- um quadro regulamentar firme, claro e coerente com os procedimentos;
- responsabilidades explícitas de controle e garantia de qualidade;
- ênfase na obtenção de *feedback*, a vários níveis;
- compromisso de identificação e divulgação de boas práticas;
- ações de gestão adequadas e sensíveis para corrigir problemas, suportadas em informação adequada.

A abordagem da qualidade exige o envolvimento de variáveis internas e externas, o envolvimento das diferentes partes interessadas, reconhecendo o facto de uma cultura

de qualidade não poder ser implementada a partir de cima, embora uma liderança forte seja necessária para iniciar e promover o processo de qualidade. Medição e controle de qualidade são elementos, sem dúvida, importantes nessa abordagem, contudo não podem ser considerados por si só como avaliadores da qualidade. Antes, necessitam ser incorporados num quadro global consonante com os objetivos institucionais e direcionados à melhoria contínua (Vettori et al., 2007).

A qualidade deve ser incorporada no processo e cada elemento da instituição deve ser considerado como único, pois deve existir uma melhoria contínua dos métodos e uma perceção cada vez maior do cliente relativamente à utilização do produto/serviço (Deming, 1989).

As instituições podem apresentar diferentes propósitos face ao processo e desenvolvimento da qualidade. No quadro que se segue, sintetiza-se um conjunto de características de uma instituição de qualidade *versus* características de uma outra instituição.

Quadro 1.1 - Diferenças entre uma instituição de qualidade e uma outra instituição

Instituição de Qualidade	Outra Instituição "ordinary instituition"
Focalizada no cliente	Focalizada em necessidades internas
Focalizada na prevenção de problemas	Focalizada na deteção de problemas
Investimento nas pessoas	Abordagem não sistemática do desenvolvimento de pessoas
Com estratégia para a qualidade	Carece de uma visão estratégica da qualidade
Trata as reclamações como oportunidade de aprender	Trata as reclamações como perturbações
Tem definidas as características de qualidade para todas as áreas	A visão de qualidade é vaga
Tem uma política e um plano de qualidade	Não tem um plano de qualidade
A alta administração releva a qualidade	Papel de gestão visto como controle
Processos de qualidade envolvendo todos	Somente a equipe de gestores está envolvida
Tem um gestor de qualidade para liderar o processo de melhoria	Não existe facilitador de qualidade
Há clareza sobre os papéis e responsabilidades	A definição de papéis e responsabilidades é vaga
Há clareza nas estratégias de avaliação	As estratégias de avaliação não são sistemáticas
Considera a qualidade como um meio para melhorar a satisfação do cliente	Considera a qualidade como um meio de reduzir os custos
Planeia a longo prazo	Planeia a curto prazo
Considera a qualidade como parte da cultura	Considera a qualidade como qualquer outra iniciativa
Desenvolve qualidade de acordo com os seus próprios referenciais estratégicos	Analisa a qualidade para responder a requisitos de agências externas
Tem uma missão distinta	Não tem missão distinta
Considera os colaboradores como clientes	Tem uma cultura hierárquica

Fonte: Adaptado de Mukhopadhyay (2005, p. 78)

...qualidade no ensino superior...

O interesse pela qualidade no mundo académico não é novo. Pode ser considerado como um movimento natural que acompanha as reformas do ensino, dos anos 60 e 70 do século XX nos países da OCDE, motivadas sobretudo por pressões a dois níveis: por um lado, a expansão ou crescimento quantitativo e, por outro, o alargamento do acesso a novos setores da população (igualdade de oportunidades) (OCDE, 1992).

Na Europa, a problemática da qualidade no ensino assumiu relevância com a democratização e, consequente, massificação do ensino, inicialmente, ao nível da escolaridade obrigatória e, posteriormente, no ensino superior. Atualmente, os indivíduos e as próprias organizações escolares são pressionados no sentido de prestarem contas do modo como usam os recursos de que dispõem e dos resultados que alcançam (Saraiva, 2004).

Não obstante a "impossibilidade de definir com certa precisão o termo qualidade no ensino superior" (Ling, Piew, & Chai, 2010, p. 127), a aplicação da filosofia de qualidade é considerada um pilar fundamental nos processos de reforma do ensino superior nos principais países da OCDE, donde qualidade é hoje uma questão central no ensino superior. Apesar dessa centralidade, na opinião de Largosen, Seyed-Hashemi e Leitner (2004) a adoção de controlo de qualidade tem sido superficial e diluído com o exercício da liberdade académica. Além disso, a cultura predominante das universidades é muitas vezes baseada na autonomia individual, que é zelosamente guardada (Colling & Harvey, 1995).

A introdução do movimento da qualidade nas instituições de ensino revela-se fundamental, pois para além de suscitar a formulação de uma visão e estabelecer metodologias para a alcançar, também fomenta a sua utilização para os objetivos e avalia o progresso realizado. Igualmente, tende-se a construir relações sólidas com os clientes do sistema educativo e a estabelecer acordos acerca dos padrões de qualidade. Ainda, incentiva os estudantes e os professores a trabalharem em equipa, aproveitando potenciais sinergias e contribui para o progresso do ensino através da colaboração dos seus membros na melhoria contínua dos processos de trabalho em que participam (Smialek, 1995).

Como professores, como coordenadores de departamentos ou como participantes na definição de políticas de educação, hoje não nos podemos preocupar com a qualidade apenas para cumprir normas ou legislação. Em vez disso, temos de nos preocupar com a qualidade do ensino, com a qualidade dos programas e até com a qualidade da

instituição. Algumas das justificações para este sentido da nossa preocupação podem ser apontados com base nas 7 razões mencionadas por Mishra (2007):

Competição: Iniciamos uma nova fase, onde a concorrência entre as instituições de ensino é altamente significativa. A fim de sobreviver a tal situação, as instituições de ensino precisam de se preocupar com a qualidade.

Satisfação do cliente: Os estudantes, pais ou agências patrocinadoras como clientes das instituições de ensino são agora altamente consciente dos seus direitos ou valores. Exigem qualidade de ensino e receber conjuntos de 'habilidades empregáveis', donde devemos ter uma preocupação constante com a relevância dos cursos e programas para as necessidades do mercado de trabalho.

Manutenção dos padrões: Como instituição de ensino, temos de ter continuamente presente a configuração do nosso padrão/referencial e mantê-lo ano após ano. A fim de manter esse padrão, devemos fazer esforços no sentido da melhoria contínua quer do ensino quer das condições em que ele decorre (instalações, ...).

Prestação de contas: Cada instituição é responsável perante os seus *stakeholders*. A preocupação com a qualidade irá garantir a responsabilização dos recursos utilizados e informar as partes interessadas sobre a tomada de decisões adequadas. Assim, a qualidade pode ser considerada como um mecanismo de monitorização.

Melhorar a motivação dos funcionários: A preocupação com a qualidade irá melhorar a motivação dos funcionários no desempenho de suas funções e responsabilidades, uma vez que os processos internos sistemáticos em cada departamento, complementando cada domínio do serviço ajudam no desenvolvimento de satisfação do cliente interno levando a aumentar a motivação.

Prestígio, credibilidade e status: A preocupação com a qualidade tem de ser uma constante e não uma preocupação flutuante a fim de trazer credibilidade e consistência para os indivíduos e instituição, criando um 'valor da marca'.

Imagem e visibilidade: As instituições de qualidade têm maior capacidade de atração (estudantes, empregadores, ...).

Apesar de cada instituição de ensino ser um sistema dinâmico deve ser visto na sua singularidade e na sua gestão da qualidade (Mukhopadhyay, 2005). Apesar de os pais, estudantes, professores e empregadores compreenderem o conceito de qualidade no

que diz respeito ao ensino superior, de diferentes maneiras (Chua, 2004), há, seguindo a opinião de Mukhopadhyay (2005, p. 78), cinco indicadores de referência da qualidade no ensino superior, a saber:

- disciplina e pontualidade dos estudantes e funcionários;
- limpeza e manutenção do campus da escola;
- excelência no desempenho académico;
- excelência no desempenho não-académico;
- clima organizacional e satisfação dos clientes.

Sob a égide da New Public Management, que se "baseia na introdução de mecanismos de mercado e na adoção de ferramentas de gestão privada, na promoção de competição entre fornecedores de bens e serviços públicos, na expetativa da melhoria do serviço para o cidadão, no aumento da eficiência e na flexibilização da gestão" (Frederico-Ferreira & Silva, 2012, p. 87), os estudantes são designados clientes, e garantia de qualidade e medidas de responsabilização têm sido postas em prática para assegurar que a oferta académica atende às necessidades e expetativas dos clientes (Amaral, 2007).

Apesar de os estudantes serem designados clientes, o Estado age em nome do consumidor final, tem a informação mais completa do que os estudantes sobre o mercado e pode obter um leque de fornecedores, por outro lado não existe a possibilidade de os estudantes e as famílias fazerem escolhas racionais.

Sustentado em Dill (1997), Amaral (2007) refere que a informação para fazer escolhas racionais, ou seja, a medida de potenciais ganhos futuros alternativos fornecidos pelos programas académicos não está disponível e os estudantes são consumidores imaturos, o que levanta a questão da validade da escolha racional.

Levanta-se-nos então a questão de estarmos, ou não, em presença de um mercado.

O termo quase-mercado foi originalmente usado por Le Grand para descrever uma série de reformas no serviço público introduzidas no final da década de 1980.

Num quase-mercado, o serviço público em causa é fornecida gratuitamente, ou em grande parte livre, no ponto de utilização para os utilizadores. No entanto, os utilizadores (ou, em alguns casos, os seus agentes) não são atribuídos a determinados prestadores, mas podem escolher qual o fornecedor que pretendem. O estado, então, paga o prestador de serviços em nome do utilizador (Le Grand, 2011).

O autor apresenta como exemplos clássicos de uma política quase-mercado o *voucher* ou sistemas abertos de matrícula para a educação escolar e acrescenta alocações ditadas por determinadas regras, como seja a "área de influência".

Alguns autores, entre os quais Chua (2004), consideram que os estudantes e as famílias que pagam os seus estudos podem ser encarados como clientes e que a avaliação da qualidade deveria levar em consideração as perceções dos diferentes grupos de clientes (Saraiva, 2008), nomeadamente: os alunos, os pais, os professores e os empregadores.

Os alunos consideram a qualidade relacionada com o processo educacional (cursos e ensino) e saídas. Por outro lado, os pais vêem a qualidade como relativa a entrada (e.g., classificação das escolas, reputações) e de saída (e.g., a empregabilidade).

Para os membros do corpo docente a qualidade percebida é relativa a todo o sistema educativo (entrada, processo e saída).

Os empregadores conceituam qualidade principalmente relacionada com atributos de saída, como sejam, por exemplo, o conjunto de habilidades que o recém-formado traz para o local de trabalho (Chua, 2004).

Ainda relacionado com a emergência da nova gestão e a referência à ineficácia dos serviços públicos, incluindo o ensino superior, Amaral (2007) é de opinião que há uma perda de confiança nas instituições, propondo, então, o *accountability,* a avaliação da qualidade e a acreditação como alternativas.

O vocábulo *accountability,* no parecer de Afonso (2010, p. 149), embora seja frequentemente considerado como sinónimo de *prestação de contas* "apresenta alguma instabilidade semântica porque corresponde na realidade a um conceito com significados e amplitudes plurais. Discutido a partir de uma variedade de abordagens (...) remete para políticas, sistemas, modelos, dimensões, agências, práticas e atores também diversificados." O autor afirma, citando Mulgan (2000) que dá, por vezes, a sensação que continua a ser "um conceito em expansão".

Conforme proposto por Afonso (2010, p. 150-151) e ilustrado no quadro 1.2, articulam-se "pilares da avaliação, da prestação de contas e da responsabilização, criando assim um modelo de *accountability* mais complexo, consistente e com novas interações e interfaces".

Quadro 1.2 - Dimensões de um modelo de *accountability*

Accountability	Avaliação *ex-ante*	
	Prestação de contas (*answerability*)	• Fornecer informações • Produzir argumentações • Dar justificações • Elaborar e publicitar relatórios
	Avaliação *ex-post*	
	Responsabilização (*enforcement*)	• Imputação de responsabilidades e/ou imposição de sanções negativas • Atribuição de prémios ou recompensas materiais e simbólicas • Assunção autônoma de responsabilidades • Persuasão ou advocacia moral • Avocação de normas de códigos deontológicos • Outras formas legítimas de responsabilização

Fonte: Afonso (2010, p. 151)

Cada vez mais os professores estão pressionados a prestar contas da sua atividade profissional a várias instâncias hierárquicas em simultâneo, desde o ministério aos diretores, aos pares e supervisores, aos estudantes, à comunidade educativa e à sociedade em geral. Aqui radica, na opinião de Afonso (2010), entre outros aspetos, "a importância decisiva de uma prática reflexiva de *accountability*".

Estamos numa era em que uma compreensão realista do que os processos de qualidade e de garantia de qualidade podem, ou não, fazer é predominante. Ao reconhecer que os processos de qualidade tem diferentes facetas, não podemos ignorar o seu impacto (Stensaker, 2007). O mesmo autor apresenta algumas condições subjacentes à obtenção de impacto, que podem ser estimulantes ou dificultadoras, nomeadamente a ligação estreita entre a garantia da qualidade externa e mudança interna; a necessidade de equilibrar a responsabilização e a melhoria; a importância da liderança e envolvimento da liderança, os ganhos, envolvendo estudantes e colaboradores.

Referências Bibliográficas

- Afonso, A. (2100). Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação.* (Org. Esteban, M.; Afonso, A.) S. Paulo: Cortez Editora, 147 – 170.

- Amaral, A. (2007). Higher education and quality assessment. The many rationales for quality. *Embedding Quality Culture In Higher Education.* EUA Case Study 2007. A Selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance. European University Associationy. Edited by: Lucien Bollaert, Sanja Brus, Bruno Curvale, Lee Harvey, Emmi Helle, Henrik Toft Jensen, Janja Komljenovič, Andreas Orphanides and Andrée Sursock, 6-13.

- Blanchard, K. & O'Connor, M. (2003). Managing by Values: How to Put Your Values Into Ation for Extraordinary Results (Paperback). Retirado de http://www.amazon.com/Managing-Values-Ation-Extraordinary-Results/dp/1576752747

- Chua, C. (2004). Perception of quality in higher education. Proceedings in the australian universities quality forum 2004. AUQA occasional publication. Retirado de http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CDIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fciteseerx.ist.psu.edu

- Deming, W. (1989). *Calidad, Productividad y Competitividad. La salida de la Crisis.* Madrid: Ediciones Díaz de Santos, S.A.

- Frederico-Ferreira, M. & Silva, C. (2012). Reformas da gestão na saúde - desafios que se colocam aos enfermeiros. *Referência III Série*, (8), 85-93.

- Largosen, S., Seyed-Hashemi, R., & Leitner, M. (2004). Examination of the dimension of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 12 (2), 61-69.

- Ling, K., Piew, T., & Chai, L. (2010). The impact of resource input model of education quality on the overall students' perceived service quality. *Canadian Social Science, 6*(2), 125-144.

- Mishra, S. (2007). *Quality Assurance In Higher Education: An Introduction.* Bangalore, India: National Assessment and Accreditation Council

- Mukhopadhyay, M. (2005). *Total Quality Management in Education* (2º ed.). UK: SAGE Publications Ltd.

- Newton, J. (2007). What is quality. *Embedding Quality Culture In Higher Education.* EUA Case Study 2007. A Selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance. European University Associationy. Edited by: Lucien Bollaert, Sanja Brus, Bruno Curvale, Lee Harvey, Emmi Helle, Henrik Toft Jensen, Janja Komljenovič, Andreas Orphanides and Andrée Sursock, 14-20.

- OCDE (1992). *As escolas e a qualidade*. Porto: Edições ASA.

- Saraiva, M. (2004). *Gestão da qualidade total. Uma proposta de implementação no ensino superior Português.* Tese de doutoramento. Instituto Superior de Ciências Técnicas Empresariais, Lisboa, Portugal.

- Smialek, M. (1995). Total quality in K-12 education. *Quality Progress, 28*(5), 69-72.

- Stensaker, B. (2007). Impact of quality processes. *Embedding Quality Culture In Higher Education.* EUA Case Study 2007. A Selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance.European University Associationy.Edited by: Lucien Bollaert, Sanja Brus, Bruno Curvale, Lee Harvey, Emmi Helle, Henrik Toft Jensen, Janja Komljenovič, Andreas Orphanides and Andrée Sursock, 59- 75.

- Vettori, O., Lueger, M., & Knassmüller, M. (2007). Dealing with ambivalences – strategic options for nurturing a quality culture in teaching and learning. *Embedding Quality Culture In Higher Education*. EUA Case Study 2007.A Selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance. European University Associationy. Edited by: Lucien Bollaert, Sanja Brus, Bruno Curvale, Lee Harvey, Emmi Helle, Henrik Toft Jensen, Janja Komljenovič, Andreas Orphanides and Andrée Sursock, 21-27.

2. QUALIDADE E AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA DA ESENFC

MANUELA FREDERICO-FERREIRA
CÂNDIDA LOUREIRO
MARIA CLARA VENTURA

> ***Os resultados mostram uma compreensão emergente sobre como a avaliação da qualidade baseada em experiências pode ser adequadamente definida e articulada e, assim, combater os desafios da subjetividade e da discriminação.***
>
> (Maguire & Gibbs, 2013)

Nas últimas décadas várias transformações têm decorrido tanto no ensino superior como no âmbito da qualidade e ainda na relação entre o ensino superior e a sociedade. As mudanças no contexto do ensino superior, incluem: crescimento e diversidade; mudanças no tamanho e natureza do ensino superior, unidade de diminuição de recursos; mudança do sistema de 'elite' para um "massa" do sistema; mudanças nas metodologias de financiamento; pressões para ganhos de eficiência, e os desafios de mudança no perfil do estudante. Isto foi acompanhado pelo interesse crescente do Estado em qualidade, em exigências e responsabilidade na criação de agências nacionais de qualidade (Newton, 2007).

Os modelos de gestão de qualidade praticados pelo mundo dos negócios foram adaptadas e aplicadas ao setor da educação (Chua, 2004), mas a gestão da qualidade no contexto da educação deve ser tratada de forma diferente da gestão da qualidade na indústria (Madu & Kuei, 1993).

A constituição da ESEnfC em 2006, pela fusão das escolas Superior de Enfermagem Dr. Ângelo da Fonseca (fundada em 1881) e da Escola Superior de Enfermagem de Bissaya Barreto (fundada em 1971), levou a trabalho de reconstrução organizativa e à criação de uma renovada cultura organizacional que, apoiado nas experiências anteriormente tidas

em ambas as organizações, privilegia a reflexão sobre a ação e a procura sistemática da excelência.

É uma instituição pública de referência nacional e internacional, pela sua tradição, mas também pela sua qualidade e inovação, com intervenção reconhecida no sistema de saúde e na sociedade.

É constituída por uma comunidade educativa comprometida com a formação humanista, científica, técnica e cultural de profissionais socialmente reconhecidos, com a promoção de investigação acreditada, a difusão de conhecimentos e a prestação de serviços.

Estrategicamente, procura desenvolver e consolidar parcerias e projetos com instituições de saúde e de ensino internacionais, através da mobilidade em países europeus dentro e fora do Espaço Comunitário. Sempre visando o desenvolvimento da saúde, da educação e da investigação em Enfermagem.

A qualidade desempenha um papel fulcral no sistema de ensino da ESEnfC: qualidade ao nível das principais funções que cabem à Escola; qualidade ao nível dos recursos tecnológicos, dos espaços educativos e infraestruturas; qualidade ao nível da organização e gestão institucionais e das relações interinstitucionais; qualidade ao nível do ambiente humano e do trabalho.

O Conselho para a Qualidade e Avaliação foi criado em 2006, previsto nos primeiros Estatutos da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (Despacho Normativo 20/2006) e reafirmado nos atuais Estatutos (Despacho Normativo 50/2008, 24 de setembro). Foi, à data da sua criação, uma estrutura inovadora, ao nível dos Órgãos de Gestão das Instituições do Ensino Superior Politécnico em Portugal. Assume-se como vetor estratégico na consolidação do prestígio da Escola e tem como missão promover a Qualidade na ESEnfC, tornando-se marca de excelência e fator distintivo, com enfoque na satisfação dos clientes e na melhoria contínua dos processos e serviços.

A implementação de uma política e sistema de qualidade foi, assim, uma das primeiras prioridades que vem expressa em numerosos documentos institucionais e explica um conjunto de ações, das quais a submissão voluntária à avaliação internacional pela European University Association (EUA) ou a Avaliação dos Processo de Aprendizagem, Ensino e Avaliação (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa) são exemplo. Estas avaliações pelo seu carácter pioneiro em Escolas de Enfermagem e pelas garantias que dão, são de extrema importância para a concretização da visão da Escola e para a melhoria da qualidade institucional.

O documento "Plano estratégico 2009-2013" orienta para a implementação de um sistema de qualidade total que inclua a autoavaliação periódica por área científico-

pedagógica ou área funcional da Escola que permita preparar a candidatura da Escola a um modelo de excelência, e a comparabilidade com outras instituições do ensino superior o que tem vindo a ser concretizado nos sucessivos planos e relatórios anuais de atividades, bem como no Plano de Ação 2010-2014.

Para a definição da política institucional para a qualidade são consideradas as orientações internacionais para o ensino superior contidas na Declaração de Lisboa, na European University Association e as orientações da ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education), para a garantia da qualidade no ensino superior, a Análise Comparativa dos Processos Europeus para a Avaliação e Certificação de Sistemas Internos de Garantia da Qualidade (A3ES), os Indicadores de Desempenho para Apoiar os Processos de Avaliação e Acreditação dos Cursos (A3ES) e o documento Participação dos Estudantes na Avaliação das Instituições de Ensino Superior Portuguesas: um contributo para a sua definição (A3ES).

Acresce a participação dos diferentes órgãos e parceiros internos e externos na política e sistema de avaliação, bem como a definição das competências, das metodologias de monitorização e elaboração de manuais de procedimentos, criação de um conjunto de documentos orientadores, possibilitando assim maior clareza e facilidade de controlo e dinamização da qualidade.

Ao estabelecer a política da qualidade da ESEnfC, pretende-se, por um lado, explicitar a razão de ser da existência da Organização e, por outro, definir um conjunto de intenções e de aspirações para o futuro, de forma a servir de inspiração para todos os membros da organização, através da aplicação de padrões de conduta, que norteiam a atuação das pessoas na organização.

A política da qualidade tem em conta os princípios orientadores adotados pela ESEnfC, que são incorporados na cultura da organização e traduzem-se na procura constante da satisfação dos *stakeholders* e na permanente melhoria da qualidade dos serviços que prestamos. Evidencia o compromisso com o desenvolvimento e implementação do Sistema de Gestão da Qualidade e a melhoria contínua e sua eficácia, sustentados nas opções estratégicas da ESEnfC:

- Afirmar-se como uma instituição de ensino superior de qualidade;
- Consolidar, ampliar e diversificar o programa de formação pós-graduada, e de pós-licenciatura e cursos de formação de curta duração;
- Incrementar a investigação científica, a inovação e desenvolvimento e a divulgação científica;
- Ampliar e diversificar a colaboração/prestação de serviços à comunidade;

- Continuar a incrementar a internacionalização, dando especial ênfase à Comunidade de Países de Língua Portuguesa;

- Criar condições à progressiva integração do ensino, investigação e extensão / prestação de serviços à comunidade de forma articulada, com vista a uma otimização da atividade docente e discente, contribuindo para o desenvolvimento da qualidade, da formação, da produção científica e para a transferência dos conhecimentos resultantes da investigação.

A política de qualidade pressupõe a participação ativa de todos os elementos da comunidade educativa e tendo em vista a melhoria contínua de todas as áreas de intervenção e assenta nos seguintes pilares:

- Motivar e compreender todos os colaboradores;

- Otimizar os recursos humanos e matérias, através de uma gestão criteriosa, evitando despesas inúteis e avaliando o custo/benefício das ações;

- Cumprir requisitos legais, regulamentares e normativos numa perspetiva de melhoria contínua e de eficácia do Sistema de Gestão da Qualidade.

Os processos e metodologia para desenvolvimento do sistema de gestão da qualidade são definidos pelos elementos do CQA, analisando o contexto, eventuais diretivas institucionais, legais ou normativas, bem como os recursos e sua adequação. Anualmente são definidos objetivos e planeado um conjunto de atividades. Com estas definições é elaborado um documento - plano de atividades, que é remetido à Presidente da Escola.

Os mecanismos de garantia da qualidade foram definidos e disponibilizados no Manual de Qualidade versão 1.0 (2011), revistos e atualizados na versão 1.1 (2012).

A definição dos procedimentos e de formas de monitorização, permitem avaliar o que fazemos e utilizar os resultados da avaliação para introduzir melhorias de forma contínua, retroalimentando os processos e a redação dos planos de atividades anual que permitem que no final de ciclos de um ano possamos dispor de relatórios anuais, em que conta o grau de conformidade da ação desenvolvida e dos resultados obtidos com os objetivos e metas traçadas e estabelecer as correções e planos de melhoria que se revelem necessários. Eventuais reformulações dos próprios objetivos e metas, são estratégias utilizadas pela instituição na sua política de qualidade.

Na definição da política de qualidade sublinha-se a necessidade de manter uma ligação estreita com sistemas de avaliação sistemática e de regulação, sustentada numa cultura de avaliação, de autorregulação, de autonomia e responsabilidade e de participação de todos. Assim, nos mecanismos de garantia da qualidade estão envolvidos a presidência,

o conselho de gestão, o conselho técnico-científico, o conselho pedagógico, os docentes, os estudantes, os funcionários, os diplomados, as entidades empregadoras e outros *stakeholders*.

Atualmente, as exigências de participação na vida comunitária e na decisão política, que caracterizam as sociedades democráticas, criaram a necessidade de disponibilizar informação, que permita o diálogo crítico entre políticos e decisores, entre atores educativos e "clientes" e entre o público em geral. Grupos cada vez mais alargados da população querem conhecer o desempenho real da educação, intervir na formulação das políticas educativas e no debate que lhes está associado e influenciar a determinação de prioridades e dos próprios conteúdos curriculares (Saraiva, 2004).

A recolha e utilização da opinião dos intervenientes, no sentido da qualidade e da 'melhoria contínua' que pretendemos, demonstra a sensibilidade das diferentes dimensões que influenciam os processos, particularmente o processo ensino-aprendizagem.

A recolha de dados é maioritariamente conseguida pelo preenchimento de vários tipos de questionários, devidamente validados e previamente aprovados pelo CQA e pela Presidente da Escola.

A recolha, tratamento, análise e sistematização desta informação é realizado pelo CQA.

Desta informação, bem como do seu cruzamento com o disposto no Plano de Ação da Escola (atualmente o plano 2010-2014) e no Plano de Atividades: Orientações Estratégicas, são produzidos relatórios globais e discriminados e são intercetadas medidas que são entregues à Presidente da Escola.

Uma síntese do relatório global é disponibilizada na internet, através da página do CQA.

São também produzidos relatórios parcelares, quer pela relevância da situação, quer por solicitação da Presidente da Escola ou órgãos próprios.

Um relatório da expressão dos estudantes por unidade curricular e docente é enviado individualmente aos docentes. Um relatório de ano e curso é enviado aos coordenadores do respetivo ano/curso.

A divulgação pública dos resultados dos exercícios de avaliação de qualidade pode ser visto como uma ferramenta para fornecer informações úteis para a operação eficiente do mercado de ensino superior (Amaral, 2007). Nesta conformidade, anualmente é realizada na Escola, pelo CQA, uma ação de divulgação de resultados dos diferentes atores (estudantes, docentes, não docentes, novos graduados, empregadores, ...) - apresentação à Comunidade Escolar, para a qual antecipadamente todos são convidados a estar presentes.

O Sistema de Garantia da Qualidade da ESEnfC tem em consideração:

- tradição da ESEnfC e das escolas que lhe deram origem;
- as suas diferentes dimensões (ensino, investigação, internacionalização e prestação de serviços à comunidade);
- a sua natureza disciplinar;
- os diferentes níveis de ensino existentes;
- a diferença no número de estudantes por ciclo de estudos e unidade curricular.

Assim sendo, considerou-se que o sistema interno de garantia da qualidade deve ser suficientemente flexível de forma a integrar a diversidade e a especificidade, mas que deve assegurar a identidade da ESEnfC através da coerência da sua missão, valores, princípios, estruturas e processos.

A coordenação estratégica do sistema interno de garantia da qualidade é da responsabilidade do CQA ao qual compete a promoção e controlo da qualidade e avaliação tanto da escola como dos cursos. Este Conselho relaciona-se com todos os órgãos e estruturas da escola e desenvolve ações de recolha de informação, de auditoria e de proposição de procedimentos e demais medidas com vista à concretização de uma política de qualidade.

O desenvolvimento de uma política de qualidade implica o envolvimento de todos, considerados individual ou coletivamente. No entanto, a cada órgão ou unidade e, de uma maneira geral, a cada um dos intervenientes na vida da escola compete níveis diferentes de responsabilidade pela execução e promoção da qualidade e é nessa medida que se relacionam com o CQA.

Todas as estruturas anteriormente referidas orientam a sua atividade de acordo com os regulamentos elaborados e aprovados competindo ao CQA a monitorização do seu cumprimento. Para tal, os responsáveis por estas estruturas devem realizar relatórios anuais de análise da consecução dos objetivos delineados. Estes relatórios, após a sua análise e discussão serão incorporados no relatório anual de autoavaliação.

Para a concretização das responsabilidades atrás referidas, o CQA tem vindo a fazer análise documental e definição de indicadores, análise e reflexão sobre modelos de certificação e apresentação de propostas, atualização do manual da qualidade, redefinição de normas e procedimentos de qualidade, recolha de informação e produção de relatórios e disponibilização de dados.

O acompanhamento da execução da política de qualidade da ESEnfC é realizado por um grupo constituído pela Presidente da Escola, Vice-presidentes, Presidente do

CQA, Presidente do Conselho Técnico-Científico, Presidente do Conselho Pedagógico, Provedor do estudante, Coordenadores das unidades diferenciadas e Presidente da Associação dos Estudantes. Cabe a este grupo apreciar os relatórios de autoavaliação e os planos de melhoria propostos, analisar os indicadores e metas anuais no domínio da qualidade e propor a introdução de medidas de melhoria para o plano de atividades anual.

Os objetivos, funções, atores e responsabilidades do sistema de qualidade estão definidos e documentados conforme, nomeadamente, a seguir se apresenta:

Conselho para a Qualidade e Avaliação

- Coordenar o sistema de qualidade;
- Promover o controlo da qualidade e avaliação tanto da escola como dos cursos, induzindo uma cultura e práticas institucionais nesse sentido e garantindo a sua efetiva e permanente concretização;
- Propor a padronização de procedimentos, sempre que se justifique, no sentido da qualidade.

Conselho Geral

- Apreciar os atos da Presidente da Escola e do Conselho de Gestão;
- Propor as iniciativas que entenda como necessária ao melhor funcionamento da Escola;
- Aprovar os planos anuais e relatório de atividades da Escola, sob proposta da Presidente, e a proposta de orçamento.

Presidente

- Propor as iniciativas que considere necessárias ao bom funcionamento da instituição;
- Aprovar a criação, suspensão e extinção de cursos;
- Superintender na gestão académica, decidindo, designadamente, quanto à abertura de concursos, à nomeação e contratação de pessoal, a qualquer título, à designação dos júris de concursos e de provas académicas e ao sistema e regulamentos de avaliação de docentes e discentes;
- Orientar e superintender na gestão administrativa e financeira da instituição;
- Instituir prémios escolares;
- Exercer o poder disciplinar, em conformidade com o disposto na lei e nos estatutos;
- Aprovar os regulamentos previstos na lei e estatutos;
- Tomar as medidas necessárias à garantia da qualidade do ensino e da investigação na instituição.

Conselho de Gestão

- Conduzir a política administrativa, patrimonial e financeira da instituição, bem como a gestão dos recursos humanos.

Conselho Técnico-Científico

- Apreciar o plano de atividades científicas da escola;
- Pronunciar-se sobre a criação, transformação ou extinção de unidades científico-pedagógicas da escola e ciclos de estudos;
- Aprovar os planos de estudos e programas ministrados;
- Propor a composição dos júris de provas e concursos académicos.

Conselho Pedagógico

- Propor ao Conselho para a Qualidade e Avaliação a realização de inquéritos regulares ao desempenho pedagógico da escola e participar na sua análise e divulgação, em articulação com o mesmo;
- Promover a avaliação do desempenho pedagógico dos docentes;
- Elaborar e aprovar o regulamento de frequência e avaliação;
- Coordenar os recursos educativos da escola;
- Avaliar o sucesso e insucesso escolares, propondo as medidas corretivas que entender necessárias.

Provedor do Estudante

- Apreciar queixas e reclamações dos estudantes e caso considere que a razão lhes assiste, proferir as recomendações pertinentes aos órgãos competentes para as atender;
- Fazer recomendações genéricas tendo em vista acautelar os interesses dos estudantes, nomeadamente no domínio da atividade pedagógica e da ação social escolar;
- Promover a realização de atividades verificando a eficiência dos serviços destinados aos estudantes.

Unidades Científico-Pedagógicas

- Assegurar a continuidade e qualidade de intervenção do corpo docente nos planos de ensino, de investigação, do desenvolvimento técnico e curricular, da criação e divulgação dos saberes e na prestação de serviços à comunidade, em cada uma das áreas do conhecimento que lhe são próprias.

Coordenação das Unidades Científico-Pedagógicas

- Liderar o projeto de desenvolvimento da UCP (Unidade Científico-Pedagógica), bem como dos professores a ela alocados;
- Coordenar a preparação da proposta de distribuição do trabalho docente a submeter ao CTC (Conselho Técnico-Científico);
- Garantir a articulação do trabalho da UCP com a UICISA: E;
- Supervisionar a atividade pedagógica, científica e técnica dos professores da respetiva unidade científico-pedagógica.

Serviço de Ação Social Escolar

- Propiciar as melhores condições de desempenho das funções discentes, docentes e funcionários da escola.

Serviço de Apoio aos Novos Graduados

- Apoiar a participação dos estudantes na vida ativa, a inserção dos seus graduados no mundo do trabalho e promover a ligação da ESEnfC aos antigos estudantes;

Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem

- Desenvolver a investigação científica em ciências da saúde, particularmente em enfermagem e educação, bem como a coordenação da investigação produzida na escola.

Unidade de Prestação de Serviços à Comunidade

- Coordenar os projetos de prestação de serviços, em articulação, com o presidente da escola e os coordenadores das unidades científico-pedagógicas.

Coordenação de Anos/Cursos

- Coordenador e boa execução das atividades letivas atendendo ao planeamento, gestão logística e de recursos humanos;
- Elaborar o relatório de autoavaliação do curso e propor ações com vista à melhoria.

Centro de Documentação e Informação

- Recolher, tratar e difundir informação/documentação científica, técnica e pedagógica necessária à atividade da Escola;
- Criar condições de trabalho adequadas de forma a apoiar a qualidade de ensino e aprendizagem e o desempenho profissional dos discentes, funcionários docentes e não docentes da Escola, bem como o de profissionais e investigadores de outras instituições.

Gabinete das Relações Nacionais e Internacionais

- Dinamizar e apoiar os docentes da escola na elaboração de propostas e projetos de cooperação europeia ou outras;
- Promover e organizar processos de mobilidade nacional e internacional;
- Efetuar o planeamento, acompanhamento, e avaliação de visitas de docentes, investigadores, não docentes e outras individualidades.

Serviços Técnicos de Instalação, Equipamento e Informática

- Reparar, manter, conservar a operacionalização das instalações e dos equipamentos, e apoiar, com os meios que lhe são próprios, a Escola.

Serviços Gerais

- Apoiar os órgãos de governo, as unidades científico-pedagógicas, e de serviços de vigilância das instalações, equipamento, receção, comunicação, transportes e tratamento de roupas.

Comissões Pedagógica e Científica

- Promover a articulação e a qualidade científico-pedagógica;
- Colaborar na conceção de projetos de melhoria contínua.

Coordenadores de Equipa Disciplinar e Responsáveis de Unidades Curriculares

- Promover atividades de reflexão visando a melhoria da qualidade;
- Participar na articulação e qualidade científico-pedagógica.

Indicadores como o número de professores, mestres e doutores ou o cálculo de aprovação e reprovação apontam no sentido da melhoria da qualidade, mas tornam-se insuficientes e, como tal, devem-se-lhe associar sistemas de avaliação dos cursos, dos programas, intercâmbios culturais, participação dos docentes na dinâmica das Escolas e até a dinâmica de implementação do Processo de Bolonha.

É propósito do CQA ouvir diferentes participantes na vida da Escola. Assim, auscultamos, através de questionários previamente validados (cf. manual de procedimentos), os estudantes, os docentes, os não docentes, os tutores de ensino clínico, os recém-licenciados e as entidades empregadoras. Exemplificando:

- Questionário de satisfação dos estudantes com os serviços e setores da escola.

São disponibilizados aos estudantes semestralmente, *via online*, através da pasta académica:

- Questionário de opinião dos estudantes acerca das unidades curriculares e docentes - perceção do ensino/aprendizagem. É disponibilizado aos estudantes que frequentaram a unidade curricular, cerca de 10 dias antes do *terminus* da unidade curricular e disponível até ao seu *terminus*.
- Questionário de opinião dos estudantes acerca da participação em projetos de investigação /projetos de serviço à comunidade. São aplicados uma vez por ano.
- Questionário de opinião dos colaboradores docentes e dos colaboradores não docentes. São aplicados uma vez por ano.
- Questionário de opinião dos docentes acerca das unidades curriculares - perceção do ensino/aprendizagem. O docente preenche no final da unidade curricular.
- Questionário de opinião dos tutores de ensino clínico. No caso dos estudantes em ensino clínico serem acompanhados por um tutor do serviço, no final desse ensino clínico é entregue, a cada tutor, um questionário.
- Questionário de opinião dos estudantes, docentes e não docentes que efetuam mobilidade interinstitucional (ex. erasmus). Preenchido no final do período de mobilidade.
- Questionário de opinião dos novos graduados. Os questionários aos recém-licenciados são aplicados duas vezes: (+/- 6 meses e +/- 12 meses depois do *terminus* do CLE). Recolhe opinião sobre o trajeto profissional e o sobre as competências adquiridas na formação *vs.* o mercado de trabalho.
- Questionário de opinião das entidades empregadoras. Os questionários às entidades empregadoras são enviados após receção dos questionários preenchidos pelos novos graduados e na situação em que os mesmos se encontrem a trabalhar e identifiquem a instituição.

Internamente o CQA realiza uma vez por ano a análise crítica dos resultados da opinião expressa pelos estudantes, docentes e não docentes sobre este órgão, no sentido de desencadear ações de melhoria.

O CQA pretende assegurar a todos os clientes internos e externos elevados níveis de informação, de acordo com a política de qualidade definida, no sentido da participação efetiva na vida da Escola. Para isso, recorre a diferentes instrumentos de divulgação/comunicação, nomeadamente: produção de relatórios globais e parcelares, reuniões, página da Escola.

Regularmente são realizadas reuniões, em que toda a comunidade educativa é convidada a participar, de apresentação dos resultados de avaliação, na opinião dos estudantes,

docentes, não docentes, tutores de ensino clínico, recém-licenciados e respetivas entidades empregadoras. Através da página da Escola são divulgadas: sínteses do relatório de autoavaliação anual; apresentações feitas nas reuniões semestrais e resumos das atas de reuniões ordinárias do CQA.

O CQA assume o processo de avaliação com a convicção de que uma avaliação séria e independente contribui para a autorreflexão e mobilização para a mudança no caminho da melhoria contínua, sendo por isso um dos determinantes para a estruturação do futuro da Escola. Partilhamos a opinião de Stensaker (2007) de que os processos de qualidade desencadeiam discussões e debates sobre a identidade institucional levando-as a reinventar-se como organizações e repensar a sua missão e perfil.

Referências Bibliográficas

- Amaral, A. (2007). Higher education and quality assessment. The many rationales for quality. *Embedding Quality Culture In Higher Education*. EUA Case Study 2007. A Selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance. European University Associationy. Edited by: Lucien Bollaert, Sanja Brus, Bruno Curvale, Lee Harvey, Emmi Helle, Henrik Toft Jensen, Janja Komljenovič, Andreas Orphanides and Andrée Sursock, 6-13.

- Chua, C. (2004). Perception of quality in higher education. Proceedings in the australian universities quality forum 2004, AUQA occasional publication. Retirado de http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CDIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fciteseerx.ist.psu.edu

- Madu, C. N. & Kuei, C. (1993). Dimensions of quality teaching in higher institutions. *Total Quality Management*, *4*(3), 325–338.

- Maguire, K. & Paul G. (2013). Exploring the notion of quality in quality higher education assessment in a collaborative future. *Quality in Higher Education, (19)* 1, 41–55, Retirado de http://dx.doi.org/10.1080/13538322.2013.774220

- Saraiva, M. (2004). *Gestão da qualidade total. Uma proposta de implementação no ensino superior Português.* Tese de doutoramento. Instituto Superior de Ciências Técnicas Empresariais, Lisboa, Portugal.

- Stensaker, B. (2007). Impact of quality processes. *Embedding Quality Culture In Higher Education*. EUA Case Study 2007. A Selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance. European University Associationy. Edited by: Lucien Bollaert, Sanja Brus, Bruno Curvale, Lee Harvey, Emmi Helle, Henrik Toft Jensen, Janja Komljenovič, Andreas Orphanides and Andrée Sursock, 59- 75.

3. A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDANTES NOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO

ANA PAULA CAMARNEIRO
MANUELA FREDERICO-FERREIRA

Introdução

A entrada de Portugal na União Europeia promoveu a expansão e diversificação do ensino superior, com uma oferta formativa exponencial levada às diferentes "classes sociais" e aos diversos pontos do país. A diversidade associada a este crescimento dificultou a monitorização da qualidade do ensino uma vez que a tónica estava colocada na quantidade de formação. Entretanto, a qualidade foi questionada e foram instaurados, progressivamente, mecanismos de avaliação do ensino superior (Morais, Almeida & Montenegro, 2006).

A avaliação do desempenho do sistema e das instituições de ensino superior chegou a Portugal a partir de meados da década de 90, por definição na Lei nº 38/94, e inspirou-se no modelo avaliativo holandês. Este modelo, de acordo com Cardoso, Santiago e Sarrico (2010), pode ser caracterizado brevemente como:

1 - Sustentado numa perspetiva de melhoria da qualidade das instituições;

2 - Centrado principalmente nos cursos de formação pós-graduada;

3 - Sustentado num modelo formativo de avaliação focado nos processos e resultados institucionais;

4 - Detendo um carácter nacional, compreensivo (de todos os cursos de graduação e áreas científicas) e periódico (cada cinco anos);

5 - Sincronizado pelo Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES) e estruturado em dois momentos, a autoavaliação e a avaliação externa, seguidos da publicação dos respetivos relatórios.

A prática de avaliação do ensino superior iniciou-se, no nosso país, como uma preocupação política e académica da qualidade, nomeadamente a educação para o desenvolvimento sustentável, a avaliação institucional, as políticas de financiamento, a autonomia das instituições, a declaração de Bolonha ou a experiência de avaliação externa dos próprios cursos (Morais et al., 2006).

Entre 1995 e 2000, o modelo de avaliação fez-se com as universidades públicas. De 2000 a 2005 estendeu-se a todo o ensino superior, público e privado. Este sistema avaliativo foi sofrendo algumas tentativas de modificação de natureza legislativa e, em 2007, foi substituído por um novo sistema de avaliação e acreditação (Lei nº 38/2007), dando resposta às tendências europeias.

Nos diferentes sistemas de ensino superior, sejam universitários ou outros, a atividade com maior visibilidade social é, sem dúvida, o ensino ministrado. As responsabilidades dos docentes pela sua qualidade são evidentes, ainda que não sejam exclusivas (Morais et al., 2006). Foi assim que em Portugal, como noutras partes do mundo, ao longo dos últimos anos se tornou cada vez mais comum a avaliação dos professores nas instituições de ensino superior, não apenas com base no relatório por estes produzidos, prática corrente, mas também a partir de outros indicadores, nomeadamente a opinião manifestada pelos estudantes acerca de uma série de itens propostos pelas instituições.

De acordo com esta perspetiva, os estudantes foram tidos como participantes de relevância fundamental na avaliação interna das instituições de ensino superior (embora não o fossem na avaliação externa, cuja equipa ficou reservada a peritos), e foram chamados a pronunciar-se sobre os mais diversos aspetos da instituição, principalmente a atividade de ensino. Os estudantes viram-se conceptualizados numa articulação clientes e atores "institucionais-chave" (Cardoso et al., 2010) e legitimados como primeiros agentes da aprendizagem (Morais et al., 2006). Este pressuposto contém em si duas ordens de ideias, por um lado os estudantes seriam os maiores interessados e, sobretudo, os mais afetados pelas dimensões institucionais a serem avaliadas e, por outro lado, seriam quem mais informação crítica detém sobre essas dimensões.

Em Portugal, este processo é relativamente recente na forma como está implementado. Mas a avaliação tem muitas dezenas de anos, particularmente nos EUA, onde a primeira experiência descrita data de 1927, e também em alguns países da europa ocidental ou no Brasil. Um fluxo constante de artigos sobre a avaliação e a adoção de instrumentos de avaliação observa-se, assim, desde os anos vinte tornando-se esta quase universal (Clayson & Haley, 2011). Na década de 90, cada quatro de cinco campus nos Estados Unidos usavam algum tipo de avaliações pelos estudantes. Hoje, quase cem por cento das escolas de negócios usam um procedimento de avaliação do ensino pelos estudantes (*student´s evaluation teaching – SET*) para avaliar a sua instituição (Seldin, 1993).

Presentemente, os mais diversos países realizam a avaliação da qualidade do ensino superior. Nomeadamente há publicações recentes de estudos efetuados, por exemplo, na India (e.g., Alok, 2011), na Nigéria (Faleye & Awopeju, 2012), no Irão (Shirbagi, 2011), no Líbano (Zakka, 2009), no México (Luna, Arámburo, & Cordero, 2010) ou na China (Dunrong & Fan, 2009). Estes estudos demonstram que apesar de os países se encontrarem em fases diferentes da avaliação, as preocupações e os resultados que vão sendo obtidos são semelhantes naquilo que é a experiência das mais diversas culturas e dos diferentes sistemas de ensino superior.

As escolas de Enfermagem do nosso país passaram a escolas superiores em 1988 e foram integradas no sistema educativo português ao nível do ensino superior politécnico (Decreto-Lei nº 480/1988). Onze anos mais tarde, com o Decreto-Lei nº 353/1999, os estudos foram reorganizados para que englobassem o grau de Licenciatura, com a duração de 4 anos, e a formação especializada (que não conferia grau académico). O Decreto-Lei nº 74/2006 reorganizou o ensino superior de acordo com os princípios do processo de Bolonha e permitiu ao ensino superior politécnico oferecer cursos de primeiro e segundo ciclo. Os estudos de enfermagem passaram a contar com um primeiro ciclo de 4 anos com 240 ECTS e um segundo ciclo de estudos com a duração de dois anos e 120 ECTS (ESEnfC, 2009).

A Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (ESEnfC) é uma escola não integrada, criada pela fusão das duas escolas previamente existentes em Coimbra, que conta com um elevado número de estudantes.

A ESEnfC, herdeira de Escolas familiarizadas com os mais diversos tipos de avaliações, submeteu-se voluntariamente à avaliação externa da European University Association (EUA) em 2009; tem os seus cursos acreditados pela Agência de Acreditação e Avaliação do Ensino Superior (A3ES) e toda a comunidade participa ativamente na avaliação interna realizada pelo CQA. O Conselho para a Qualidade e Avaliação (CQA) é um órgão da Escola, entre outros, responsável pela avaliação do ensino, nomeadamente aquela que é feita a partir da opinião dos seus estudantes.

A participação dos estudantes na avaliação do ensino superior

O ensino, tradicionalmente, é lugar cativo dos professores. Assim, a participação dos estudantes na avaliação dos docentes não é pacífica nem para uns nem para outros e reveste-se de questões muito controversas. Uma dessas questões coloca-se a propósito da validade da informação proveniente da avaliação realizada pelos estudantes (e.g. Berk, 2005; Stark-Wroblewski, Ahlering, & Brill, 2007).

Os docentes, em geral, consideram que essas avaliações são condicionadas por variáveis que distorcem os resultados, não refletindo a realidade do ensino, tornando-se, portanto, pouco proveitosas (Moreira, 1988). Alguns professores resistem a ser avaliados pelos estudantes argumentando com as variáveis que enviesam a avaliação como, por exemplo, a classificação obtida na unidade curricular, a dificuldade de disciplina, a motivação do estudante e a dimensão da turma. E acrescentam que a falta de maturidade dos estudantes para emitir opinião acerca do ensino é, por si só, um fator muito relevante (Morais et al., 2006).

Contudo, Murray (1984) afirma que só os estudantes são capazes de julgar se os comentários dos docentes aos seus trabalhos ou os materiais de apoio pedagógico utilizados lhes são ou não úteis. Assim, face à inevitabilidade da avaliação do ensino pelos estudantes, implementada nas instituições de ensino superior, os professores pedem, porque consideram muito vantajoso, que lhes seja fornecida informação sobre os requisitos pretendidos no seu ensino antes de se proceder à avaliação, ou julgamento, por parte dos interessados (Alok, 2011).

De facto, de acordo com Cardoso et al. (2010), o modo como os estudantes se situam e representam a avaliação das instituições de ensino superior é determinada, em grande parte, pelas suas atitudes face à avaliação. Estas atitudes estão diretamente ligadas à validade, finalidade e pertinência que lhe reconhecem enquanto dispositivo de regulação das instituições Os autores demonstraram que, em Portugal, no ensino superior universitário e politécnico, os estudantes expressam, em regra, manifestações muito favoráveis em relação à avaliação e à sua implementação no âmbito do ensino superior, enfatizando a legitimidade para o fazerem e a pertinência da mesma. Consideram, ainda, como finalidades instrumentais a aferição ou conformidade e o incremento e garantia da qualidade das instituições, nomeadamente afirmam dever ser avaliado o ensino/docência, a formação e a inserção profissional.

Os mesmos autores referem que as posições destes estudantes corroboram estudos anteriores realizados com outros estudantes e apoiam o conceito de "Estado Avaliador", percecionando a avaliação como um mecanismo legítimo de controlo, regulação e responsabilização pública das instituições.

A propósito da avaliação, observa-se no discurso dos estudantes do mesmo estudo, que as suas representações estudantis "não são unitárias nem homogéneas, mas antes contraditórias, ambíguas, difusas e, essencialmente, híbridas" (idem, p. 54). Num estudo de Brown (2008), os estudantes consideraram a sua avaliação honesta mas expressaram dúvidas quanto à sua validade e utilidade. E, embora acreditem que são verdadeiros nas suas avaliações, 67% dos estudantes consideram que a avaliação deve ser feita uma vez por semestre e 11% propõem a sua realização menos de uma vez

por ano ou nunca. Estes resultados mostram o quanto os estudantes desvalorizam a prática da avaliação, resultado contraditório com o acima referido, a propósito da ênfase colocada na legitimidade da avaliação.

Na ESEnfC estamos a iniciar estudos de validade da avaliação feita pelos estudantes. Procedemos à adaptação de um instrumento que aplicámos a uma amostra e encontramo-nos neste momento em fase de análise de dados.

Segundo Brown (2008), há ainda uma minoria de estudantes que tece críticas à avaliação referindo-se à falta de cultura a esse nível, o seu carácter não sistemático e superficial e a não produção de consequências objetivas para a instituição a partir dos seus resultados. Estas críticas dos estudantes estão em consonância com a noção política da criação da A3ES, ou seja, o alargamento da avaliação a um âmbito institucional.

Atualmente, em relação às áreas institucionais, é ponto assente que é importante avaliar: a qualidade do ensino/educação, através da formação pedagógica dos docentes, qualificações, competência e relação pedagógica; os cursos, quanto à qualidade e estrutura curricular e qualidade da componente pedagógica; a formação, por exemplo a qualidade e adequação às exigências do mercado de trabalho traduzida no contributo para a inserção profissional dos graduados. Ainda, o sucesso académico, os apoios e a satisfação e bem-estar dos estudantes (Morais et al., 2006).

Na ESEnfC, os estudantes são chamados a participar em todas as formas de avaliação da Escola desde o ano 2006/2007. A auscultação regular da sua opinião, entre outras, sobre as unidades curriculares e os docentes tornou-se um procedimento comum realizado pelo CQA e que conta com uma elevada adesão.

Formas de avaliação do ensino superior pelos estudantes

O procedimento que se tem mostrado mais adequado na recolha de informação para a avaliação do ensino pelos estudantes é a aplicação de questionários. Não perdendo de vista que a maioria dos instrumentos pede a opinião ou perceção dos estudantes (Clayson & Haley, 2011), sabemos que as suas perceções são, muitas vezes, mais determinantes dos seus comportamentos do que as situações reais, encontradas através da observação direta em sala de aula (Morais et al., 2006).

O CQA utiliza a técnica de questionário desde o início do processo de avaliação do ensino (unidades curriculares/docência). Em algumas circunstâncias, procede-se à utilização da entrevista ou de análise SWOT, "Potencialidades, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças", para clarificar aspetos novos ou aprofundar questões que se colocaram nos

resultados obtidos através dos questionários. Em avaliações externas, anteriormente realizadas pelo CNAVES, os estudantes eram ouvidos em entrevistas.

Murray, Rushton e Paunonen (1990) são de opinião que os instrumentos para avaliação do ensino pelos estudantes devem ser produzidos, testados e validados na instituição onde vão ser aplicados, embora existam no mercado instrumentos disponíveis para o efeito. Isto deve-se às especificidades disciplinares e à natureza do conhecimento, ensino, práticas e perceção da eficácia. Mas esta opinião está longe de ser consensual pois há autores que julgam os instrumentos caseiros muito mais falíveis.

De acordo com os pressupostos acima, para avaliação da satisfação dos estudantes com as unidades curriculares e com a docência, no início da sua atividade, o CQA começou por pesquisar e analisar os instrumentos disponíveis nas bases de dados, promoveu um painel de peritos com os presidentes dos órgãos e os coordenadores de anos e de cursos tendo construído e validado os seus questionários. A validação dos questionários referentes às unidades curriculares contou com uma amostra de 7479 questionários respondidos, uma amostra de 24093 referentes aos docentes e uma amostra de 2768 referentes ao ensino clínico (Ventura, Ferreira, Loureiro, Oliveira, & Cunha, 2009). A aplicação dos mesmos seguiu o conjunto de normas descritas nas publicações disponíveis, tais como o momento da sua aplicação, a garantia do anonimato e a promessa de publicitação dos resultados às partes interessadas. Estas normas e procedimentos fazem parte dos documentos oficiais do Conselho.

Atualmente, o CQA está também a adaptar instrumentos de avaliação do ensino pelos estudantes utilizados noutros países, em contextos de ensino idênticos, nomeadamente em ensino clínico, de modo a obter informação que permitirá análises transculturais. Todos estes resultados serão divulgados oportunamente.

Entre as publicações consultadas, um ponto de concordância é a afirmação de que a avaliação do ensino realizada pelos estudantes deve ser escrita para que possa vir a ser dado *feedback* ao professor. Este *feedback* deve acontecer um a dois meses depois de preenchidos os questionários e a avaliação deve ser realizada nos últimos dias do semestre (Zapalska & Brozik, 2012). Na ESEnfC, o CQA segue todos estes procedimentos e coloca o máximo rigor no cumprimento de todos estes prazos.

O processo de aplicação dos questionários em papel é complexo e moroso, além de envolver imensos recursos humanos e materiais. A preparação dos questionários, a contagem, colocação em envelopes, identificação, organização e distribuição aos estudantes em tempo oportuno, o contacto prévio com o docente responsável pela unidade curricular, seguido da aplicação, recolha, codificação, leitura ótica, tratamento estatístico de dados, apresentação de resultados e divulgação. A aplicação dos questionários em versão de papel terminou em 2011. A perspetiva de aplicação dos

questionários em versão eletrónica foi equacionada no ano 2009, após a realização de uma estimativa dos custos e dos ganhos, documentado na proposta do CQA - "Normas para avaliação na ESEnfC".

O seu preenchimento *online* iniciou-se em 2011. Inicialmente os estudantes foram algo resistentes por preencherem os questionários no espaço intranet e com o seu número de aluno. Foi, e continua a ser, necessário garantir-lhes o anonimato e incentivá-los ao preenchimento mostrando-lhes as razões, as vantagens e a importância do processo. Assim, entre outros princípios, o questionário é apresentado ao estudante no seu espaço intranet, com prazos para o preenchimento; são divulgados os resultados obtidos, depois do tratamento estatístico, através de relatórios, apresentações à comunidade educativa e informação pessoal a todos os professores.

A literatura relata algumas experiências deste tipo. Os estudantes preenchem os questionários *online* duas semanas antes do fim do semestre e os professores recebem o *feedback* no início do semestre seguinte (e.g. Yang, 2010). De acordo com o autor citado, na opinião dos professores a avaliação *online* feita pelos estudantes ao ensino/docência poupa tempo e dinheiro mas não aumenta o *feedback*, não melhora a comunicação com o estudante e não é um método justo. Obviamente que as questões do enviesamento dos dados são uma preocupação do CQA. Por essa razão foi feita uma análise comparativa entre resultados obtidos em papel e em versão eletrónica, e as estatísticas mostraram não haver diferenças significativas ($p > .05$) nos resultados obtidos para a mesma unidade curricular e o mesmo docente, durante vários anos seguidos.

Para que o processo de avaliação do ensino/docência tenha uma imagem mais clara e precisa, o CQA atribui um questionário aos professores para que eles próprios expressem a sua perspetiva pessoal acerca da unidade curricular. Os nossos resultados mostram que os docentes avaliam em diferentes itens a unidade curricular por si lecionada no mínimo com 3.42 (média) numa escala de 1 a 5.

Este procedimento é também referido por Zapalska e Brozik (2012) ao afirmarem que os professores devem preencher um questionário independente sobre a turma e a unidade curricular permitindo a comparação dos dois questionários, o dos estudantes e o dos professores.

Fatores que influenciam a avaliação do ensino pelos estudantes

A avaliação do ensino por parte dos estudantes do ensino superior é influenciada por diversos fatores. Alguns destes fatores têm sido bastante estudados, outros nem tanto. Em alguns casos os resultados são discrepantes.

Fatores relacionados com o estudante

Um dos fatores importantes referidos pelos autores é o efeito halo (e.g., Clayson & Haley, 2011; Shirbagi, 2011). Este refere-se a um viés cognitivo no qual a perceção de uma característica particular é influenciada pela perceção prévia de uma sequência de interpretações. O efeito halo sugere que há variáveis tão importantes que justificam que se ignorem ou falsifiquem outras variáveis. Ou seja, o primeiro traço que o estudante reconhece num professor vai influenciar todos os traços que apareçam posteriormente.

Outro fator, talvez o de maior relevância na literatura é a classificação obtida, ou esperada, pelo estudante como determinante na avaliação que o estudante faz do seu professor (Brown, 2008; Moreira, 1988). Os professores afirmam constantemente que as avaliações dos estudantes são diferentes conforme são feitas antes ou depois da realização das provas de avaliação. O estudante, consciente ou inconscientemente, faria do professor um agente corresponsável dando-lhe pontuações semelhantes às que obteve (Moreira, 1988).

Estudos anteriores, de Bending, 1952; Russel e Bending, 1953; Voecks e French, 1960; Rayder, 1968 (citados por Moreira, 1988) partilhavam a opinião de que havia correlação entre a classificação e a satisfação. Pelo contrário, outros estudos citados por Moreira (1988) e por Patrick (2011) são contraditórios e revelam dúvidas quanto à variável classificação.

Os estudos publicados que sustentam as hipóteses atrás apresentadas levaram o CQA a ter em conta o momento em que propõe a avaliação aos estudantes. Esta é feita sistematicamente antes da atribuição da classificação pelo docente, muito embora possa haver casos pontuais em que tal não é possível. Apesar da tentativa de salvaguardar este aspeto, há investigação recente onde se demonstra que os estudantes avaliam independentemente da classificação que obtiveram, não havendo correlação entre a classificação esperada pelo estudante e as avaliações que estes fizeram dos professores (e.g., Alok, 2011; Davidovitch, 2009; Patrick, 2011). Curiosamente, os mesmos autores mostraram que a correlação era significativa e positiva entre a nota obtida e a satisfação com o curso, mas não entre a nota obtida e a pontuação atribuída pelo estudante ao professor.

A satisfação dos estudantes com o curso de Enfermagem da ESEnfC nem sempre está de acordo com a literatura publicada. Por exemplo, no ano letivo 2011/2012 a satisfação com o curso é mais elevada no 1º ano (média = 3.99), decresce no 2º ano (média = 3.85) e decresce também no 3º ano (média = 3.57) e sobe de novo, ligeiramente, no 4º ano (média 3.63), não atingindo, no entanto, o nível de satisfação alcançado no 1º ano.

Relativamente às classificações obtidas nas unidades curriculares (UC), na escala de zero a vinte, no mesmo ano letivo 2011/2012, no 1º ano a média das UC é de 12.27 valores, no 2º ano decresce sendo a média das UC de 13.27 valores (excluindo as classificações das opções e do ensino clínico) e decresce também no 3º ano, com uma média das UC de 12.36 valores (excluindo classificações das opções e do ensino clínico). No 4º ano a média das UC sobe de novo para 15.69 valores.

O mais relevante nestes resultados é o facto de as classificações obtidas no último ano do curso não estarem espelhadas na satisfação com o curso.

Ainda a propósito da classificação, Patrick (2011) considera que a pontuação atribuída pelos estudantes aos professores pode revestir-se de aspetos muito complexos no que respeita à classificação expectável pelo estudante, ou obtida no caso de já ter sido atribuída. Um desses aspetos é a tolerância, ou benevolência, do professor na atribuição de classificações, podendo levar a que receba melhor pontuação dos seus estudantes. Outro aspeto importante está no facto de o estudante com classificações elevadas (ou esperadas) avaliar o docente com alta classificação dado o bom nível de conhecimentos que adquiriu. Ainda, os estudantes motivados avaliarem os professores com pontuações mais elevadas porque o seu nível motivacional os leva a um maior nível de conhecimentos.

Perante estas circunstâncias, há autores a considerarem que a autoridade e o controlo académico foram colocados nas mãos dos estudantes, uma vez que o professor tem tendência a influenciar as classificações dos estudantes com a finalidade de receber o mesmo em troca (Stark-Wroblewski et al., 2007). O terceiro fator determinante da avaliação prende-se com as "teorias implícitas" dos estudantes sobre o ensino. Estas parecem ser revestidas de ideias muito bem definidas sobre seis dimensões do ensino, como mostram os trabalhos de Doyle e Whitely (1976; 1978, citados por Moreira, 1988). Essas dimensões são as seguintes: 1 - habilidades expositivas do professor; 2 - definição clara das responsabilidades dos estudantes; 3 - relevância do curso para o estudante; 4 - maior ou menor grau em que o professor estimula as ideias e pensamento dos estudantes; 5 - maior ou menor grau em que o professor tolera outros pontos de vista; 6 - atitudes do professor para com os estudantes.

Um quarto fator, ainda de acordo com Moreira (1988), é a maturidade dos estudantes. Uma alegação forte dos professores, e difícil de ser negada ou aceite, é a de que os estudantes não têm maturidade suficiente para compreender o que é um bom professor e para distinguir se um determinado padrão de ensino lhes será útil, ou não, no futuro. Podem ainda manifestar preconceitos e sentimentos relativos ao professor projetando-os no questionário.

Existe ainda um conjunto de outros fatores, mas que parecem não influenciar a avaliação do ensino feita pelos estudantes. São eles, as características pessoais do estudante, como a idade e o sexo, ou a importância dada ao curso e o esforço despendido. Outra variável é o desejo do estudante de enviar uma mensagem, seja ela positiva ou negativa, marcando o formulário de forma simples e sem "pensar" (idem).

Finalmente, Moreira (1988) considera que estes fatores dos estudantes levantam questões: até que ponto a excelência do professor pode ser medida por um referencial interno aos estudantes? é justo esperar que qualquer professor tenha qualidades e comportamentos rigorosamente pré-fixados? Ou seja, as teorias implícitas dos estudantes podem representar um padrão distante dos razoavelmente aceites pela comunidade docente.

Fatores relacionados com o professor

Algumas características de natureza psicológica do professor são apontadas na investigação como tendo importância na satisfação dos estudantes. Por exemplo, são importantes alguns traços de personalidade como a extroversão e a disponibilidade (Alok, 2011; Patrick, 2011), a conscientização (Patrick, 2011) e a simpatia ou afabilidade (Alok, 2011; Moreira, 1988; Patrick, 2011). O neuroticismo é considerado desfavorável (Alok, 2011; Patrick, 2011). Mas os estudos não são conclusivos. Há estudantes que preferem professores com alto mérito cognitivo e outros procuram professores com mérito afetivo.

Certos traços pessoais como a voz, maneirismos, aparência, sentido de humor e equilíbrio são independentes em relação ao aproveitamento do estudante. Já a cultura (sensibilidade artística, abertura mental e imaginação) correlaciona-se significativamente com a habilidade geral de ensinar (Isaacson, McKechie, & Milholland, 1963 citados por Moreira, 1988). A etnia e a atratividade do professor são também fatores importantes (Brown, 2008). Davidovitch (2009) encontrou relação entre o género do professor e a explicação das classificações atribuídas ao estudante, mais positiva em homens, mas o autor afirma tratar-se de uma questão cultural da qual os estudantes não podem estar afastados. A avaliação dos estudantes é tendencialmente mais baixa na avaliação das professoras mulheres (Rutland citado por Zapalska & Brozik, 2011) e estudantes mulheres atribuem pontuações mais elevadas do que os homens (Feldman, 1993 citado por Zapalska & Brozik, 2011).

Ambientes descontraídos e de tensão na sala de aula são reconhecidos por estudantes e professores. Quando se estabelece um clima de simpatia mutua há grandes probabilidades de maior rendimento académico e de melhor avaliação ao professor (Moreira, 1988). Isto não é surpreendente uma vez que lecionar envolve contacto com comportamento

expresso. Quiçá, a simpatia não é mais que uma qualidade fundamental do ato de ensinar como o respeito pelo estudante, o interesse, a ajuda, o respeito pela opinião alheia, etc.

Na opinião dos estudantes, as características do professor são um facilitador do processo ensino-aprendizagem. Mas a satisfação com essas características de facilitador é muitas vezes contraditória. Um estudo de Semim, Souza e Corrêa (2009) realizado com estudantes de enfermagem, mostrou que para a maioria dos estudantes o processo ensino-aprendizagem está facilitado quando o professor estimula o processo crítico-reflexivo. Para outros, esse processo é mais facilitador quando o professor se mostra mais diretivo. O relacionamento professor-estudante é também facilitador quando o professor apresenta disponibilidade e estabelecimento de vínculo com o estudante. Para outros estudantes ter o professor como amigo, esquecendo o seu papel orientador torna-se facilitador. Neste estudo, no que se refere às características do professor no processo ensino-aprendizagem, os resultados são contraditórios.

Os estudantes da ESEnfC delinearam como perfil de bom professor o domínio dos conteúdos da disciplina que leciona, a capacidade de cativar e motivar, de desenvolver uma boa relação com os estudantes, ser disponível e acessível, compreensivo e tolerante, de relacionar a teoria com a prática, sendo exigente, assíduo e pontual (Ventura, Neves, Loureiro, Frederico-Ferreira, & Cardoso, 2011). O estudo referido mostrou que os estudantes da Licenciatura valorizam mais os aspetos afetivos, concentrando a sua opinião em 40% dos casos na dimensão humana, e os estudantes da Pós-licenciatura de especialização reúnem 7% das suas referências nesta dimensão. O domínio da matéria que leciona está também muito valorizado pelos estudantes da licenciatura.

Outros fatores

No contexto pedagógico há particularidades que influenciam a avaliação, nomeadamente há diferenças nas avaliações conforme as áreas disciplinares e os graus de ensino.

São mais favoráveis as avaliações dos professores de ciências sociais e humanidades do que as avaliações feitas aos professores de ciências e matemática, embora se desconheçam as razões para tais resultados (Morais et al., 2006; Patrick, 2011). São também mais elevadas as avaliações aos professores de ciências administrativas (contabilidade, ciências da informação, etc.) do que aos professores de ciências exatas (Luna, Arámburo, & Cordero, 2010). Professores do ensino superior são melhor avaliados do que os professores de níveis mais baixos de ensino (Patrick, 2011). Os professores de cursos requeridos pelos estudantes são avaliados com pontuações mais baixas do que os professores de cursos eletivos (Patrick, 2011). Estes resultados levaram alguns autores a afirmar que há diferenças entre disciplinas pelo que a comparação não deve ser feita (Zapalska & Brozik, 2011).

O tamanho da turma (Brown, 2008) e a hora do dia em que ocorrem as aulas parecem ser fatores importantes na avaliação. Mas não há estudos suficientes sobre este assunto (Patrick, 2011; Brown 2008) e alguns são contraditórios como é o caso do estudo de Moreira (1988), para quem o tamanho da turma não influencia a avaliação feita pelos estudantes. Os professores de turmas mais pequenas e de anos mais avançados obtêm maiores pontuações (McKeachie, 1990 citado por Zapalska & Brozik, 2012). A tendência na ESEnfC acontece nesse sentido. Nos relatórios internos do CQA estão expressos resultados semelhantes notando-se no primeiro ano melhores avaliações nas práticas laboratoriais, onde as turmas são constituídas por um número de cerca de quinze estudantes.

Morais, Almeida e Montenegro (2006), a partir da validação do *Student´s Evaluation of Educational Quality* (SEEQ – 1987, 1991, 2001) demostraram que as perceções do ensino pelos estudantes (que assenta numa conceção multidimensional da qualidade do desempenho docente) valorizam muito positivamente todos os itens sendo o mais pontuado a relação docente/estudante e o menos pontuado são os que se referem à avaliação/classificações e carga de trabalho/dificuldade. Ainda, a avaliação é claramente mais positiva junto dos estudantes dos últimos anos e nas aulas práticas. Estes estudantes de anos curriculares mais avançados e no contexto das aulas práticas percecionam mais positivamente a organização/clareza do docente, o mesmo acontecendo na dimensão profundidade na abordagem dos assuntos (aqui em relação às aulas teóricas) e na dimensão trabalhos/leituras. Segundo Zapalska e Brozik (2012) um professor "pobre" com apresentação de material interessante é mais pontuado em algumas dimensões de um ensino eficaz do que um "bom" professor que apresenta material desinteressante.

Os perfis dos professores estão bem estudados mas o mesmo não acontece com o perfil dos estudantes. O perfil dos professores, determinado pela avaliação dos estudantes é, em parte, devido ao perfil dos estudantes (Palmer, Walker, & Sullivan, 2011). O estudo destes autores parte do conhecimento de que os professores têm um perfil, que não varia de curso para curso ou de turma para turma, e pretende saber se os estudantes têm determinado perfil quando avaliam o ensino/professor, pois o perfil atribuído pelos estudantes ao professor deve resultar do perfil do estudante, ou seja do seu *background* e personalidade.

Assim, o modelo do processo de ensino e avaliação entre professores e estudantes proposto por estes autores é o de que os traços de personalidade do professor influenciam o ensino e os traços de personalidade dos estudantes influenciam a avaliação desse ensino. De tal modo que há correlações positivas entre a pontuação que um estudante atribui a um professor e a que atribui a outros professores noutros cursos.

Benefícios da avaliação do ensino/docentes pelos estudantes

Um dos benefícios mais importantes da avaliação do ensino pelos estudantes, que vale a pena aqui mencionar, é o facto de o processo de projetar ou preencher os formulários encorajar quer os professores quer os estudantes a refletir sobre a sua experiência de educação. Como resultado da avaliação há o desenvolver de conceções mais claras sobre os esforços que devem ser feitos a fim de conseguir um melhor ensino e resultados de aprendizagem (Shirbagi, 2011; Yang, 2010).

Assim, a avaliação parece ter algum efeito positivo sobre a eficácia do ensino dos professores sendo que os professores reconhecem os efeitos de halo e da sua tolerância como fatores que influenciam essa avaliação (Shirbagi, 2011).

Algumas estratégias resultam bem quando utilizadas na avaliação (Dunrong & Fan, 2009). São as seguintes:

1 - Garantir uma perceção correta da avaliação do ensino pelos estudantes para que esta avaliação não se transforme no oposto do pretendido;

2 - Conceber um sistema científico para a avaliação do ensino pelos estudantes e o esforço para que este tenha um papel central na garantia da qualidade do ensino;

3 - Aproveitar as experiências de avaliação dos estudantes em instituições de ensino superior e melhorar constantemente essa avaliação.

A avaliação pelos estudantes pode e deve contribuir para que o professor faça uma reflexão acerca da mensagem que passa aos seus estudantes mas, obviamente, a qualidade docente reveste-se de múltiplos fatores como sejam as atividades pedagógicas de sala de aula, o valor científico das matérias lecionadas, etc. (Morais et al., 2006).

Desvantagens e problemas da avaliação do ensino pelos estudantes

A avaliação do ensino pelos estudantes reveste-se de algumas desvantagens e também de alguns problemas. Uma das maiores desvantagens prende-se com o facto de as pontuações atribuídas pelos estudantes refletirem a sua perceção sobre as atitudes dos professores, as competências expositivas e a sua confiabilidade e habilidades para aprender (Alok, 2011; Davidovitch, 2009).

Se, por um lado, o estudante é quem melhor se pode pronunciar acerca da eficácia do professor na sala de aula, as pontuações que lhes são atribuídas pelos estudantes

têm as suas limitações (Shirbagi, 2011) e não estão necessariamente correlacionadas com a avaliação global dos professores, que inclui a avaliação por pares e supervisores (Dunegan & Hrivnak, 2003).

Clayson e Haley (2011) colocaram uma outra questão muito pertinente: até que ponto os estudantes estão a dizer a verdade quando avaliam o ensino? Segundo os autores, a literatura indica que os estudantes ignoram ou falsificam as respostas tendo em conta variáveis importantes; dão respostas subjetivas a perguntas objetivas e, por vezes, dão respostas propositadamente enganosas (cerca de 30% assumem que as suas respostas não são verdadeiras). À luz destes resultados a validade da avaliação dos estudantes para melhorar o desempenho individual do professor, modificar o currículo e criar escalas comparativas para avaliar os professores pode ser posta em causa e, por isso, devem ser complementadas com fontes diversas.

Yang (2010) mostrou que a maior parte dos professores não concordam com a avaliação feita pelos estudantes, referem que os estudantes não são justos nos seus julgamentos, e que esta avaliação não lhes traz benefícios nem lhes causa tensão. Contudo, consideram que a existência da mesma lhes dá entusiasmo e, se for bem-feita, pode ajudar no ensino. Assim, é necessário garantir a credibilidade dos dados apresentados pelos estudantes, evitando que se sintam pressionados ou ameaçados nas suas classificações, por opinarem sobre os professores, e tendo o cuidado de fazer perguntas que não sejam demasiado genéricas para que o seu *feedback* seja útil aos professores.

Por exemplo, Burden (2008, citado por Yang, 2010) critica a utilização de avaliações quantitativas como medida para a eficácia e eficiência dos professores, e afirma que estas podem levar a uma exclusão do diálogo por parte dos professores que querem melhorar o seu desempenho docente. Na opinião do autor deve, portanto, ser implementada como fonte de pesquisa a junção de dados do questionário com entrevistas de professores.

Um dos problemas da avaliação é a possibilidade de ser feita em nome dos outros e não em nome individual. Um segundo problema prende-se com uma maior valorização do significado formal da avaliação do que o seu significado em termos de substância. Ainda, o mau uso da avaliação que os estudantes fazem dos professores por parte da administração do estabelecimento de ensino. Finalmente, falhas presentes no sistema de avaliação (Dunrong & Fang, 2009).

Conclusão

O *feedback* dos estudantes é uma importante ferramenta para professores que desejem melhorar o seu ensino (Shirbagi, 2011; Yang, 2010), mas a eficácia do ensino deve ser avaliada a partir de várias medidas, nomeadamente medidas de aprendizagem juntamente com a avaliação do ensino pelos estudantes (Stark-Wroblewski et al., 2007).

O bom professor dificilmente será sempre assim julgado por todos os seus estudantes. Exemplo disso é a discrepância de avaliação feita de turma para turma, ao mesmo professor. Como sabemos, grupos de pessoas são diferentes nas reações a estímulos idênticos.

A observação por pares, a reflexão entre docentes e a autoscopia ajudariam a desenvolver uma nova compreensão das práticas, porque um conjunto de avaliações pode não responder a todas as situações de ensino. Alguns participantes no estudo de Yang (2010) sugeriram a utilidade de escrever diários de ensino e gravá-los, assistindo em seguida para refletir e melhorar o seu ensino.

São recomendadas entrevistas aos estudantes para adquirir pensamentos mais profundos sobre o desempenho de seus professores, eficácia e eficiência. E *workshops* para os professores e os estudantes discutirem livremente métodos de ensino, construção do curso, e de responsabilidade do estudante (idem).

O perfil dos estudantes poderá ser o principal determinante daquilo que os estudantes consideram ser o professor (Palmer et al., 2011).

Apple (1999, citado por Yang, 2010) aponta 5 princípios na avaliação dos professores:

(1) A avaliação deverá melhorar as oportunidades de vida dos estudantes mais desfavorecidos;

(2) A avaliação deve criar uma voz para os estudantes marginalizados ou silenciados;

(3) Os professores deveriam receber apoio a partir da avaliação ao inverso de se destacar os seus defeitos;

(4) Encorajar os professores a celebrar as diferenças e diversidades;

(5) A avaliação deve proporcionar aos professores tempo e espaço para a construção de currículos articulados com a vida dos estudantes e as suas experiências.

A avaliação deve ser utilizada para identificar áreas de força e de fraqueza permitindo aos professores a reflexão e a mudança de estratégia necessária e útil de modo a garantir um ensino que leve a aprendizagem eficaz.

Referências Bibliográficas

- Alok, K. (2011). Student evaluation of teaching: an instrument and a development process. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 23*(2), 226-235.

- Berk, R. A. (2005). Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 17*(1), 48-62.

- Brown, M. (2008). Student Perceptions of Teaching Evaluations. *Journal of Instructional Psychology, 35*(2), 177-181.

- Cardoso, S., Santiago, R. & Sarrico, C. (2010). As atitudes dos estudantes face à avaliação das instituições de ensino superior. *Avaliação, 15*(3), 29-58.

- Clayson, D. E. & Haley, D. A. (2011). Are students telling us the truth? A critical look at the student evaluation of teaching. *Marketing Education Review, 21*(2), 101–112.

- Davidovitch, N. (2009). Myths and facts about student surveys of teaching the links between students' evaluations of faculty and course grades. *Journal of College Teaching & Learning, 6*(7), November, 41-49.

- Dunegan, K. J. & Hrivnak, M. W. (2003). Characteristics of mindless teaching evaluations and the moderating effects of image compatibility. *Journal of Management Education, 27*(3), 280-303.

- Dunrong, B. & Fan, M. (2009). On Student Evaluation of Teaching and Improvement of the Teaching Quality Assurance System at Higher Education Institutions. *Chinese Education and Society, 42*(2), March-April, 100-115.

- Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (2009). *Relatório de avaliação EUA/IEP*. Coimbra: ESEnfC.

- Faleye, B. A. & Awopeju, O. A. (2012). A Revalidation of Students' Evaluation of Teaching Effectiveness Rating Scale. *IFE PsychologIA, 20*(2), September, 150-160.

- Luna, E., Arámburo, V., & Cordero, G. (2010). Influence of the Pedagogical Context on Students' Evaluation of Teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 22*(3), 337-345.

- Morais, N., Almeida, L. S., & Montenegro, M. I. (2006). Perceções do ensino pelos alunos: uma proposta de instrumento para o Ensino Superior. *Análise Psicológica, 1*(24), 73-86.

- Moreira, D. A. (1988). Fatores influentes na avaliação do professor pelo aluno: uma revisão. *Revista Educação e Seleção*, 17, 73-87.

- Murray, H. G. (1984). The impact formative and summative evaluation of teaching in North American Universities. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 9*(2), 117-132.

- Murray, H. G., Rushton, J. P., & Paunonen, S. V. (1990). Teacher personality traits and student instructional ratings in six types of university courses. *Journal of Educational Psychology, 82*(2), 250-261.

- Palmer, E., Walker, D., & Sullivan, T. (2011). Student profiles and their role in the evaluation of learning and teaching. *Australasian Journal of Engineering Education, 17*(2), 119-128.

- Patrick, C. L. (2011). Student evaluations of teaching: effects of the Big Five personality traits, grades and the validity hypothesis. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 36*(2), March, 239–249.

- Seldin, P. (1993). The Use and Abuse of Student Ratings of Professors. *Chronicle of Higher Education, 21* (July), A40.

- Semim, G. M., Souza, M. C., & Corrêa, A. K. (2009). Professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem: visão do estudante de enfermagem. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, *30*(3), set., 484-491.

- Shirbagi, N. (2011). Iranian university teacher's and students´ views on effectiveness of students´ evaluation of teaching. *The Quality of Higher Education*, 8, 118-131.

- Stark-Wroblewski, K., Ahlering, R., & Brill, F. M. (2007). Toward a more comprehensive approach to evaluating teaching effectiveness: supplementing student evaluations of teaching with pre–post learning measures. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 32* (4), August, 403-415.

- Ventura, M. C., Neves, M. M. A., Loureiro, C. R., Frederico-Ferreira, M., & Cardoso, E. M., (2011). O "bom professor" – opinião dos estudantes. *Revista de Enfermagem Referência*, III Série, 5, Dez., 95-102.

- Ventura, M. C., Ferreira, M. M. F., Loureiro, C. R., Oliveira, J. N., & Cunha, N. J. J., (2009) Qualidade e autoavaliação no ensino superior – validação de escalas de opinião dos estudantes de uma Escola Superior de Enfermagem. *Revista Referência*, II Série, 10, Jul, 57-64.

- Yang, S. (2010). Teacher Evaluation: Teachers' Reflections and Ations on online Student Evaluations of Teaching. *The International Journal of Learning, 17*(1), 133 – 141.

- Zakka, J. S. (2009). End of Semester Student Evaluation of Teaching Effectiveness Questionnaires: An Indicator of Teaching Quality. *Fall, 8*(1), 233-246.

- Zapalska, A. M. & Brozik, D. (2012).The Other Side of Teaching Assessment. US-China *Education Review*, B 1, 107-112.

4. SATISFAÇÃO DOS COLABORADORES INTERNOS: QUE IMPORTÂNCIA NUM SISTEMA DE QUALIDADE

MANUELA FREDERICO-FERREIRA

> ***Acabem com os meus recursos financeiros, acabem com os meus prédios, retirem a minha tecnologia, acabem com tudo... mas deixem a minha equipa de trabalhadores. Em quem eu investi, com quem trabalho, porque reconstruirei o meu Império outra vez.***
>
> Thomas Watson, fundador da IBM
> (www.tiadro.com/newsletter/phases.html)

A realidade organizacional tem mostrado, em consequência de uma multiplicidade de fatores, como a internacionalização e globalização dos processos económicos, o papel das tecnologias de informação e comunicação, diferentes condições sociais e demográficas, complexas transformações que se refletem na conceptualização e significado do trabalho e dos valores a ele associados.

De facto, desde a primeira revolução industrial, muitos pressupostos da vida social e económica foram postos em causa.

Antes e durante a primeira revolução industrial, não havia qualquer regulamentação laboral ou de segurança, as condições de trabalho eram inaceitáveis e as necessidades dos trabalhadores, quer em termos de condições de higiene e segurança, quer em termos de variáveis de natureza psicológica, não eram motivo de preocupação para a maioria das pessoas.

Para além de várias outras regras, a família inteira trabalhava e o horário de trabalho era de sol-a-sol, as crianças só iam à escola ao domingo, ...

Robert Owen, industrial do setor têxtil e reformador com motivações humanistas, foi um dos primeiros a manifestar preocupações a este nível. Tomou várias medidas inovadoras no tecido empresarial, como sejam: a redução da jornada de trabalho dos operários, a

construção de casas para os operários, limitou o trabalho infantil e construiu a primeira cooperativa.

Numa abordagem evolutiva, Cabral-Cardoso (2000) refere que na origem da função pessoal, estão os chamados *welfare officers*, funcionários encarregados de zelar pela melhoria das condições de trabalho e de alojamento e pelo apoio aos trabalhadores doentes ou mais necessitados. Estes funcionários surgiram por preocupações humanistas de alguns empresários adeptos da reforma social ou que partilhavam outras motivações de natureza social ou religiosa.

A importância das pessoas no trabalho foi despertada nos Estados Unidos, no início de 1900, por Frederick Winslow Taylor (1856-1915), o qual desenvolveu a Escola de Administração Científica. Apesar de apenas focar o aumento da produtividade, procurou métodos que desenvolvessem a capacidade de cada operário para alcançar determinado objetivo, percebendo através disto que poderia recompensar as pessoas pela sua quantidade produzida, ou seja, propôs que os operários fossem remunerados pela sua produção. Essa conceção, de *Homo-Economicus*, perspetiva que o comportamento do homem é motivado exclusivamente por dinheiro e recompensas salariais e materiais do trabalho.

Mas, Taylor defendeu um conjunto de princípios, tais como, selecionar os melhores trabalhadores para as funções consoante as características, dar formação aos trabalhadores para estes poderem realizar o seu trabalho de forma eficiente e também a monitorização do desempenho dos trabalhadores. Estes princípios conduziram à criação de técnicas importantes, tais como: a seleção e formação pessoal, o sistema de recompensas, a definição de objetivos e o *feedback* sobre o desempenho. De facto, apesar da submissão à "máquina organizacional", as inovações que foram introduzidas abriram caminhos para as posteriores contribuições no campo das relações humanas no trabalho.

A pesquisa sobre a satisfação no trabalho começou de forma sistemática com os estudos de Hawthorne, realizadas por Elton Mayo (1880-1949) na Western Electric Company em Chicago, em 1920. Os resultados destes estudos mostraram que os trabalhadores não eram simples "peças" do processo, mas sim indivíduos com personalidade complexa, relacionando-se com os demais numa situação de grupo, motivado não só pela procura do conforto material mas também por necessidades de natureza social e psicológica.

Os estudos sistemáticos, deram origem, na década de 30, à Escola de Relações Humanas, cuja teoria defende que a remuneração não é suficiente para a motivação dos empregados na obtenção de resultados favoráveis para a organização, propondo então que as organizações além da remuneração devem oferecer um ambiente agradável e humano.

Emergiram, assim, os princípios da escola das Relações Humanas segundo os quais, os trabalhadores são sobretudo seres sociais, movidos por necessidades de relação, de pertença e de aceitação.

Radica também na Teoria dos Dois Fatores, desenvolvida por Frederick Herzberg (1923-2000), a importância e o desenvolvimento da satisfação no trabalho. Segundo esta teoria existem dois grupos de fatores que afetam o individuo: i) fatores motivacionais ou de conteúdo, que fazem parte do desempenho do cargo, portanto dependem das tarefas que o indivíduo realiza no seu trabalho, no facto de serem, ou não, atividades desafiadoras e estimulantes e levam à satisfação, são: realização, reconhecimento, responsabilidade e progresso no trabalho; ii) fatores higiénicos que estão ligados ao contexto do trabalho e têm um carácter preventivo podendo evitar a insatisfação, englobam: segurança, o estatuto, o salário, as condições de trabalho, os benefícios sociais, as relações com os supervisores, os regulamentos, a supervisão e a política geral da empresa.

Nos anos 80, do século passado, com o contributo do sucesso das empresas japonesas para o estímulo da criação de culturas fortes, desenvolve-se a teoria de que a excelência profissional está ligada à existência de um conjunto de valores partilhados por toda a organização.

Esta teoria baseia-se numa forma participativa de gestão, envolvendo os funcionários no processo de decisão e na negociação de metas. Pressupõe o trabalho em grupo, a liderança, a comunicação bilateral e participação nos resultados. Assegura-se a Qualidade Total numa perspetiva de melhoria.

Com o contributo das tecnologias de informação e comunicação, tornou-se possível redesenhar os processos tornando-os mais eficientes, o que trouxe consigo, na maioria das organizações, a prática de *downsizing* e os consequentes riscos. Estamos, assim, em presença de uma nova abordagem de gestão, a reengenharia dos processos.

Pesquisas realizadas por Morin (2002), mostram que é necessário criar oportunidades aos empregados, boas condições de trabalho, ambiente de aprendizagem para realização adequada de suas funções e torná-lo estimulante, num contexto de relações humanas satisfatórias.

As pessoas são consideradas, no contexto competitivo atual, o ativo mais importante de qualquer organização. Perante as fortes inovações tecnológicas e a concorrência internacional, são quem pode efetivamente diferenciar a organização dos seus concorrentes, uma vez que o restante é facilmente reprodutível.

A satisfação no trabalho é uma resposta estritamente individual que traduz uma resposta emocional e afetiva (e.g., Al-Hussami, 2008; Ferreira, Neves, Abreu, & Caetano, 1996), a

um conjunto de fatores percecionados pelos indivíduos como mais ou menos ajustados às suas expetativas (Cunha, Rego, Cunha, & Cabral-Cardoso, 2003). É uma atitude geral de uma pessoa em relação ao trabalho que realiza (Robbins, 2005), que reflete a medida em que os indivíduos sentem de modo positivo ou negativo o seu trabalho nas suas diversas facetas (Schemerhorn, Hunt,& Osborn, 1999). Pode ser entendida como o resultado da interação e do ajustamento entre as pessoas e a organização (e.g., Cunha et al., 2003).

Uma análise dos aspetos do trabalho que mais diretamente influenciam a satisfação revelou que a satisfação no trabalho é um fenómeno complexo (Xie & Johns, 2000), que são inúmeros os fatores com influência na satisfação e que os mesmos afetam de forma diferente os indivíduos (Lane, Esser, Holte, & McCusker, 2010; Vidal, Valle & Aragón, 2007; Xie & Johns, 2000). Tais constatações relativizam o valor do índice de satisfação global e criam a necessidade de se analisarem diferentes fatores.

Além de terem atitudes sobre o seu trabalho como um todo, as pessoas podem também ter atitudes sobre os vários aspetos do seu trabalho – como o tipo de trabalho que fazem, os seus colegas, supervisores ou subordinados ou o pagamento (George & Jones, 1999).

A satisfação no trabalho é um assunto de grande interesse tanto para quem trabalha nas organizações como para os estudiosos destas matérias. De facto, é uma variável frequentemente estudada e central na pesquisa, na teoria organizacional (e.g., Hong, While, & Barriball, 2005; Spector, 1997) e numa gama de experiências desde a conceção do trabalho, à supervisão (Hong et al., 2005).

Não obstante ser uma variável muito estudada, particularmente na cultura Americana e da Europa Ocidental - onde se valoriza a liberdade individual, o crescimento pessoal e são consagrados direitos de cada um à recompensa, ao trabalho, à satisfação no trabalho - existe grande divergência de posições quanto à natureza dos motivos que se encontram na sua origem, devido possivelmente à carência de modelos teóricos consistentes neste domínio (e.g., Ferreira et al., 1996; Lima, Vala, & Monteiro, 1988; Vala, Monteiro, Lima, & Caetano, 1994). A razão funcional prende-se com o impacte que a satisfação no trabalho é suposto desempenhar na produtividade organizacional (Ferreira et al., 1996). Funcionários mais satisfeitos com o seu trabalho vão melhorar a sua capacidade de criatividade e produtividade (AL-Hussami, 2008).

A satisfação no trabalho tem assim o potencial de afetar um grande número de comportamentos na organização e contribuir para os níveis de bem-estar dos trabalhadores (George & Jones, 1999).

Poderemos considerar que o trabalhador passa cerca de 1500 horas por ano no trabalho e se se sentir insatisfeito durante a maior parte do tempo comprometerá, certamente, o seu bem-estar e a sua saúde, o que se repercutirá na sua criatividade e produtividade.

No âmbito do sistema de garantia da qualidade, a autoavaliação é perspetivada como um ciclo contínuo de momentos de balanço e pressupõe a participação ativa de todos, sendo parte integrante a auscultação do nível de satisfação dos seus colaboradores, relativamente às tarefas que desenvolvem, bem como as suas experiências e expetativas.

Os resultados dos processos de avaliação institucional constituem um elemento essencial a utilizar na deteção e intervenção sobre os pontos fracos, no reforço de determinadas áreas já consolidadas e no investimento na formação dos colaboradores bem como na promoção do seu envolvimento na organização.

Neste propósito, o Conselho para a Qualidade e Avaliação (CQA) definiu como estratégia metodológica a construção e aplicação de questionários (cf. Manual de Procedimentos do CQA). Foram elaborados questionários de opinião sobre os diferentes setores e serviços da escola, bem como sobre o trabalho que realiza e sua apreciação global, destinados a colaboradores docentes e a colaboradores não docentes.

A ESEnfC adota, ao nível técnico-científico e pedagógico, um modelo de gestão matricial entre projetos e unidades científico-pedagógicas. Dispõe da seguinte estrutura interna: Órgãos de governo; Outros órgãos; Unidades científico-pedagógicas (UCP); Unidades diferenciadas; Estruturas de apoio e serviços. Por sua vez, os projetos são atividades de ensino, investigação e serviços especializados, enquanto as unidades científico-pedagógicas são núcleos de recursos humanos, organizados por áreas clínicas do conhecimento em enfermagem e propiciadores do desenvolvimento dos projetos (Artigo 18.º dos Estatutos da ESEnfC).

Os questionários são objeto de revisão anual para maior adequação aos contextos. A aplicação é realizada anualmente e traduz a satisfação dos colaboradores da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra.

Atendendo às especificidades consideradas convenientes, foram criadas três versões: uma destinada aos colaboradores docentes e duas versões destinadas aos colaboradores não docentes, uma destinada aos técnicos superiores e assistentes técnicos e outra destinada aos assistentes operacionais.

Para ilustrar os dados produzidos pelo CQA, a partir das respostas dos diferentes colaboradores aos questionários acima mencionados e constantes no "Relatório de autoavaliação: opinião da comunidade educativa", apresentamos, nos quadros que se seguem, extratos de alguns dados.

Quadro 4.1 - Valores relativos à satisfação dos docentes com a UCP - Exemplo

Relativamente à UCP n=36		Não se aplica	Nunca	Algumas vezes	Sempre
	N R	n %	n %	n %	n %
Há cultura de abertura, de comunicação e diálogo.....		0 -	0 -	18 50,0	18 50,0
Estimula-se a iniciativa / inovação.....		1 2,8	0 -	18 50,0	17 47,2

Quadro 4.2 - Satisfação com o plano de estudos do Curso de Licenciatura - Exemplo

n=36		Muito Adequado	Adequado	Pouco Adequado
	N R	n %	n %	n %
No atual contexto, como considera o Plano de Estudos do Curso de Licenciatura?.....		1 2,8	22 61,1	13 36,1

Quadro 4.3 - Opinião dos assistentes técnicos, técnicos superiores acerca do Setor/Serviço - Exemplo

No seu Setor/Serviço: n=25		Sim		Não	
	N R	n	%	n	%
Mobilidade interna.....	1	8	32,0	16	64,0
Formação para aquisição de competências.....	1	12	48,0	12	48,0

Quadro 4.4 - Opinião dos assistentes operacionais sobre o seu trabalho/setor - Exemplo

		Sim		Não	
n=12	NR	N	%	n	%
Está satisfeito com o seu trabalho/setor.....		12	100,0	-	0,0
Porquê? - "Gosto do que faço." - "Porque trabalhamos em equipa." - "Bom relacionamento com todos." - "Porque faço o que gosto." O que mudaria? - "Nada."					

Acreditamos que a satisfação dos clientes começa com a satisfação dos empregados. É por isso que aderimos fortemente à filosofia ´pessoas-serviço-lucro` . (...) Se colocarmos os nossos empregados em primeiro lugar, eles entregarão um serviço impecável e o lucro será um resultado natural…

(Frederick Smith, Diretor da FedEx Corporation)
http://about.van.fedex.com/executive_bios

Referências Bibliográficas

- Al-Hussami M (2008). A Study of nurses' job satisfaction: The relationship to organizational commitment, perceived organizational support, transational leadership, transformational leadership and level of education. *European Journal of Scientific Research, 22*(2), 286-295.

- Cabral-Cardoso, C. (2000). Gestão de Recursos Humanos: evolução do conceito, perspetivas e novos desafios. In M. Cunha (Orgs.) *Teoria Organizacional - perspetivas e prospectivas* (pp. 225-249). Lisboa: Publicações D. Quixote. Biblioteca de Economia & Empresa.

- Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., & Cabral-Cardoso, C. (2003). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: RHEditora.

- Ferreira, J., Neves, J., Abreu, P., & Caetano A. (1996). *Psicossociologia das Organizações.* Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

- George, J. & Jones, G. (1999).*Understanding and managing organizational behaviour,* (2ª ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.

- Hong, L., While, A., & Barriball, K. (2005). Job satisfation among nurses: a literature review. International. *Journal of Nursing Studies*, 42, 211-227.

- Lane K., Esser J., Holte, B., & McCusker, M. (2010).A study of nurse faculty job satisfation in community colleges in Florida. *Teaching and Learning in Nursing*, 5, 16-26.

- Lima, M., Vala, J., & Monteiro, B. (1988). Os determinantes da satisfação organizacional, confronto de modelos. *Análise Psicológica*, 3/4, Série VI, 441-457.

- Morin, E. (2002). Os sentidos do trabalho. In T. Wood (Ed.), *Gestão empresarial: O fator humano* (pp. 13-34). São Paulo: Atlas.

- Robbins, S. (2005). *Comportamento organizacional*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.

- Schermerhorn, J., Hunt, J., & Osborn, R. (1999). *Fundamentos de Comportamento Organizacional* (2.ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

- Spector, P. (1997). *Job Satisfation - Application, Assessment, Causes, and Consequences.* SAGE Publications.

- Vala, J., Monteiro, B., Lima, L., & Caetano, A. (1994). *Psicologia Social das Organizações. Estudos em Empresas Portuguesas.* Oeiras: Celta Editora.

- Vidal, M., Valle, R., & Aragón, B. (2007). Antecedents of repatriates' job satisfaction and its influence on turnover intentions: Evidence from Spanish repatriated managers. *Journal of Business Research,* 60, 1272-1281.

- Xie, J. & Jonhs, G. (2000). Interative effects of absence culture salience and group cohesiveness. A multi level and cross level analysis of work absenteeism in Chinese context. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 31-52.

5. SER PROFESSOR: DESAFIOS A ENSINAR E APRENDER

MARIA CLARA VENTURA
ANA PAULA CAMARNEIRO

Introdução

As mudanças sociais obrigaram a alterações no papel dos estudantes nas instituições e, consequentemente, no papel dos professores na sua formação. O contexto atual requer uma educação no sentido de tornar os estudantes mais habilitados às exigências do mundo do trabalho, impondo às instituições de ensino superior uma grande responsabilidade em termos de transformações e inovações das suas práticas.

A excelência pedagógica no ensino superior exige uma pedagogia que se caracteriza por questionar os fins antes de debater os meios, questionando-se acerca das políticas relacionadas com a educação, a sociedade e o que esta pretende do ensino. Esta pedagogia é fundamentada em processos de ensino-aprendizagem e formação aberta, considerando o ensino superior "um espaço complexo e multidimensional em que incidem e se entrecruzam expetativas e influências de sentido muito diverso" (Esteves 2008, p. 102).

As instituições devem ser parte importante de todo o processo responsabilizando-se pelo aumento da qualidade pedagógica, melhorando os currículos e todos os métodos que docentes e discentes pretendem no sentido de aperfeiçoar a aprendizagem e a formação, devendo esta ser centrada no estudante e não no professor e na matéria. Na sua implementação, algumas dificuldades são encontradas, não só pela necessidade de um maior número de recursos para a sua aplicação, mas também pela massificação do ensino superior e, consequentemente, grupos de estudantes cada vez mais heterogéneos em todos os contextos, desde familiares, socioeconómicos e culturais. Para a aplicação deste tipo de ensino são apontadas algumas características como responsabilidade e controle no

desenvolvimento de um processo de aprendizagem autodirigida, onde aprender significa uma construção pessoal do saber disponibilizado, com interesse específico e importância profissional e social dessa aprendizagem, sendo o papel do professor estimular a capacidade dos estudantes para o desenvolvimento do pensamento critico, para a autodeterminação e para a aprendizagem ao longo da vida (Esteves, 2008).

A autora acima referida afirma que, relativamente aos currículos, seria importante concretizar percursos académicos orientados por competências, sendo estas de diferentes dimensões, competências específicas disciplinares, instrumentais, estratégicas ou metacognitivas e competências motivacionais. Os currículos devem ser flexíveis para que os estudantes possam optar por diferentes conteúdos, salvaguardando, no entanto, tudo o que os caracteriza e distingue as diferentes formações. Esta nova perspetiva obriga a repensar as competências do professor.

Competências profissionais do professor

Os desafios determinados pela sociedade não páram de aumentar e a aprendizagem é considerada fundamental para o desempenho profissional. Face às competências profissionais diversas que são necessárias para o desempenho eficiente, o campo da educação acompanha esta necessidade sendo os professores confrontados cada vez mais com tarefas diversificadas (Conceição & Sousa, 2012).

Hyatt e Williams (2012) apontam algumas questões relacionadas com as competências dos professores do ensino superior, nomeadamente o aumento do contacto intercultural referido como a globalização, facilitada pelas novas tecnologias, que surgem como oportunidades de aprendizagem pela abundância de informações acessíveis. As novas tecnologias nas organizações tornam possíveis práticas variadas, tais como equipes virtuais e permitir a produtividade, independentemente da localização.

Um estudo desenvolvido por Chansirisira (2012) revelou que existem quatro competências que influenciam a eficiência do desempenho docente, que são: o trabalho em equipa, o desenvolvimento pessoal, a motivação e as capacidades para o trabalho.

Assim, ao longo das últimas décadas a identificação das competências fundamentais para a profissão de professor e a sua caracterização têm estado na ordem do dia. Algumas inovadoras ou que ganharam uma progressiva importância tendo em conta as alterações do sistema educativo.

Uma perspetiva recente de Hyatt e Williams (2012) aponta como competências importantes para o corpo docente, entre outras, habilidades de comunicação e de

facilitação, competências de investigação, habilidades interpessoais e apoio da missão da Instituição de ensino, sendo que, o sucesso das organizações depende fortemente dos recursos humanos que dispõe.

Perrenoud, em 2001, afirmava que o professor não se pode reduzir às capacidades no domínio dos conteúdos a serem lecionados, mas a um conjunto de competências que lhes permita trabalhar eficazmente com os estudantes uma vez que os professores não têm apenas saberes mas também competências. O autor considerou que seria excessivo chamar-lhes novas competências mas sim uma reorganização das competências que são necessárias para que os professores desenvolvam o seu trabalho de forma eficiente, tendo em conta as variadas alterações que ocorrem no sistema educativo. Assim, torna-se cada vez mais difícil ensinar e, principalmente, levar os estudantes a aprender.

As competências explicitadas por Perrenaud (2000) foram organizadas em grupos, considerando 10 grandes "famílias", como sendo as novas competências profissionais para ensinar. As competências preconizadas para o novo papel do professor são:

1 - Organizar e dirigir situações de aprendizagem onde, para além do conhecimento dos conteúdos, o professor organiza esse saber no sentido da aprendizagem pelos estudantes, com previsão de dificuldades, com adequação de estratégias, envolvendo os estudantes nas atividades, tendo em conta as características de cada estudante;

2 - Administrar a progressão das aprendizagens em que o professor apresenta situações-problema cuja resolução possibilita a aprendizagem pretendida, mobilizando o conhecimento dos estudantes, orientando e facilitando a aprendizagem com avaliação formativa;

3 - Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, sendo capaz de gerir a heterogeneidade da turma, trabalhando com os estudantes de acordo com as dificuldades/necessidades individuais, promovendo a cooperação entre os estuantes;

4 - Envolver os estudantes nas suas aprendizagens e no seu trabalho, estimulando-lhes o desejo de aprender, a importância do trabalho, o acordar diferentes regras e contratos e desenvolver a capacidade de autoavaliar-se;

5 - Trabalhar em equipa desenvolvendo projetos, dirigindo grupos de trabalho, coordenando reuniões, participando na formação e renovação da equipa pedagógica, sendo capaz de gerir crises e conflitos;

6 - Participar da Administração da Escola, participando na elaboração do projeto da instituição e na vida da escola;

7 - Informar e envolver os pais, promover e dirigir reuniões de informação e discussão;

8 - Utilizar novas tecnologias e novas ferramentas multimédia para maior abrangência e possibilidades de informação e contactos;

9 - Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, prevenir comportamentos violentos, sensibilizar para a eliminação de preconceitos e descriminações sexuais, étnicas e profissionais, fortalecer o sentido da responsabilidade e solidariedade;

10 - Gerir a sua formação continua, conhecer as suas práticas, identificar as necessidades de formação e promover trabalho em equipa, bem como projetos de formação.

Como acontece com muitos dos conceitos em educação, também o conceito de "competência" poderá ter diferentes formas de definição e de interpretação. De acordo com Esteves (2009), o conceito emergiu com maior evidência no campo educacional, nos anos 90, relacionado com a aprendizagem dos estudantes, a formação dos professores e a formação profissional em geral, adotando conceções por vezes distintas tendo em conta diferentes áreas, contribuindo assim para as diversas interpretações entre os estudiosos desta temática. Começando por clarificar a diferença entre o conceito de competência e o conceito de competências (singular e plural), existem diferenças no que se refere a cada uma das palavras. Competência relaciona-se com a qualidade do profissional que é distinguido como competente ou incompetente, uma característica global. O conceito de competências sugere um número de características particulares que se evidenciam durante a ação e a soma dessas características evidencia a competência global do profissional.

Conceição e Sousa (2012) referem que as competências representam um conjunto de conhecimentos de diferentes fontes de formação, a competência existe quando se consegue mobilizar os saberes e integrá-los de forma correta perante uma situação.

No desenvolvimento do trabalho docente, as competências são aplicadas na prática e contribuem para produzir conhecimento profissional, permitindo a evolução da função do professor e promovendo o progresso do sistema educativo e da sociedade. No sentido de identificar as competências que os professores consideram essenciais ao desempenho das suas atividades, tendo em conta o que se pretende do docente na nova sociedade, as mesmas autoras desenvolveram um estudo com base nas "Dez novas competências para Ensinar" propostas por Perrenaud e atrás descritas, encontrando desta forma um perfil do ser professor. Pelos resultados, verificaram que os professores continuam a valorizar a aprendizagem dos estudantes mas numa perspetiva diferente da clássica. Consideram que para além dos conteúdos da disciplina que ministram devem trabalhar com os estudantes tendo por base a sua individualidade e desenvolver as suas atividades pedagógicas de forma a facilitar a aprendizagem, legitimando a importância da sua formação contínua no sentido de dar resposta ao trabalho que lhes é exigido. Identificaram que estão ajustados a esta nova era do conhecimento, sendo capazes de desenvolver competências, nomeadamente na mobilização dos diferentes conhecimentos, utilizando de forma eficaz os distintos saberes nas diferentes situações.

No mesmo estudo, as competências consideradas menos conseguidas são as relacionadas com o trabalho em equipa, que inclui o desenvolvimento de projetos, dirigir grupos de trabalho e promover reuniões. Também não reconheceram significado a nível da participação na administração da escola.

Programas, conteúdos e avaliação no ensino

Os programas e respetivos conteúdos continuam a ser a base e o principal caminho no trabalho do professor. Na perspetiva de Lucchese e Barros (2006), o conteúdo sempre foi desenvolvido como um fim em si mesmo. Este processo de ensino é o velho paradigma, com fragmentação do conhecimento, valorização do ensino com regras, definições e acumulação de informações, privilegiando a memória e a padronização.

Com a implementação de um novo modelo de ensino, os conteúdos são um meio para desenvolver competências, uma nova forma de gerar o conhecimento e integrá-lo pelo trabalho interdisciplinar e pela contextualização, favorecendo a elaboração de conceitos e sendo o conhecimento teórico e a prática aplicados no cotidiano do estudante.

O modelo de pedagogia por competências desenvolvido por Perrenoud (2010) pode ser considerado de continuidade e também de rutura. De continuidade, como parte do processo de evolução atual, impondo flexibilidade e criatividade, proporcionando adaptação às diferenças e às mudanças; de rutura, com uma pedagogia que não prepara o individuo para enfrentar as situações reais e sim para a classificação final. Nesta perspetiva, o papel do professor passa do tradicional recondutor dos conteúdos, transmissor de conhecimentos, não privilegiando as diferentes necessidades que surgem na sala de aula, para um facilitador da aprendizagem, reflexivo, que gere a informação e que avalia a sua prática educativa.

O papel do aluno também muda do passivo recetor do conhecimento, que não reconhece a importância do estudo de determinados conteúdos, para o de um estudante participativo na construção do conhecimento (Lucchese & Barros, 2006).

A avaliação classificatória é considerada excludente, produtora de dados que possibilitam apenas avaliar a capacidade do aluno em reter informações, assumindo o novo modelo um carácter formativo e diagnóstico do ensino-aprendizagem, indicando as dificuldades e ajudando nas intervenções pedagógicas, pois proporciona a avaliação e o desenvolvimento das competências dos estudantes (idem). A avaliação deve permitir que se escolha o melhor caminho face às dificuldades encontradas, dando condições para perceber as diferenças e auxiliando nas necessidades de aprendizagem.

Os professores não podem ser promotores da transformação pedagógica se eles próprios não recebem uma educação prática e teórica de qualidade. Citando Perrenoud, as autoras supracitadas referem que trabalhar para constituir competência exige mudanças na identidade do professor, na sua relação com o conhecimento, na sua maneira de lecionar e no próprio crescimento das suas competências.

O trabalho por competências exige que os professores considerem os saberes como recursos a serem utilizados no trabalho com os estudantes, através de um planeamento flexível, não havendo competência se todos os meios necessários não forem construídos e se todos os conhecimentos necessários não forem aprendidos e mobilizados para a prática. As competências vão estando construídas mediante as situações práticas que se vão aplicando com alguma regularidade, revelando um professor reflexivo, capaz de avaliar e de se autoavaliar, tomando uma atitude crítica, escolhendo as estratégias para atingir os objetivos educacionais.

Rodrigues (2001) propõe que alunos e professores desenvolvam: aptidão para agir num ambiente em permanente evolução; capacidade de manusear processos de trabalho abstrato e sem rotinas; aptidão para tomar decisões e responsabilidades; trabalho de grupo e interativo; visão global dos sistemas, aptidão para agir num horizonte temporal e geograficamente aberto.

O professor de enfermagem

Nas últimas décadas, o ensino de enfermagem em vários países europeus mudou de formação profissional para ensino superior. Esta transição requereu, para os professores, a formação de nível de mestrado ou doutoramento.

Algumas pesquisas e reflexões teóricas têm questionado acerca do que será um bom professor de enfermagem e apontam para que este seja especialista em conteúdos de enfermagem, possuindo um conceito claro e consistente do saber em enfermagem, antes de começar a ensinar (Johnsen et al., 2002).

Ser bom professor inclui competências no ensino teórico e prático da formação, conhecimentos de avaliação e boas relações interpessoais. Outro requisito importante será o incentivo ao pensamento crítico e a capacidade de ensinar os estudantes a integrar conhecimento teórico na prática de enfermagem. Ao professor de enfermagem é exigido que apoie e oriente os estudantes no desenvolvimento de habilidades de reflexão, sendo o treino desta habilidade especialmente importante para os ajudar a crescer. Neste sentido, será essencial promover as atividades de pensar, analisar e procurar explicação nas diferentes situações de aprendizagem (Dekker-Groen et al., 2011).

Sendo que a educação enfrenta as exigências do mundo contemporâneo através do desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, os educadores têm de adotar sobre si mesmos uma postura questionadora sobre a sua própria formação, reconhecendo-a como permanente e contínua, acompanhando as transformações da realidade. De acordo com Lucchese e Barros (2006), procurando seguir as alterações sociais, os professores de enfermagem preocupam-se cada vez mais com as práticas educativas e refletem acerca da formação do profissional, considerando importante a preparação de um profissional crítico, capaz de aprender a criar, a propor e a construir.

Cada vez com maior frequência, os estudantes e os profissionais são confrontados com novas situações devendo desenvolver-se, nos estudantes, capacidades de avaliação e discussão de escolhas, de identificação e resolução de problemas através do raciocínio. Ter conhecimentos é elementar, mas é fundamental saber como os desenvolver e aplicar (Catarino, 2004). Assim, todo o trabalho dos professores deve ser para desenvolvimento da autonomia e da participação dos estudantes na sua aprendizagem.

Formação de professores de enfermagem

Os professores de enfermagem têm manifestado uma crescente preocupação sobre a falta de formação e reparação para desenvolver o seu papel no ensino. Há pouco consenso entre os docentes de enfermagem sobre a forma que esta preparação deve tomar ou que conteúdo deve incluir (Johnson-Crowley, 2004).

Um estudo de Castanho (2002), desenvolvido sobre a formação profissional de professores do ensino superior, através de entrevistas a professores das áreas da saúde, verificou que para todos eles a entrada para o mundo da educação ocorreu sem preparação sistemática e intencional, desenvolvendo-se com a cultura que formaram no contexto onde estavam inseridos. Na opinião de Esteves (2009), a formação de professores acontece de forma diversificada, dado que para esta contribuem diferentes componentes. Um elemento considerado importante é a formação específica na área da docência, que inclui a aprendizagem do conhecimento relativo aos conteúdos a ensinar. Fundamental será também o ajuste adequado entre o conhecimento e o modo pedagógico de fazer aprender. O saber pelo saber, simplesmente, sem articulação com o uso que os estudantes virão a fazer desse saber, a prevalência de uma transmissão de conhecimentos percebido como estático e a não iniciação dos estudantes nas questões epistemológicas da sua área de conhecimento nem na investigação, que ainda marcam muitos dos cursos de licenciatura, constituem lacunas na preparação de quem vai ser professor.

Outras componentes de formação englobam a educacional geral e a cultural, social e ética, relacionadas com o desempenho profissional específico de um professor. Faria e Casagrande (2004) consideram, em conformidade com o que acontece em todo o ensino superior, que também na enfermagem a organização dos currículos é baseada em disciplinas, com conteúdos fechados, pouca abertura para outras áreas do conhecimento, pouco estimulo à pesquisa, com metodologia de ensino centrada em aulas expositivas, no sentido da execução de um programa, com avaliações através dos métodos tradicionais, com um corpo docente na sua maioria com formação académica de mestrado ou doutoramento, mas com pouca formação na área da pedagogia. Referem a necessidade de formar professores reflexivos, no sentido de os tornar capazes de questionar a sua própria ação como formadores, com comprometimento com a investigação, com a autoformação e com o seu desenvolvimento como educadores.

Num estudo acerca da prática docente Universitária, tendo como foco a reflexão e as competências do professor, foram analisadas as práticas na interação com os estudantes (Costa, Casagrande & Ueta, 2009). Neste estudo, os autores referem que na sociedade atual, com a rede de informação que disponibiliza o conhecimento, com os problemas reais caracterizados por novas abordagens e constantes mudanças, novos papéis e novas competências tornam-se necessárias para os professores. O papel do professor não deve ser apenas de transmissão de conhecimentos/conteúdos programáticos mas, principalmente, ensinar os estudantes ao uso e articulação desses conhecimentos, relacionando-os e capacitando-os para a sua aplicação na prática.

Métodos de ensino em enfermagem

As práticas docentes devem ser estimuladoras da reflexão de professores e dos estudantes, com processos reflexivos de conhecimento na ação e sobre a ação, por meio da abordagem de situações reais da prática. O professor preocupa-se com a verdade científica, mas o papel maior da disciplina é fazer o estudante pensar, utilizando os conhecimentos obtidos nas diferentes disciplinas, refletindo no conhecimento científico como sendo sempre um conhecimento em constante evolução e questionamento.

Assim, pretende-se o estabelecimento de pontes entre os conteúdos das unidades curriculares e a aplicação destes na prática real. Preconizam-se estratégias de ensino ativas, com grupos de trabalho que discutam e reflitam sobre diferentes ações, para aprenderem a refletir na ação e sobre a ação, não sendo fornecidas as respostas como fórmulas corretas a cada situação, mas sim a estimulação de trocas de ideias entre os estudantes para que se tornem autónomos na aprendizagem no desenvolvimento e na aplicação do conhecimento. Segundo Costa, Casagrande e Ueta (2009) será

importante que o professor conheça as características dos estudantes para aplicar o ensino-aprendizagem de acordo com as necessidades de cada um, valorizando as aprendizagens com base na sua história de vida. Os dados revelaram também a preocupação do docente com as respostas de cada aluno à aprendizagem, o retorno relativo às dificuldades sentidas fazendo assim uma avaliação formativa ao longo do percurso de aprendizagem do aluno, com *feedback* aos estuantes do seu percurso e dando apoio nas dificuldades. Consideram ainda que os melhores professores são os que estão mais conscientes das suas práticas e o seu nível de consciência depende da reflexão sobre as intervenções no processo de ensino-aprendizagem.

Domenico e Ide (2006) referem que para além das transformações relacionadas com o mundo do trabalho, existem as transformações exigidas para a formação educacional, apenas a transmissão de conhecimentos não garante a formação de profissionais competentes, capazes de mudanças na prática e apresentação de novos resultados. Neste sentido é necessário reformular o pensamento, substituir um pensamento solitário por uma interligação de todos os saberes, a mobilização do conjunto de conhecimentos irá resolver as situações que se apresentem, sendo fundamental na educação o que o aluno aprende e não o que o professor ensina.

Existem muitas incertezas relacionadas com os métodos a utilizar numa abordagem curricular por competências, assim como se esta irá funcionar com eficácia por diferentes dificuldades, tanto relacionadas com estudantes como com professores. É elementar a existência de produção científica na busca de resultados que juntem eficácia e efetividade, a investigação é essencial para a implementação de uma prática científica e fundamentada, ou seja, a prática baseada na evidência. É importante o desenvolvimento do pensamento crítico na enfermagem, os estudantes devem aprender a pensar e a agir nas diferentes situações desde as mais simples às mais complexas. No que se refere aos conteúdos deve haver uma seleção, dada a impossibilidade de abranger todo o conhecimento disponível, além de estar em permanente evolução com novas informações.

Os autores referidos (Domenico & Ide, 2006) consideram a avaliação formativa importante para o envolvimento dos estudante na sua aprendizagem, estimulando a autoavaliação, dando conhecimento ao professor acerca da aprendizagem do estudante, das suas necessidades e promovendo estratégias para a consecução dos objetivos, sendo a aprendizagem um processo contínuo, tendo em conta as características especificas de cada um. Consideram que existem, ainda, algumas dificuldades sentidas pelos docentes, inerentes por vezes à própria instituição mas também relativas ao próprio docente, relevam o papel relacional como fator importante, tendo o comportamento afetivo do docente influência importante no processo ensino-aprendizagem, havendo preferência pelos professores que mantêm um clima de diálogo, com atitudes de entusiasmo pela profissão, de estímulo, atenção e bom humor.

Apesar de os estudos realizados indicarem que não existe um único conjunto de competências que seja eficaz em relação a todos os grupos de estudantes, o principal objetivo do professor é fazer com que os estudantes aprendam de forma eficaz e eficiente. Sabemos, também, que a eficácia e a ineficácia do ensino está intimamente ligada às competências do professor, estas devem incluir conhecimentos, habilidades e atitudes e abrangem os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor. Envolve entre outras, capacidades na definição de objetivos, seleção de conteúdos e métodos, interação em sala de aula e avaliação, fornecendo *feedback* aos estudantes da sua aprendizagem (Vazalwar & Dey, 2011).

O trabalho com a metodologia de projeto, uma nova metodologia de ensino é importante na transformação do ensino, modificando o papel dos estudantes, tornando-os mais ativos no processo de construção do conhecimento. Esse perfil de profissional traz para a enfermagem a formação de profissionais críticos, reflexivos, preparados para a vida na sociedade como trabalhador e cidadão (Lucchese & Barros, 2006).

Com um modelo de educação por competências, o professor transforma-se no facilitador da aprendizagem e o estudante em construtor do seu conhecimento. O estudante tem como fundamento que aprender a aprender é voluntário e autónomo na construção do conhecimento e da aprendizagem, sendo responsável pela sua formação. O professor, com base neste modelo, precisa de ajudar os estudantes a motivarem-se, a organizar contextos e experiências de aprendizagem que os levem à formação do seu conhecimento.

A educação por competências ajuda na promoção de diversos contextos de aprendizagem. Tendo em conta que o saber se fundamenta no conhecimento e a aprendizagem prática irá fortalecer o que se sabe, exemplo disso é o ensino clínico na enfermaria. Existem, no entanto, algumas dificuldades na implementação deste modelo, isto é, na escolha das estratégias mais convenientes para que se adquira determinado conhecimento e a competência correspondente. Nem todos os estudantes respondem de igual forma em termos de motivação, de ritmos diferentes de aprendizagem, o que sucede com frequência em grupos numerosos. Assim, é fundamental que os estudantes entendam qual é o seu papel, o papel do professor e o da própria instituição (Romero, 2006).

O bom professor

Na opinião de Sisman (2009) a educação nos países desenvolvidos tem sido analisada no contexto de padrões de competências de professores, sendo estes considerados altamente qualificados na sua área profissional e na área pedagógica, com habilidades e competências necessárias para orientar estudantes e compreensão na dimensão

social e cultural da educação. Mantêm o desenvolvimento profissional ao longo de suas carreiras, reconhecendo a importância de adquirir novos conhecimentos, sendo capazes de inovar e utilizar evidências para aplicar no seu trabalho. São incentivados a trabalhar ou estudar noutros países europeus para efeitos de evolução profissional, desenvolvendo parcerias com outras instituições.

A quase uniformidade de afirmações relativas à importância da formação de profissionais reflexivos tem pouca significação ao nível das estratégias e métodos usados na formação dos docentes. As componentes de iniciação à prática profissional e de formação em metodologias de investigação educacional são importantes contributos na formação de professores, irão proporcionar o desenvolvimento de competências essenciais ao desempenho de uma profissão que se considera complexa (Esteves, 2009).

Para Esteves (2008), em Portugal a excelência pedagógica ainda será um caminho que temos que percorrer tendo em conta que requer uma formação especializada dos professores. A formação pedagógica dos docentes deve abranger a totalidade dos professores e o ponto de partida devem ser os problemas com a aprendizagem e a formação dos estudantes, com programas contextualizados, pretendendo a resolução de problemas pedagógicos em situações concretas. Nestas formações deveriam ser envolvidos docentes de cursos iguais ou semelhantes de diferentes instituições, nacionais e estrangeiras, com projetos de investigação na área da pedagogia, que poderiam ser incentivos importantes para a melhoria da qualidade pedagógica do ensino superior.

Toda a investigação desenvolvida acerca do bom professor para uma boa aprendizagem se baseia em diferentes premissas, muitos dos autores referem-se a competências no ensinar, no aprender, no aprender a ensinar.

Num estudo realizado por Ventura, Neves, Loureiro, Frederico-Ferreira e Cardoso (2011) acerca do que os estudantes consideram ser o "Bom Professor" os resultados apontam para o profissional que necessita de cruzar as Dimensões Humana, Técnica e Ideológica, valorizando a aprendizagem dos estudantes, a relação interpessoal, que esteja preparado na sua prática pedagógica e reproduzindo uma cultura específica que será seguida pelos estudantes. Foram salientadas as competências pedagógicas e científicas, apreciando a atualidade científica combinada com capacidade pedagógica e empenho profissional, num compromisso com os estudantes na consecução da sua aprendizagem.

Novas formas de ensino-aprendizagem só se adquirem com novos conhecimentos e a temática da formação e da investigação para a formação é fundamental. Neste sentido Alarcão (2001) refere que o conceito de professor-investigador é perfeitamente atual dada a conceção presente de currículo, que exige que o professor não seja somente um executor de currículos anteriormente definidos, mas com poder de decisão. Tendo

como princípio os objetivos do ensino, deve ser um participante ativo juntamente com a comunidade escolar, capaz de adequar a formação às necessidades de aprendizagem. Esta conceção de professor pretende um docente com motivação e saber para investigar, não só para aumento do conhecimento sobre educação, mas também de desenvolvimento profissional e institucional. Tendo por base estudos de Stenhouse (1975), a autora salienta que o desenvolvimento curricular de qualidade é baseado na capacidade dos professores serem capazes de investigar sobre o seu próprio ensino, analisando as suas práticas, suprimindo gradualmente os aspetos menos positivos da sua atividade docente.

Para a autora o conceito de professor-investigador tem por base dois princípios, o primeiro refere que todo o professor tem que ser investigador e o que investiga está relacionado com a sua função de professor, com questionamento constante das suas ações educativas e interveniente crítico na vida da instituição. Relativamente ao segundo princípio, a formação do professor-investigador requer o desenvolvimento de competências para investigar na, sobre e para a ação educativa, partilhando os seus resultados nomeadamente com os colegas. Ainda a mesma autora refere algumas competências que considera essenciais no professor-investigador: atitudes onde inclui abertura a novas ideias, respeito pelos outros, autoconfiança, capacidade de questionamento e aprendizagem ao longo da vida; competências de ação como sejam participação em projetos, capacidade de trabalhar em grupo, pedir e dar colaboração; competências metodológicas como formulação de questões e hipóteses de pesquisa, análise, sistematização, monitorização; competências de comunicação como clareza e discussão. A procura da qualidade do ensino consegue-se através do desenvolvimento profissional e institucional, esta premissa só é alcançada através da investigação, que irá resultar em mudanças que promovem um ensino de qualidade.

Conclusão

Considerando a complexidade do que é ser professor, importante será reconhecer que numa sociedade em constante mudança, o papel será de procura constante de informação e abertura para o desenvolvimento permanente. É fundamental o docente perceber que não é o principal interveniente do trabalho pedagógico, legitimando o estudante como primordial no processo. O professor deve promover nos estudantes uma aprendizagem objetiva e aplicada ao desenvolvimento de uma prática construída e com valor profissional e social. Será essencial o favorecimento de uma escuta ativa acerca da evolução do todo o processo ensino-aprendizagem, para uma adaptação a diferentes níveis, oferecendo o melhor contributo para uma aprendizagem efetiva dos estudantes, mantendo-se envolvido com toda a dinâmica da instituição procurando formar profissionais diferentes e diferenciados.

No desenvolvimento do seu trabalho o professor deve procurar evoluir no sentido de possuir as melhores competências para ensinar, fazendo uma análise reflexiva constante das suas práticas. Para isto contribui também todo o trabalho do Conselho para a Qualidade e Avaliação da ESEnfC, proporcionando informação acerca da perceção dos docentes e estudantes, sobre a satisfação com o desenvolvimento de cada unidade curricular, promovendo assim a conscientização e reflexão na procura das melhores práticas, para a melhoria permanente da qualidade do ensino.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor - investigador: Que sentido? Que formação? Cadernos de Formação de Professores, 1, 21-30.

- Castanho, M. E. (2002). Professores de Ensino Superior e sua Prática Pedagógica. *Interface-Comunicação Saúde Educa*ção, 6(10) 51-62.

- Chansirisira, P. (2012). Study of Core Competency Elements and Factors Affecting Performance Efficiency of Government Teachers in Northeastern Thailand. *International Education Studies, 5*(6), 161-166.

- Conceição C. & Sousa Ó. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação*, 20, 81-98.

- Costa, C., Casagrande, L. D., & Ueta, J. (2009). Reflective processes and competencies involved in the teaching pratice at university; a case study. *Interface-Comunicação Saúde Educação, 13*(31), 409-22.

- Dekker-Groen, A. M., Van Der Schaaf, M. F., & Stokking, K. M. (2011). Teacher Competences required for developing reflection skills of nursing students. *Journal of Advanced Nursing 67*(7), 1568–1579.

- Domenico, E. M. L. & Ide, C. A. C. (2006). Referências para o ensino de competências de enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem, 58*(4), 453-7.

- Esteves, M. (2008). Para a excelência pedagógica do ensino superior. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 7, 101-110. Retirado em http://sisifo.fpce.ul.pt

- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 37-48. Retirado em http://sisifo.fpce.ul.pt

- Faria, J. I. L. & Casagrande, L. D. R. (2004). A educação para o século XXI e a Formação do professor reflexivo na Enfermagem. *Revista Latino-americana de Enfermagem, 12*(5), 821-827.

- Hyatt, L. & Williams, P. E. (2011). 21st Century Competencies for Doctoral Leadership Faculty. *Innovation in High Education*, 36, 53-66.

- Johnson-Crowley, N. (2004). An Alternative Framework for Teacher Preparation in Nursing. *The Journal of Continuing Education in Nursing, 35*(1), 34-43.

- Johnsen, K. O., Aasgaard, H. S., Wahl, A. K., & Salminen, L. (2002). Nurse Educator Competence: A Study of Norwegian Nurse Educators' Opinions of the Importance and Application of Different Nurse Educator Competence Domains. *Journal of Nursing Education, 41*(7), 295-301.

- Lucchese, R. & Barros, S. (2006). Pedagogia das Competências- um referencial para a transição paradigmática no ensino de enfermagem. *Acta Paulista de Enfermagem, 19*(1), 92-99.

- Perrenoud, P. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão in Pátio. Revista pedagógica, 17, Maio-Julho, 8-12.

- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Rodrigues, M.A. (2001). Projeto de desenvolvimento pessoal: uma perspetiva curricular inovadora na formação em enfermagem. *Revista Referência*, 7 (Nov), 51-58.

- Romero, A. M. O. (2006). Currículo por Competências en la Universidad de la Sabana. Chía, Colombia. *Revista Aquichan*. Año 6, *1*(6), 117-124.

- Sisman, M. (2009). Teacher's Competencies: A Modern Discourse and the Rhetoric. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*. Special Issue, *10*(3), 63-82.

- Vazalwar, C. S. & Dey, N. (2011).Teacher Competencies and Use of Innovative Techniques for Improving Classroom Pratices: A Discussion. *Learning Community, 2*(1), 89-95.

- Ventura, M. C. A. A., Neves, M. M. A. C., Loureiro, C. R. E., Frederico-Ferreira M. M. & Cardoso, E. M. P. (2011). O "bom professor" – opinião dos estudantes. Revista de Enfermagem Referência III Série, 5 - Dez., 95-102.

6. COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS EM ENSINO CLÍNICO: OPINIÃO DOS ESTUDANTES

CÂNDIDA LOUREIRO
MANUELA FREDERICO-FERREIRA
MARIA CLARA VENTURA

O ensino clínico permite "a transferência, para o contexto real do trabalho, das aprendizagens efectuadas em contexto escolar…"

(Carvalhal, 2003, p. 23)

O Curso Superior de Enfermagem está organizado segundo o *Sistema Europeu de Transferência de Créditos* (*ECTS),* previsto no Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro, num total de 240 créditos ECTS, numa duração de 8 semestres e tendo em vista uma melhor interdisciplinaridade das diversas componentes da formação e a garantia de que a formação obtida é compatível e reconhecida a nível europeu.

Este curso caracteriza-se pela alternância entre períodos de ensino na escola, com uma componente teórica, teórico-prática e prática e períodos de ensino clínico (EC) em diferentes instituições de saúde.

A Portaria n.º 799-D/99, de 18 de Setembro (considerando nomeadamente o disposto na Directiva 77/453/CEE, na Directiva 2005/36/CE, no Decreto-Lei n.º 320/87, de 27 de agosto, no Decreto-lei n.º 186/93, de 22 de maio e no artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 353/99, de 3 de setembro) que regula o plano de Curso de Licenciatura em Enfermagem, no artigo 3.º, nº 1 do Regulamento Geral refere que: "O plano de estudos inclui de forma adequadamente articulada, uma componente de ensino teórico e uma componente de ensino clínico".

A componente de prática representa cerca de 50% da sua carga horária total e engloba o ensino clínico, que é definido oficialmente ao nível Europeu na Diretiva 2005/36/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 7 de setembro de 2005, artigo 31º, nº 5, como "a

vertente da formação em enfermagem através da qual o candidato a enfermeiro aprende, no seio de uma equipa e em contacto direto com um indivíduo em bom estado de saúde ou doente e/ou uma coletividade, a planear, dispensar e avaliar os cuidados de enfermagem globais requeridos, com base nos conhecimentos e competências adquiridas... "

O contexto clínico é "um espaço insubstituível de transformação de conhecimentos e aquisições de saberes práticos e processuais" (Abreu, 2003, p. 9) onde "os estudantes desenvolvem a sua identidade profissional reflexiva" (Martins, Rosário, Araújo, Machado, & Braga, 2009, p. 112) e "... precisam de investir toda a sua personalidade e fazer apelo a todos os seus recursos cognitivos e afetivos para poderem ter um bom desempenho profissional" (Canário, 2007, citado por Martins et al., 2009, p. 112).

A Portaria n.º 799-D/99, de 18 de setembro, no ponto 3 do artigo 3° acrescenta que "a duração do ensino clínico deve ser de, pelo menos, metade da carga horária total do curso", pelo que tem sido a componente com maior duração na formação em enfermagem. O artigo 5.º, no nº 3, refere ainda que "O ensino clínico é assegurado através de estágios a realizar em unidades de saúde e na comunidade, sob a orientação dos docentes da escola superior, com a colaboração do pessoal de saúde qualificado."

Nesta linha, partilhamos a perspetiva de White e Ewan (1997) ao considerarem que o ensino clínico possui tanto valor académico quanto o ensino teórico, donde há necessidade de os professores/supervisores terem experiência e conhecimento necessários à criação de condições de aprendizagem, à integração de conhecimentos das diferentes ciências aos problemas individuais do utente, à seleção de estratégias para enfrentar os problemas de aprendizagem dos estudantes e prepará-los para o juízo clínico na prática clínica.

O Decreto-Lei nº 206/04, de 9 de agosto clarifica a relação entre as instituições de ensino e as instituições prestadoras de cuidados de saúde.

Em resposta aos novos desafios, e paradigmas, de um ensino baseado no desenvolvimento de competências surgem vários articulados, nomeadamente o Decreto-Lei nº 74/06, de 24 de março, onde a cooperação escola/instituição surge como um paradigma emergente à formação em Enfermagem e o equilíbrio dinâmico entre a teoria e a prática é considerado essencial.

As escolas devem preparar os estudantes para a filosofia da qualidade e para o domínio de ferramentas utilizadas nas instituições de saúde neste trajeto de busca da excelência (Amendoeira, 2009).

Preconiza-se uma avaliação contínua e a elaboração de objetivos específicos para responder às necessidades de aprendizagem dos estudantes. O ensino passou a estar

centrado no estudante e a formação em contexto de trabalho passou a ser fundamental, sob o ponto de vista da articulação dos conhecimentos com a prática e socialização do mesmo (Carvalhal, 2003).

Contudo, tão importante como aquilo que a lei possa apresentar, é a colaboração que na prática se pode efetivar com o estabelecimento de parcerias entre as escolas e as instituições de saúde.

Na opinião de Franco (2000), caberá à escola e aos serviços, organizarem-se e articularem-se, para que o ensino clínico conduza a uma melhor socialização do estudante, já que considera que os enfermeiros dos serviços são ótimos modelos para os estudantes, competindo aos docentes motivá-los, sensibilizá-los e consciencializá-los desse património pedagógico que a maior parte dos enfermeiros possui, mas por vezes desconhece.

Pretende-se uma corresponsabilização de docentes e enfermeiros na colaboração e apoio à formação, através de uma complementaridade de papéis, de uma partilha de saberes e recursos e de uma relação interpessoal efetiva entre todos os intervenientes (Carvalhal, 2003). Porquanto se constata a necessidade progressiva de se estabelecerem protocolos de colaboração entre escolas de enfermagem e instituições de saúde, que visam mais-valias para a qualidade do ensino, para a formação contínua dos profissionais e para as mudanças organizacionais (Abreu, 2003).

O ensino clínico constitui o contacto inicial com a prática clínica, iniciando-se assim o processo de socialização profissional (Arco, 2005), e de preparação de estudantes para a integração da informação científica adquirida previamente (White & Ewan, 1997) que proporcionará a consolidação e a aquisição de conhecimentos, o confronto com situações reais do trabalho, o desenvolvimento de um saber contextualizado (Carvalhal, 2003) e uma série de referenciais identitários que permitem o desenvolvimento de competências (Abreu, 2001).

O ensino clínico proporciona um ambiente de formação interdisciplinar e contextualizado, ajudando o estudante a assimilar a cultura dos cuidados de enfermagem, a desenvolver atitudes, a integrar e mobilizar os conhecimentos adquiridos no ensino teórico. Cada ensino clínico permite ao estudante confrontar-se com novas situações, que não são simuladas, mas onde há uma relação efetiva com a realidade.

É esta interação em situação real que se torna uma oportunidade única para o estudante aplicar os conhecimentos adquiridos, mas também para desenvolver outras áreas do saber (Carvalho, 2005).

Conforme anteriormente referimos, a componente de prática, onde se engloba o ensino clínico, representa cerca de 50% da sua carga horária total do curso donde a formação

em enfermagem está profundamente dependente da qualidade das aprendizagens em contexto clínico. Esta formação "i) facilita o processo de adesão psicológica ao mundo do trabalho, numa ótica de transição para o primeiro emprego; ii) permite equacionar as diversas dimensões e contornos dos problemas de saúde, com recurso ao pensamento reflexivo; iii) faculta aos estudantes as bases para a definição de "uma consciência de si" e "definição de si" como futuro profissional" (Abreu, 2003, p. 13-14).

Existem, como está sumariamente apresentado, exigências que se colocam aos docentes e ao contexto da prática, mas igualmente existem exigências que se colocam aos estudantes na procura do saber.

A esta exigência própria da natureza do ensino da enfermagem acresce a concretização do "Processo de Bolonha" (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março), que além de outros aspetos, veio orientar o ensino superior para o desenvolvimento de competências.

Circunscrevendo o desenvolvimento de competências na formação em enfermagem, Alarcão e Tavares (2003) acentuam que durante o ensino clínico os estudantes têm experiências exemplificativas da realidade que, atuando em diversas situações, promovem o desenvolvimento das competências necessárias ao desempenho autónomo e eficaz dos cuidados de enfermagem, reforçando que a competência só existe associada a um contexto na qual e concretizada.

No âmbito da importância das competências em enfermagem, em 2003, a Ordem dos Enfermeiros (OE) traçou o quadro de competências do enfermeiro de cuidados gerais, que refere "um nível de desempenho profissional demonstrador de uma aplicação efetiva do conhecimento e das capacidades, incluindo ajuizar" (p. 188). As competências preconizadas pela OE, encontram-se estruturadas em três domínios: o domínio da prática profissional, ética e legal; o domínio da prestação e gestão de cuidados; o domínio do desenvolvimento profissional.

"A aquisição de competências, aptidões e atitudes adequadas à prática clínica pressupõe uma ação refletida e uma transferência de conhecimento da teoria para a prática, levando à construção de conhecimento pessoal na ação" (Martins et al., 2009, p. 110).

A aprendizagem passa a estar sobretudo centrada no estudante, com mais exigências de autonomia e gestão pessoal da atividade académica, o que pressupõe um papel mais ativo dos estudantes, que naturalmente, terá de ser associado à sua forma de participação nas aulas e na sua formação, e também pela forma como se envolvem e refletem sobre as situações. É necessário criar espaço de valorização da formação e do desenvolvimento, mas a reflexão pode ser um processo importante para a realização deste objetivo. Os estudantes têm necessidade de refletir tanto na sua prática como na sua própria aprendizagem.

Em modelos pedagógicos centrados no estudante, este tem papel ativo na sua formação, mas também é membro de pleno direito do processo avaliativo, quer do seu percurso académico na vertente ensino-aprendizagem, quer da vertente institucional. Por outro lado, o conhecimento veiculado, através da perceção dos estudantes, poderá acrescentar um esforço de controlo por parte das instituições tornando-as mais capazes de responder às necessidades dos estudantes e garantindo maiores níveis de satisfação (Almeida, 2002).

A esfera desta visão suporta-se em várias referências. A *European Association for Quality Assurance in Higher Education* salienta os estudantes como elementos-chave do processo de avaliação e garantia da qualidade e preconiza a criação de um sistema de autoavaliação das instituições de ensino superior credível e efetivo, caracterizado pela periodicidade, pela intervenção dos estudantes, pela incidência tanto sobre os programas como sobre os ciclos de estudos. Na mesma linha, a Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto, no artigo 12º dispõe que "o sistema de avaliação da qualidade assegura a participação dos estudantes através da sua participação nos inquéritos pedagógicos anónimos ao corpo docente e às disciplinas, obrigatoriamente integrados no processo de autoavaliação".

O Conselho para a Qualidade e Avaliação (CQA), da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (ESEnfC), assume-se como vetor estratégico na consolidação do prestígio da Escola e tem como missão promover a Qualidade na ESEnfC, tornando-se marca de excelência e fator distintivo, com enfoque na satisfação dos clientes e na melhoria contínua dos processos e serviços. No âmbito das suas competências de "promoção de iniciativas e medidas tendentes a adoção sistemática de uma política de qualidade" (cf. artigo 62.º dos Estatutos da ESEnfC) e assente nas referências anteriores, leva a cabo a auscultação dos estudantes.

Com o objetivo de conhecer a opinião dos estudantes o CQA elaborou e validou questionários, que atendem à especificidade das unidades curriculares, donde existe um questionário destinado à auscultação dos estudantes sobre o ensino clínico. Este questionário apresenta itens que suportam três fatores: o "processo de aprendizagem", o "docente" e o "tutor/orientador pedagógico", numa análise fatorial de componentes principais, seguindo rotação varimax, descrito por Ventura, Ferreira, Loureiro, Oliveira e Cunha (2009), em publicação disponível.

Os itens apresentam-se com escala tipo *Likert,* considerando os níveis de satisfação, (*como classifica o seu nível de satisfação relativamente a*:) com 6 alternativas de respostas (Não se aplica, Muito Baixo, Baixo, Médio, Elevado e Muito Elevado) e uma questão aberta (para justificações/sugestões). Trata-se de um questionário de auto-preenchimento. No final da unidade curricular cria-se um espaço destinado a esse preenchimento.

A presente análise é orientada para a identificação da opinião de estudantes de diferentes anos do curso de licenciatura em enfermagem, para a comparação da opinião de estudantes de diferentes anos do curso, para a comparação da opinião dos mesmos estudantes ao longo do seu percurso académico e para a comparação da opinião de estudantes do mesmo ano do curso em diferentes anos letivos.

Para esta identificação e comparação privilegiámos, o "processo de aprendizagem", cuja escala é, segundo Ventura et al., (2009), constituída por 11 itens que explicam, por si, 47,29% da variância. Em concreto, neste estudo, analisámos 6 itens: as "competências propostas para desenvolver no ensino clínico", o "método de integração dos conhecimentos teóricos na prática", a "possibilidade de reflexão sobre os fundamentos das intervenções", a "concretização das competências no ensino clínico", a "pertinência dos trabalhos escritos" e a "duração do ensino clínico".

Definimos como questões de partida:

- Haverá alteração da opinião dos estudantes, ao longo do curso, sobre aspetos do seu processo de aprendizagem em ensino clínico, designadamente sobre as "competências propostas para desenvolver no ensino clínico", o "método de integração dos conhecimentos teóricos na prática", a "possibilidade de reflexão sobre os fundamentos das intervenções", a "concretização das competências no ensino clínico", a "pertinência dos trabalhos escritos" e a "duração do ensino clínico"?

- No mesmo ano letivo haverá diferença na opinião dos estudantes de diferentes anos do curso relativamente a aspetos do seu processo de aprendizagem em ensino clinico, designadamente sobre as "competências propostas para desenvolver no ensino clínico", o "método de integração dos conhecimentos teóricos na prática", a "possibilidade de reflexão sobre os fundamentos das intervenções" e a "concretização das competências no ensino clínico", a "pertinência dos trabalhos escritos" e a "duração do ensino clínico"?

- Em diferentes anos letivos haverá diferença na opinião dos estudantes do 2.º ano do curso, no ensino clínico de Fundamentos de Enfermagem, relativamente a aspetos do seu processo de aprendizagem em ensino clinico, designadamente sobre as "competências propostas para desenvolver no ensino clínico", o "método de integração dos conhecimentos teóricos na prática", a "possibilidade de reflexão sobre os fundamentos das intervenções" e a "concretização das competências no ensino clínico", a "pertinência dos trabalhos escritos" e a "duração do ensino clínico"?

Para responder às questões apresentadas desenvolvemos três estudos que se seguem.

Em cada estudo analisamos os valores médios obtidos em cada item e fazemos comparação entre grupos. A significância da diferença entre a opinião dos estudantes de cada grupo

é avaliada com o teste *t-Student* para amostras independentes. Os pressupostos deste método estatístico, nomeadamente as normalidades das distribuições e a homogeneidade das variâncias nos dois grupos foram avaliados, respetivamente com o teste *Kolmogorov-Smirnov* e com o teste de *Levene* baseado na mediana. Consideramos estatisticamente significativas as diferenças entre médias cujo *p-value* do teste é inferior a 0,05.

Estudo 1

Um estudo comparativo entre os estudantes que frequentaram o ensino clínico de Fundamentos de Enfermagem, no 2º ano do Curso (ano letivo 2009-2010), e quando frequentaram o ensino clínico de Opção, no 8º semestre do Curso (2011-2012), trata-se, assim, da mesma população de estudantes.

As amostras são constituídas por 452 estudantes que, no ano letivo 2009-2010, realizaram ensino clínico de Fundamentos de Enfermagem e por 179 estudantes que, no ano letivo 2011-2012, realizaram o ensino clínico de Opção no 8º semestre do Curso de Licenciatura em Enfermagem.

O nível médio de satisfação expresso em qualquer dos itens é superior a 3,5 que no global quer para cada grupo de estudantes, numa escala de 1 a 5.

Considerando separadamente cada item e os estudantes quando frequentaram respetivamente o ensino clínico de Fundamentos de Enfermagem e o ensino clinico de Opção no 8º semestre, verifica-se que (Quadro 6.1) os níveis de satisfação situam-se em 4,00±0,64 e 4,02±0,69 para as "competências propostas para desenvolver no ensino clínico"; 3,83±0,59 e 3,89±0,77 para o "método de integração dos conhecimentos teóricos na prática"; 3,90±0,67 e 4,07±0,64 para a "possibilidade de reflexão sobre os fundamentos das intervenções"; 3,89±0,61 e 4,14±0,65 para a "concretização das competências no ensino clínico"; 3,92±0,72 e 3,82±0,85 para a "pertinência dos trabalhos escritos" e 3,76±0,93 e 3,53±0,80 para a "duração do ensino clínico".

Neste estudo, apesar de as amostras serem extraídas da mesma população de estudantes, dada a não identificação dos questionários/respostas a fim de manter princípios de anonimato não há possibilidade de construir amostras emparelhadas, donde optámos pela análise com o teste *t-Student* para amostras independentes.

As diferenças são significativas para a "possibilidade de reflexão sobre os fundamentos das intervenções" ($t(625)=-2,868$; $p=0,004$); para a "concretização das competências no ensino clínico" ($t(626)=-4,409$; $p<0,001$) e para a "duração do ensino clínico" ($t(623)=2,954$; $p=0,003$).

Quadro 6.1 - Diferença de médias (teste *t-Student* para amostras independentes) entre as opiniões dos estudantes sobre o ensino clínico, no 2.º ano e no 4.º ano do curso

Estudantes					
2.º ano (n=452) 4.º ano (n=179) Opinião/satisfação relativamente a:	$\bar{x}$	Sd	t	df	p
competências propostas para desenvolver no ensino clínico	4,00 4,02	0,64 0,69	- 0,466	623	ns
método de integração dos conhecimentos teóricos na prática	3,83 3,89	0,59 0,77	-1,093	625	ns
possibilidade de reflexão sobre os fundamentos das intervenções	3,90 4,07	0,67 0,67	-2,868	625	0,004
concretização das competências no ensino clínico	3,89 4,14	0,61 0,65	-4,409	626	0,000
pertinência dos trabalhos escritos	3,92 3,82	0,72 0,85	1,396	624	ns
duração do ensino clínico	3,76 3,53	0,93 0,80	2,954	623	0,003

Estudo 2

Este estudo é comparativo entre a opinião dos estudantes que no ano letivo 2011-2012 frequentaram o ensino clínico de Fundamentos de Enfermagem no 2º ano do curso e a opinião dos estudantes que no mesmo ano letivo frequentaram o ensino clínico de Opção no 8º semestre do curso, trata-se, assim, de diferentes populações estudantis.

A amostra é constituída por 419 estudantes, sendo 240 (57,3%) do 2.º ano do curso, portanto do ensino clínico de Fundamentos de Enfermagem e 179 (42,7%) do 4.º ano do curso, portanto do ensino clínico de Opção (8º semestre) do Curso de Licenciatura em Enfermagem.

O nível médio de satisfação expresso em qualquer dos itens é superior a 3,5 que no global quer para cada grupo de estudantes, numa escala de 1 a 5. Considerando

separadamente cada item e os estudantes que frequentavam respetivamente, o ensino clinico de Fundamentos de Enfermagem e o ensino clinico de Opção no 8º semestre, verifica-se que (Quadro 6.2) os níveis de satisfação situam-se em 4,03±0,54 e 4,02±0,69 para as "competências propostas para desenvolver no ensino clínico"; 3,96±0,65 e 3,89±0,77 para o "método de integração dos conhecimentos teóricos na prática"; 4,03±0,63 e 4,07±0,64 para a "possibilidade de reflexão sobre os fundamentos das intervenções"; 4,03±0,62 e 4,14±0,65 para a "concretização das competências no ensino clínico"; 3,92±0,70 e 3,82±0,85 para a "pertinência dos trabalhos escritos" e 3,72±1,04 e 3,53±0,80 para a "duração do ensino clínico".

A diferença é estatisticamente significativa apenas para a "duração do ensino clínico" (t(410) = 2,088; p = 0,037).

Para ilustrar esta diferença fazemos uso de expressões dos estudantes no espaço dos questionários destinado a justificações/observações. Vários estudantes do 4.º ano salientam que "o ensino clínico devia ter mais tempo", ao passo que há referência pelos estudantes do 2.º ano de que o "... ensino clínico é longo".

Quadro 6.2 - Diferença de médias (teste *t-Student* para amostras independentes) entre as opiniões dos estudantes do 2.º ano e do 4.ºano em 2011-2012, sobre o ensino clínico

Estudantes					
2.º ano (n=240) 4.º ano (n=179) Opinião/satisfação relativamente a:	$\bar{x}$	Sd	t	df	p
competências propostas para desenvolver no ensino clínico	4,03 4,02	0,54 0,69	0,114	410	ns
método de integração dos conhecimentos teóricos na prática	3,96 3,89	0,65 0,77	0,937	410	ns
possibilidade de reflexão sobre os fundamentos das intervenções	4,03 4,07	0,63 0,67	-0,596	365	ns
concretização das competências no ensino clínico	4,03 4,14	0,62 0,65	-1,604	410	ns
pertinência dos trabalhos escritos	3,92 3,82	0,70 0,85	1,167	410	ns
duração do ensino clínico	3,72 3,53	1,04 0,80	2,088	410	0,037

Estudo 3

Um estudo comparativo entre a opinião os estudantes do 2.º ano do curso, em diferentes anos letivos, no ensino clínico de Fundamentos de Enfermagem, relativamente a aspetos do seu processo de aprendizagem em ensino clinico.

A amostra é constituída por estudantes do 2.º ano do curso, no ano letivo 2009-2010, e por estudantes também do 2.º ano mas no ano letivo 2011-2012 com, respetivamente, 452 e 240 estudantes.

O nível médio de satisfação expresso em qualquer dos itens é superior a 3,7, numa escala de 1 a 5. Considerando separadamente cada item e os estudantes que no ano letivo 2009-2010 frequentaram o ensino clínico de Fundamentos de Enfermagem e os estudantes que frequentaram esse ensino clínico em 2011-2012, verifica-se que (Quadro 6.3) os níveis de satisfação situam-se em 4,00±0,64 e 4,03±0,54 para as "competências propostas para desenvolver no ensino clínico"; 3,83±0,59 e 3,96±0,65 para o "método de integração dos conhecimentos teóricos na prática"; 3,90±0,67 e 4,03±0,63 para a "possibilidade de reflexão sobre os fundamentos das intervenções"; 3,89±0,61 e 4,03±0,62 para a "concretização das competências no ensino clínico"; 3,92±0,72 e 3,92±0,70 para a "pertinência dos trabalhos escritos" e 3,76±0,93 e 3,72±1,04 para a "duração do ensino clínico".

As diferenças são significativas para o "método de integração dos conhecimentos teóricos na prática" ($t(685) = -2,606$; $p = 0,009$); para a "possibilidade de reflexão sobre os fundamentos das intervenções" ($t(685) = -2,505$; $p = 0,011$) e para a "concretização das competências no ensino clínico" ($t(626) = -2,870$; $p = 0,004$). A diferença ocorrida em qualquer dos itens demonstra haver um valor médio superior em 2011-2012 relativamente a 2009-2010.

Quadro 6.3 - Diferença de médias (teste *t-Student* para amostras independentes) entre as opiniões dos estudantes sobre o ensino clínico do 2.º ano em 2009-2010 vs 2011-2012

Estudantes					
2.º ano 2009-2010 (n=452) 2.º ano 2011-2012 (n=240) Opinião/satisfação relativamente a:	$\bar{x}$	Sd	t	df	p
competências propostas para desenvolver no ensino clínico	4,00 4,03	0,64 0,54	- 0,697	683	ns
método de integração dos conhecimentos teóricos na prática	3,83 3,96	0,59 0,65	-2,606	685	0,009
possibilidade de reflexão sobre os fundamentos das intervenções	3,90 4,03	0,67 0,63	-2,505	685	0,011
concretização das competências no ensino clínico	3,89 4,03	0,61 0,63	-2,870	626	0,004
pertinência dos trabalhos escritos	3,92 3,92	0,72 0,70	0,044	684	ns
duração do ensino clínico	3,76 3,72	0,93 1,04	0,505	683	ns

Em síntese

O ensino clínico concretiza-se através da prática clínica supervisionada em diferentes unidades de saúde e permite pôr em prática e aprofundar os conhecimentos adquiridos na fase teórica, confrontar com situações reais do trabalho e proporcionar a consolidação e o desenvolvimento de novos conhecimentos, ou seja, possibilita desenvolver um saber contextualizado.

Os mecanismos de medida e avaliação constituem-se como importante instrumento de melhoria da qualidade, possibilitando a identificação de problemas, a correção de falhas e a introdução de mudanças no caminho da melhoria contínua, sendo os estudantes membros de pleno direito do processo avaliativo da vertente institucional.

A Escola está a tornar-se cada vez mais capaz de responder às necessidades dos estudantes, de lhes criar mais oportunidades de acompanhamento, de integração dos conhecimentos, de reflexão sobre os fundamentos das intervenções, … nomeadamente com a presença permanente de um docente junto dos estudantes, na realização do primeiro ensino clínico, garantindo assim, mais qualidade do ensino e maiores níveis de satisfação.

Na sequência de um modelo de aprendizagem orientado para o desenvolvimento de competências, realçam-se algumas diferenças na opinião dos estudantes ao longo do seu processo formativo.

Devemos também relevar a diferença de opinião dos estudantes do 2.º ano do curso, no ano letivo 2009-2010 e no ano letivo 2011-2012, pois relaciona-se certamente com a filosofia e o investimento da ESEnfC, em várias dinâmicas, nomeadamente na forma de acompanhamento que proporciona aos estudantes.

Referências Bibliográficas

- Abreu, W. (2001). *Identidade, Formação e Trabalho*. Coimbra: Sinais Vitais.

- Abreu, W. (2003). *Supervisão, qualidade e ensinos clínicos, que parcerias para a excelência em saúde?*. Coimbra: Formasau.

- Alarcao, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.

- Almeida, L. (2002). Formatar o Ensino e Pensar na Aprendizagem. In A. Pousada, L. Almeida & R. Vasconcelos (Ed.). Contextos e Dinâmicas da Vida Académica. Guimarães: Universidade do Minho, (pp. 239-252).

- Amendoeira, J. (2009). Ensino de enfermagem: perspetivas de desenvolvimento. *Pensar Enfermagem, 13*, 2-12.

- Arco, A. (2005). Supervisão pedagógica no ensino clínico de enfermagem. Revista sinais vitais, (58), 22-25.

- Carvalhal, R. (2003). *Parcerias na Formação. Papel dos orientadores clínicos.* Loures: Lusociência.

- Carvalho, A. L. (2005). *Avaliação da aprendizagem em ensino clínico no curso de licenciatura em enfermagem.* Lisboa: Instituto Piaget.

- Franco, J. (2000). Orientação dos alunos em ensino clínico de enfermagem: problemáticas específicas e perspetivas de actuação. Revista Investigação em Enfermagem, 1, 32-50.

- Martins, C., Rosário, H., Araújo, O., Augusto, C., Machado, M., & Braga, M. (2009) . O ensino clinico de enfermagem: perspetivas e vivências de professores e estudantes. In Flávia Vieira (Org.). Transformar a Pedagogia na Universidade - narrativas das práticas. Santo Tirso: De Facto Editores, (pp. 109-136).

- Ventura, M. C., Ferreira, M., Loureiro, C. R., Oliveira, J. N., & Cunha, N. (2009). Qualidade e auto-avaliação no ensino superior - validação de escalas de opinião dos estudantes de uma Escola Superior de Enfermagem. Referência, II Série (10), 57-64.

- White, R. & Ewan, C. (1997). *Clinical Teaching in Nursing.* Cheltenham (UK): STP.

7. ACIDENTES OCUPACIONAIS COM ESTUDANTES EM ENSINO CLÍNICO

MARÍLIA NEVES
EDIMAR CARDOSO

Introdução

Na formação em Enfermagem, o processo de aprendizagem de práticas clínicas ocorre em instituições de saúde, o que expõe os estudantes aos mesmos riscos ocupacionais e de acidentes que os enfermeiros.

A maioria dos acidentes ocupacionais surge associada ao ambiente de trabalho e ao uso de equipamento, estando relacionada com exposições acidentais causadas por fatores químicos, físicos, mecânicos, biológicos, ergonómicos e psicossociais (Benavides, Ruiz, & Garcia, 2000; Cabete, 2000). De entre os acidentes ocupacionais que ocorrem com maior frequência nos enfermeiros e nos estudantes de enfermagem, estão os que envolvem materiais perfurantes e cortantes, os de natureza ergonómica que acontecem principalmente pela postura irregular em situações que envolvem esforços, e os traumáticos inerentes ao ambiente de trabalho ou decorrentes de pisos ou iluminação inadequados (Askarian & Malekmakan, 2006; Canalli, Moriya, & Hayashida, 2010; Faria, 2008; Oliveira & Gonçalves, 2009; Petrucci, Alvaro, Cicolini, Cerone, & Lancia, 2009; Ribeiro & Shimizu, 2007; Smith & Leggat, 2005; Talas, 2009).

São enunciados na literatura como riscos de nível elevado os decorrentes de contactos com doentes acometidos de doença infetocontagiosa ou da manipulação de materiais contaminados por fluidos desses doentes, assim como os resultantes da manipulação incorreta de sangue, secreções, tecidos e lixo hospitalar. Os acidentes ocasionados por picada de agulhas são responsáveis por 80% a 90% das transmissões de doenças infeciosas entre trabalhadores de saúde. O risco de transmissão de infeção através de uma agulha contaminada é de 1 em 3 para hepatite B, 1 em 30 para hepatite C e 1 em

300 para HIV (Silva & Zeitoune, 2009). Como riscos de nível médio destacam-se os inerentes ao ambiente de trabalho, particularmente por irradiações ionizantes, agentes químicos, os riscos físicos, iluminação, temperatura e humidade (Benavides, 2000; Cabete, 2000; Faria, 2008; Silva & Zeitoune, 2009).

No Ensino Clínico em contexto hospitalar os estudantes estão mais expostos aos riscos biológicos, pois executam práticas que envolvem o cuidado direto com doentes e o manuseio de materiais contaminados com sangue, secreções e fluidos corporais, estando frequentemente expostos a agentes como vírus, bactérias, fungos, parasitas, entre outros. Os acidentes ocupacionais mais frequentes devem-se sobretudo à manipulação de materiais, com destaque para os perfurantes e cortantes. As picadas com agulha, os cortes com bisturis, tesouras e cacos de vidro são alguns exemplos cuja consequência, além da lesão provocada, pode ser a transmissão de agentes infeciosos, sendo a sida e a hepatite B as infeções mais preocupantes. A prevenção está tipificada em normas-padrão de atuação, sendo o sangue e outros fluidos corporais dos utentes potencialmente infeciosos. Neste sentido, recomenda-se o uso de luvas ou outro equipamento de proteção individual, bem como a manipulação cuidadosa de instrumentos cortantes e perfurantes e o seu acondicionamento apropriado após o uso. A maioria das unidades de saúde adota estratégias para a eliminação segura de material contaminado e disponibiliza contentores para colocação de instrumentos cortantes e perfurantes usados.

Além dos riscos biológicos inerentes à prática do enfermeiro, podem surgir também, com alguma frequência, riscos físicos e mecânicos, destacando-se como principais acidentes as quedas e agressões de utentes, bem como as infestações por parasitas, os ataques de animais e os acidentes rodoviários durante as deslocações para prestação de cuidados no domicílio.

De entre as circunstâncias que propiciam a ocorrência de acidentes no âmbito do Ensino Clínico encontram-se a ansiedade, gerada pela situação de aprendizagem, a falta de experiência do estudante, e insuficiente supervisão e orientação clínica das práticas de enfermagem. Estes fatores podem contribuir para a execução incorreta ou inadequação de procedimentos, não observância de normas de biossegurança, ausência ou inadequação no uso de equipamentos de proteção individual (Canalli et al., 2010; Petrucci et al., 2009).

Embora a estratégia mais importante para reduzir o risco ocupacional resida na prevenção dos acidentes e exposição, os planos de atuação pós-acidente e profilaxia pós-exposição devem estar definidos e divulgados no local de trabalho.

Na Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (ESEnfC) estão definidas «Normas e Atitudes perante os Acidentes de Trabalho provocados por picada de agulha ou corte de lâmina e outro material potencialmente contaminado», nas quais se preconiza o tratamento local, a notificação do acidente com descrição pormenorizada da ocorrência, a colheita de

sangue ao estudante acidentado para serologia dos vírus da hepatite B (VHB), da hepatite C (VHC) e sida (VIH), o teste da fonte de infeção para VHB, VHC e VIH e a orientação pelo Serviço de Saúde Escolar para o Serviço de Doença Infeciosas. Apesar das orientações disponíveis incidirem na atuação após exposição ou acidente relacionado com risco biológico, há indicação para notificação formal de qualquer tipo de acidentes, em modelo próprio, que é parte integrante da documentação constante nas pastas de Ensino Clínico distribuídas aos docentes que efetuam supervisão clínica e disponibilizadas nos serviços da prática clínica onde os estudantes desenvolvem este ensino.

Pelas repercussões tanto na saúde do estudante como na sua aprendizagem, nomeadamente pelo absentismo escolar e tempo de aprendizagem perdido, é importante não só implementar medidas de profilaxia e realizar o registo dos acidentes ocorridos mas, sobretudo, conhecer a magnitude do problema. O diagnóstico da situação é fundamental para qualquer programa de saúde, daí o nosso interesse em caracterizar os acidentes ocorridos em Ensino Clínico com estudantes do Curso de Licenciatura em Enfermagem. Neste sentido, pretende-se que este estudo venha a constituir um contributo inicial para o desenvolvimento de medidas preventivas de acidentes ocupacionais em Ensino Clínico.

Metodologia

Realizou-se um estudo descritivo retrospetivo com o objetivo de caracterizar os acidentes ocupacionais ocorridos em Ensino Clínico com estudantes do Curso de Licenciatura em Enfermagem, da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra.

Tendo em consideração a recente reestruturação da Escola e a normalização dos procedimentos internos de notificação de acidentes em Ensino Clínico, selecionou-se como horizonte temporal para estudo o período compreendido entre 2006 a 2009.

Fez-se um levantamento das participações de ocorrência de acidentes em Ensino Clínico, recorrendo-se aos Serviços Académicos da ESEnfC. A amostra foi constituída por 150 notificações de acidentes.

Procedeu-se à recolha de informação através da consulta dos dois documentos de notificação em uso na Escola: boletim de participação de sinistro da companhia de seguro escolar e comunicação interna da ocorrência à Presidente da Escola.

O estudo tem carácter descritivo, mostrando o fenómeno em função do tempo, do espaço e das características que o distingue. Assim, analisou-se a frequência de acidentes pelos anos em estudo, pelo ano de escolaridade do curso, pelo contexto de Ensino Clínico, além da tipificação dos acidentes e modo de atuação após a sua ocorrência.

Resultados e Discussão

Dos registos consultados, no período de janeiro de 2006 a dezembro de 2009, constam 150 participações de acidentes ocorridos durante os diferentes Ensinos Clínicos, constatando-se alguma variação do número de ocorrências no tempo (Gráfico 1) e um aumento ao longo dos anos do Curso (Gráfico 2).

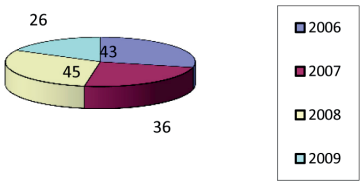


Gráfico 7.1 - Acidentes notificados por ano civil

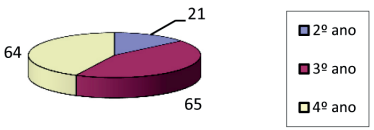


Gráfico 7.2 - Acidentes notificados por ano do curso

Do total de acidentes notificados, 125 (83,4%) aconteceram em ambiente hospitalar, 17 (11,3%) em Centro de Saúde e 8 (5,3%) em Centros e Lares de terceira idade.

Ao analisar o conjunto de acidentes ocupacionais (Gráfico 3) apurou-se que, dos 150 notificados, 121 (80,7%) foram acidentes com materiais perfurantes e cortantes e 29 (19,3%) envolveram exposição cutâneo-mucosa e lesões por traumatismo, conforme se comprova ao consultar o Quadro 1. Esta tendência manteve-se nos anos em análise representando os acidentes corto-perfurantes 90,6% (39) dos notificados em 2006; 77,7% (28) em 2007; 68,8% (31) em 2008 e 88,4% (23) em 2009.

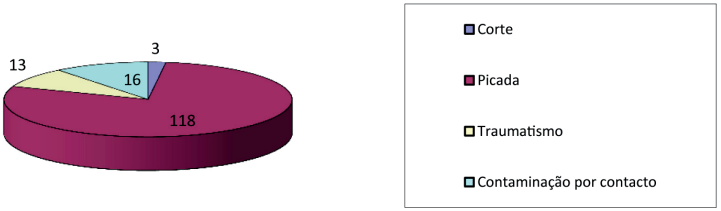


Gráfico 7.3 - Tipo de acidentes notificados

A leitura do Quadro 7.1 permite observar a distribuição detalhada do tipo de acidentes ocorridos em cada ano letivo do Curso.

Na totalidade dos 118 acidentes por picada com agulha, a maioria (73) aconteceu durante a manipulação do material após punção do utente. Em 45 das notificações não existia especificação do contexto em que ocorreu este tipo de acidente e, situações que aumentaram gradualmente do 2º para o 3º ano do curso. Em 34 dos acidentes por picada verificou-se que houve contaminação da agulha com sangue do utente. Os estudantes acidentaram-se sobretudo após procedimentos que envolviam punção por via sub-cutânea (41), encontrando-se descrição de que em 14 situações a picada ocorreu após avaliação de glicemia capilar, e em 11 depois de administração de insulina. Em algumas situações há indicação de que a picada ocorreu devido a movimento brusco e inesperado do doente, ao recapsular a agulha e ao introduzi-la no contentor de corto perfurantes.

Entre os restantes acidentes salientam-se o contacto com doentes infetados (12), existindo registo de que 9 estudantes tiveram proximidade com doente com tuberculose pulmonar, 2 com doentes infetados com estafilococos multirresistentes e 1 com doente com varicela. Nos registos das 4 situações de contacto com material conspurcado existia indicação de contaminação de feridas incisas na mão dos estudantes (3) com sangue do doente após colheita de sangue, com tira reagente, com drenos de um abcesso e 1 acidente no qual foi atingido o olho esquerdo do estudante com exsudado projetado durante a limpeza de ferida.

Nas notificações das quedas (10) há registo de que 7 sucederam após lipotimia e 1 devido a piso molhado, tendo como consequências hematomas e ferida incisa em locais não especificados. Do acidente mais grave resultou traumatismo da face que necessitou de cirurgia maxilo-facial.

Os acidentes por mordedura de cão ocorreram no trajeto dos estudantes para os locais de Ensino Clínico, no recinto de um Hospital e na proximidade de um Centro de Saúde.

Pontuais foram o acidente do qual resultou entorse do pulso quando o estudante realizava levante do doente e o corte com lâmina de barbear durante a preparação pré-operatória de um doente. No global, registou-se que a maioria dos acidentes (137 - 91,4%) envolveu material biológico.

Quadro 7.1 – Tipo de acidente notificado por ano do Curso

Acidente	2º ano(n=21)		3º ano(n=65)		4º ano(n=64)		Total(N=150)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Picada com agulha	**19**	**90,5**	**45**	**69,4**	**54**	**84,2**	**118**	**78,7**
Após punção								
Sub-cutânea	7	33,3	19	29,2	15	23,4		
Intramuscular	-	-	-	-	6	9,3		
Intravenosa	-	-	2	3,1	4	6,2		
Após administ Vacinas	-	-	2	3,1	4	6,2		
Após colheita sangue	5	23,9	7	10,9	2	3,2		
Sem especificação	7	33,3	15	23,1	23	35,9		
Contaminação por contacto			**10**	**15,3**	**6**	**9,4**	**16**	**10,7**
Com material conspurcado	-		1	1,5	3	4,7		
Com doente infetado	-		9	13,8	3	4,7		
Traumatismo			**10**	**15,3**	**3**	**4,8**	**13**	**8,6**
Queda	-	-	9	13,8	1	1,6		
Entorse	-	-	1	1,5	-	-		
Mordedura de cão	-	-	-	-	2	3,2		
Corte	**2**	**9,5**			**1**	**1,6**	**3**	**2,0**
Com bisturi	2	9,5	-	-	-	-		
Com lâmina de barbear	-	-	-	-	1	1,6		

A atuação pós-acidente e profilaxia pós-exposição foi diversificada conforme se observa no Gráfico 4. Em 99 (66,0%) das situações há indicação do cumprimento das normas padrão em uso na Escola, com medidas relativas ao tratamento local e colheita de sangue ao acidentado para testes serológicos. Destas situações, na maioria das vezes (53), o acidentado foi também observado por um médico do serviço. Por outro lado, em 30 outras situações o estudante foi também assistido em serviço de urgências, e em 16 foi encaminhado para o Serviço de Saúde Escolar.

Das notificações em que há registo de intervenção pós-acidente salienta-se 1 acidente (queda) do qual resultou cirurgia maxilo-facial e internamento hospitalar, 1 estudante que necessitou de antibioterapia (mordedura de cão) e 1 de tratamento analgésico e relaxante muscular (queda).

Das situações que exigiram profilaxia pós-exposição consta a orientação pelo Serviço de Saúde Escolar de 1 estudante para o Serviço de Doenças Infeciosas e de 1 estudante que ficou em acompanhamento pelo Serviço de Luta Anti–Tuberculose (SLAT).

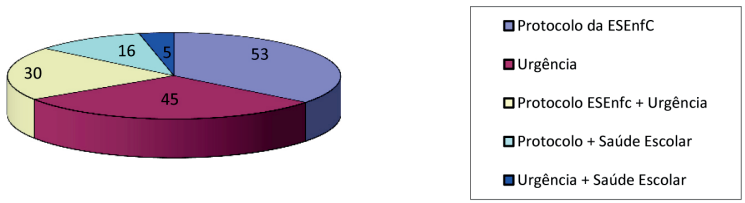


Gráfico 7.4 - Atuação após a ocorrência do acidente

Resultados semelhantes foram encontrados noutros estudos, sobressaindo igualmente os acidentes por perfuração ou corte com exposição a material biológico como os de maior ocorrência (Askarian & Malekmakan, 2006; Belei, Carrilho, Paiva, Guassi, Oliveira, & Guariente, 1999; Blackwell et al., 2007; Canalli et al., 2010; Drexler, Schimd, & Chwager, 2007; Oliveira & Gonçalves, 2009; Petrucci et al., 2009; Smith & Leggat, 2005; Talas, 2009). Tal como neste estudo, a maior parte dos acidentes ocorreu após punção do utente, sendo o sangue o material biológico mais presente nas exposições.

Alguns estudos não consideraram como acidente a contaminação acidental da pele íntegra (Askarian & Malekmakan, 2006; Blackwell et al., 2007; Oliveira & Gonçalves, 2009 Smith & Leggat, 2005) e, noutros, as exposições por respingo ou derrame de sangue e fluidos biológicos durante a realização de procedimentos não foram notificadas pelos estudantes por as julgarem sem importância ou considerarem desnecessário relatá-las (Canalli et al., 2010; Petrucci et al., 2009). No estudo desenvolvido por Smith e Leggat (2005), os acidentes com corte ao abrir uma ampola foram desvalorizados pelos estudantes e não notificados, alegando sentirem-se constrangidos pela sua inabilidade. Em alguns estudos (Canalli et al., 2010; Petrucci et al., 2009; Smith & Leggat, 2005), entre as principais razões apontadas pelos estudantes para a falta de notificação de acidente, estão a ausência de consciência de risco, o receio de ser discriminado como desatento e de ser prejudicado na sua avaliação.

Sobre o comportamento após o acidente, na maioria dos estudos há referência ao protocolo com lavagem, com água e sabão, do local exposto, e utilização de soluções antissépticas. Em alguns estudos (Blackwell et al., 2007; Canalli et al., 2010; Drexler et al., 2007; Oliveira

& Gonçalves, 2009; Talas, 2009), a maioria dos acidentados, por desconhecimento ou negligência, ignorou o acompanhamento médico e a realização imediata de exames laboratoriais, o que reforça a noção de que existe subnotificação de acidentes.

Alguma divergência foi encontrada relativamente ao período da formação em que ocorreu maior incidência de acidentes entre os estudantes. Contrariamente aos resultados encontrados nos estudos de Belei et al. (1999), Smith e Leggat (2005) e de Petrucci et al. (2009), nos quais a probabilidade de exposição acidental é significativamente reduzida com o aumento das habilidades clínicas, sendo o risco significativamente mais elevado no 1º ano, os resultados deste estudo revelam um aumento de acidentes ao longo dos anos do Curso o que pode estar relacionado não só com o aumento gradual da carga horária de Ensino Clínico mas também com as oportunidades de realização de procedimentos e maior complexidade das práticas, que vão evoluindo com o decorrer do curso. Resultados semelhantes foram encontrados por Oliveira e Gonçalves (2009), com predomínio de ocorrência de exposições acidentais nos últimos anos de formação, e quando os estudantes estão sem supervisão, o que os autores explicam pela oportunidade que é dada aos estudantes de assumirem de forma autónoma a execução de procedimentos e práticas.

Em alguns estudos há evidências de que a desatenção, a imperícia técnica, a forma de orientação e supervisão, são fatores interferentes na ocorrência de acidentes entre os estudantes. Askarian e Malekmakan (2006) apontam como possíveis causas o insuficiente domínio da habilidade motora, a falta de experiência, o treino insuficiente, o excesso de trabalho e o cansaço. Canalli et al. (2010) referem que o exemplo negligente do professor/orientador que não usa normas de segurança pode contribuir para o descuido do estudante, assim como o facto de o estudante estar constantemente em supervisão e avaliação favorece o aumento da ansiedade e stress contribuindo para a ocorrência de acidentes.

Como medidas preventivas, Blackwell et al. (2007) sugerem uma aposta na formação dos estudantes sobre prevenção destes acidentes em Ensino Clínico, especialmente no que se refere ao uso das medidas de proteção universal para aumentar a segurança ocupacional, as possibilidades de profilaxia depois da sua ocorrência e, especialmente, a importância de relatar o incidente.

Conclusão

Ao pesquisar sobre esta problemática observa-se um aumento de estudos sobre acidentes ocupacionais entre profissionais de saúde e de enfermagem, embora poucos tenham como população os estudantes.

Dos resultados encontrados ressalta que a notificação de acidentes ocorre sobretudo quando há perfuração ou corte com exposição a material biológico, o que sugere o reconhecimento do seu elevado risco ocupacional e a importância da sua participação. Por outro lado, pode refletir a influência da existência de orientações específicas para atuação após exposição ou acidente relacionado com risco biológico, parte integrante da documentação constante nas pastas de Ensino Clínico disponibilizadas nos serviços da prática clínica.

Este tipo de exposição acidental pode ser prevenido ou reduzido pela observação das normas-padrão de atuação e pelo uso de equipamento de proteção individual. Neste sentido, é notória a pertinência de reforçar a educação em biossegurança durante a formação teórica, teórico-prática e na simulação em prática laboratorial, evitando um conhecimento fragmentado e proporcionando uma formação integrada capaz de minimizar os riscos de acidentes, para que, posteriormente, se estabeleça um ambiente de práticas seguras no contexto real do Ensino Clínico. Estes resultados sugerem também que seria importante o conhecimento da adesão às normas de biossegurança e aos equipamentos de proteção individual no momento do acidente.

O aumento do número de acidentes notificados ao longo dos anos do Curso, inverso aos resultados da maioria dos estudos pesquisados, suscita alguma interrogação e remete para a subnotificação de acidentes nos primeiros Ensinos Clínicos, eventualmente relacionada com a desvalorização do risco por parte dos estudantes, ou com o receio de que a comunicação do acidente possa interferir negativamente na sua avaliação.

Embora na ESEnfC haja um modelo formal para notificação de acidentes em Ensino Clínico, constatou-se o seu preenchimento incompleto em muitas participações, o que constituiu uma limitação a este estudo, não possibilitando, por exemplo, a pesquisa do tipo de prática que estava a ser desenvolvida no instante em que ocorreu o acidente, se o estudante estava sob supervisão no momento ou o turno em que o acidente aconteceu.

Considera-se, assim, que seria importante e oportuno continuar a estudar esta problemática, adotando outra metodologia que permita investigar os aspetos anteriores, os conhecimentos, as atitudes e as experiências de estudantes, visando contribuir para a redução da ocorrência de acidentes ocupacionais em Ensino Clínico e vislumbrando, para o futuro, profissionais mais conscientes, reflexivos e seguros de sua prática, garantindo a redução de riscos para si e para os utentes.

Referências Bibliográficas

- Askarian, M. & Malekmakan, L. (2006). The prevalence of needle stick injuries in medical, dental, nursing and midwifery students at the university teaching hospitals of Shiraz, Iran. *Indian Journals of Medical Sciences*, 60, 227-232.

- Belei, R., Carrilho, C., Paiva, N., Guassi, D., Oliveira, F., & Guariente, M. (1999). O impacto do acidente com material biológico na vida de profissionais e alunos de um hospital Universitário. Retirado: http://www.ccs.uel.br/espacoparasaude/v2n2/doc

- Benavides, F., Ruiz, C., & García, A. (2000). *Salud Laboral, conceptos y técnicas para la prevención de riesgos laborales*. 2ª ed. Barcelona: Masson.

- Blackwell, L., Bolding, J., Cheely E., Coyle, E., McLester, J., McNeely, E., ..., & Lawson, T. (2007). Nursing Students' Experiences with Niddle Stick Injuries. Lander University. Greenwood. Retirado: http://www. nursing.arizona.edu/articles/2007

- Cabete, D. (2000). *Risco, Penosidade e Insalubridade: Uma realidade na profissão de Enfermagem*. Lisboa: Sindicato dos enfermeiros Portugueses.

- Canalli, R., Moriya, T. & Hayashida, M. (2010). Acidentes com material biológico entre estudantes de enfermagem. *Revista de Enfermagem da UERJ, 18*(2) 259-64.

- Drexler, H., Schimd, K., & Chwager, C. (2007). Needlestick injuries and other occupations exposures to body fluids amongst employees and medical students of a German university: Incidence and follow-up. *Journal of Hospital Infection*, 67, 124-130.

- Faria, A. (2008). Caracterização e Análise dos Acidentes de Trabalho com Profissionais de Enfermagem numa Unidade Hospitalar. Tese de Mestrado - Escola de Engenharia da Universidade do Minho. Retirado: http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle

- Oliveira, A. & Gonçalves, J. (2009). Incidência de acidentes com material perfuro-cortante entre alunos de graduação em ciências da saúde. *Ciências em Cuidados de Saúde, 8*(3), 385-392.

- Petrucci, C., Alvaro, R., Cicolini, G., Cerone, M., & Lancia, L. (2009). Percutaneous and Mucocutaneous Exposures in Nursing Students: An Italian Observational Study. *Journal of Nursing Scholarship, 41*(4), 337–343.

- Ribeiro, E. & Shimizu, H. (2007). Acidentes de trabalho com trabalhadores de enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem, 60*(5), 535-40.

- Silva, M. & Zeitoune, R. (2009). Riscos ocupacionais em um sector de hemodiálise na perspetiva dos trabalhadores da equipe de enfermagem. *Revista de Enfermagem da Escola Anna Nery, 13*(2), 279- 86.

- Smith, R. & Leggat, P. (2005). Needlestick and sharps injuries among nursing students. *Journal of Advanced Nursing, 51*(5), 449-455.

- Talas, M. (2009). Occupational exposure to blood and body fluids among Turkish nursing students during clinical pratice training: frequency of needlestick/sharp injuries and hepatitis B immunisation. *Journal of Clinical Nursing*, 18, 1394-1403.

8. AUDITORIAS INTERNAS: A RAZÃO DE SER

MANUELA FREDERICO-FERREIRA
CÂNDIDA LOUREIRO

> ***A auditoria interna é uma atividade independente, de avaliação objetiva e de consultoria, destinada a acrescentar valor e melhorar as operações…***
>
> (ACSS, 2007)

Tal como hoje conhecemos, o advento da Auditoria é coincidente com o grau de complexidade que as organizações foram adquirindo.

O termo Auditoria remonta aos tempos medievais, altura em que, em algumas fazendas privadas e nos estados feudais, os registos contabilísticos do governo eram aprovados em audiência pública, sendo as contas lidas e ouvidas em voz alta. Neste contexto, encontrámos o significado original da palavra Auditor que deriva etimologicamente do latim "audire" que significa ouvir.

Segundo Geada (2005), existem registos de atividades de Auditoria datados de 3000 AC e também da designada China antiga, Grécia e Roma. Nesta última, os auditores ouviam os contribuintes e elaboravam registos públicos tendo em conta os negócios e as taxas devidas.

Nos princípios do século XIX, o desenvolvimento empresarial provocado pela Revolução Industrial potencia a atividade da Auditoria. Até finais do século XIX, esta atividade tinha como principais objetivos a deteção de fraudes e os aspetos contabilísticos. Na primeira metade do século XX, os objetivos da Auditoria reposicionam-se para se pronunciar sobre os relatórios financeiros das organizações, nomeadamente se representam corretamente a sua situação financeira e os resultados operacionais.

O conceito de Auditoria tem evoluído ao longo do tempo, refletindo não só as alterações do desenvolvimento das organizações mas também os objetivos, cada vez mais ambiciosos, que têm vindo a ser definidos. Se houve tempos em que a Auditoria visava

a descoberta de erros e fraudes, atualmente alargou o seu domínio e passou a assumir formas específicas ou especializadas.

O primeiro documento formal com princípios geralmente aceites e standards aplicados à Auditoria, "Approved Methods for the Preparation of Balance-Sheet Statements", data de 1918.

A partir da década de 1940, o conceito de Auditoria Interna começa a afirmar-se, passando o controlo interno a ter um papel chave na auditoria das grandes organizações.

A criação, em 1941, nos Estados Unidos, do Institute of Internal Auditors (IIA) foi determinante para o desenvolvimento da atividade dos auditores internos a nível mundial.

Em 1948, o jornal/revista Internal Auditor, publicou o artigo "Audits of Operations" onde, pela primeira vez, é descrito o âmbito mais alargado da Auditoria relacionado com os processos das atividades das organizações.

A principal razão para o rápido desenvolvimento da auditoria interna após a década de quarenta está no facto do âmbito da auditoria interna se ter expandido ao assumir um importante papel na estratégia das organizações (Jin & Dunjia, 1997, citados por Castanheira, 2007).

Em 1957, numa revisão do "Statement of Responsabilities of Internal Auditing", passa a constar que o Auditor dever-se-à preocupar com toda e qualquer fase da atividade da organização. A função Auditoria inicia então uma evolução em paralelo com os objetivos das modernas organizações empresariais.

Outro referencial importante é a aprovação dos *Standard for the professional practice of internal auditing,* na 37ª Conferência da IIA, em S.Francisco-Estados Unidos, em 1978 (Costa, 2007).

Na prática, era notório que a gestão das organizações sentia uma necessidade cada vez maior de possuir mecanismos que lhe permitissem verificar as demonstrações. Assim, recorriam a inspeções efetuadas por funcionários da própria organização (Auditoria Interna), como complemento às inspeções efetuadas externamente (Auditoria Externa).

A partir da década de 1980, a função da Auditoria vê o seu âmbito alargar-se progressivamente, passando a incluir análises de controlos administrativos e também análises à eficiência e eficácia das operações e da utilização dos recursos.

Na década de 1990, a função Auditoria atinge um nível mais abrangente e sistemático, em que a sua atividade se baseia na identificação e gestão dos riscos das organizações. A Auditoria assume a importância que atualmente se conhece.

As auditorias podem ser classificadas de várias formas, como seja: quanto ao objetivo prosseguido (e.g. auditorias de contas, da situação financeira, de legalidade e regularidade …), quanto ao critério da posição do sujeito que realiza as auditorias (internas ou externas), quanto à amplitude (universo a auditar, p. ex. gerais ou parciais), quanto à periodicidade (permanentes, ocasionais ou únicas), quanto à exaustão ou profundidade (integrais ou por provas).

Limitar-nos-emos a abordar as Auditorias Internas, que são realizadas pela própria instituição auditada, mas com pessoas independentes, ou seja, não vinculadas à atividade ou ao setor auditado.

A Auditoria Interna é uma atividade independente, de avaliação dentro da organização, que se configura como um elemento eficaz para o trabalho da direção, consistente com a revisão das operações de áreas e atividades distintas, com o objetivo de informar sobre o seu funcionamento.

Está ultrapassada a ideia de que Auditoria Interna é a função de inspeção e vigilância do cumprimento das normas internas da organização e estritamente dedicada à verificação das demonstrações financeiras (função esta que corresponde à função do auditor externo) para dirigir os seus conteúdos funcionais para a assessoria e apoio do trabalho do governo da organização.

O requisito 8.2.2 da norma NP EN ISO 9001:2000 (esta norma especifica requisitos para a implementação de um sistema de gestão da qualidade) refere-se à Auditoria Interna, mencionando que "A organização deve conduzir auditorias internas em intervalos planeados para determinar se o sistema de gestão da qualidade: a) está conforme com as disposições planeadas, com os requisitos desta norma e com os requisitos do sistema de gestão da qualidade estabelecidos pela organização; b) está implementado e mantido com eficácia. (…) As atividades de seguimento devem incluir a verificação das ações empreendidas e o reportar dos resultados de verificação."

A Auditoria Interna é uma atividade independente, que enfatiza a análise dos procedimentos e dos critérios definidos e em uso e avalia a observância e a adequação das políticas e das normas definidas, com o objetivo de garantir a confiança e o conhecimento especializado, e concebida para adicionar valor e melhorar a operacionalidade da organização. Contribui, segundo o IIA *Institute of Internal Auditors* (2009), para que a organização atinja os seus objetivos, criando uma abordagem sistemática e disciplinada para avaliar e melhorar a performance dos processos de gestão de riscos, de controlo interno e de governação.

A Auditoria Interna é uma função ao serviço da gestão e de apoio a toda a organização, com uma crescente responsabilidade social, procurando sistematicamente avaliar a eficácia dos processos de gestão de risco, controlos mais adequados para os minimizar

e processos de *governance*. Trata-se de uma operação de análise e diagnóstico, tendo em consideração todos os aspetos da sua gestão, a fim de avaliar a coerência, a racionalização de processos e de apreciar a validade e o rigor dos resultados (Carneiro, 2004). Referida por Heliodoro (2010, p. 3), como "um processo sistemático de objetivamente obter e avaliar evidência sobre determinadas asserções acerca de ações económicas e eventos com o objetivo de determinar o grau de correspondência entre essas asserções e determinados critérios pré-estabelecidos e consequentemente comunicar os resultados aos interessados".

É, pois, uma atividade de apoio de infraestrutura da organização que se pode desenvolver em qualquer ponto do processo ou em qualquer atividade da organização

O objetivo da Auditoria Interna é o de auxiliar os membros da organização no desempenho eficaz das suas responsabilidades. A Auditoria Interna fornece-lhes análises, apreciações, recomendações, conselhos e informações respeitantes às atividades realizadas e quanto mais contribuir para o aumento da informação, maior a vantagem competitiva da organização.

Nas palavras de Barbier (1999, p. 36) a Auditoria Interna permite "constatar o passado, para acompanhar as mudanças em curso, e para antecipar os riscos futuros. Para perceber a realidade e suscitar a ação".

Comumente são considerados como principais objetivos de uma Auditoria: assegurar que o programa da qualidade é seguido e é adequado aos objetivos especificados; fornecer informações necessárias para o estabelecimento de ações corretivas; detetar oportunidades de melhoria; cumprir exigências regulamentares; permitir o reconhecimento.

Apesar de historicamente a Auditoria Interna ser vista como uma função de monitoria, tolerada como uma componente necessária do controlo nas organizações, as alterações ocorridas recentemente vêm revelar que a Auditoria Interna e a gestão cooperando proximamente asseguram um elevado nível de compreensão e a eliminação de expetativas não realistas, pelo que acrescentam valor no futuro das organizações (Castanheira, 2007).

A Auditoria Interna deixou, assim, de ter um carácter basicamente financeiro, para alargar o seu âmbito a aspetos como os riscos dos processos e sistemas de negócio, sustentabilidade, ambiente, segurança, responsabilidade social, etc. (Sousa, 2006).

Para realizar auditorias internas dos sistemas da qualidade, não existem diferenças relevantes entre a metodologia de trabalho recomendada pela norma ISO e a metodologia utilizada por um departamento de Auditoria Interna no desenvolvimento de qualquer trabalho de auditoria.

Podemos, assim, concluir que os departamentos de Auditoria Interna são os indicados para levar a cabo auditorias internas dos sistemas da qualidade, em todas as suas categorias, de cumprimento, de eficácia, da melhoria e da garantia externa (certificação), para efeitos de normalização da qualidade.

A Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (ESEnfC), consubstancia-se na legislação vigente e revela preocupações em envolver os vários órgãos/serviços, procurando desta forma uma participação alargada num processo de melhoria que tem de ser de todos e que constitui uma etapa fundamental do processo de avaliação interna.

Entre a legislação em referência, salientamos o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES) - Lei nº 62/2007, de 10 de setembro e a Lei nº 38/2007, de 16 de agosto.

O RJIES trata, no artigo 147º, nº 1, a vertente da avaliação interna: "As instituições de ensino superior devem estabelecer, nos termos dos seus estatutos, mecanismos de autoavaliação regular do seu desempenho".

Na Lei nº 38/2007, de 16 de agosto, que aprova o regime jurídico da avaliação do ensino superior atualmente em vigor, a avaliação interna é objeto em referência. São particularmente relevantes, a este respeito, os artigos 17º e 18º, referentes respetivamente à garantia interna da qualidade e à autoavaliação. Faz parte da garantia interna da qualidade a adoção de uma política de garantia da qualidade dos seus ciclos de estudos, bem como os procedimentos adequados à sua prossecução; investimento em medidas concretas, no desenvolvimento de uma cultura de qualidade e da garantia da qualidade; e ainda o desenvolvimento e utilização de estratégias para a melhoria contínua da qualidade.

O Processo de Auditoria

Qualquer programa de trabalho de auditoria interna da qualidade (Mills, 1997, afirma que qualquer forma de Auditoria é na realidade uma auditoria da qualidade) inclui os objetivos da Auditoria, o seu alcance, a norma de referência aplicável, o questionário de avaliação e os procedimentos de auditoria.

O processo de auditoria é baseado numa série de procedimentos globalmente aceites.

Nas palavras de Morais e Martins (2007), num processo de auditoria, podemos identificar os seguintes verbos de ação: identificar, examinar, verificar, interpretar, valorizar, refletir, opinar, recomendar, acompanhar e avaliar.

Durante uma Auditoria é importante recordar que todas as decisões e opiniões precisam de um suporte de evidência e documentação. Cabe ao auditor a responsabilidade de assegurar a consistência do processo de auditoria.

Existem 10 fases a considerar quando se realiza uma auditoria (Cannon, Bergmann, & Pamplin, 2006):

- Plano da atividade de auditoria;
- Programar a auditoria;
- Definição dos riscos e objetivos de controlo a avaliar;
- Determinar o âmbito da auditoria e a auditabilidade;
- Executar a auditoria;
- Identificar e recolher evidências;
- Realizar testes de auditoria;
- Analisar os resultados;
- Relatar as deficiências encontradas;
- Conduzir atividades de *Follow-up*.

Existem fatores a ter em conta na organização de uma atividade de Auditoria Interna, tais como:

- o aspeto estrutural da entidade, grau de organização, dispersão de concentração de capital, dispersão geográfica;
- o nível de complexidade das operações;
- o sistema de controlo já implementado;
- o nível de formação dos elementos da organização;
- a experiência e recursos colocados à disposição dos auditores.

É natural, por isso, que se utilizem metodologias e técnicas comuns ou idênticas, tais como planear, programar e calendarizar os seus trabalhos, elaborar e utilizar *"checklists"* e questionários sobre aspetos a abordar, e os designados "papéis de trabalho". Em qualquer Auditoria Interna identificam-se, analisam-se e avaliam-se procedimentos de controlo interno, realizam-se testes, identificam-se insuficiências, erros e anomalias e avaliam-se os riscos que lhe estão associados e, ainda, elaboram-se relatórios, nos quais se apresentam as apreciações, se formulam sugestões e apresentam propostas corretivas a adotar com vista a resolver ou a minimizar as deficiências encontradas.

É da responsabilidade da Direção decidir se a entidade necessita da implantação de uma atividade de Auditoria Interna, devendo medir a relação custo-benefício da sua

implementação, pese embora que a rendibilidade de um serviço de auditoria não é nem imediato nem facilmente quantificável. Por outro lado, a eficácia de um departamento de Auditoria Interna está intimamente ligada aos meios com que conta: pessoas e materiais.

Dependendo da complexidade organizacional poderá existir um departamento de Auditoria Interna, mais ou menos estruturado, dependendo da sua dimensão, ou apenas um auditor interno. Contudo, o sucesso da atividade de auditoria interna depende sempre de adequado posicionamento, transparência e da cultura da entidade, envolvendo uma adequada mentalização de todos os seus intervenientes (Morais & Martins, 2007).

Na perspetiva de levar a cabo o trabalho de auditoria e independentemente de existir, ou não, um departamento de Auditoria, vamos procurar deixar os caminhos para implantar a atividade de auditoria interna.

Fases de uma Auditoria Interna

Qualquer Auditoria Interna, deverá ter como ponto de partida um detalhado e exaustivo planeamento de todas as tarefas a efetuar, pois, é a partir daqui que se consegue delinear a estratégia a seguir para a consecução dos objetivos estabelecidos.

Antes de se dar início a um trabalho de auditoria interna é necessário ter em conta vários fatores que poderão influenciar o resultado do mesmo, será neste caso fundamental adquirir conhecimento dos processos internos, da estrutura orgânica e funcional, assim como de normas, orientações e procedimentos.

O planeamento reveste-se da maior importância, pois é nesta fase que se delineiam as auditorias a realizar, que se decidem os sectores em que se vai realizar e que processos internos, normas, orientações e procedimentos vão ser objeto de verificação. Este planeamento indica nomeadamente "quando" se vai auditar, o "que" vai ser objeto da auditoria, "quem" são os auditores e quem deve estar envolvido e prevê conjuntos lógicos de relatórios sobre os resultados.

Assim, o documento de definição da Auditoria deve ser redigido de modo a constituir-se como base para um entendimento e, simultaneamente, identificar as diversas partes envolvidas ou interessadas na Auditoria (equipa de auditoria, áreas auditadas, gestão de topo, etc.).

As fases da Auditoria devem ser delineadas num plano de ações de forma a abranger a transversalidade das áreas da organização.

Outro aspeto importante prende-se com o "*timing*" dos resultados, pois um trabalho de Auditoria só terá o efeito desejado, isto é, só incrementa valor na organização, caso seja reportado em tempo útil, permitindo assim que se proceda a melhorias.

A ISO 19011:2011 (Linhas de orientação para auditorias a sistemas de gestão) tal como na versão anterior, continua a ser baseada em princípios, mas adiciona um novo princípio: a confidencialidade. Sendo agora, os seguintes, os princípios de Auditoria:

- Integridade – "A base do profissionalismo";
- Apresentação imparcial – "Obrigação de relatar com verdade e rigor";
- Devido cuidado profissional – "Aplicação de diligência e de discernimento na auditoria";
- Confidencialidade – "Segurança da informação";
- Independência – "A base para a imparcialidade da auditoria e a objetividade das conclusões";
- Abordagem baseada em evidências – "Método racional para chegar a conclusões de auditoria fiáveis e reprodutíveis num processo sistemático de auditoria".

A determinação da natureza e extensão dos procedimentos de Auditoria compreende a seleção da quantidade e qualidade dos procedimentos a executar e a combinação adequada dos vários tipos de testes/procedimentos, como sejam:

- Testes de controlo que são realizados para obter prova sobre os sistemas e o controlo interno, com vista a constatar a sua existência; a avaliar se a sua conceção é adequada, devendo esta visar a prevenção e/ou deteção e correção de distorções materialmente relevantes; a avaliar o seu funcionamento eficaz ao longo do tempo;
- Testes substantivos de revisão analítica que tem a finalidade de obter prova de revisão nas demonstrações financeiras. Analisam e ponderam informações económico-financeiras incluindo rácios, tendências, variações a períodos homólogos ou orçamento com vista a identificar assuntos ou dados financeiros anormais que requeiram especial atenção ou investigação;
- Outros testes substantivos que consistem na execução de procedimentos detalhados de análise de evidência para efeitos de auditoria, nomeadamente: circularizações, contagens físicas, exame de documentos de suporte, entre outros.

Os períodos de tempo em que decorrerão as fases da Auditoria e eventuais marcos, tais como emissões finais de relatórios ou outros documentos intermédios, deverão estar devidamente previstos e articulados numa calendarização, servindo de referência para todos os '*stakeholders*'.

Em caso de necessidade de se efetuar uma redefinição do planeamento temporal da Auditoria, devem ser especificadas as possíveis opções alternativas e identificadas eventuais consequências.

Na figura seguinte sistematiza-se a gestão de um programa de Auditoria (Ciclo PDCA-Planear-Executar-Verificar-Atuar)

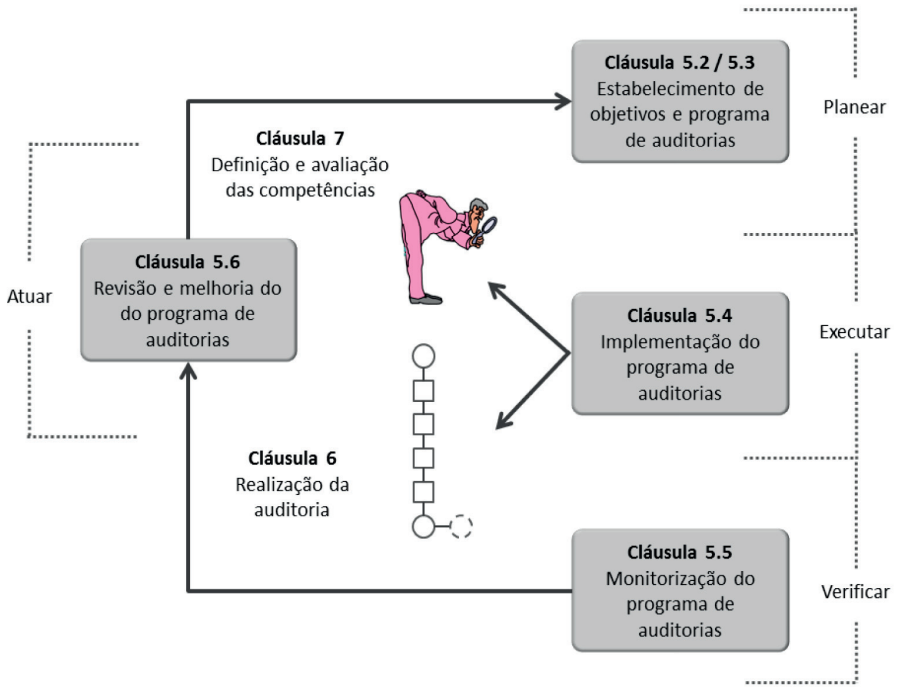


Figura 8.1 - Gestão de um programa de auditoria

Fonte: APCER (2012)

O trabalho de Auditoria é finalizado quando as recomendações ficam implementadas e, se possível, quando após o acompanhamento se constata que estas estão a funcionar e a mostrar-se de facto numa mais-valia para a organização.

O Conselho para a Qualidade e Avaliação, da ESEnfC, criou para planeamento da Auditoria Interna um impresso próprio, que faz parte dos seus documentos oficiais, designado Plano de Auditoria, onde consta entre outros elementos, a identificação temporal e local, o objetivo, o âmbito, os documentos de referência e particularidades da realização.

O auditor

Poderemos identificar, desde já, uma ideia chave: o papel do auditor tem evoluído de forma positiva. Partindo de um auditor preocupado com "o passado" (Era da Inspeção), passou-se para um auditor preocupado com "o presente" (Era do Controlo), agora preocupado com "o futuro" (Era do Risco) e, cada vez mais, preocupado de "forma permanente" (Era da Auditoria Contínua).

Esta evolução tendo sido uma evolução de paradigma, mas implicou também uma evolução ao nível das competências que o auditor deve possuir. É certo que o auditor especializado na verificação de controlos pode não ter a experiência necessária à identificação de todos os riscos relevantes. Ora, um auditor necessita de competências de natureza estratégica, como sejam, a visão, o planeamento e a comunicação. Por outro lado, deve afastar-se duma perspetiva meramente financeira para uma perspetiva mais abrangente e de gestão. Esta posição está alinhada com a referência de Cangemi e Singleton (2003) de que o principal objetivo da função de Auditoria Interna passou da deteção de fraude para auxiliar a gestão na tomada de decisão a partir de uma avaliação de risco. Também Hammer (1998) defende que os auditores internos podem ter um papel vital ajudando a gestão a traçar novos rumos de negócio, procurando o nível desejado de controlo, de forma mais eficiente, criando desafios para si próprios.

Esta perspetiva é complementada por Moeller e Witt (1999) ao considerarem que os auditores internos devem formar uma relação de parceria com os gestores e devem estabelecer ligações de comunicação de forma a receber a informação que a gestão necessita. Acrescentam que, uma importante razão para auditores internos compreenderem a teoria e prática da gestão deve-se ao facto deles próprios serem também gestores.

O auditor interno deve ocupar uma posição adequada de forma a garantir a sua independência. É conveniente que possua independência que lhe permita efetuar uma análise crítica e isenta dos procedimentos e processos, mas que esteja apoiado na sua atividade pelo órgão presidencial, de quem depende. Deve ocupar uma posição de "*staff*" dentro do organigrama da organização como órgão assessor.

Os auditores internos têm de ser proativos e visionários, isto é, já não lhes basta serem "os olhos e os ouvidos" da gestão mas deverão, também, configurar um prolongamento, uma "extensão" da gestão, acrescentando-lhe valor, atuando também como consultores internos (Morais, 2001).

O auditor interno deverá pautar a sua conduta pessoal e profissional por princípios éticos, (nomeadamente, integridade, confidencialidade), deve ter atributos profissionais que lhe permitam ter um conhecimento aprofundado acerca da atividade de auditoria e atributos pessoais que lhe proporcionem o perfeito desempenho da sua atividade.

A integridade do auditor interno gera confiança e, por conseguinte, proporciona a base para confiar no seu julgamento.

Face à confidencialidade, o auditor interno respeita o valor e a propriedade da informação que recebe, não divulga a informação sem a devida autorização e é prudente na utilização e proteção da informação obtida no desempenho das suas funções.

Em termos de competência, o auditor interno desenvolve e aplica os conhecimentos, capacidades e experiência, necessárias no desempenho das suas funções e responsabilidades.

De entre o trabalho que o auditor realiza destaca-se o estudo das políticas e procedimentos e das medidas de controlo interno e consequente avaliação de realização.

O auditor interno deve assegurar de que realmente as técnicas de controlo interno se verificam, utilizando os meios que considere mais adequados. Mas deve igualmente estar livre de influências que possam afetar a sua objetividade e atender a aspetos como:

- pontualidade;
- obtenção de evidência objetiva de maneira imparcial, lembrando que evidência objetiva é uma constatação da veracidade de uma informação com base em factos;
- cumprir os requisitos aplicáveis áquela Auditoria;
- evitar postura «inquisidora» que cause constrangimentos;
- execução do processo de auditoria evitando desvios decorrentes de distrações, comentários sobre sua organização ou terceiros;
- permanecer fiel às conclusões, pois são baseadas na evidência objetiva;
- procurar ler, ver e ouvir atentamente tudo;
- utilizar constantemente perguntas simples, como sejam: "o quê?", "quando?", "quem?", "onde?", "como?" e "por quê?";
- gerir o tempo estabelecido para a auditoria;
- reportar-se com facilidade, sob a forma verbal e escrita.

No que respeita aos atributos pessoais do auditor, salientamos as competências sociais, assertividade e empatia, como estruturantes no relacionamento interpessoal:

- estabelecer uma relação empática, o que permite avaliar a exequibilidade das recomendações;
- focalizar-se na comunicação verbal e não verbal, valorizando a comunicação "face-a-face";
- manter um comportamento assertivo e uma postura de confiança, sem contudo poder ser confundida com autoritarismo ou com arrogância;
- ser honesto, claro e objetivo;
- ter e demonstrar bom senso durante todo o processo;
- criar espaço ao auditado para, sem constrangimentos, expressar as suas razões/opiniões;
- estar atento ao detalhes, mas mantendo a capacidade de análise global;
- não fazer juízos de valor.

Entre as funções do auditor coordenador, salientam-se:

- Promover a execução das ações previstas no plano de auditoria;
- Planear os aspetos técnicos e humanos das ações de auditoria;
- Preparar o programa de trabalho e a definição do formato de reporte;
- Efetuar reuniões de início, ponto de situação e finalização com os auditados;
- Assegurar que o trabalho de auditoria focaliza os principais riscos da área auditada;
- Assegurar que a execução das ações de auditoria é conduzida de acordo com o plano de trabalho, sugerindo alterações sempre que necessário;
- Coordenar e supervisionar a execução das ações de auditoria;
- Dar formação "on-the-job" aos elementos da equipa de auditoria;
- Manter o responsável da auditoria interna informado, do avanço dos trabalhos e situações de exceção que forem sendo detetadas;
- Preparar o relatório sobre o trabalho efetuado;
- Assegurar que o relatório contém as situações de exceção mais relevantes;
- Submeter relatório.

Nas funções do auditor, incluem-se:

- Executar as atividades definidas no plano de auditoria;
- Discutir as exceções com o auditado e com auditor coordenador, logo que estas sejam identificadas;

• Manter-se constantemente alerta sobre novas exceções e discutir, em tempo oportuno, situações relevantes que identifique com impacto na instituição;
• Descrever o trabalho efetuado e os resultados ao coordenador da auditoria;
• Controlar o tempo gasto na execução das diversas tarefas de auditoria;
• Participar na preparação do relatório final.

Relatório

A elaboração do relatório constitui o produto final imediato resultante do processo de auditoria. Nesta elaboração precede-se à execução da descrição resultante da verificação efetuada, formalizam-se conclusões e veiculam-se recomendações.

Descreve-se o trabalho efetuado, é feita referência à análise global da área auditada, os métodos e procedimentos utilizados e ainda qual a apreciação do auditor. Constam as propostas e recomendações resultantes das análises efetuadas. Este relatório é fruto do trabalho de toda uma equipa, onde também se inclui o auditado, apesar da responsabilidade recair na sua totalidade sobre o auditor. As recomendações contidas no referido relatório, deverão ser discutidas com os auditados antes da sua aplicação, para assim surgirem oportunidades de melhorar e envolver os mesmos na busca de soluções para a mitigação dos riscos incorridos, tendo sempre em consideração os objetivos estratégicos da entidade.

O Conselho para a Qualidade e Avaliação criou para Relatório de Auditoria Interna um impresso próprio (documento oficial deste Conselho), onde constam os resultados, entre outros elementos constam os termos de verificação e de conformidade. Estes relatórios enquadram documentos internos do Conselho e da Escola.

Referências Bibliográficas

- APCER (2012). *A ISO Publica a Nova Norma de Auditorias a Sistemas de Gestão: ISO 19011.* Retirado www.apcer.pt

- Barbier, E. (1999); *Mieux piloter et mieux utiliser L'audit* ;Paris; Éditeur Maxima Laurent du Mesnil; Collection IFACI-Institut de L'audit Interene.

- Cangemi, M. & Singleton; T. (2003). *Managing the Audit Function: A Corporate Audit.* 3ª ed. Department Procedures Guide.

- Cannon, D., Bergmann, T., & Pamplin B. (2006). *CISA Certified Information Systems Auditor Study Guide*. Indianapolis: Wiley Publishing.

- Carneiro, A. (2004). *Auditoria de Sistemas de Informação*, Lisboa: FCA Editora de Informática.

- Castanheira, N. (2007). *Auditoria Interna baseada no Risco. Estudo do caso português*. Dissertação de Mestrado da Universidade do Minho, Junho.

- Costa, C. B. (2007). *Auditoria Financeira - teoria & prática.* Lisboa: Editora Rei dos Livros.

- Geada, F. (2005). Auditoria: Fundamentação Histórica da Profissão. *Auditoria Interna*. Instituto Português de Auditoria Interna, 23, 4-8.

- Hammer, M. (1998). A empresa voltada para processos. *HSM Management, 9*(2), 6-9.

- Heliodoro, P. (2010). Expectation Gap em Auditoria. Encuentro AECA: Innovación yresponsabilidad: desafios y soluciones. Retirado http://www.aeca1.org/pub/on_line/comunicaciones

- IIA The Institute of Internal Auditors (2009). *International Professional Pratices Framework (IPPF)*, IIA Research Foundation. Retirado www.theiia.org

- Moeller, R. & Witt, H. (1999). *Brink's Modern Internal Auditing*. 5.ed. New York: John Willey & Sons.

- Morais, G. & Martins, I. (2007). *Auditoria Interna Função e Processo* 3ª ed. Lisboa: Áreas Editora.

- Sousa, O. (2006). Comportamentos Éticos. *Revista de Auditoria Interna,* 23, 4-5.

LEGISLAÇÃO

- Lei n.º 38/1994, *Diário da República, I série - n.º 269* - 21 de novembro de 1994

- Lei n.º 38/2007, *Diário da República, I série - n.º 157* - 16 de agosto de 2007

- Lei n.º 62/2007, *Diário da República,* I *série - n.º 174* - 10 de setembro de 2007

- Decreto-Lei n.º 320/1987, *Diário da República, I série - n.º 196* - 27 de agosto de 1987

- Decreto-Lei n.º 480/1988, *Diário da República, I série - n.º 295* - 23 de dezembro de 1988

- Decreto-Lei n.º 186/1993, *Diário da República, I série A - n.º 119* - 22 de maio de 1993

- Decreto-Lei n.º 353/1999, *Diário da República, I série A - n.º 206* - 3 de setembro de 1999

- Decreto-Lei n.º 42/2005, *Diário da República, I série A - n.º 37* - 22 de fevereiro de 2005

- Decreto-Lei n.º 74/2006, *Diário da República, I série A - n.º 60* - 24 de março de 2006

- Portaria n.º 799D/99, *Diário da República, I série B - n.º 219* - 18 de setembro de 1999

- Despacho Normativo n.º 20/2006, *Diário da Republica, I série B, n.º 55* - 17 de março de 2006

- Despacho Normativo n.º 50/2008, *Diário da República, n.º 185* - 24 de setembro de 2008

WEBSITES

www.audit-commission.gov.uk – *Audit Commission*

www.ecgi.org – *European Corporate Governance Institute*

www.ipai.pt – Instituto Português de Auditoria Interna

NOTA FINAL

A garantia da qualidade e dos processos de acreditação relacionados com o ensino superior são um fenómeno relativamente novo, contudo a Escola Superior de Enfermagem de Coimbra já conta com um sistema interno consistente para a garantia da qualidade, cabendo ao Conselho para a Qualidade e Avaliação a coordenação estratégica desse sistema, mas contando com o envolvimento de todos para o desenvolvimento da política de qualidade.

Por várias razões, esse sistema é suscetível de reformulações e de atualizações. A própria diversidade dos meios de realização da avaliação, conforme se tem verificado em diferentes países e contextos, promove o aperfeiçoamento dos instrumentos adotados, entre outros avanços.

Para um sistema tão amplo como o de garantia interna da qualidade, manter o processo de avaliação em funcionamento tem sido, e continuará a ser, importante e fundamental, devendo-se até reconhecer e enfatizar o seu impacto no desenvolvimento da Escola.

Num mercado cada vez mais competitivo, os mecanismos de garantia da qualidade, irão certamente influenciar o futuro e a sustentabilidade das instituições. A experiência realizada e a descrição aqui deixada fornecem uma lição e uma semente para aperfeiçoar esses mecanismos.

Certas de que ficaram omissas, não que sejam desvalorizadas, questões fundamentais subjacentes ao percurso para garantia da qualidade na Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, ainda assim a descrição aqui apresentada não mais permitirá "partir do zero".

NOTA CURRICULAR



- **Manuela Frederico-Ferreira**. Professora Coordenadora na ESEnfC. Doutorada em Ciências Empresariais - área de Organização e Políticas Empresariais pela Universidade do Minho; Pós-doutorada em Ciências Empresariais pela Faculdade de Economia da Universidade do Porto; Investigadora na UCISA: E e coordenadora da linha 'Sistemas e Organizações de Saúde'; Presidente do CQA desde 2006. mfrederico@esenfc.pt



- **Cândida Rosalinda Loureiro**. Professora Adjunta da ESEnfC – UCPESMP. Doutorada em Ciências de Enfermagem. Mestre em Psiquiatria e Saúde Mental. Investigadora na UCISA: E; Membro do CQA desde 2006. candida@esenfc.pt



- **Maria Clara Amado Apóstolo Ventura**. Professora Adjunta da ESEnfC. Licenciada em Enfermagem e Curso de Pós-Licenciatura de Especialização em Enfermagem de Reabilitação. Curso de Pedagogia Aplicada ao Ensino de Enfermagem. Mestre em Sociopsicologia da Saúde. Doutoranda em Ciências de Enfermagem. Investigadora na UCISA: E. Membro do CQA desde 2006. cventura@esenfc.pt



- **Ana Paula Forte Camarneiro**. Professora Adjunta na ESEnfC – UCPESPFC; Licenciada em Psicologia e Mestre em Psicologia Clínica do Desenvolvimento pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e Doutorada em Psicologia Clínica pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Investigadora na UCISA: E; Membro do CQA desde 2012; pcamarneiro@esenfc.pt



- **Marília Maria Andrade Marques da Conceição e Neves**. Professora Adjunta na ESEnfC – UCPESPFC. Doutoranda em Enfermagem; Mestre em Ciências de Enfermagem; Curso de Pedagogia Aplicada ao Ensino de Enfermagem; Especialização em Enfermagem de Saúde Pública; Licenciatura em Enfermagem. Especialista na área de Enfermagem, no âmbito do ensino superior politécnico. Membro do CQA de 2008 a 2010. mneves@esenfc.pt



- **Edimar Cardoso**. Estudante do CLE - membro do CQA de Outubro 2007 a Julho 2010. Atualmente enfermeiro e estudante de Mestrado em Saúde Pública. edimar_c@hotmail.com

Referência
REVISTA DE ENFERMAGEM | JOURNAL OF NURSING

Revista científica indexada de divulgação internacional editada pela
Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem

Revista indexada no SciELO Citation Index da Thomson Reuters



HEALTH SCIENCES RESEARCH UNIT NURSING
UNIDADE DE INVESTIGAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE
ENFERMAGEM



Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA