

ISSNe (electronic version): 2182.2883

ISSNp (print version): 0874.0283

SUPLEMENTO AO Nº 14 SÉRIE IV

**ATAS DO
II CONGRESSO INTERNACIONAL
DESAFIOS DA QUALIDADE
EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO**

**COMUNICAÇÕES ORAIS
PÓSTERES**

REVISTA DE ENFERMAGEM REFERÊNCIA
A PEER-REVIEWED INTERNATIONAL JOURNAL

REVISTA CIENTÍFICA DA UNIDADE
DE INVESTIGAÇÃO EM CIÊNCIAS
DA SAÚDE: **ENFERMAGEM**

SCIENTIFIC JOURNAL OF
THE HEALTH SCIENCES
RESEARCH UNIT: **NURSING**

ESCOLA SUPERIOR
DE ENFERMAGEM
DE COIMBRA

NURSING SCHOOL
OF COIMBRA

OUTUBRO 2017

Referência
REVISTA DE ENFERMAGEM | JOURNAL OF NURSING

Referência

REVISTA DE ENFERMAGEM | JOURNAL OF NURSING

Descritores em linguagem
MeSH (Medical Subject Headings)

Indexada em:



Membro do:



Objectivos e contexto

A **Revista de Enfermagem Referência** é uma revista científica, *peer reviewed*, editada pela Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem. Esta Unidade de Investigação é acolhida pela Escola Superior de Enfermagem de Coimbra e acreditada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. O **objetivo** da revista é divulgar conhecimento científico produzido no campo específico das ciências da enfermagem, com uma abordagem interdisciplinar englobando a educação, as ciências da vida e as ciências da saúde. É requisito que todos os **artigos** sejam cientificamente relevantes e originais e de um claro interesse para o progresso científico, a promoção da saúde, a educação em saúde, a eficácia dos cuidados de saúde e tomada de decisão dos profissionais de saúde. Cerca de 80% dos artigos são publicados como artigos científicos originais e cerca de 20% dos artigos são artigos de revisão (revisão sistemática), artigos teóricos e ensaios. O **processo de revisão por pares, *double blind***, inclui 10 fases, da submissão à disseminação (Pré-análise; Checklist; Revisão por pares; Gestão de artigo; Tratamento técnico e documental; Revisão final; Tradução; Maquetização e atribuição de DOI; HTML; Divulgação pelas bases de dados). Os seguintes documentos estão disponíveis aos autores: checklist, termo único e tópicos de análise crítica para ajudar a escrita de artigos científicos de acordo com o seu tipo específico. Os revisores podem aceder a estruturas sistemáticas de avaliação. A **gestão do processo de revisão** é totalmente automatizada. Isto permite uma ação efetiva de controlo, regulação e avaliação (gestão de autores, revisores e artigo). A revista tem uma **extensão internacional** e é publicada em **formato bilingue** (é obrigatória a versão em Inglês). É dirigido a estudantes, investigadores e profissionais das ciências da vida, ciências da saúde e área da educação.

Políticas editoriais definidas de acordo com os critérios do Directory of Open Access Journals – DOAJ. Acessível em open access em www.esenfc.pt/rr

Publicação regular, com periodicidade trimestral, divulgação em formato impresso e digital.

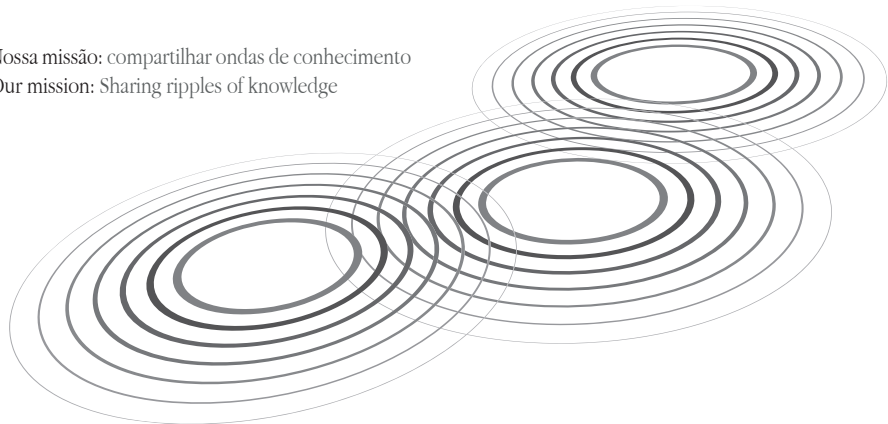
Nossa missão: compartilhar ondas de conhecimento
Our mission: Sharing ripples of knowledge

Aims and scope

The Journal of Nursing *Referência* is a peer-reviewed scientific journal published by the Health Sciences Research Unit: Nursing. This Research Unit is hosted by the Nursing School of Coimbra and accredited by the Foundation for Science and Technology. The **objective** of the journal is to disseminate scientific knowledge produced in the specific field of nursing science with an interdisciplinary approach covering the areas of education, life sciences and health sciences. All **papers** are required to be scientifically relevant and original and to show a clear significance for the scientific progress, health promotion, health education, health care effectiveness and health professionals' decision-making. Around 80% of the **articles** published are scientific and original articles, and around 20% of the articles are review papers (systematic review), theoretical papers and essays. The **double-blind review process** includes 10 stages from submission to dissemination (Pre-analysis; Checklist; Peer review; Article management; Technical and documentary support; Final review; Translation; Layout and DOI Assignment; HTML; Database dissemination). The following documents are available to authors: checklist, author's statement, and critical analysis topics to help prepare the scientific papers according to its specific type. Reviewers can access systematic assessment structures. The **management of the review process** is fully automated. This allows for an effective control, regulation and evaluation (authors, reviewers and article management). The Journal has an **international dissemination** and is published in a **bilingual version** (the English version is mandatory). It is directed at students, researchers and professionals from the areas of life sciences, health sciences and education.

Editorial policies defined according to criteria of Directory of Open Access Journals – DOAJ. Available in open access at www.esenfc.pt/rr

Regular publication, quarterly, print and digital dissemination.



SUMÁRIO



1	NOTA INTRODUTÓRIA
7	COMUNICAÇÕES ORAIS (ABSTRACT)
9	Qualidade e Avaliação no Ensino Superior
33	Qualidade e Avaliação no Ensino não-Superior
43	PÓSTERES
45	Qualidade e Avaliação no Ensino Superior
55	COMUNICAÇÕES ORAIS (TEXTO COMPLETO)
57	Qualidade e Avaliação no Ensino Superior
111	Qualidade e Avaliação no Ensino não-Superior
125	PÓSTERES (TEXTO COMPLETO)
127	Qualidade e Avaliação no Ensino Superior

SUMMARY



3	INTRODUCTORY NOTE
7	ORAL PRESENTATIONS (ABSTRACT)
9	Quality and Assessment in Higher Education
33	Quality and Assessment in non-Higher Education
43	POSTERS
45	Quality and Assessment in Higher Education
55	ORAL PRESENTATIONS (COMPLETE TEXT)
57	Quality and Assessment in Higher Education
111	Quality and Assessment in non-Higher Education
125	POSTERS (COMPLETE TEXT)
127	Quality and Assessment in Higher Education

ÍNDICE



5	NOTA INTRODUTÓRIA
7	COMUNICACIONES ORALES (RESUMEN)
9	Calidad y evaluación en la enseñanza superior
33	Calidad y evaluación en la enseñanza no superior
43	PÓSTERES
45	Calidad y evaluación en la enseñanza superior
55	COMUNICACIONES ORALES (TEXTO COMPLETO)
57	Calidad y evaluación en la enseñanza superior
111	Calidad y evaluación en la enseñanza no superior
125	PÓSTERES (TEXTO COMPLETO)
127	Calidad y evaluación en la enseñanza superior



NOTA INTRODUTÓRIA

Num contexto da globalização, o ensino é percebido como um ativo estratégico para o conhecimento, desenvolvimento, competitividade e economia, e a qualidade acompanha-o com grande relevância.

A qualidade nas instituições de ensino superior e não superior tem vindo a ser crescentemente percecionada e discutida como uma dimensão organizacional densa e com interfaces plurais. As abordagens teórico-conceptuais e as investigações empíricas, bem como os debates que propiciam, refletem isso mesmo, ao privilegiar em relação à qualidade uma diversidade de questões de natureza institucional, científica, técnica, metodológica, ética e política, nem sempre convergentes ou consensuais. Os sistemas de avaliação da qualidade são, também por isso, sistemas abertos e em constante aperfeiçoamento e evolução, permeáveis a novos referenciais, nacionais e internacionais, de modo a dar conta das complexidades e especificidades contemporâneas das diferentes organizações de ensino, ou com valências educativas.

Em boa hora o Conselho para a Qualidade e Avaliação (CQA) da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra deu continuidade à iniciativa do ano anterior e dinamizou o II Congresso Internacional Desafios da Qualidade em Instituições de Ensino, esta edição subordinada ao tema “Novos referenciais para a avaliação das organizações educativas”.

Durante dois dias, 19 e 20 de outubro de 2017, procurou promover uma oportunidade para, numa comunidade científica e profissional ampla e diversificada, aprofundar e partilhar experiências inovadoras de melhoria das práticas profissionais e institucionais, debater potencialidades e limites dos sistemas internos de avaliação da qualidade, divulgar projetos de investigação no âmbito da qualidade e avaliação das instituições de ensino e do ensino, estabelecer contactos e intercâmbios. Os 13 artigos e 30 resumos que se publicam refletem apenas uma parte dos trabalhos do evento que contou com a participação de docentes e investigadores de vários países, nomeadamente Portugal, Brasil, Espanha e Equador. Estes apresentaram comunicações variadas, nomeadamente em conferências, painéis temáticos e comunicações livres, onde foi demonstrado muito conhecimento, riqueza de reflexões científicas, mas também algumas dúvidas e críticas fundamentais sobre questões da avaliação e da qualidade.

A todos, a nossa gratidão!

Manuela Frederico



INTRODUCTORY NOTE

Globally speaking, teaching is perceived as a strategic asset for knowledge, development, competitiveness, and economy, and quality is closely related to it.

The quality in basic education and higher education institutions is becoming increasingly perceived and discussed as a dense organizational dimension with several interfaces. The conceptual-theoretical approaches and empirical researches, as well as the resulting discussions, show the exact same thing, as it favors a diversity of institutional, scientific, technical, methodological, ethical, and political issues relating to quality, which are not always convergent or consensual. The quality assessment systems are, therefore, also open and increasingly improved and evolved systems, receptive to new national and international frameworks, in order to consider the contemporary complexities and specificities of the different teaching organizations or those with educational valences.

The Quality and Assessment Board (QAB) of the Nursing School of Coimbra carried on with the initiative of the previous year and organized the 2nd International Congress on Quality Challenges in Education Institutions, an edition focused on the theme “New frameworks for the evaluation of educational organizations”.

For two days, 19 and 20 October 2017, it aimed to provide an opportunity to deepen and share innovative experiences of improvement of professional and institutional practices, to discuss the potential and limits of internal systems of quality assessment, to disseminate research projects within the scope of quality and evaluation of education institutions and teaching, and to establish contacts and exchanges, in a wide and diversified, scientific and professional community.

The published 13 articles and 30 abstracts reflect only a part of the work of the event that included the participation of teachers and researchers from several countries, including Portugal, Brazil, Spain, and Ecuador. These papers were presented mainly in conferences, thematic panels, and free communications, revealing a huge amount of knowledge and richness of scientific considerations, but also some doubts and fundamental criticisms on issues related to evaluation and quality.

We thank you all!

Manuela Frederico



NOTA INTRODUTÓRIA

En un contexto de globalización, la enseñanza se entiende como un activo estratégico para el conocimiento, el desarrollo, la competitividad y la economía, y la calidad la acompaña de forma relevante.

La calidad en las instituciones de enseñanza superior y no superior se ha visto y discutido cada vez más como una dimensión organizativa densa y con interfaces plurales. Los enfoques teórico-conceptuales y las investigaciones empíricas, así como los debates que propician reflejan eso mismo, pues privilegian en relación a la calidad una diversidad de cuestiones de naturaleza institucional, científica, técnica, metodológica, ética y política, no siempre convergentes o consensuadas. Los sistemas de evaluación de la calidad son, por lo tanto, sistemas abiertos y en constante perfeccionamiento y evolución, permeables a nuevos referentes, nacionales e internacionales, que tienen como fin informar de las complejidades y especificidades contemporáneas de las diferentes organizaciones de enseñanza o con valores educativos.

Acertadamente el Consejo para la Calidad y Evaluación (CQA) de la Escuela Superior de Enfermería de Coimbra dio continuidad a la iniciativa del año anterior y dinamizó el II Congreso Internacional sobre Desafíos de la Calidad en Instituciones de Enseñanza, cuya última edición se subordinó al tema «Nuevos referentes para la evaluación de las organizaciones educativas».

Durante dos días, 19 y 20 de octubre de 2017, intentó promover una oportunidad para, en una comunidad científica y profesional amplia y diversificada, profundizar y compartir experiencias innovadoras de mejora de las prácticas profesionales e institucionales, debatir potencialidades y límites de los sistemas internos de evaluación de la calidad, divulgar proyectos de investigación en el ámbito de la calidad y la evaluación de las instituciones de enseñanza, así como de la enseñanza, y establecer contactos e intercambios.

Los 13 artículos y 30 resúmenes que se publican reflejan solo una parte de los trabajos del evento que contó con la participación de profesores e investigadores de varios países, como Portugal, Brasil, España y Ecuador. Estos presentaron comunicaciones variadas, especialmente en conferencias, paneles temáticos y comunicaciones libres, donde se demostró mucho conocimiento, riqueza de reflexiones científicas, pero también algunas dudas y críticas fundamentales sobre cuestiones de la evaluación y de la calidad.

¡Muchas gracias a todos!

Manuela Frederico

**COMUNICAÇÕES ORAIS
(ABSTRACT)**

**ORAL PRESENTATIONS
(ABSTRACT)**

**COMUNICACIONES ORALES
(RESUMEN)**

QUALIDADE E AVALIAÇÃO NO
ENSINO SUPERIOR

QUALITY AND ASSESSMENT IN
HIGHER EDUCATION

CALIDAD Y EVALUACIÓN EN LA
ENSEÑANZA SUPERIOR

A internacionalização como indicador de qualidade da pós-graduação no Brasil

Maria Lúcia Indjaian Gomes da Cruz*

A avaliação da qualidade da pós-graduação stricto sensu no Brasil é uma preocupação constante do governo federal desde a institucionalização dessa modalidade de ensino através do Parecer CFE nº. 977/65. A avaliação é realizada desde 1977, pelo governo federal, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e o processo já se encontra consolidado. No final dos anos de 1990, no contexto do processo de globalização e das reformas educacionais dos países desenvolvidos, um conjunto de modificações são implementados no âmbito da política nacional de garantia de qualidade da pós-graduação, e a internacionalização passa a ser utilizada como um indicador da qualidade dos programas que oferecem cursos de doutoramento. Embora essa avaliação já ocorra há quase 20 anos, os estudos sobre os seus eventuais impactos nas áreas de conhecimento e nos programas que compõem o Sistema Nacional de Pós-Graduação são praticamente inexistentes. Em pesquisa qualitativa e exploratória, realizada junto dos programas da área de direito, classificados com nível de excelência internacional na última avaliação CAPES de 2013, observou-se a prática de 2 formas distintas de cooperação internacional: uma voltada para o alcance de uma posição de destaque no cenário educacional internacional, através de grande número de atividades de mobilidade discente e docente - de participação em eventos e de participação em entidades internacionais - e, outra, visando o alcance de objetivos comuns e a solidariedades entre os países, a partir de algumas ações e pesquisa em rede de colaboração internacional.

Palavras-chave: pós-graduação; internacionalização; avaliação

* Universidade Presbiteriana Mackenzie, Centro de Ciências Sociais Aplicadas; Coordenação de Avaliação Acadêmica Institucional, Professor e Assessor

A procura de qualidade na formação inicial de professores em Portugal: uma análise focada em cursos do 2º ciclo do ensino básico

Ana Rita Lopes Leal*

Carlinda Leite**

Para a uniformização das condições de acesso e de frequência dos cursos, preconizada pelo Processo de Bolonha, foram instituídas estruturas para avaliar os cursos e as instituições - em Portugal, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). Nesta comunicação é analisado o efeito da avaliação da A3ES nos cursos de formação inicial de professores no 1.º e 2.º ciclo do ensino básico propostos ou em funcionamento entre 2009 e 2016. Para isso, foram recolhidos os relatórios de avaliação, produzidos neste período, e analisados pela técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2009; Krippendorff, 2004), com apoio do Software NVivo 11. Os resultados mostram que foram avaliados 61 ciclos de estudos de FIP de instituições de ensino superior politécnico e universitário, público e privado. Mostram, também, que as questões centrais sobre as quais este processo de avaliação incide são, em particular: a estrutura curricular e o plano de estudos do curso, a qualificação do corpo docente e a investigação realizada; as condições de que dispõe a instituição para o funcionamento do curso. O resultado dessa avaliação teve como efeito: 36 foram acreditados; 20 cursos acreditados foram descontinuados pelo DL 79/2014; 3 foram acreditados preliminarmente, mas descontinuados pelo DL 79/2014; e 2 tiveram a decisão de não acreditado. A análise do processo de avaliação relativo a cada um destes ciclos de estudo mostra, ainda, que todos eles sofreram bastantes alterações a diferentes níveis, com o intuito de promover a melhoria da qualidade das atividades desenvolvidas e da formação dos estudantes.

Palavras-chave: qualidade; FIP; ensino superior; A3ES

* Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Bolseira de doutoramento [ritaleal@fpce.up.pt]

** Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal, Ciências da Educação, Professora Catedrática

A qualidade na integração e acompanhamento de estudantes no ensino superior: o caso da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Cristiana Filipa da Torre Cabreira*

Dulce Maria Campos Teixeira Baptista**

Maria Cristina Quintas Antunes***

É hoje uma preocupação e um desafio crescente por parte das instituições de ensino superior promover uma experiência académica de qualidade junto dos seus estudantes, num momento em que se assiste a um público estudantil cada vez mais diversificado e exigente. O objetivo desta comunicação passa por defender a importância dos processos de integração e de acompanhamento do percurso dos estudantes enquanto meios de prevenção do abandono escolar e do insucesso, ao mesmo tempo que promovem uma experiência com qualidade no ensino superior. Reconhecendo a importância dos processos de integração e de acompanhamento dos estudantes, a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro tem em ação o Programa de Tutoria (PT-UTAD) e o Observatório Permanente do Abandono e Promoção do Sucesso Escolar (OPAPSE). Estes programas conciliam o seu trabalho de intervenção de forma a proporcionar uma integração de qualidade aos novos estudantes, assim como realizam um acompanhamento permanente dos seus percursos com o objetivo de minimizar o risco de insucesso e/ou abandono. Neste contexto, pretende-se apresentar os instrumentos desenvolvidos por parte do OPAPSE para sinalização de estudantes em risco de abandono/insucesso e o encaminhamento realizado para cada situação. Assim como apresentar dados relativos ao reconhecimento que é dado ao PT-UTAD enquanto mecanismo de integração e desenvolvimento pessoal e académico dentro do meio universitário, através dos resultados obtidos após aplicação de um questionário aos tutorados (n=116) e aos tutores (n=29). Os resultados demonstram a importância da proximidade dos estudantes com os docentes enquanto forma de uma integração informada e de qualidade.

Palavras-chave: sucesso; tutoria; transição; ensino superior

* UTAD

** UTAD

*** Escola de Enfermagem de Vila Real, DESMC, professora adjunta

Academia Politécnica do Porto (1837): síntese histórica do Curso Superior de Comércio

Miguel Gonçalves*

No ano de 1837, no âmbito das reformas operadas no ensino por Passos Manuel, condizentes com uma nova ordem de defesa do ensino técnico, a cidade do Porto assiste ao nascimento da Academia Politécnica do Porto. A comunicação visa assim discutir questões em torno do Curso Superior de Comércio ali ministrado, não obstante o reduzido movimento de matrículas de alunos da Academia Politécnica do Porto. O objetivo central do estudo é o de dar a conhecer os principais aspetos relacionados com o ensino da Contabilidade (Escrituração) na Academia Politécnica do Porto, nomeadamente aqueles que se prendem com o programa de estudos da 11.^a cadeira (Comércio e Economia Industrial) e com os fatores que contribuíram para a reduzida procura do Curso Superior de Comércio. O principal contributo do estudo diz respeito à análise crítica e pedagógica da disciplina de Escrituração leccionada na Polytechnica.

Palavras-chave: ensino superior; história; Porto

* ISCA de Coimbra, Ciências Empresariais

Agências nacionais de avaliação e regulação da educação superior: estudo comparado entre Brasil e Portugal

Eliacir Neves Franca*

Almerindo Janela Afonso**

Luís Enrique Aguilar***

A avaliação e a regulação da educação superior têm ocupado um lugar central nas políticas públicas desde o último quartel do século passado. Escolhemos a educação superior de 2 sistemas educacionais que possuem a peculiaridade de homogeneidade e diferenciação: Brasil e Portugal. No Brasil, o Projeto de Lei 4.372/2012 que prevê a criação do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (INSAES) e em Portugal a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) possibilitam o olhar comparativo sobre a temática. Objetiva-se estudar as arenas e desvelar, a correlação de forças do processo da política na tramitação destes projetos de lei. Para a execução deste trabalho de investigação utilizaremos análise de política; para a análise dos dados nos valeremos do arcabouço teórico dos estudos em educação comparada e para procedermos ao tratamento dos mesmos decidimos pelo modelo tridimensional de Análise Crítica do Discurso (ACD) elaborado por Fairclough (1989). Assim, esperamos oferecer subsídios para o entendimento das políticas públicas de avaliação e regulação no contexto da globalização, considerando as especificidades do Estado brasileiro e português.

Palavras-chave: avaliação; políticas públicas; educação superior

* Universidade Estadual de Campinas, Educação, Estudante [eliacirfranca@gmail.com]

** Universidade do Minho, Instituto da Educação, Diretor de Departamento [ajafonso@ie.uminho.pt]

*** Universidade Estadual de Campinas, Educação, Orientador

Atividades complementares como oportunidade do desenvolvimento de competências gerais e específicas

Elisabete Calabuig Chapina Ohara*

Maria Inês Nunes**, Camila Pereira dos Santos***

Lisa Catherine Miranda dos Santos Pereira****

As atividades complementares são componentes curriculares do Curso de Graduação em Enfermagem do Centro Universitário São Camilo, têm por finalidade propiciar ao aluno de enfermagem a oportunidade de realizar, em prolongamento ao currículo pleno do curso, uma trajetória autônoma e singular, com atividades extracurriculares que lhe permitam enriquecer o conhecimento propiciado pelo curso. Entre as atividades previstas pelo curso temos a pesquisa científica. O objetivo deste estudo é relatar as competências adquiridas por meio de iniciação científica. Trata-se de um relato da experiência vivenciada por discentes na pesquisa científica. Como resultados os discentes referem as seguintes competências: liderança, comunicação, tomada de decisão, educação permanente e atenção à saúde. A pesquisa científica promoveu uma oportunidade para uma educação humanista, participativa e integral e, ainda, o estabelecimento de parcerias com outras instituições, o desenvolvimento de projetos sociais e a prática de investigação, propiciando a comunicação e o estabelecimento de uma relação de reciprocidade e compartilhamento do ensino-aprendizagem. A experiência da atividade caracterizou-se como uma prática acadêmica apresentada sob a forma de iniciação científica, colaborando para o desenvolvimento do perfil de habilidades e competências pretendido para o graduando em enfermagem. Conclui-se que a iniciação científica propicia a ampliação dos horizontes do conhecimento e a sua aplicação na prática, para além da sala de aula, promove a iniciativa dos alunos, valoriza a participação nessas atividades, auxilia no seu processo de ensino-aprendizagem na formação profissional em enfermagem.

Palavras-chave: educação superior; enfermagem; investigação

* Faculdade de Educação em Ciências da Saúde - Hospital Alemão Oswaldo Cruz, Ensino Superior, Coordenadora do Curso de Graduação em Enfermagem

** Centro Universitário São Camilo, Educação, Coordenação

*** Centro Universitário São Camilo, Educação, Discente

**** Centro Universitário São Camilo, Educação, Discente

Caracterización de Docentes de Enfermería de la Universidad Técnica del Norte, según estudiantes de semestres superiores, octubre/2016 - febrero/2017

Sara María Rosales Rivadeneira^{*}, Viviana Margarita Espinel Jara^{**}
Miguel Edmundo Naranjo Toro^{***}, Eva Consuelo Lopez Aguilar^{****}

Los procesos educativos, continuamente realizan análisis de debilidades y fortalezas, e indagan las necesidades de desarrollar procesos de capacitación que favorezcan la formación de los docentes con el fin del mejoramiento de la calidad de la educación universitaria. El objetivo fue caracterizar a docentes de Enfermería de la Universidad Técnica del Norte, según los estudiantes de semestres superiores, periodo octubre/2016 febrero/2017; Estudio con diseño cualicualitativo, de tipo descriptivo, analítico y transversal. Se aplicó una encuesta a estudiantes legalmente matriculados de cuarto a sexto semestres de la carrera, los datos son procesados en Microsoft Excel; Los estudiantes refieren supremacía femenina en sus docentes, las tres cuartas partes de ellos dominan y están constantemente actualizando los contenidos de sus asignaturas, una tercera parte considera que los estudios de cuarto nivel son primordiales y el restante 75 % cree que los conocimientos adquiridos en los años de experiencia son más importantes. Apenas un 60% de catedráticos hacen uso adecuado de TICs; un 65% conoce, relaciona y promueve la investigación con la materia; el 85% practica y exige la puntualidad; el 81% de los profesores motiva, aclara las dudas surgidas y mantiene el interés en clases; reconocen amabilidad y respeto del 80% de los docentes hacia el estudiante. El porcentaje de docentes que entrega, socializa, se guía en la planificación del sílabo y en los resultados del aprendizaje supera el 90%. Las características docentes en el área técnica pedagógica se reflejan altamente evaluada según opiniones manifestadas por los estudiantes de la carrera.

Palabras Claves: características; comunidad educativa; perfil docente

* Universidad Técnica Del Norte, Carrera De Enfermería, Docente

** Universidad Técnica Del Norte, Carrera De Enfermería, docente [vivispln@hotmail.com]

*** Universidad Técnica Del Norte, Vicerrectorado Administrativo, Vicerrector Administrativo

**** Universidad Técnica Del Norte, Carrera De Enfermería, Docente

Diagnóstico situacional: um relato de experiência

Elisabete Calabuig Chapina Ohara*

Maria Inês Nunes**

Norma Fumie Matsumoto***

Entende-se por diagnóstico situacional o resultado de um processo de colheita, tratamento e análise dos dados colhidos no local onde se deseja realizá-lo. Para realização do diagnóstico situacional a Técnica de Estimativa Rápida Participativa (TERP) constitui-se como uma ferramenta apropriada ao planejamento estratégico situacional para equipes de saúde da família, possibilitando a análise da situação de saúde do território, considerando a perspectiva dos diferentes atores sociais envolvidos na construção da realidade local. O objetivo deste estudo é relatar a participação dos discentes do 3º semestre do curso de graduação em enfermagem no diagnóstico situacional da micro área de uma unidade básica de saúde da família (UBSF), localizada na região norte do município de São Paulo. Relato da experiência vivenciada por discentes no diagnóstico situacional, numa micro área da UBSF, durante a disciplina de ensino prático de promoção a saúde. As informações foram adquiridas por meio aplicação da TERP, pelo Sistema de Informação de Atenção Básica (SIAB) e reconhecimento do território. Os principais problemas detectados dizem respeito à infraestrutura do bairro, violência, falta de saneamento básico, lixo, falta de lazer e acesso à cultura. A experiência da atividade realizada possibilitou a interação, partilha de saberes e experiências dos discentes, moradores e equipe de saúde, o que favorece a inclusão de diferentes abordagens no planejamento das ações de promoção, proteção e recuperação da saúde, frente aos problemas de saúde vivenciados pela comunidade.

Palavras-chave: atenção primária; planejamento; educação superior

* Faculdade de Educação em Ciências da Saúde - Hospital Alemão Oswaldo Cruz, Ensino Superior, Coordenadora do Curso de Graduação em Enfermagem

** Centro Universitário São Camilo, Educação, Coordenação

*** Centro Universitário São Camilo, Educação, Docente

El papel de la evaluación inclusiva en la mejora de la calidad de la enseñanza: estrategias para su implementación

Alba García Barrera*

Carlos Monge López**

Patricia Gómez Hernández***

La calidad e inclusión educativa son conceptos inexorables y directamente proporcionales, en el sentido de ofrecer los máximos aprendizajes a todo el alumnado. La escuela para todos es entendida como una idea basada en la respuesta a la diversidad, asegurando el pleno desarrollo de todo el alumnado. En este sentido, la evaluación desempeña un papel imprescindible, pues en una escuela diversa se corre el peligroso riesgo de convertir esas diferencias humanas y sociales en verdaderas desigualdades. Por lo tanto, en este trabajo se recogen 3 experiencias de innovación universitaria en torno a la evaluación compartida y formativa en la formación del profesorado. Tras un estudio de casos, los resultados apuntan a un cambio actitudinal y procedimental de los futuros docentes en relación a la forma de entender la evaluación y la diversidad, dirigiéndose a ideas cada vez más inclusivas. También se identifica una serie de dificultades para desarrollar este tipo de innovaciones, especialmente vinculadas a valores competitivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, las 3 innovaciones son calificadas por los participantes como altamente satisfactorias para sus aprendizajes actuales y su futura labor profesional.

Palabras claves: educación superior; evaluación cooperativa; profesorado

* Universidad a Distancia de Madrid, Educación, Directora del Máster Universitario en Psicopedagogía [alba.garcia@udima.es]

** Universidad de Alcalá, Departamento de Ciencias de la Educación, Contratado predoctoral

*** Universidad de Alcalá, Departamento de Ciencias de la Educación, Contratado predoctoral (FPU-UAH)

Evolución de la Calidad de la Educación Superior Universidad Técnica Del Norte Facultad Ciencias De La Salud - Ibarra-Ecuador

Silvia Marcela Baquero Cadena*

Viviana Margarita Espinel Jara**

Jorge Luis Anaya González***, María Ximena Tapia Paguay****

El uso de indicadores de calidad en la evaluación de las Instituciones de Educación Superior se ha establecido como procedimiento de obtención de información del desempeño de las instituciones de educación superior en el Ecuador y en el Mundo. La investigación, hace un análisis retrospectivo de los principales indicadores de calidad establecidos por el organismo de acreditación y aseguramiento de la calidad CEACCES- ECUADOR como son: matrícula, titularidad, investigación y vinculación desde el año 2010 al 2017 de la Facultad Ciencias de la Salud Universidad Técnica del Norte, con el propósito de analizar la evolución de la calidad a partir de la promulgación de la ley de educación superior y sus reglamentos. Para el estudio, se empleó un diseño no experimental, retrospectivo, descriptivo y cualicuantitativo. Entre las principales conclusiones en relación a la matrícula existió una tasa de crecimiento de 18%, respecto a la titularidad la tasa de crecimiento es del 65%, en el indicador docentes con dedicación exclusiva existió un crecimiento del 150%. El indicador más significativo en cuanto a producción científica, la tasa de crecimiento en artículos indexados es de 6900% y en relación a la vinculación con la sociedad ha existido un crecimiento del 30%. Evidenciándose la evolución en la calidad de la educación superior sobre todo en producción científica gracias a la implementación de políticas de educación superior en el Ecuador.

Palabras Claves: calidad; educación superior; indicadores; evaluación

* Universidad Técnica del Norte, Facultad Ciencias de la Salud, Coordinadora de Investigación

** Universidad Técnica Del Norte, carrera de Enfermería, Docente [vivispnl@hotmail.com]

*** Universidad Técnica del Norte, Facultad de Ciencias de la Salud, Subdecano [jlanaya@utn.edu.ec]

**** Universidad Técnica del Norte, Carrera de Enfermería, Docente

Expectativas dos técnicos de enfermagem em relação à licenciatura em enfermagem

Sue Christine Siqueira*, Victor Augusto de Castro**

Christina Souto Cavalcante Costa***

Tainara Sardeiro de Santana****

Os técnicos de enfermagem têm procurado o curso de enfermagem com maior frequência. Dentre os motivos: aprimorar os conhecimentos técnicos-científicos, obter oportunidades para ocupar outra posição na equipa, permanecer na mesma profissão e ganhar um espaço maior no mercado competitivo de trabalho. Este estudo teve como objetivo analisar quais as expectativas que os estudantes de uma instituição de ensino superior (IES) privada e que já são técnicos em enfermagem, têm ao frequentar a licenciatura de enfermagem. O estudo foi realizado numa IES privada. A população foi composta por 50 estudantes que já tinham frequentado o curso técnico de enfermagem. Cinquenta e quatro por cento dos estudantes entrevistados responderam que têm expectativas de ampliar as oportunidades no mercado de trabalho, 16% estão à procura da realização de sonho e 12% procuram adquirir conhecimento científico. Quanto aos que trabalham na área da saúde, 82% estão empregados. O estudo evidenciou que o conjunto amostral é composto, na sua maioria, por adultos jovens, do sexo feminino, sem companheiros, sem filhos, com rendimento familiar entre 4-6 salários mínimos. As expectativas que têm na enfermagem são de uma melhor oportunidade de mercado na área de saúde, considerando que a maioria dos estudantes já exerce atividade remunerada como técnicos de enfermagem. Nota-se, também, que existem estudantes que estão à procura da realização do sonho de se licenciarem como enfermeiros. Ao refletir sobre as contribuições/implicações para a prática de enfermagem consideramos a importância das faculdades na criação de estratégias para o ingresso e/ou facilitar o acesso destes estudantes ao ensino superior, especificamente, a enfermagem.

Palavras-chave: ansiedade; bacharelado em enfermagem; mercado

* Faculdade Estácio de Sá de Goiás, Enfermagem, Docente [suecsiqueira@hotmail.com]

** Faculdade Estácio de Sá de Goiás, Enfermagem, Acadêmico

*** Faculdade Estácio de Sá de Goiás, Enfermagem, Docente

**** Faculdade Estácio de Sá de Goiás, Enfermagem, Professor [enftainara@gmail.com]

Experiências de Mobilidade na Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

Elisabete Pinheiro Alves Mendes Fonseca*

Ana Paula Forte Camarneiro**

Maria Manuela Frederico Ferreira***

A Escola Superior de Enfermagem de Coimbra proporciona aos seus estudantes, docentes e não docentes programas de mobilidade no sentido de permitir a partilha de experiências e conhecimentos, contribuir para o quadro estratégico definido pela União Europeia, em matéria de educação e formação e recolher informação sobre as experiências de mobilidade. A auscultação foi realizada através de questionários aplicados a estudantes, docentes e não docentes que realizaram programas de mobilidade em 2015/2016 e 2016/2017. Foram tidos em conta os princípios éticos da investigação. No ano letivo 2015/2016 responderam aos questionários 15 estudantes entrados (Europa e Brasil), 89 estudantes saídos (Europa, Brasil e China) e 26 docentes saídos (Europa). A experiência de mobilidade, em termos globais, revelou uma satisfação média de 4,13 para os estudantes entrados, 4,52 para os estudantes saídos e 4,55 para os docentes saídos (escala 1/5). No ano letivo 2016/2017 verificou-se um aumento da taxa de respostas dos estudantes entrados (26 provenientes de Espanha, Brasil e México). Saíram 90 estudantes para a Europa, Macau e México, 27 docentes e 3 não docentes para a Europa. Em termos globais, obtiveram-se valores médios de satisfação de 4,74 para os estudantes entrados, 4,49 para os estudantes saídos, 4,44 para os docentes saídos e 5,0 para não docentes saídos (escala 1/5). A experiência de mobilidade revelou-se gratificante e enriquecedora do ponto de vista cultural, bem como a oportunidade de aquisição de novas aprendizagens. Tem-se verificado um aumento das experiências de mobilidade evidenciando um reforço na cooperação internacional, objetivando a melhoria continua destes processos.

Palavras-chave: mobilidade; comunidade educativa

* Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Enfermagem Fundamental, Docente [elisabete@esenfc.pt]

** Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, UCPSFPC, Professora [pcamarneiro@esenfc.pt]

*** Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Professora [mfederico@esenfc.pt]

Investigación sobre el estilo de aprendizaje que presentan los alumnos universitarios dentro del EEES mediante el cuestionario CHAEA

Francisca Angélica Monroy García*

El sistema de enseñanza superior en España ha tenido que realizar diversos cambios considerables en los últimos años, con el fin de poder adaptar correctamente los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial de los universitarios. La formación universitaria durante años ha desarrollado un método de enseñanza tradicional, donde los estudiantes solos debían asimilar y transmitir el conocimiento adquirido a lo largo de su periodo formativo, todo ello ha sufrido un giro considerable con la implantación del Plan de Bolonia y con la llegada de las TIC a los procesos de formación. En estos momentos, los alumnos deben adquirir una serie de habilidades, estrategias, destrezas, conocimientos prácticos y competencias que serán necesarios para su desempeño profesional, teniendo ello su repercusión tanto en los planes de estudios como en los roles tanto del docente como del alumno. El objetivo principal que se persigue con este estudio es conocer los estilos de aprendizaje que presentan los alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, observando si a lo largo de su trayectoria académica se produce modificación en los mismos. Para ello se selecciona una muestra de estudiantes que se encuentran en el último año de curso académico, donde se aplica el cuestionario CHAEA (1992) para la recopilación de los datos, y se realiza un análisis de los datos mediante una metodología de carácter descriptivo. Finalmente, los resultados que obtenemos nos indican que el estilo de aprendizaje predominante en estos sujetos es el reflexivo, principalmente, no mostrando diferencias significativas.

Palabras Claves: competencias; aprendizaje; TIC; estilos

* Universidad de Extremadura, Psicología de la Educación, Estudiante [fraangmorgar@gmail.com]

La comunicación institucional como herramienta en el proceso de acreditación de la carrera de enfermería - Universidad Técnica del Norte – Ibarra - Ecuador

Silvia Marcela Baquero Cadena*, Pablo Javier Grijalva Rodas**

Rocío Elizabeth Castillo Andrade***, Widman Wilo Martinez Ruiz****

Los procesos de calidad en la Educación Superior, requieren un sistema comunicativo coherente que ubique a la comunicación institucional como herramienta de importancia en la acreditación de las Carreras de educación superior. El objetivo del estudio, fue determinar el impacto de la aplicación de una estrategia comunicacional en el proceso de acreditación de la carrera de enfermería de la Universidad Técnica del Norte, se realizó un estudio no experimental, descriptivo, de cohorte longitudinal a 118 docentes y 80 estudiantes de la Carrera de Enfermería de la Universidad Técnica del Norte. Se realizó una medición inicial en la que se evidencio que el 41% de los docentes y el 53% de los estudiantes se encontraban totalmente involucrados en el proceso de acreditación, en la segunda medición luego de la implementación del plan de comunicación, el 98% de los docentes y el 99% de los estudiantes se encontraban completamente involucrados con el proceso de acreditación. En relación a los canales de información, el 72% de los docentes indicaron que la mejor vía para comunicarse son las redes sociales como Facebook, twitter, al igual que el 70% de los estudiantes. En relación a la red social que fue de mayor importancia para la implementación del modelo comunicacional, el 47% de los docentes manifiestan que se informaron de mejor manera vía WhatsApp, mientras que el 71% de los estudiantes prefirieron la red social Facebook. Concluyendo que la comunicación entendida como una estrategia para el mejoramiento de los procesos genera acreditación y calidad institucional

Palabras Claves: comunicación; calidad; educación superior; evaluación

* Universidad Técnica del Norte, Facultad Ciencias de la Salud, Coordinadora de Investigación

** Universidad Técnica del Norte, Comunicación, Comunicador Social

*** Universidad Técnica del Norte, Carrera de Enfermería, Docente

**** Universidad Técnica del Norte, Comunicación, Comunicador Social

La coordinación de los recursos del alumnado en el programa de acción tutorial en el título de grado en enfermería

M^a Idoia Ugarte Gurrutxaga*

Gonzalo Melgar de Corral**

Sagrario Gomez Cantarino***, Isabel del Puerto Fernández****

La finalidad de la acción y orientación tutorial es contribuir al pleno desarrollo del alumnado, que aprenda a aprender, aprenda a hacer y aprenda a ser. La tutoría proporciona calidad a la enseñanza y contribuye a su educación, a su asesoramiento, a su formación y a su desarrollo. En el momento de ingreso en la universidad el estudiantado generalmente desconoce la organización y estructura de esta institución así como la normativa académica y los aspectos docentes que es necesario que tenga presentes a lo largo de sus estudios. El objetivo de este estudio es elaborar una propuesta de coordinación entre las diferentes Comisiones del Centro y otros organismos de la Universidad de Castilla-La Mancha que proporcionan recursos al alumnado e integrarla en el Plan de Acción Tutorial. Proponemos una metodología activa y participativa, en la que cada una de las personas que participa pueda aportar sus opiniones. Para ello haremos uso de diferentes técnicas grupales e individuales. Se ha elaborado una propuesta de acción coordinada e integrada en el plan de acción tutorial. Es de gran importancia que el alumnado conozca la estructura y recursos del centro, y los diferentes organismos de la universidad, incluidos aquellos en los que puede participar.

Palabras claves: coordinación; tutorías; universidad; enfermería

* Universidad de Castilla-La Mancha, Departamento de Enfermería, Fisioterapia y Terapia Ocupacional, Profesora de Enfermería

** Universidad de Castilla-La Mancha, Enfermería, Fisioterapia y Terapia Ocupacional, Profesor Titular

*** Universidad de Castilla-La Mancha. Campus Toledo, Escuela Enfermería y Fisioterapia. Campus Toledo, Profesora [sagrario.gomez@uclm.es]

**** Universidad de Castilla-la Mancha, Enfermería, Fisioterapia y Terapia Ocupacional, TU [Isabel.Puerto@uclm.es]

O processo de acreditação do Sistema ARCU SUL e sua contribuição para o ensino superior Uruguiaio

Nathan Ono de Carvalho*

Maria João Machado Pires da Rosa**

Marlis Morosini Polidori***

O presente estudo está caracterizado por ser um recorte de uma pesquisa qualitativa, que procurou compreender o processo de acreditação do Sistema ARCU SUL e as suas particularidades. Os dados apresentados neste estudo são referentes à participação do Uruguai no Sistema ARCU SUL e as suas contribuições para o sistema de educação superior Uruguiaio. Para este estudo foram utilizadas entrevistas com os seguintes atores uruguaios: um gestor responsável pela interlocução com o Sistema ARCU SUL, um pesquisador da área investigada e um docente de uma instituição de ensino acreditada. O Uruguai é um dos países distintos em matéria de garantia de qualidade na educação superior da região. A Universidad de la Republica, única instituição de ensino pública do país, com mais de 160 anos de funcionamento, possui mais de 100 mil estudantes, o que representa aproximadamente 80% dos alunos matriculados no ensino superior no país. No Uruguai não há nenhuma agência responsável pela avaliação ou acreditação. Há no país, exclusivamente no cenário nacional, a obrigatoriedade da avaliação das instituições privadas. O Sistema ARCU SUL foi criado no ano de 2008 e tem como objetivos estabelecer critérios regionais de qualidade na educação superior da região. Os resultados apontam para o protagonismo que o processo de acreditação do Sistema ARCU SUL tem, uma vez que o país não possui sistema próprio de garantia de qualidade. Nesse sentido, ficou evidente, neste recorte, o impacto e a importância que o processo de acreditação tem e exerce no Uruguai.

Palavras-chave: acreditação; Uruguai, Sistema ARCU SUL

* Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências Sociais, políticas e do território - DCSPT, Doutorando

** Universidade de Aveiro, DEGET, Professora Auxiliar

*** Centro Universitario Metodista IPA, PPG Biociências e Reabilitação, Professora

Percepción de estudiantes universitarios sobre competencia investigativa docente en la Universidad Técnica del Norte 2016

María Fernanda Valle Dávila*

Sara María Rosales Rivadeneira**

Alicia Salomé Gordillo Alarcón***, Rocío Elizabeth Castillo Andrade****

La competencia profesional docente es un conjunto de conocimientos procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, de tal manera que el profesorado no solo ha de saber teóricamente sino también de forma práctica acorde a su ejercicio profesional, permitiéndole actuar con eficacia en los diferentes escenarios de investigación. El objetivo fue caracterizar la competencia investigativa de los docentes de Enfermería de la Universidad Técnica del Norte, según la percepción de los estudiantes de semestres superiores, periodo octubre/2016 febrero/2017; Estudio con diseño cuantitativo, de tipo descriptivo, analítico y transversal. Se aplicó como instrumento una encuesta estructurada a estudiantes matriculados de cuarto a sexto semestres de la carrera; la población del profesorado en su mayoría es femenina, y poseen título de cuarto nivel. Apenas un 26% de los estudiantes concluyen que la investigación es una competencia requerida en el docente; a diferencia del 74% que consideran una competencia poco requerida; un 85% de los estudiantes manifiestan que los docentes realizan trabajos de investigación referente a la asignatura que imparten; el 95 % de los estudiantes refieren que el docente desarrolla trabajos de investigación en el aula como metodología de enseñanza. Se concluye que pese a que los estudiantes de la carrera de enfermería consideran que la investigación no es una competencia netamente requerida, estos perciben la competencia investigativa del docente a través del desarrollo de trabajo investigativo en el aula, tutorías de tesis y trabajos de investigación.

Palabras claves: investigación; docência; enfermería; percepción estudiantil

* Universidad Técnica del Norte, Facultad Ciencias de la Salud, Docente

** Universidad Técnica del Norte, Carrera de Enfermería, Docente

*** Universidad Técnica del Norte, Facultad Ciencias de la Salud, Docente

**** Universidad Técnica del Norte, Carrera de Enfermería, Docente

Perfil dos discentes e egressos do Programa de Pós-Graduação

Tainara Sardeiro de Santana*

Victor Augusto de Castro**

Valdecina Quirino Rodrigues***

Sue Christine Siqueira****

É inquestionável a importância da avaliação dos Programas de Pós-Graduação para conhecimento, divulgação e aperfeiçoamento dos cursos de mestrado e doutoramento. O objetivo deste estudo é descrever o perfil dos discentes e egressos do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde da Universidade Federal de Goiás, analisando as variáveis sociodemográficas; descrever a profissão dos discentes, o tempo gasto para obter o mestrado e doutoramento, evolução da produção científica e reflexo da pós-graduação na prática profissional. Trata-se de um estudo transversal, período entre 2006 a 2013, além da aplicação de um questionário. A população estudada foram os alunos matriculados no programa. Dos 596 formulários distribuídos foram respondidos 355 (59,6%). O questionário aplicado continha 23 questões. O tempo médio para a pós-graduação foi de 27,3 meses para o mestrado e 35,1 para o doutoramento. Em relação à profissão predominaram os graduados em medicina, fisioterapia, farmácia, odontologia, e enfermagem. Em relação às publicações observou-se que 16,5% dos mestrandos publicaram artigos antes do ingresso no Programa, 17,0% durante e 33,3% após a conclusão do curso, enquanto para os doutorandos foi de 33,2% antes do ingresso no programa, 32,3% durante e 55,0% após a conclusão do curso. No que se refere à pós-graduação 78,9% informaram que contribuiu para uma melhor inserção profissional e 57,8% que obtiveram melhoria nos seus rendimentos financeiros. Pode-se concluir que o programa tem vindo a contribuir significativamente para a formação de mestres e doutores, pois até ao ano de 2013 existiam 163 mestres e 120 doutores. As expectativas iniciais dos pós-graduandos foram atendidas.

Palavras-chave: egressos; discentes; perfil; ciências da saúde

* Faculdade Estácio de Sá de Goiás, Enfermagem, Professor [enftainara@gmail.com]

** Faculdade Estácio de Sá de Goiás, Enfermagem, Estudante

*** UFG, Pós-graduação, Administrador

**** Faculdade Estácio de Sá de Goiás, Enfermagem, Professor

Posicionamiento y desempeño de profesionales enfermeros titulados en Universidad Técnica del Norte en la Zona 1 de Ecuador

Eva Consuelo Lopez Aguilar*

Viviana Margarita Espinel Jara**

María Ximena Tapia Paguay***, Yu Ling Reascos Paredes****

La formación de enfermeras en Ecuador empieza a mediados del siglo XX, en los 80s, inicia institucionalmente la Universidad Técnica del Norte(UTN), y con ella la Carrera de Enfermería. El perfeccionamiento y la excelencia, requieren de una valoración, las instituciones de salud pública evalúan el accionar cotidiano con metas que se supone deben ser alcanzadas. El objetivo fue determinar posicionamiento y desempeño de profesionales enfermeros titulados en UTN en la Zona 1. Estudio cuantitativo, de tipo descriptivo, analítico y transversal, realizado en profesionales de enfermería laboralmente activos de la Zona 1, una encuesta previamente validada e informada recolecta información, que se tabulada en Microsoft Excel. Se identifican 1379 enfermeras/os laboralmente activos, con hegemonía femenina, apenas el 8,13% son hombres; El 57,86% se ha titulado en la Técnica del Norte; seguido por universidades que individualmente no superan el 12%. Un 56,7% cumple funciones asistenciales hospitalarias, y un 21,7% comunitarias, la docencia e investigación son relativamente bajas. Laboran en instituciones públicas que anualmente realizan procesos de evaluación del desempeño, un 75,6% está en el Ministerio de Salud Pública y el 12,4% en la seguridad social, En cuanto a desempeño profesional el 76,4% de los enfermeros titulados en la Técnica del Norte obtienen calificaciones que corresponden a excelente y muy bueno y un 21, % tiene bueno desempeño. Se establece que la UTN es la principal institución de educación superior en la Zona 1, su aporte cubre más de la mitad de las necesidades de las instituciones de salud.

Palabras Claves: enfermeras; formación enfermeras; desempeño laboral

* Universidad Técnica Del Norte, Carrera de Enfermería, Docente

** Universidad Técnica Del Norte, Carrera de Enfermería, Docente [vivispnl@hotmail.com]

*** Universidad Técnica del Norte, Carrera de Enfermería, Docente

**** Universidad Técnica Del Norte, Carrera de Enfermería, Docente

Professors' views on mental health education in Baccalaureate Nursing Programs of Ontario

Olga Boyko*

According to the Canadian Nurses' Association (2005), mental health (MH) nursing is currently undervalued in the nursing profession. The Education Committee of the Canadian Federation of Mental Health Nurses (CFMHN; 2009) reports that the length of MH theory and practicum varies enormously in the undergraduate nursing programs in Ontario and across the country. There are over 20 baccalaureate nursing programs in Ontario. Some of these programs offer a formal stand-alone mental health theory course as well as a formal stand-alone mental health practicum. Many programs, however, offer this content threaded throughout their curricula. Interviews with 19 nursing professors representing programs with different MH components show a variation in their opinions about topics such as the degree of importance of a mandatory stand-alone MH component, whether MH nursing education should be students' or professors' responsibility, how professors relate themselves to the MH component, and their familiarity with and assessment of their program's MH education. The extent to which these factors contribute to program design and the quality of students' knowledge remains unclear and calls for more research in this direction. Amongst recommendations outlined in this study, a recommendation worthwhile highlighting is for nursing faculty to reflect on how the views of individual faculty members may influence curriculum development and the quality of their nursing programs.

Keywords: mental health; nursing; education; curriculum

* Langara College, School of Nursing, Faculty

Prós e contras de um sistema de garantia da qualidade: desabafos de docentes dos cursos de engenharia da Universidade de Aveiro

Carla Susana Nunes Ferreira Vieira*

Nos últimos anos, o sistema de ensino superior português tem sofrido um conjunto de alterações com implicações profundas ao nível do seu funcionamento, decorrentes da implementação do Processo de Bolonha, da aprovação do Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior (Lei 38/2007) e da criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (Decreto-Lei 369/2007). Na procura pela garantia da qualidade educativa, a avaliação torna-se um instrumento de auscultação e uma estratégia de evolução do trabalho educativo de quem deposita expectativas e interesses nas instituições educativas. O sistema de garantia de qualidade (SGQ) assume-se como um processo de avaliação interno que pretende não só ter uma dimensão de mensurabilidade, fundamental para a credibilidade do processo de avaliação mas também ter a função de monitorização do processo para, posteriormente, permitir a reflexão e a implementação de estratégias/medidas que potenciem a qualidade do mesmo. Neste sentido, a Universidade de Aveiro criou, em 2005, a Comissão para o Aconselhamento e Assessoria na Implementação do Processo de Bolonha e, em 2008, o grupo de trabalho para o desenho e implementação de um SGQ do Processo de ensino-aprendizagem (SGQ-PEA). Este sistema pressupõe a melhoria contínua dos processos internos de funcionamento da instituição, desenvolvendo-se em 4 fases, do diagnóstico à supervisão. Este estudo centra-se na análise de conteúdo das entrevistas realizadas a 46 docentes de uma amostra de 72 unidades curriculares da área das engenharias, permitindo a identificação de prós e contras de um sistema que, segundo a maioria dos docentes, não reflete o trabalho realizado dentro e fora da sala de aula.

Palavras-chave: SGQ; avaliação; qualidade; docentes; engenharias

* Universidade de Aveiro, Educação e Psicologia, Estudante de doutoramento

Sistema Interno de Garantia da Qualidade e Sustentabilidade Institucional - desafios e oportunidades: o caso do ISCTE-IUL

Ana Raquel Ribeiro Velada*

Carla Maria Cordeiro Matias**

Nuno Crespo***, Vasco Rato****

O ISCTE-IUL assume o compromisso com a qualidade enquanto pilar do seu desenvolvimento estratégico, materializando-se num Sistema Interno de Garantia da Qualidade (SIGQ-IUL). Por seu lado, a sustentabilidade institucional – nas vertentes ambiental, social e económica – constitui também uma aposta estratégica e transversal a todas as atividades do ISCTE-IUL. Esta apresentação tem como objetivos: (i) descrever o SIGQ-IUL, sua evolução e impacto no funcionamento da instituição; (ii) refletir sobre os desafios e oportunidades da integração do projeto Sustentabilidade@ISCTE-IUL no SIGQ-IUL. O ISCTE-IUL é certificado pela norma ISO9001 desde 2008, prevendo-se para 2017 a adaptação do sistema à atual versão da norma (2015). Em 2012, o SIGQ-IUL consolidou-se com a autoavaliação institucional da EUA e em 2015 obteve a certificação pela A3ES pelo período de 6 anos, sem restrições. O projeto Sustentabilidade@ISCTE-IUL, iniciado em 2016, envolve um conjunto de ações para a melhoria do desempenho sustentável da instituição, das quais se destaca a implementação e certificação do Sistema de Gestão Ambiental do ISCTE-IUL (ISO14001). Considerando a abrangência do SIGQ-IUL, um primeiro desafio prendia-se com o modelo previsto para a relação entre o SIGQ-IUL e a dimensão da sustentabilidade. Tendo-se optado por um patamar intermédio de integração, vários desafios emergem: (i) os impactos na estrutura do SIGQ-IUL, tanto no curto como no médio prazo; (ii) a estratégia de disseminação da política de sustentabilidade, envolvendo nomeadamente os interlocutores da qualidade; (iii) a seleção dos indicadores de referência a adotar; (iv) a forma de equilibrar as 3 vertentes da sustentabilidade.

Palavras-chave: SIGQ-IUL; qualidade; sustentabilidade; ambiente

* ISCTE-IUL, Gabinete de Estudos, Avaliação, Planeamento e Qualidade, Coordenadora

** ISCTE- Instituto Universitário Lisboa, Gabinete de Estudos, Avaliação, Planeamento e Qualidade, Gestora da Qualidade

*** ISCTE-IUL, Vice-Reitor para a avaliação e desenvolvimento institucional

**** ISCTE-IUL, Arquitetura e Urbanismo, Diretor de Sustentabilidade

QUALIDADE E AVALIAÇÃO NO
ENSINO NÃO-SUPERIOR

QUALITY AND ASSESSMENT IN
NON-HIGHER EDUCATION

CALIDAD Y EVALUACIÓN EN LA
ENSEÑANZA NO SUPERIOR

A qualidade da educação de uma escola indígena na ótica dos professores indígenas

Jose Licinio Backes*

No Brasil, desde a Constituição Federal de 1988, os povos indígenas têm direito a uma escola intercultural, bilingue e diferenciada. Com isso, a escola que historicamente desempenhou o papel de impor a cultura ocidental aos povos indígenas, passa a ser cada vez mais protagonizada pelos indígenas, assumindo um papel de valorização dos conhecimentos, culturas e identidades indígenas, em diálogo com os conhecimentos ocidentais. Com base no campo dos estudos indígenas marcados pelas discussões da interculturalidade crítica, objetiva-se trazer a concepção de qualidade de professores indígenas em relação às escolas indígenas. Para recolher os dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores indígenas de Mato Grosso do Sul, Brasil. A análise dos resultados indica que para os professores indígenas a qualidade da educação está associada ao compromisso que ela tem com a sua comunidade, com os valores e conhecimentos indígenas, e sobretudo com o envolvimento que o professor tem com o movimento indígena, que implica não só a luta por uma educação diferenciada, bilingue e intercultural, mas também a luta pela valorização de sua cultura e identidade e pela recuperação dos territórios.

Palavras-Chave: qualidade; escola indígena; professor indígena

* Universidade Católica Dom Bosco, Programa de Pós-Graduação e Educação, Professor [lbackes@ucdb.br]

A qualidade e inovação educativa desde a perspectiva da docência: uma análise preliminar

Carlos Monge López*

Fabiano Antonio dos Santos**

Patricia Gómez Hernández***, Juan Carlos Torrego Seijo****

A inovação educativa pode ser considerada como um resultado e um processo de mudança planeada e desenvolvida dentro das escolas e cuja orientação fundamental é a melhoria da qualidade educativa. Assim, inovação e qualidade são dois conceitos muito próximos, mas os professores têm sempre o potencial para praticar estas ideias. Neste sentido, parece importante conhecer o que e como pensam os professores sob a qualidade e a inovação. O principal objetivo desta investigação é compreender as perceções que os docentes têm sobre estes termos, e para isso foram utilizados três questionários preenchidos por 96 docentes brasileiros de Ensino Fundamental de escolas estaduais, federais e municipais. Os instrumentos tinham perguntas de tipo quantitativo (escala Likert) e de tipo qualitativo (perguntas abertas). A análise preliminar indicou respostas diferentes sob o trabalho docente, o conceito de qualidade educativa e a influência das provas de avaliação externa nas práticas de ensino, segundo três fatores de inovação docente (participação institucional, abertura psicopedagógica e planeamento didático). Em conclusão, a qualidade e inovação são dois termos fortemente relacionados que determinam os processos de ensino devido, entre outras questões, à sua vinculação com as conceções dos professores.

Palavras-Chave: perceções docentes; qualidade educativa; questionários

* Universidad de Alcalá, Departamento de Ciencias de la Educación, Contratado predoctoral

** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Educação, Professor Adjunto

*** Universidad de Alcalá, Departamento de Ciencias de la Educación, Contratado predoctoral

**** Universidad de Alcalá, Departamento de Ciencias de la Educación, Professor Titular de Universidad

Avaliação dos estilos de ensino e inovação: uma perspectiva ibero-americana

Carlos Monge López*

Patricia Gómez Hernández**

Daniela Melaré Vieira Barros***

David Montalvo Saborido****

A inovação docente está orientada para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, e por isso tem uma grande importância na investigação e na prática educativa. Atualmente são vários os instrumentos para analisar os estilos de ensino no contexto ibero-americano, mas não há vinculados à inovação docente. Neste estudo mostra-se o processo de tradução e adaptação de quatro questionários sobre este tema: o Questionário de Estilos de Ensino, o Questionário de Bem-estar Docente vinculado ao desenvolvimento de inovações com TIC, o Questionário sob as TIC na Sala de Aula e o Questionário de Fatores de Inovação Docente. Estes instrumentos de recolha de dados foram desenvolvidos na Espanha, mas estão a ser validados para o contexto português e brasileiro. Depois de vários processos de revisão por peritos na matéria, de uma tradução bidirecional e de preenchimentos de pilotagem, mostram-se alguns resultados iniciais com amostras espanholas, portuguesas e brasileiras, identificando assim áreas de melhoria nos diferentes estilos de ensino para a inovação docente. Existem também algumas diferenças significativas entre os grupos em determinados fatores, além de correlações que assinalam a validade destes questionários para avaliar os estilos de ensino vinculados à inovação educativa.

Palavras-Chave: bem-estar; estilos de ensino; inovação

* Universidad de Alcalá, Departamento de Ciencias de la Educación, Contratado predoctoral

** Universidad de Alcalá, Departamento de Ciencias de la Educación, Contratado predoctoral (FPU-UAH)

*** Universidade Aberta, Departamento de Educação e Ensino a Distância, Professor Auxiliar

**** Universidad de Alcalá, Departamento de Ciencias de la Educación, Profesor Asociado

Evaluación de una innovación para el desarrollo psicomotor apoyada en el uso de teléfonos móviles: aportes de un diseño mixto

Patricia Gómez Hernández*

Héctor del Castillo Fernández**

Carlos Monge López***, Mônica de Carvalho Magalhães Kassar****

La evaluación de programas resulta de suma importancia a la hora de analizar el impacto y el desarrollo de innovaciones. En este caso concreto se trata de un Proyecto de Innovación en Educación Infantil para la mejora del desarrollo psicomotor a través de una serie de actividades vinculadas al uso del teléfono móvil, el cual se viene implementando en varios centros educativos de España y Brasil. Como contribución de este trabajo se presentan ciertas evidencias que ayudan a entender las aportaciones de un diseño mixto de investigación, permitiendo triangular la información cualitativa con los datos cuantitativos y explicando los resultados cuantitativos a partir de los cualitativos. Este diseño de investigación se estructura en un cuasi-experimento (pretest y postest con grupos controles y experimentales) y un estudio multicaso (observación, entrevistas, grupos de discusión y cuestionarios). Los resultados apuntan a una mejora significativa en algunos aspectos psicomotrices (movimiento de brazos, movimiento piernas, imitación, copia gráfica y dibujo) medidos por la Escala McCarthy, lo que queda explicado por la mediación de ciertas categorías emergentes (desarrollo organizativo y desarrollo profesional docente) extraídas del análisis cualitativo.

Palabras Claves: cuasi-experimento; estudios de caso, TIC

* Universidad de Alcalá, Departamento de Ciencias de la Educación, Contratado predoctoral

** Universidad de Alcalá, Departamento de Ciencias de la Educación, Profesor Titular de Universidad

*** Universidad de Alcalá, Departamento de Ciencias de la Educación, Contratado predoctoral

**** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Educación, Professor Associado

Explorando a relação ensino-contabilidade na lisboa oitocentista no período pós-aula do comércio, 1844-1884

Miguel Gonçalves*

O ensino oficial de Comércio e Contabilidade em Portugal data de 1759, com a fundação da Aula do Comércio de Lisboa. Esta iniciativa institucional registou considerável sucesso durante a segunda metade do século XVIII, tendo no entanto entrado em decadência nos últimos anos que antecederam a sua despromoção ao ensino secundário, em 1844. Neste contexto, os objetivos da comunicação passam por examinar os principais marcos identificadores da evolução histórica do ensino da contabilidade no século XIX português, no período pós-Aula do Comércio, restringindo-se o critério de análise à exploração de instituições de ensino localizadas no maior polo comercial do país, a cidade de Lisboa. A exposição elege como alicerces da institucionalização do ensino público de contabilidade, na época que se seguiu à Aula do Comércio lisboeta (1759-1844), a Escola de Comércio (1844-1869) e o Instituto Industrial e Comercial de Lisboa (1869). Muito particularmente, no que concerne a este último estabelecimento, o nosso trabalho conclui que a criação do Curso Superior de Comércio, ali ministrado em 1884, assinala a entrada da contabilidade como estudo especializado no Ensino Superior em Portugal. Contudo, os resultados obtidos sugerem que depois da extinção da Aula do Comércio, em 1844, o ensino da contabilidade ficou marcado por um retrocesso de conteúdos programáticos, circunstância que associada à ausência de medidas tendentes a proteger as saídas profissionais dos estudantes, concorreu para a perda de prestígio social e institucional da contabilidade.

Palavras-Chave: século XIX; educação; história

* ISCA de Coimbra, Ciências Empresariais

Implementação de um Sistema Integrado de Gestão, Qualidade e Educação, na Escola Profissional de Felgueiras

Paula Cristina de Sampaio Barros*

A garantia da qualidade é hoje um elemento incontornável na gestão de uma organização. À semelhança do que acontece noutras áreas, esta questão tem vindo a ganhar crescente importância na educação, área de indiscutível centralidade na sociedade contemporânea. O Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para a Educação e Formação Profissionais (EQAVET) instituído pela Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de junho de 2009 tem o objetivo de melhorar a educação e formação profissional (EFP) no espaço europeu. O Decreto-Lei nº 92/2014, de 20 de junho, estabelece que as escolas profissionais devem implementar sistemas de garantia da qualidade dos processos formativos e dos resultados obtidos pelos seus alunos, articulados com o referido Quadro. A presente comunicação serve para apresentar o caso da Escola Profissional de Felgueiras, onde está a ser desenvolvido um projeto que visa promover a melhoria e responder ao estabelecido no Decreto-Lei nº 92/2014, de 20 de junho, através da implementação de um sistema integrado de gestão, qualidade e educação, de acordo com os referenciais NP EN ISO 9001:2015 e ISO 21001, e em conformidade com o Quadro EQAVET. No âmbito do referido projeto foram elaboradas as matrizes de correspondência NP EN ISO 9001:2015-EQAVET-9001:2015 e ISO 21001-EQAVET-ISO 21001, subscritas pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional ANQEP. As matrizes ISO 21001-EQAVET-ISO 21001 foram aprovadas em reunião do ISO/PC288/WG1 tendo em vista a sua integração na Norma.

Palavras-Chave: educação; qualidade; ensino profissional

* Politécnico do Porto - Escola Superior de Tecnologia e Gestão [paulacsbarros@gmail.com]

Por uma educação com qualidade social: contribuições de Paulo Freire

Ruth Pavan*

Este abstract resulta de uma pesquisa de pós-doutoramento intitulada: A presença do pensamento de Paulo Freire em um curso de formação para professores em Portugal e no Brasil. O objetivo é apresentar uma análise do significado de uma educação com qualidade social com base em Paulo Freire. A abordagem da pesquisa é qualitativa, sem pretensão de neutralidade e que assume a vinculação com os teóricos que propõem a transformação da sociedade e consequentemente da educação, com destaque para Paulo Freire. O campo de pesquisa foi uma turma de vinte e um alunos e alunas do último semestre do curso de pedagogia em uma universidade brasileira no estado de Mato Grosso do Sul, que responderam a um questionário com questões abertas sobre a contribuição de Paulo Freire para a educação. Como resultado podemos explicitar que embora as respostas apontem o pensamento Freireano como uma contribuição importante, há de forma recorrente a despolitização do pensamento do autor, o que descaracteriza a sua teorização, simplificando a sua compreensão, reduzindo-a a uma proposta pedagógica restrita ao espaço escolar, sem vinculação com o contexto social.

Palavras-Chave: Paulo Freire; formação; qualidade

* Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, Professora [ruth@ucdb.br]

Proyecto educativo institucional y la promoción de salud sexual y reproductiva en instituciones de la provincia del Carchi-Ecuador

María Ximena Tapia Paguay*

Rocío Elizabeth Castillo Andrade**, Miguel Edmundo Naranjo Toro***

Silvia Marcela Baquero Cadena****

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es el instrumento de planificación estratégica que orienta la planificación de procesos que se desarrollan al interior de una institución educativa para propiciar entorno favorable para el aprendizaje. De acuerdo a esta premisa en la provincia del Carchi-Ecuador, se elaboró un estudio en tres instituciones sobre actividades de promoción de salud sexual y reproductiva. De diseño cuali-cuantitativo, no experimental, de tipo, descriptivo, observacional y de cohorte transversal, los resultados obtenidos, tomando en cuenta cinco componentes, tres instituciones evaluadas, Unidad Educativa Bolívar, Tufiño y Huaca, en el componente institucional, todas realizan la incorporación del proyecto de promoción de salud en cada una de las instituciones, más no lo planifican, peor lo ejecutan siguiendo todas los requerimientos deseados en el Ministerio de Educación, en cuánto a gestión académica, se ejecutan el 45% de las actividades para el cumplimiento de este componente, habiendo un marcado incumplimiento en el mismo, en gestión administrativa y financiera, dos instituciones han realizado investigaciones acerca de la promoción de salud sexual en los estudiantes, y una está en proceso de tabulación de datos, en gestión comunitaria el 60% de las actividades a cumplirse para este componente se realizan, pero con limitaciones, en el manual de convivencia, las tres instituciones mencionan que estas no cuentan con criterios definidos para la atención de la estrategia de proyecto pedagógico de promoción de salud sexual y reproductiva, se recomienda a las instituciones, integrar completamente este proyecto para beneficio de los actores principales de la educación los adolescentes.

Palabras Claves: salud sexual; adolescentes; proyecto educativo

* Universidad Técnica del Norte, Carrera de Enfermería, Docente

** Universidad Técnica del Norte, Carrera de Enfermería, Docente

*** Universidad Técnica del Norte, Vicerrectorado Administrativo, Vicerrector Administrativo

**** Universidad Técnica del Norte, Facultad Ciencias de la Salud, Coordinadora de Investigación

Trabajo experimental acerca del uso de las TIC en el aula de secundaria

Francisca Angélica Monroy García*

En la última época nuestro sistema educativo ha sufrido importantes cambios como consecuencia de la incorporación de las competencias a los planes de estudios, siendo todas ellas trabajadas en las diferentes materias y necesaria que los alumnos las adquieran a lo largo de su formación. Entre estas competencias, nosotros centramos nuestra atención en la competencia digital, debido a que la incorporación de las TIC en nuestra sociedad, y concretamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje adquieren un papel relevante, siendo importante una adecuada formación y utilización de las mismas como fuente de información, como recurso para el desarrollo de trabajos académicos, herramienta para trabajos colaborativos, entre otros aspectos, es necesario que los alumnos adquieran el conocimiento y las habilidades necesarias para hacer un correcto uso de las mismas, tanto en su vida cotidiana, académico como futuro profesional. El objetivo principal de nuestro trabajo es conocer la percepción que presentan los alumnos que se encuentran en el nivel de secundaria del uso que se hace de las TIC dentro del aula. Para ello se emplea una metodología cuantitativa de carácter descriptivo, con una muestra formada por un grupo de 36 alumnos. El instrumento trata de un cuestionario de nueva construcción diseñado con el fin de dar respuesta al objetivo del trabajo. Los resultados indican que los alumnos cuentan con las herramientas y accesos necesarios para trabajar con las TIC en su proceso de aprendizaje, pero presentan una escasa formación para hacer un uso correcto.

Palabras Claves: competencia; TIC; estrategias; secundaria; formación

* Universidad de Extremadura, Psicología de la Educación, Estudiante [fraangmorgar@gmail.com]

PÓSTERES

POSTERS

PÓSTERES

QUALIDADE E AVALIAÇÃO NO
ENSINO SUPERIOR

QUALITY AND ASSESSMENT IN
HIGHER EDUCATION

CALIDAD Y EVALUACIÓN EN LA
ENSEÑANZA SUPERIOR

A qualificação na pós-graduação no Brasil: um estudo do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul através da análise de redes de coautoria

Regina Maria Vieira da Costa Guaragna*, Juliana Carvalho Pereira**
Luiz Felipe Sfoggia da Mata***, Maria do Rocio Fontoura Teixeira****

O conhecimento científico certifica-se através das publicações em periódicos indexados, que são classificados pelo critério Qualis. No Brasil, o sistema WebQualis da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é utilizado para avaliar a qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Este sistema classifica os periódicos em parâmetros que vão desde A1 (valor mais alto), A2, B1, B2, B3, B4, B5 até C (peso zero). Outro critério a considerar é a colaboração científica, que estabelece relações entre autores e instituições, nacionais e internacionais. Estes estudos podem utilizar a teoria das redes para mapear a colaboração entre investigadores. A investigação realizada analisou os artigos publicados, de acordo com os critérios WebQualis, na área de Ensino (2014-2016), por docentes da Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGQVS), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e seus coautores, utilizando técnicas bibliométricas e de análise de redes sociais (ARS, UNICET). Observou-se um aumento no número de publicações; em 2014 das 74 publicações, 32 e 28% eram Qualis B1 e B2; em 2015, das 93 publicações, 30 e 20% eram Qualis A2 e B1; em 2016, das 99 publicações 28 e 24% eram Qualis B1 e B2, respetivamente. Comparando as redes, constatou-se que, em 2016, ocorreu um aumento no grau de centralidade, intermediação e densidade entre os docentes, assim como as múltiplas autorias e, consequentemente, uma menor descentralização, evidenciada em anos anteriores. Esta análise permite diagnosticar e fazer novos prognósticos para qualificar os programas de pós-graduação.

Palavras-Chave: redes; coautoria; qualidade; produção intelectual

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Bioquímica, Professora [Regina.Guaragna@ufrgs.br]

** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Doutoranda

*** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Licenciatura em Matemática, Estudante

**** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Professora

Atividades extracurriculares em estudantes de enfermagem

Ana Paula Forte Camarneiro*

Maria Manuela Frederico Ferreira**

Elisabete Pinheiro Alves Mendes Fonseca***

Isabel Margarida Marques Monteiro Dias Mendes****

Introdução: As atividades extracurriculares têm enorme relevância no desenvolvimento pessoal, particularmente na construção da responsabilidade social dos envolvidos.

Objetivo: conhecer a prática de atividades extracurriculares e bem-estar subjetivo, em estudantes do curso de enfermagem.

Metodologia: Estudo exploratório, descritivo, numa amostra de 178 estudantes dos 4 anos do curso. Aplicado um questionário adaptado de questionários pré-existentes, disponibilizado via e-mail, após sensibilização por elementos do Conselho para a Qualidade e Avaliação. Dados tratados em SPSS, versão 22, e análise de conteúdo.

Resultados: Do sexo feminino são 86% e 14% do sexo masculino. Idade entre 17 e 40 anos ($M = 20,42$; $DP = 3,12$). Durante o ano letivo, 61,2% estão deslocalizados do seu agregado familiar. Nos últimos 6 meses, 71,3% do total de estudantes referiu não realizar atividades extracurriculares; 32,6% já as realizaram, mas deixaram. Os estudantes que as realizam atualmente inscrevem-nas em serviços/programas de voluntariado (86,2%), sendo mais referenciado os bombeiros. Dos respondentes, 34% ocupam, em média, 3 horas por semana. As práticas extracurriculares mais relevantes são as que ocorrem em contexto de voluntariado, vida escutista, bombeiros e aprendizagem de línguas. Aspetos mais positivos da experiência (categorias): trabalho em equipa e comunicação; espírito competitivo; vida ativa e saudável; experiência de ajuda ao outro; aquisição e mobilização de conhecimentos; desenvolvimento de maturidade. As dificuldades sentidas: falta de tempo e conciliação de horários. Para ultrapassar essas dificuldades, as descrições indicaram: melhor organização, planeamento, definição de prioridades, melhor comunicação.

Conclusão: As atividades extracurriculares devem ser promovidas e apoiadas pelas escolas de enfermagem.

Palavras-Chave: atividades extracurriculares; ensino superior

* Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Unidade Científico-Pedagógica de Enfermagem de Saúde Pública, Familiar e Comunitária, Professora [pcamarneiro@esenfc.pt]

** Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Professora [mfederico@esenfc.pt]

*** Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Enfermagem Fundamental, Docente [elisabete@esenfc.pt]

**** Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Enfermagem de Saúde Materna, Obstetrícia e Ginecologia, Professora Coordenadora

Auscultação de stakeholders externos: enfermeiros gestores e enfermeiros tutores

Maria Manuela Frederico Ferreira*

Ana Paula Forte Camarneiro**

Elisabete Pinheiro Alves Mendes Fonseca***, Mário Jorge Pires dos Santos

Tendo em conta a preocupação com a política e os objetivos da qualidade e na demonstração dos seus mecanismos próprios para a garantia da mesma, articulados com a gestão dos seus processos de decisão, a Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (ESENFC) valoriza a participação de todos os parceiros, internos e externos. Os stakeholders compreendem uma parcela do ambiente da instituição que, apesar de ser ambiente externo, influencia a atuação da instituição. Na ESENFC auscultamos diferentes stakeholders externos e em diferentes momentos, com o objetivo de recolher informação/opiniões que se possam traduzir em melhorias no desenvolvimento dos processos da Escola. Aqui apresentamos a auscultação realizada através da aplicação de questionários disponibilizados on-line aos enfermeiros que fazem tutoria de estudantes em ensino clínico/estágio e aos enfermeiros gestores dos respetivos serviços. A participação é voluntária e são considerados os princípios éticos da investigação. Exemplificando, num ano em concreto os respondentes expressaram a necessidade de oferta formativa específica facultada pela Escola e consideraram elevado o número de estudantes presentes nos serviços. No ano letivo seguinte a ESENFC diminuiu o número de estudantes em cada serviço e organizou, em articulação com os enfermeiros diretores, um programa formativo e foram definidos os critérios de dispensa para os enfermeiros o frequentarem. Mediante as opiniões recolhidas, a ESENFC define e implementa as possíveis medidas de melhoria.

Palavras-Chave: qualidade; auscultação stakeholders; ensino

* Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Professora [mfederico@esenfc.pt]

** Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Unidade Científico-Pedagógica de Enfermagem de Saúde Pública, Familiar e Comunitária, Professora [pcamarneiro@esenfc.pt]

*** Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Enfermagem Fundamental, Docente [elisabete@esenfc.pt]

Avaliação da qualidade de tecnologia educacional sobre hipertensão arterial para cegos

Luciana Vieira de Carvalho*, Natália Rodrigues Oliveira**

Lorita Marlena Freitag Pagliuca***

António Luís Rodrigues Faria de Carvalho****

Pessoas cegas estão mais vulneráveis ao desenvolvimento de doenças crônicas, como a hipertensão, condição que instigou a necessidade de promover ações a este público. Objetivou-se descrever o processo de avaliação da qualidade de tecnologia educacional sobre hipertensão arterial para cegos. Estudo descritivo, realizado em setembro de 2017, no Porto, Portugal, como atividade integrante do projeto de investigação do Doutorado em Enfermagem. Têm-se como público-alvo pessoas cegas assistidas por associações da região. A avaliação da qualidade da tecnologia é obtida através do Questionário de Avaliação de Tecnologia Assistiva (QUATA). A tecnologia foi construída em formato de manual on-line, abordando conteúdo sobre hipertensão, promoção da saúde e prevenção da patologia. Após leitura do manual pela pessoa cega inicia-se o preenchimento do questionário composto por campos que avaliam a qualidade do material em seis atributos: objetivos; acesso; clareza; estrutura e apresentação; relevância e eficácia; interatividade. Cada atributo contém itens pontuados conforme escala de Likert que varia de 0 (inadequado), a tecnologia não atende a definição do item; 1 (parcialmente adequado), a tecnologia atende parcialmente a definição do item; a 2 (adequado), a tecnologia atende a definição do item. É imprescindível a avaliação da qualidade da tecnologia, visando o seu aperfeiçoamento para garantir a obtenção de material eficaz e que permita acessibilidade autónoma ao público cego. O manual é uma contribuição valiosa para a promoção do ensino, formação e aprendizagem, uma vez que implementa estratégias inovadoras e exalta a relevância do enfermeiro no desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis, ampliando o campo da prática profissional e institucional da enfermagem.

Palavras-Chave: pessoas com deficiência visual; avaliação

* Escola Superior de Enfermagem do Porto - ESEP, Departamento de Enfermagem, Estudante de Doutorado em Enfermagem

** Universidade Federal do Ceará, Departamento de Enfermagem, Estudante

*** Universidade Federal do Ceará, Departamento de Enfermagem, Professor Titular

**** Escola Superior de Enfermagem do Porto, Professor

Contribuições do doutoramento sanduíche em enfermagem

Natália Rodrigues Oliveira*

Maria Vera Lucia Moreira Leitão Cardoso

António Luís Rodrigues Faria de Carvalho**

Luciana Vieira de Carvalho***

O Programa de Doutoramento Sanduíche proporciona uma oportunidade para desenvolver habilidades de investigação, ampliar a visibilidade do aluno na academia e expandir as oportunidades de trabalho num contexto internacional. Relato a experiência acerca de estágio de doutoramento-sanduíche realizado com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Brasil, durante o período de abril de 2017 até à atualidade, na Escola Superior de Enfermagem do Porto. Como atividades desenvolvidas, tive a oportunidade de adaptar transculturalmente para a realidade Portuguesa o instrumento Harris Infant Neuromotor Test, assim como conhecer as abordagens e peculiaridades do cuidado em diversos sítios de atendimento à criança com risco para o atraso no desenvolvimento. Participei em cursos, seminários, eventos científicos, assim como a tutoria de alunos da licenciatura e aprofundei os conhecimentos acerca dos métodos de investigação e análise de dados. Esse estágio possibilita uma nova ótica para o aprofundamento de referenciais conceituais e metodológicos. Portanto, esta experiência tem estimulado a ampliação dos conhecimentos, assim como a construção de uma postura crítica e reflexiva sobre o processo de cuidado. É, portanto, nesse contexto de aceleradas e complexas mudanças organizacionais e sociopolíticas, que esta experiência tem o seu valor incalculável como incremento para o aprendizado e, assim, a adoção de novas práticas na assistência de enfermagem, como estudante da pós-graduação e para a formação como investigador(a). Para além, da interlocução de saberes na convivência e debates com pesquisadores de outras instituições estrangeiras e a valorização de recompensas intrínsecas à experiência pessoal, cultural, organizacional, entre outras.

Palavras-Chave: intercâmbio educacional internacional; enfermagem; doutoramento sanduíche

* Universidade Federal do Ceará, Departamento de Enfermagem, Estudante

** Escola Superior de Enfermagem do Porto, Professor

*** Escola Superior de Enfermagem do Porto - ESEP, Departamento de Enfermagem, Estudante de Doutoramento em Enfermagem

Currículo inovador: desafios e estratégias frente às recomendações das diretrizes curriculares nacionais na formação do enfermeiro contemporâneo

Sue Christine Siqueira*

Luciana Catherine Carneiro Alves**

Christina Souto Cavalcante Costa***, Gleydson Ferreira de Melo****

O Sistema Único de Saúde (SUS) é norteado pelos princípios doutrinários da universalidade, equidade, integralidade. Contudo tornaram-se necessárias novas formas de organização dos serviços de saúde, reorientação da política de recursos humanos no SUS e reformulação dos currículos das instituições de ensino superior por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) adequadas às necessidades do SUS. Diante dos avanços e dos princípios do SUS, há necessidade de reconstruir o perfil do profissional de saúde, tornando-o adequado à contemporaneidade, complexidade e imprevisibilidade, características do processo de trabalho em saúde. O objetivo foi identificar os desafios na formação do enfermeiro frente às recomendações das diretrizes curriculares do curso de graduação em enfermagem e estratégias para o enfrentamento de tais desafios. Tratou-se de uma revisão da literatura de julho a novembro de 2015, nas bases BDeaf, Lilacs, Scielo, Revista UERJ, RENE, tese, publicados entre 2005 e 2015, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Resolução CNE/CES nº 03/2001. No enfrentamento aos desafios surgem concepções de transformações pedagógicas como alternativas para assegurar as mudanças inicialmente orientadas, a rutura de paradigmas, alterando práticas, metodologias e processos existentes, o que permitirá a prática reflexiva, a formação de competências com ênfase nas ações de promoção da saúde, qualificação para o trabalho multiprofissional integral e humanização nos ciclos da vida. É necessário aprofundar discussões e estudos sobre uma nova proposta pedagógica em busca do fortalecimento da qualidade do processo de formação frente às novas exigências em relação ao novo perfil do profissional enfermeiro.

Palavras-Chave: currículo; diretrizes; educação em enfermagem

* Faculdade Estácio de Sá de Goiás, Enfermagem, Docente [suecsiqueira@hotmail.com]

** Faculdade Estácio de Sá de Goiás, Enfermagem, Aluna

*** Faculdade Estácio de Sá de Goiás, Enfermagem, Docente

**** Faculdade Estácio de Sá de Goiás, Enfermagem, Professor [gleydson.melo5@gmail.com]

Disciplina sobre pessoa com deficiência: proposta curricular para aprimoramento da prática profissional de enfermagem

Luciana Vieira de Carvalho*

Juliana Freitas Marques**, Aline Cruz Esmeraldo Áfio***

Lorita Marlena Freitag Pagliuca****

Observa-se avanço na abordagem conceitual, política e social da pessoa com deficiência. Assim, destaca-se a importância da discussão sobre cuidado a esta população nos cursos de enfermagem para aprimorar a formação, habilidades e competências na assistência. Objetivou-se descrever o método de ensino aplicado na disciplina sobre pessoas com deficiência oferecida aos discentes de graduação em enfermagem. Estudo descritivo, com colheita de dados em setembro de 2017. Utilizou-se como fonte de informação o plano de ensino da disciplina Pessoa com Deficiência: Uma Questão de Saúde Interdisciplinar pertencente ao componente curricular do Curso de Graduação em Enfermagem de uma universidade pública em Fortaleza, Ceará, Brasil. A disciplina tem abordagem interdisciplinar e pretende dotar o discente, através de conhecimento teórico-prático, de consciência crítica da situação de saúde das pessoas com deficiência, visando o desenvolvimento profissional para a educação em saúde, por meio de estratégias no ambiente de trabalho como forma de dinamizar o cuidado a este grupo. O conteúdo programático enfoca as características das deficiências, políticas públicas, legislação, estratégias de comunicação, tecnologias assistivas e promoção da saúde, visando a qualidade de vida e inclusão. Os discentes também realizam visitas técnicas aos serviços de atendimento à pessoa com deficiência e participam de simulações de consulta de enfermagem. A disciplina sensibiliza os discentes sobre as ações de cuidado e promoção da saúde ao deficiente. Portanto, torna-se relevante na habilitação de futuros profissionais quanto a implementação do cuidado integral e de qualidade, possibilitando o respeito e legitimação dos direitos à saúde das pessoas com deficiência.

Palavras-Chave: enfermagem; pessoas com deficiência; ensino

* Escola Superior de Enfermagem do Porto - ESEP, Departamento de Enfermagem, Estudante de Doutorado em Enfermagem

** Universidade Federal do Ceará, Departamento de Enfermagem, Estudante de Doutorado em Enfermagem

*** Universidade Federal do Ceará, Departamento de Enfermagem, Estudante de Doutorado em Enfermagem

**** Universidade Federal do Ceará, Departamento de Enfermagem, Professor Titular

Estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas no contexto da formação *stricto sensu* em enfermagem: relato de experiência

Raphael Raniere de Oliveira Costa*

Soraya Maria de Medeiros**, José Carlos Amado Martins***

Francisco Arnaldo Nunes de Miranda****

Introdução: No cenário da formação de novos doutores em enfermagem, diversos componentes curriculares são oferecidos pelos programas de pós-graduação. Nesse contexto, destaca-se o estudo dos métodos qualitativos. Durante o percurso de formação, inúmeros são os desafios para compreender os símbolos, sinais e evidências dos fenômenos estudados pela ciência da Enfermagem. Com o objetivo de facilitar essa compreensão, os docentes são desafiados a pensar e implementar estratégias de ensino e aprendizagem que contemplem esse propósito e que promovam a melhoria da qualidade do ensino. **Objetivo:** relatar a experiência vivenciada nas atividades desenvolvidas no contexto da formação *stricto sensu* em enfermagem.

Método: Trata-se de um relato de experiência. Caracteriza-se e reflete-se sobre as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas no contexto do ensino de tópicos de pesquisa qualitativa num programa de doutoramento de uma universidade pública federal brasileira.

Resultados: Diversas estratégias de ensino e aprendizagem fizeram parte do cenário de aprendizagem, com destaque para as metodologias ativas. Seminários temáticos, análise de projetos, conferências, mapa conceitual, discussão grupal, vídeos, e utilização de softwares foram algumas das estratégias utilizadas durante o percurso formativo. As estratégias adotadas contribuíram para o desenvolvimento de uma postura crítica e analítica nessa área do conhecimento, além da compreensão e da capacitação para o desenvolvimento de investigações qualitativas.

Conclusão: As estratégias adotadas contribuíram para atingir os objetivos da construção de conhecimento no ensino de tópicos de investigação qualitativa em saúde e enfermagem, e tornou a relação ensino/aprendizagem mais dinâmica e atrativa.

Palavras-Chave: enfermagem; ensino de enfermagem; investigação

* Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem, Pesquisador visitante (doutorando)

** Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Departamento de Enfermagem

*** Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Unidade Científico-Pedagógica de Enfermagem Médico-Cirúrgica, Professor Adjunto

**** Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Enfermagem, Professor Graduação e Pós-Graduação

Relación entre rendimiento académico y preferencia de estilos de aprendizaje en estudiantes de enfermería según el nivel de formación

Jorge Luis Anaya González*

Erlen Carmona Alvarez-Builla**

Silvia Marcela Baquero Cadena***, Rocío Elizabeth Castillo Andrade****

La evaluación de los estilos de aprendizaje en los estudiantes universitarios se ha convertido en una herramienta diagnóstica de gran valor, que permite elaborar estrategias de intervención educativas con el propósito de mejorar los indicadores de calidad del proceso enseñanza aprendizaje. Se realizó un estudio descriptivo y correlacional de corte transversal con el objetivo de establecer la relación entre la preferencia de estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de enfermería según su nivel de formación. Participaron en el estudio 140 estudiantes de la carrera de enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Técnica del Norte, conformándose dos grupos de estudio según el nivel de formación; básico (UB) y profesional (UP), con una media de edad de 20,4 y 21,4 años respectivamente. En el grupo UB el 82,9% fueron estudiantes del sexo femenino y el 90% de etnia mestiza. En el grupo UP el 85,7% fue del sexo femenino y el 91,4% de etnia mestiza. La media del rendimiento académico en ambos grupos fue 8,3 puntos. Se evaluó el nivel de preferencia por los estilos de aprendizaje (EA) mediante el cuestionario CHAEA, la diferencia de medias para ambos grupos solo resultó estadísticamente significativa para la preferencia del estilo Reflexivo ($p > 0,05$). No se demostró relación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico y la preferencia por los EA. Si existe relación de dependencia significativa entre el estilo Reflexivo y la unidad de formación.

Palabras Claves: estilos de aprendizaje; rendimiento académico

* Universidad Técnica del Norte, Facultad de Ciencias de la Salud, Subdecano [jlanaya@utn.edu.ec]

** Universidad Técnica del Norte, Facultad de Ciencias de la Salud, Docente

*** Universidad Técnica del Norte, Facultad Ciencias de la Salud, Coordinadora de Investigación

**** Universidad Técnica Del Norte, Carrera De Enfermería, Docente

**COMUNICAÇÕES ORAIS
(TEXTO COMPLETO)**

**ORAL PRESENTATIONS
(COMPLETE TEXT)**

**COMUNICACIONES ORALES
(TEXTO COMPLETO)**

QUALIDADE E AVALIAÇÃO NO
ENSINO SUPERIOR

QUALITY AND ASSESSMENT IN
HIGHER EDUCATION

CALIDAD Y EVALUACIÓN EN LA
ENSEÑANZA SUPERIOR

Desafios da Qualidade no Instituto Politécnico de Setúbal

Helena Gonçalves*

Joaquim Silva Ribeiro**

Orlando Serrano***

Introdução

Durante os últimos anos, a implementação de sistemas internos de garantia da qualidade (SIGQ), em instituições de ensino superior (IES), tem vindo a ser fortemente incentivada, quer a nível europeu, quer a nível nacional. Com vista à concretização desse objetivo, sublinhamos, por um lado, o contributo das diretrizes europeias sobre essa matéria, refletidas nos *European Standards and Guidelines* da European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA, 2005, 2015) e por outro lado, no caso de Portugal, da adaptação feita pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior sobre as referidas diretrizes (A3ES, 2016; Santos, 2011), permitindo às IES dispor do enquadramento necessário à implementação de SIGQ, de acordo com um conjunto de referenciais. De facto, vários têm sido os fatores que têm vindo a contribuir para uma preocupação crescente, por parte das IES, sobre a questão da *qualidade*, o que se tem refletido na “emergência de dispositivos de medição e melhoria da qualidade, tais como indicadores de desempenho, acreditação, avaliação de programas, avaliação institucional e auditorias da qualidade” (Sarrico, Rosa, Teixeira, & Cardoso citados em Rosa, Sarrico, & Amaral, 2012, p. 129).

À crescente implementação de SIGQ, no ensino superior, está naturalmente associado um conjunto de vantagens, nomeadamente no que se refere à prestação de contas, considerando-se positivo o facto de permitir uma melhor deteção dos pontos fracos e, simultaneamente, introduzir transparência e equidade (Duarte et al., 2016). No que concerne especificamente ao contexto nacional, Pires, Gonçalves e Duarte (2015) referem que, apesar das dificuldades ainda existentes, as IES têm conseguido evoluções significativas, nomeadamente no que se refere à adoção de práticas, processos, e procedimentos de gestão da qualidade, bem como à sua abertura ao exterior, através dos Conselhos Gerais (Pires et al., 2015). Não obstante, várias são também as críticas apontadas à implementação de SIGQ, no ensino superior, como o elevado esforço necessário à sua implementação, bem como as questões burocráticas, que lhe podem estar associadas (Duarte et al., 2016), sendo também frequentemente questionado “o facto da implementação destes sistemas estar muitas vezes associada a uma pressão externa para a acreditação, o que poderá indicar que os Sistemas de Gestão da Qualidade (SGQ) em IES não possuem valor intrínseco, representando, antes, uma resposta a uma exigência externa” (Newton, cit. por Duarte et al., 2016, p. 370). Sobre este aspeto, os autores sublinham ainda o facto de os SGQ poderem não representar as necessidades internas da instituição, nem assegurar a resposta às necessidades e expectativas das partes interessadas, nomeadamente no que se refere ao processo de ensino/aprendizagem (E/A), sobre o qual os colaboradores das IES (docentes e não docentes) parecem revelar algum ceticismo em identificar benefícios provenientes da implementação de um SGQ (Duarte et al., 2016). É neste contexto, atualmente ainda caracterizado por alguma diversidade, que as IES portuguesas têm vindo a adaptar as suas estratégias organizacionais, de forma a implementar os seus SIGQ, adequando-os aos seus contextos institucionais, o que tem sido feito, essencialmente, por duas vias: dando cumprimento aos requisitos da norma ISO:9001 e/ou dando resposta aos referenciais A3ES, cabendo às próprias IES a decisão sobre qual a opção a tomar em função dos seus objetivos, modelos de gestão e demais especificidades. Pires et al. (2015) analisaram o conjunto de IES cujos SIGQ obtiveram uma destas certificações (ou ambas), tendo verificado que as instituições com as duas certificações eram, na altura, apenas cinco, o que, de acordo com os autores, não sugeria uma tendência clara para a integração dos dois sistemas. No mesmo estudo, e numa análise da implementação de SIGQ, num conjunto (selecionado) de IES, tendo por base as abordagens utilizadas, os resultados obtidos e as perspetivas de evolução, os autores referem que, globalmente, as abordagens aos processos revelam pontos comuns, mas também algumas diferenças, uma situação que, na sua opinião, pode ser explicada pela experiência, pelo âmbito dos próprios SIGQ e também pelos objetivos associados a cada um deles.

* helena.goncalves@ips.pt

** propresidente.sr@ips.pt

*** orlando.serrano@ips.pt

De uma maneira geral, é possível constatar, sobretudo durante os últimos anos, que muitas têm sido as IES (se não todas) a evidenciar um conjunto de medidas (mais ou menos abrangentes), na área da gestão da qualidade, aplicadas aos seus diferentes processos e atividades, continuando, ainda assim, a ser visível um foco maior no E/A e nas atividades associadas de Investigação & Desenvolvimento (I&D) e Transferência de Conhecimento e Tecnologia, processos nucleares de qualquer IES. De facto, e retomando a ideia de Sursock (citado por Fonseca, 2010), independentemente dos parâmetros utilizados de forma mais generalizada, qualquer que seja o modelo adotado na implementação de um sistema de garantia de qualidade, este deverá ser flexível e contemplar a diversidade dos próprios sistemas. É, pois, de acordo com esta perspetiva, e considerando a importância fulcral dos SIGQ integrarem a diversidade das organizações em que se inserem, que descreveremos a abordagem seguida pelo Instituto Politécnico de Setúbal (IPS), na conceção e implementação do seu SIGQ, onde o E/A ocupa lugar de destaque e se assume como elemento diferenciador (e catalisador) de todo o sistema.

Evolução da garantia interna da qualidade no IPS

A criação da Unidade para a Avaliação e a Qualidade (UNIQUEA), em 2008, marcou formalmente o compromisso do IPS com a área da qualidade. De facto, a criação desta estrutura central que decorreu, em grande medida, do processo de avaliação institucional da European University Association (EUA), veio impulsionar a implementação de um conjunto de medidas de gestão e monitorização dos processos, de forma integrada, entre as cinco escolas, com destaque para o E/A e para a disponibilização de informação (sobretudo de âmbito académico), com vista a apoiar a gestão baseada em factos. O impacto das atividades desenvolvidas, por essa estrutura central, na melhoria dos processos da instituição, foi reconhecido pela EUA durante o processo de follow-up, em 2011, tendo também sido sublinhado que seria importante que a instituição estabelecesse “um sistema de garantia da qualidade com processos e responsabilidades claramente definidos, integrando um ciclo completo de PDCA” (IPS, 2017a, p. 6). Foi neste contexto, e na mesma altura em que a A3ES implementava já o primeiro ciclo de avaliação/acreditação dos cursos, que o IPS viu mais reforçada a necessidade de evoluir para um “novo patamar”, na área da qualidade, reunindo, então, os esforços necessários à implementação do seu SIGQ. A aprovação formal do sistema aconteceu em 2012 (por despacho do Presidente), tendo por objetivo a implementação de práticas e procedimentos que garantissem que as atividades com impacto na qualidade decorressem de forma otimizada e integrando uma estrutura própria, com competências e responsáveis definidos, o que fez com que o IPS passasse a integrar, pela primeira vez, uma estrutura de garantia da qualidade que contemplava todos os seus órgãos de gestão, cabendo à UNIQUEA o papel de coordenação do SIGQ, a nível central (IPS, 2017a).

Em 2015, ano de aprovação do Manual da Qualidade, o sistema foi também objeto de algumas alterações ao nível da estrutura, procurando-se uma maior adequação ao contexto institucional, bem como fomentar o regular funcionamento e a efetiva participação das Unidades de Melhoria Contínua (UMC) — Escolas, Serviços Centrais e Serviços de Ação Social — na implementação local do SIGGQ/IPS (Sistema Integrado de Gestão e Garantia da Qualidade do IPS).

Desde essa altura, o trabalho desenvolvido tem incidido na consolidação dos procedimentos e práticas existentes, ajustando-os às necessidades dos diferentes serviços e escolas. Em 2017, dando cumprimento ao trabalho realizado, e com o objetivo de melhorar continuamente o funcionamento do SIGGQ, o IPS identifica a necessidade de proceder a uma auditoria interna ao sistema. É nesse contexto que, com a colaboração do Instituto Politécnico de Portalegre (IPP), o SIGGQ é objeto de uma auditoria, seguindo-se, em julho do mesmo ano, a visita da Comissão de Avaliação Externa (CAE/A3ES), na sequência da candidatura do SIGGQ à respetiva certificação. Ambos os processos foram encarados pelo IPS como *inputs* importantes na definição de linhas de trabalho futuras, bem como na identificação de pontos fortes e fracos do SIGGQ, alguns deles já identificados pela própria instituição.

Sistema integrado de gestão e de garantia da qualidade do IPS

Dando continuidade ao percurso seguido pela instituição até à implementação do SIGGQ, este integrou, desde o primeiro momento, a UNIQUEA como estrutura central de coordenação (Figura 1), em articulação com as UMC (Escolas e Serviços), através do seu Núcleo do Sistema de Gestão da Qualidade.

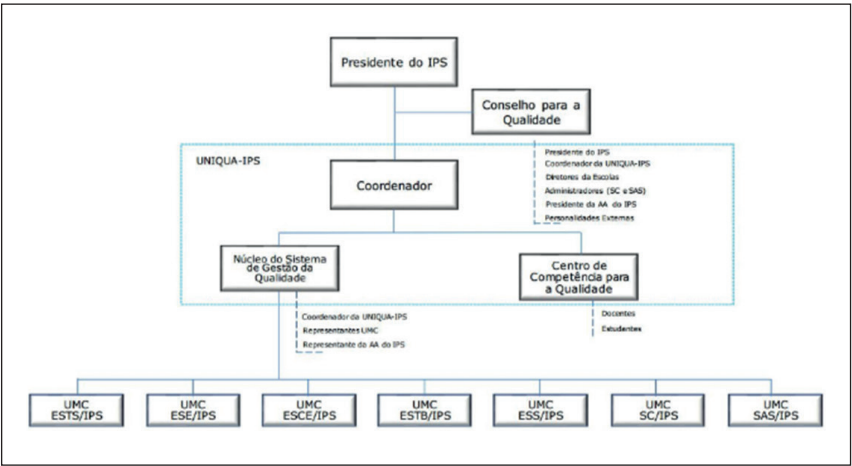


Figura 1. Estrutura da Qualidade (IPS, 2017b, p. 12).

Ao nível da estrutura, destaca-se, ainda, a responsabilidade máxima pelo SIGGQ, por parte do Presidente do IPS e do Conselho para a Qualidade que, entre outras competências, aprecia o Relatório Anual de Análise do Desenvolvimento Organizacional, bem como as propostas de revisão do sistema. O SIGGQ integra uma abordagem por processos, cuja monitorização prevê a medição periódica do conjunto de indicadores e metas definidos para a instituição (desdobrados ao nível das Escolas e dos Serviços). Este modelo de monitorização, cujos indicadores decorrem dos próprios objetivos estratégicos — Plano Estratégico de Desenvolvimento 2016/2018 (IPS, 2016) — permite verificar o grau de concretização dos objetivos definidos para cada um desses níveis. Nesse contexto, e no que se refere especificamente aos processos, estes assumem quatro tipologias (Figura 2), conforme a seguir descrito:

- Gestão Estratégica (desenvolvimento e melhoria contínua);
- Principais (Formação; I&D; Colaboração Interinstitucional e com a Comunidade; Internacionalização);
- Suporte (RH; Recursos Materiais e Serviços; Gestão da Informação; Divulgação Pública da Informação);
- Revisão e melhoria contínua (avaliação/revisão do SIGGQ e *input* de melhoria).

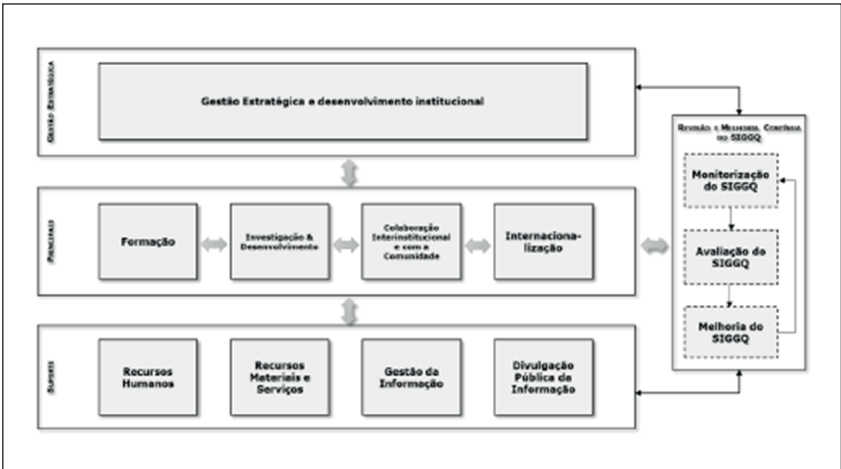


Figura 2. Modelo de processos (IPS, 2017b, p. 8).

No âmbito do processo de Formação, o SIGGQ contempla um conjunto de procedimentos que permitem identificar situações de qualidade deficiente, contribuindo para a mudança e melhoria das atividades associadas. Com vista à monitorização permanente do E/A, o SIGGQ contempla várias fontes de informação, nomeadamente no que se refere aos resultados académicos das unidades curriculares (UC) e à percepção dos estudantes sobre o E/A, através da aplicação semestral de inquéritos (UC e Cursos). Com base nessa informação, são posteriormente realizados relatórios, a diferentes níveis (UC, Cursos e Escolas), que permitem a análise dos resultados académicos (e outros indicadores associados), assim como a apresentação de propostas de melhoria, de forma integrada entre Escolas (IPS, 2017a, 2017b).

Foco no processo de formação (ensino/aprendizagem)

O percurso anterior à implementação do SIGGQ continua, também, a ser evidente ao nível dos próprios processos que o integram. Nesse sentido, e considerando o conjunto (mais) vasto de processos que integram o SIGGQ, a verdade é que este continua a focar-se na melhoria contínua do E/A, enquanto área nuclear da instituição. De facto, a melhoria da qualidade das atividades de formação constitui um objetivo estratégico que decorre, de forma significativa, da missão institucional do IPS. Com um histórico de investimento no Sistema de Informação (SI) e na melhoria da informação disponibilizada (interna e externamente), vários foram os meios utilizados para viabilizar esse objetivo. Entre outras atividades e iniciativas, destacamos o inquérito de caracterização sociodemográfica dos estudantes; o modelo único de inquéritos pedagógicos (UC e Cursos) em todas as escolas; a uniformização dos Relatórios de UC; os Relatórios de Monitorização (Cursos e Escolas); os estudos sobre as problemáticas do (in)sucesso e do abandono escolar, realizados no contexto da instituição. Todas estas medidas, cuja implementação tem sido gradual ao longo dos últimos anos, têm, de facto, contribuído para a melhoria dos instrumentos de monitorização e avaliação dos resultados académicos, bem como de outros indicadores de desempenho (em áreas associadas).

Mas foi, em 2014, (também impulsionado pela criação da pró-presidência para a *Promoção do Sucesso Escolar*, a par da pró-presidência para a *Qualidade e Desenvolvimento Organizacional*, já existente desde 2009), que o IPS começou a desenvolver (e consolidar) um conjunto de medidas e programas de promoção do sucesso escolar e de prevenção e combate ao abandono, de forma integrada, dos quais se destacam os seguintes: Programa de Apoio aos Estudantes Finalistas; Programa Tornar ao IPS; Inovação pedagógica e desenvolvimento profissional dos docentes; Atividades de integração académica e social dos estudantes; Aprofundamento do conhecimento sobre o (in)sucesso e o abandono escolar no IPS.

Nesse sentido, e apesar de alguns dos programas/medidas já terem sido (total ou parcialmente) concebidos ou experimentados, durante os últimos anos (no âmbito da atividade da UNIQUA e não só) aquilo que constitui uma novidade é o facto de estes terem passado a integrar uma estratégia de intervenção global, implementada de forma articulada (Almeida, 2017), no âmbito do SIGGQ.

Pontos fortes e aspetos a melhorar

Considerando-se que o planeamento e a monitorização se encontram globalmente assegurados, julga-se, ainda assim, que a recente implementação de alguns procedimentos e orientações estabelecidos no **âmbito do SIGGQ** necessitam de consolidação, no que respeita à implementação de ações de melhoria e consequente follow-up (IPS, 2017a). “Num exemplo muito concreto, importa consolidar a evidência da implementação dos planos de melhoria resultantes dos relatórios de monitorização dos cursos e o follow-up da sua implementação” (IPS, 2017a, p. 45).

De acordo com o que é afirmado, destacam-se alguns aspetos da autoavaliação feita pelo IPS, em termos de “pontos fortes” e “aspetos a melhorar”, conforme descrito.

- Pontos fortes: Empenhamiento institucional; Integração dos instrumentos de planeamento, monitorização e avaliação dos processos; Práticas e procedimentos estabelecidos (sobretudo no E/A); Investimento na recolha/disponibilização de dados, como suporte à tomada de decisão; Programas de promoção do sucesso académico e redução do abandono; Ligação à comunidade externa;
- Aspetos a melhorar: consolidar a implementação de alguns procedimentos e práticas (recentes); consolidar a implementação das ações de melhoria e consequente follow-up; ajustar/consolidar a gestão dos processos (gestores institucionais e locais); constituir uma bolsa de auditores internos; garantir (e evidenciar) o fecho do ciclo PDCA em todos os processos; continuar a promover o envolvimento da comunidade (interna e externa) (IPS, 2017a).

Esta autoavaliação permite verificar alguns pontos comuns com os dois processos de auditoria a que o SIGGQ foi submetido em 2017 (IPP e CAE/A3ES), a seguir descritos e que incidem, no caso do IPP, sobre os principais aspetos assinalados no relatório de auditoria e no caso da CAE/A3ES, sobre os tópicos destacados na reunião final (ambos assinalados a itálico). Um exemplo desses pontos comuns refere-se ao empenhamento institucional, também sublinhado pela CAE/A3ES, ao reforçar o forte empenho da gestão de topo no SIGGQ. Nesse sentido, também a integração dos instrumentos de planeamento, monitorização e avaliação dos processos foram aspetos referidos pela CAE/A3ES, ao sublinharem não apenas a Integração do PEDIPS nos Planos/Relatórios de Atividades, como a grande centralidade no planeamento, nos instrumentos de monitorização e seus resultados (ainda que com margem de progressão).

A existência de práticas e procedimentos estabelecidos (sobretudo no E/A), identificados pelo IPS como “ponto forte” foi também referida pela CAE/A3ES ao sublinhar a integração de procedimentos/práticas já existentes e outros integrados desde 2015 (conforme Manual da Qualidade). Ainda assim, e sobre este assunto, o IPS reconhece como aspetos a melhorar a implementação de alguns procedimentos e práticas (mais recentes), a implementação de ações de melhoria e consequente follow-up, bem como a garantia (e evidência) do fecho do ciclo PDCA em todos os processos. Um aspeto também evidenciado pela CAE/A3ES, ao referir que o SIGGQ abrange todas as atividades de E/A, I&D e Serviços, ainda que revele algumas fragilidades, precisamente pelo facto de algumas das aplicações serem muito recentes. Sobre este tópico, sublinham-se também os inputs do IPP sobre a necessidade de planos de ação, para implementação de correções identificadas nas avaliações efetuadas ao SIGGQ, bem como de evidências que sustentem a implementação/generalização dos procedimentos e práticas. Ainda sobre este aspeto, o IPS reconhece como uma necessidade o ajuste e a consolidação da gestão dos processos, prevendo-se que o início de atividade dos respetivos gestores possa constituir-se como uma mais-valia a esse nível.

O investimento na recolha e disponibilização de dados, como suporte à tomada de decisão, identificado como ponto forte por parte do IPS, foi também sublinhado pela CAE/A3ES ao evidenciar o desdobramento do SI (informação interna e pública) em termos de melhoria da qualidade. Outros dois pontos sobre os quais o IPS faz uma apreciação positiva e que parece coincidir com as avaliações realizadas, prende-se, por um lado, com a existência de programas de promoção do sucesso académico e redução do abandono (referido como “boa prática” pelo IPP, no relatório de auditoria) e, por outro lado, a forte ligação do IPS à comunidade externa, um aspeto sublinhado, quer pelo IPP, quer pela CAE/A3ES que reforçou esta estreita colaboração com a comunidade externa ao nível dos processos principais (E/A e I&D). Por último, destacam-se duas outras necessidades identificadas pelo IPS: uma ao nível da constituição de uma bolsa de auditores internos e outra relacionada com a necessidade de um permanente envolvimento da comunidade (interna e externa) no SIGGQ, como fator fundamental de uma implementação efetiva e eficaz (dois aspetos também referidos pelo IPP).

Perspetivas futuras

A implementação de um SIGQ implica um conjunto vasto de mudanças ao nível da organização, às quais estão, muitas vezes, associadas dificuldades, relacionadas por um lado, com a existência de algumas resistências (internas e externas), e por outro, com o facto de, para essa mesma implementação, concorrer um conjunto vasto de fatores, que implica ajustes e adaptações permanentes ao contexto organizacional. Nesse sentido, e no que se refere à implementação do SIGGQ/IPS, sublinha-se o facto de a abortagem por processos estar, atualmente, a assumir uma nova fase, decorrente, não apenas de uma análise interna ao próprio sistema, como também dos *inputs* obtidos durante as auditorias a que este foi submetido, em 2017. Nesse contexto, e apesar de competir às UMC a monitorização dos processos, com base nos indicadores definidos, constata-se, ainda assim, a necessidade de consolidar o desenvolvimento das atividades associadas, nomeadamente no que se refere à implementação.

Foi nesse âmbito que foi aprovado (por despacho do Presidente) o documento relativo à Constituição dos Gestores de Processos, bem como as respetivas Fichas de Gestão (pelo Coordenador da UNIQUA), estando definidas duas tipologias de gestores (institucionais e locais), o que implicará não apenas uma reflexão sobre essa matéria, como também uma possível (re)definição do seu enquadramento na estrutura da qualidade. O papel das UMC poderá, inclusivamente, ser equacionado no sentido de estas estruturas virem a assumir uma componente mais estratégica e menos operacional. Outro caminho que, eventualmente, poderá vir a concretizar-se, prende-se com a integração dos gestores de processo, enquanto elementos das próprias UMC, o que poderá constituir-se como uma mais-valia para o funcionamento da própria estrutura.

Os desafios da qualidade no IPS atingiram, em 2017, um patamar elevado, porquanto foram realizadas duas auditorias ao SIGGQ. Nesse sentido, e não tendo ainda sido rececionado o relatório da CAE/A3ES, os *inputs* obtidos através da auditoria

do IPP e os aspetos sublinhados pela CAE/A3ES na reunião final, permitiram identificar a necessidade de implementação (mais imediata) de algumas estratégias, assim como a consolidação de outras, com vista à definição de linhas de trabalho futuras, das quais se destacam:

Consolidação dos procedimentos (fecho do ciclo PDCA): apesar do caminho de desenvolvimento percorrido nesta matéria, nomeadamente no E/A, será necessário continuar a investir nesta consolidação, nomeadamente no que se refere aos procedimentos e práticas cuja implementação é mais recente;

Criação e desenvolvimento de uma bolsa de auditores internos: ação em curso; esta situação irá, certamente, contribuir para a identificação de aspetos a corrigir/melhorar, no âmbito da uniformização/conformidade dos procedimentos;

Reforço permanente da cultura da qualidade: implicando um investimento continuado de disseminação, o trabalho a desenvolver deverá continuar a integrar-se no normal funcionamento das atividades, contribuindo para fomentar a participação, o envolvimento e o comprometimento dos diversos atores, não apenas nos resultados, mas na melhoria global da instituição.

Em jeito de conclusão, e considerando as vantagens e as dificuldades inerentes a qualquer processo de implementação de um SIGQ no ensino superior, sublinhamos, mais uma vez, a necessidade de existir uma ligação estreita entre esse processo e as características (e mudanças) da própria organização. É nesse contexto, e reforçando o foco do SIGQ/IPS na melhoria do E/A, que lembramos as palavras de António Ramos Pires (membro fundador e ex-coordenador da UNIQUA), quando referiu que “Aquilo que somos não é seguramente aquilo que os outros também são, mas aquilo que nos distingue de forma positiva e nos identifica.” (Pires, 2010).

Referências bibliográficas

- Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. (2016). *Referenciais para os sistemas internos de garantia da qualidade nas instituições de ensino superior*. Recuperado de http://www.a3es.pt/sites/default/files/A3ES_ReferenciaisSIGQ_201610.PDF
- Almeida, F. (2017). *Estratégia de promoção do sucesso académico*. Comunicação apresentada no Encontro autoavaliação das instituições de ensino superior, partilha de boas práticas, Universidade de Aveiro, Portugal.
- Duarte, R., Duarte, J., Gonçalves, H., Nobre, A. L., Ribeiro, J. S., & Pires, A. R. (2016). A gestão da qualidade como promotora da mudança em instituições de ensino superior. In *Atas do VII Encontro dos Investigadores da Qualidade, Tróia, Portugal, 3 Junho 2016* (pp. 369-382). Recuperado de <http://publicacoes.apq.pt/vii-encontro-de-troia/>
- Entrevista ao pró-presidente do Instituto Politécnico de Setúbal*. (2010). Recuperado de http://www.ips.pt/ips_si/noticias_geral.ver_noticia?P_NR=5587
- European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2005). *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area (ESG)*. Recuperado de http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/09/ESG_3edition.pdf
- European Association for Quality Assurance in Higher Education, European Students' Union, European University Association, & European Association of Institutions in Higher Education. (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area (ESG)*. Recuperado de http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
- Fonseca, M. (2010). *2010: Acreditação ano zero: Os sistemas internos de garantia de qualidade das instituições de ensino superior em Portugal*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10216/53638>
- Instituto Politécnico de Portalegre. (2017). *Relatório de auditoria do sistema interno de garantia da qualidade do Instituto Politécnico de Setúbal*. Portalegre, Portugal: Autor.
- Instituto Politécnico de Setúbal. (2016). *Plano estratégico de desenvolvimento 2016-2018*. Recuperado de https://www.ips.pt/ips_si/conteudos_geral.conteudos_ver?pct_pag_id=36383&pct_parametros=p_pagina=36383&pct_disciplina=&pct_grupo=1177
- Instituto Politécnico de Setúbal. (2017a). *Sistema integrado de gestão e de garantia da qualidade: Autoavaliação: [Síntese]*. Recuperado de https://www.sips.ips.pt/ips_si/conteudos_geral.conteudos_ver?pct_pag_id=30744&pct_parametros=p_pagina=30744&pct_disciplina=&pct_grupo=239
- Instituto Politécnico de Setúbal. (2017b). *Manual da qualidade: MQ-IPS.2.2017: Sistema Integrado de Gestão e de Garantia da Qualidade*. Recuperado de https://www.ips.pt/ips_si/conteudos_geral.conteudos_ver?pct_pag_id=36462&pct_parametros=p_pagina=36462&pct_disciplina=&pct_grupo=1204

- Pires, A. R., Gonçalves, H., & Duarte, J. (2015). *Sistemas de gestão da qualidade em IES: Experiências, resultados e perspectivas*. Comunicação apresentada na 5.^a Conferência FORGES, Coimbra, Portugal. Recuperado de http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/4-Antonio-Ramos-Pires-et-al_Sistemas-da-gestao-da-qualidade.pdf
- Rosa, M. J., Sarrico, C. S., & Amaral, A. (2012). Implementing quality management systems in higher education institutions. In M. Savsar (Ed.), *Quality assurance and management* (pp. 129-146). doi: 10.5772/33922
- Santos, S. M. (2011). *Análise comparativa dos processos europeus para a avaliação e certificação de sistemas internos de garantia da qualidade*. Recuperado de http://www.a3es.pt/sites/default/files/ESTUDO_SIGQ_PT_0.pdf

Experiência acadêmica da implementação da simulação no ensino de tópicos de atenção primária à saúde na graduação em Enfermagem

Raphael Raniere de Oliveira Costa*

Soraya Maria de Medeiros**, José Carlos Amado Martins***

Verónica Rita Dias Coutinho****

Introdução

Ao considerar as interfaces do mundo atual do trabalho, as novas tecnologias, as premissas da segurança do paciente e das questões éticas, é de fundamental relevância que se pense em estratégias de ensino e aprendizagem que contemplem essas exigências (Martins et al., 2012). Junto a estas exigências, desenvolveram-se novos conceitos éticos na sociedade, e o “aprender fazendo” não é mais tolerado na maioria dos países desenvolvidos (Pazin Filho & Scarpelini, 2007).

Essa recomendação tem-se repercutido também na expansão da indústria biomédica. Hoje, observa-se um crescimento do mercado de tecnologias educacionais para a formação de enfermeiros e profissionais de saúde. Além disso, as agências de financiamento de investigação têm disponibilizado recursos para o desenvolvimento de estudos que comprovem a efetividade de diversas formas de ensinar e aprender.

Buscam-se estratégias efetivas, seguras, eticamente aceitas e que atendam às necessidades de formação para o mundo do trabalho atual em saúde. É neste cenário de apostas que, o uso da simulação tem sido um instrumento de grande utilidade para capacitar os estudantes através de situações que podem encontrar frequentemente no momento de enfrentar a realidade com pacientes (Afanador, 2010).

No contexto da formação do estudante de enfermagem isso não é diferente. Almejam-se profissionais enfermeiros que sejam capazes de inserir-se e mudar diferentes realidades em saúde. No que se refere à atuação do enfermeiro, em especial aquele que trabalha com a Atenção Primária à Saúde (APS), destaca-se a magnitude do seu trabalho, pois vai muito além da prática assistencial. Este, tem uma função social, de gestão e educativa atrelada à sua imagem e que necessita, para que o seu trabalho seja executado com a qualidade que os clientes merecem, de um alicerce teórico fornecido pela universidade (Matumoto, Fortuna, Kawata, Mishima, & Pereira, 2011).

Para que melhor se possam desempenhar tais práticas, é de fundamental relevância que se pense num processo formativo que permita o desenvolvimento de competências e habilidades que sejam compatíveis a tais necessidades. Neste sentido, a escolha de estratégias de ensino e aprendizagem que possibilitem a formação que se almeja é uma condição primordial para a facilitação do aprender.

Existem diversas definições para simulação. Neste trabalho, considera-se a simulação como um processo dinâmico que envolve a criação de uma oportunidade hipotética que incorpora uma representação autêntica da realidade. Além disso, facilita o acoplamento do estudante ativo, e integra as complexidades da aprendizagem prática e teórica com a oportunidade de repetição, *feedback*, avaliação e reflexão (Bland, Topping, & Wood, 2011).

A partir da compreensão das necessidades e exigência legal da formação em saúde e enfermagem no contexto contemporâneo, bem como do valor e das contribuições da simulação enquanto técnica e ferramenta de ensino, o trabalho procura compartilhar uma experiência bem sucedida, obtida no contexto das práticas pedagógicas no ensino em saúde, vindo por conseguinte, contribuir de maneira positiva para a formação do perfil de novos profissionais procurando atender às necessidades constatadas na APS, com um olhar mais apurado e crítico acerca das dificuldades encontradas.

Nessa perspectiva, este estudo tem por objetivo descrever e avaliar os resultados obtidos a partir do processo de implementação da estratégia da simulação realística em nível de graduação em Enfermagem para o ensino de tópicos de APS.

* Enfermeiro, Mestre em Enfermagem, Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. raphaelraniere@hotmail.com

** Enfermeira, Doutora em Enfermagem. Docente do Departamento de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. sorayamaria_ufrn@hotmail.com

*** Enfermeiro, Doutor em Enfermagem. Docente da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra – ESEnFC. jmartins@esenfc.pt

**** Enfermeira, Doutora em Ciências de Enfermagem. Docente da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra – ESEnFC. vcoutinho@esenfc.pt

Metodologia

Este estudo é parte do relatório de um projeto de pesquisa desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 2014, intitulado “A simulação realística como estratégia de ensino aprendizagem em Enfermagem” (Costa, 2014). Trata-se de uma pesquisa-ação realizada a partir da implementação da simulação realística numa disciplina da graduação em Enfermagem da UFRN, Campus Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. Para a construção da proposta de inserção da simulação enquanto técnica de ensino e aprendizagem, seguiram-se as seguintes etapas metodológicas da pesquisa-ação: reconhecimento/planeamento, intervenção e análise (Thiollent, 2011).

A amostra foi composta por 37 estudantes de enfermagem. Foram incluídos os estudantes regularmente matriculados na disciplina, no primeiro semestre de 2014, e que cumpriam os seguintes critérios de elegibilidade: ser aluno da graduação em enfermagem regularmente matriculado da disciplina de Atenção Integral a Saúde II e ter frequentado, no mínimo, duas das três simulações executadas.

No final das atividades teóricas da disciplina, os estudantes participaram em três sessões de simulação. Os cenários foram executados no laboratório de enfermagem, com a duração média de 40 minutos (cada), sendo utilizados atores (paciente-padrão). Para aferir a expectativa e a satisfação dos estudantes, os pesquisadores criaram e aplicaram um instrumento com escala de *Likert* de 5 itens. Os dados foram analisados com estatística descritiva e apresentados em frequências.

O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa e obteve parecer favorável sob protocolo nº 579.233, CAAE: 25928714.8.0000.5537. Foi tida em consideração a garantia dos princípios éticos e legais que regem a pesquisa em seres humanos, preconizados na Resolução Nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde.

Resultados e Discussão

A disciplina denominada Atenção Integral a Saúde II, da Graduação em Enfermagem da UFRN, tem como objetivo discutir e oportunizar a atuação prática dos discentes nas ações de promoção à saúde, prevenção de riscos e agravos, proteção específica e da recuperação da saúde. Considerando a multiplicidade de temáticas abordadas na disciplina, o planejamento de simulações que contribuíssem para a consolidação da síntese do conteúdo programático foi uma estratégia adotada para que o processo de ensino e aprendizagem se pudesse tornar mais atrativo.

Ao concordarem em participar no estudo, os estudantes foram convidados a preencher um questionário acerca das suas expectativas em relação às atividades acadêmicas da disciplina durante o semestre que se iniciava. No contexto estudado, a leitura inicial do que seria ofertado durante o percurso da disciplina objeto da intervenção, gerou um percentual considerável de grandes expectativas nos estudantes (70,0%).

Para a construção da proposta de inserção da simulação enquanto instrumento de ensino e aprendizagem, seguiram-se as etapas: Averiguação do programa da disciplina, objetivos, competências e habilidades; Construção dos cenários de simulação; Elaboração de guias para estudo; Testagem dos cenários construídos; Execução da simulação e avaliação.

Na primeira etapa, a averiguação do programa da disciplina, objetivos, competências e habilidades, foram realizadas reuniões com os docentes da disciplina, que visaram estabelecer prioridades que orientassem a construção de cenários de simulação. Esta etapa foi de fundamental relevância, pois foi a partir desta que foi planejado todo o processo de estruturação das simulações enquanto técnica e ferramenta de ensino e aprendizagem.

A partir do estabelecimento de prioridades, visto que a disciplina oportuniza uma aproximação com as diversas interfaces da saúde do adulto e idoso no contexto da APS, elencou-se a necessidade de construção de simulações em três áreas do conhecimento, a saber: assistência de enfermagem ao adulto hipertenso; imunização de adultos; e idoso institucionalizado. Embora estas três áreas tenham sido priorizadas para a construção de cenários, outros conteúdos foram trabalhados em conjunto.

Para a construção dos cenários em simulação, a segunda etapa, foi construído um instrumento que dispõe de informações que permitem a estruturação de informações que orientam o cenário a ser simulado. Existem vários instrumentos disponíveis na literatura, entre eles podemos citar o do Hospital Universitário de Tübingen (TuPASS), Alemanha, e o da Universidade Anhembi Morumbi, Brasil (Janicas & Fernandes, 2012).

O instrumento construído e utilizado neste estudo possui os seguintes espaços: nome do cenário; objetivos, competências e habilidades; materiais; descrição do caso; orientação de diálogo para atores; e questões norteadoras para a discussão após a execução do cenário.

Na terceira etapa, elaboração de guias para estudo, uma listagem de conteúdos teóricos e os seus referenciais foram disponibilizados para que os discentes pudessem ter acesso aos tópicos que seriam abordados nas simulações. Já na etapa de

testagem dos cenários, quarta etapa, foram executados os cenários construídos, a fim de averiguar possíveis falhas e aspirar adaptações dos desenhos. Passadas as etapas anteriormente descritas, iniciou-se a execução das simulações.

Os estudantes foram organizados em grupos aleatórios, informados sobre os cenários que iriam vivenciar, além de familiarizados com o ambiente e com os recursos disponíveis para a cena. A partir desta sequência de ambientação, foram realizadas as simulações, cujas caracterizações foram categorizadas em Simulação; Objetivos e Conteúdo, como descritas abaixo.

A simulação referente à hipertensão arterial teve por objetivo vivenciar situações de manejo de crise ao cliente hipertenso no contexto da atenção básica, e os conteúdos abordados foram doenças crônicas degenerativas, programas de atenção à saúde do adulto, humanização e assistência de enfermagem.

A simulação referente à imunização de adultos teve por objetivo vivenciar situações de manejo de crise ao cliente acometido por evento traumático/acidental no contexto da atenção básica em saúde, e os conteúdos abordados foram imunização, programas de atenção à saúde do adulto, humanização e assistência de enfermagem.

A simulação referente ao idoso institucionalizado teve por objetivo vivenciar situações de planejamento e execução de trabalho em equipe no contexto das instituições de longa permanência para idosos, e os conteúdos abordados foram trabalho em equipe, programas de atenção à saúde do idoso, humanização e assistência de enfermagem.

Como recursos, utilizaram-se atores na função de pacientes-padrão, que são atores na função de paciente, para o treino de obtenção de história clínica, exame físico e habilidades de comunicação (Pazin Filho & Scarpelini, 2007). Os atores foram selecionados conforme o perfil exigido para os cenários, orientados e treinados para a condução de diálogo e manifestações clínicas.

Após a execução e vivência nas simulações, os estudantes participaram da sessão de *debriefing*, que é uma estratégia de discussão de cenário, na qual estes podem interagir uns com os outros e partilhar reflexões sobre a experiência que vivenciaram (Diekmann, Friis, Lippert, & Ostergaard, 2009).

Com a finalidade de identificar a satisfação dos estudantes em relação às atividades da disciplina objeto de intervenção e a participação nas simulações, no final das três sessões de simulação aplicou-se um questionário onde foram questionados sobre a satisfação durante o percurso da disciplina. Foi constatado que 97,3% dos participantes sinalizaram estarem bastante satisfeitos e satisfeitos. Apenas 2,7% da amostra referiu indiferença.

Quando interrogados quanto ao grau de influência da inserção da simulação nas atividades da disciplina e a satisfação dos estudantes, 94,5% referiam que esta foi um fator determinante para a atribuição dessa condição.

A satisfação pode ser definida como um sentimento de prazer ou de desapontamento, estes resultantes da comparação do desempenho esperado pelo resultado ou produto em relação às expectativas da pessoa e/ou como o estado de composição afetiva e cognitiva, em relação à experiência (Whitman, Rooy, & Viswesvaran, 2010).

Estudos mostram que a estratégia da simulação tem proporcionado o desenvolvimento de satisfação no estudante, o que proporciona uma melhoria no atendimento aos pacientes assistidos (Almeida et al., 2016). Outro estudo de 2011 mostrou que existe um aumento da satisfação de estudantes quando palestras ou tutoriais são complementados com uma sessão de simulação (Levett-Jones et al., 2011). Desta forma, os resultados deste trabalho estão em consonância com outras pesquisas já divulgadas.

Com o desejo de dar continuidade do trabalho desenvolvido e da inserção definitiva da simulação na disciplina objeto de intervenção, o pesquisador realizou um curso de formação inicial em simulação realística junto dos docentes envolvidos nesta matriz curricular: 3 docentes foram capacitados.

Para as escolas que se preocupam com a qualidade do ensino, com a satisfação dos seus estudantes e que pretendam um elevado desempenho técnico, científico e humano dos seus formandos, é necessário o investimento no ensino prático simulado, em contexto laboratorial, de elevada qualidade, com embasamento científico, ético e respaldo legal. Este ensino deve ser prévio à inserção do estudante na prática clínica, garantindo o desenvolvimento das competências necessárias à minimização do erro, quando em contexto real (Martins et al., 2012).

Em Enfermagem, a possibilidade de vivenciar cenários que se aproximam da realidade, antes de ir para as práticas, é uma oportunidade que pode favorecer e desembocar numa aprendizagem significativa. A partir da ressignificação da aprendizagem e dos mecanismos que favoreçam a articulação e construção de saberes, oportuniza-se uma formação mais próxima das necessidades exigidas nos dias atuais.

Além disso, as experiências de simulação oferecem aos educadores em enfermagem uma oportunidade para avaliar e medir a integração de um estudante às múltiplas competências profissionais (Prion, 2008).

Além dos aspetos anteriormente destacados, a simulação realística pode ser uma alternativa para o reforço de uma aquisição de conhecimentos de forma mais dinâmica e ativa. Desta forma, apostar no uso da simulação em outras abordagens assistenciais, como por exemplo, no contexto da APS pode ser vislumbrada como uma possibilidade real e válida.

Conclusão

A implementação da simulação no contexto relatado contribuiu para a ampliação das estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas na formação de estudantes de enfermagem no contexto de tópicos de Atenção Primária à Saúde; já que, no diagnóstico inicial, pode-se observar uma predominância de estratégias de ensino e aprendizagem mais tradicionais.

No contexto estudado, a inserção da simulação no currículo de enfermagem gerou grandes expectativas e índices relevantes de satisfação entre os estudantes. Além disso, a capacitação dos docentes envolvidos no processo formativo dos estudantes para atuação na APS, foi uma iniciativa positiva e atuou como disparador para a replicação da experiência/intervenção realizada nos semestres seguintes.

Pelo caráter de intervenção educativa, espera-se que as ações desenvolvidas contribuam, a longo prazo, para a melhoria do processo formativo e da qualidade do ensino superior e, consequentemente da melhoria dos cuidados de saúde e de vida dos pacientes. Espera-se que a experiência descrita contribua para o encorajamento e desenvolvimento de outros estudos de intervenção no contexto do ensino e aprendizagem na área da APS na formação em enfermagem.

Referências bibliográficas

- Afanador, A. A. (2010). Simulación clínica: Aproximación pedagógica de la simulación clínica. *Universitas Médicas*, 51(2), 204-211. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231016391008>
- Almeida, R. G., Mazzo, A., Martins, J. C., Baptista, R. C., Girão F. B., & Mendes, I. A. (2016). Validação para a língua portuguesa da escala student satisfaction and self-confidence in learning. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(6), 1007-1013. doi:10.1590/0104-1169.0472.2643
- Bland, A. J., Topping, A., & Wood, B. (2011). A concept analysis of simulation as a learning strategy in the education of undergraduate nursing students. *Nurse Education Today*, 31(7), 664-670. doi:10.1016/j.nedt.2010.10.013
- Costa, R. R. (2014). *A simulação realística como estratégia de ensino aprendizagem em enfermagem* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.
- Dieckmann, P., Friis, S., Lippert, A., & Ostergaard, D. (2009). The art and Science of debriefing in simulation: Ideal and practice. *Medical Teacher*, 31(7), 287-294. doi:10.1080/01421590902866218
- Janicas, R. C., & Fernandes, M. G. (2012). Como treinar habilidades: Modelos de guias e checklist. In A. P. Quilici, K. C. Abrão, S. Timerman & F. Gutierrez (Eds.), *Simulação clínica do conceito a aplicabilidade* (pp. 49-71). São Paulo, Brasil: Atheneu.
- Levett-Jones, T., McCoy, M., Lapkin, S., Noble, D., Hoffman, K., Dempsey, J., ... Roche, J. (2011). The development and psychometric testing of the satisfaction with simulation experience scale. *Nurse Education Today*, 31(7), 705-710. doi:10.1016/j.nedt.2011.01.004
- Martins, J. C., Mazzo, A., Baptista, R. C., Coutinho, V. R., Godoy, S., Mendes, I. A., & Trevizan, M. A. (2012). A experiência clínica simulada no ensino de enfermagem: Retrospectiva histórica. *Acta Paulista de Enfermagem*, 25(4), 619-625. doi:10.1590/S0103-21002012000400022
- Matumoto, S., Fortuna, C. M., Kawata, L. S., Mishima, S. M., & Pereira, M. J. (2011). A prática clínica do enfermeiro na atenção básica: Um processo em construção. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 19(1), 1-8. doi:10.1590/S0104-11692011000100017
- Pazin Filho, A., & Scarpelini, S. (2007). Simulação: Definição. *Revista Medicina*, 40(2), 162-166. Recuperado de http://revista.fmrp.usp.br/2007/vol40n2/2_simulacao_definicao.pdf
- Prion, S. (2008). A practical framework for evaluating the impact of clinical simulation experiences in prelicensure nursing education. *Clinical Simulation in Nursing*, 4(3), 69-78. doi:10.1016/j.ecns.2008.08.002
- Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Whitman, D. S., Rooy, D. L., & Viswesvaran, C. (2010). Satisfaction, citizenship behaviors, and performance in work units: A meta-analysis of collective construct relations. *Personel Psychology*, 63(1), 41-81. doi:10.1111/j.1744-6570.2009.01162.x

Inquéritos pedagógicos na Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

Maria Manuela Frederico Ferreira*

Elisabete Pinheiro Alves Mendes Fonseca**

Isabel Margarida Marques Monteiro Dias Mendes***

Mário Jorge Pires dos Santos****

Introdução

Na Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

A coordenação estratégica do sistema interno de garantia da qualidade é da responsabilidade do Conselho para a Qualidade e Avaliação (CQA) ao qual compete a promoção e controlo da qualidade e avaliação tanto da escola como dos cursos. Para a promoção e controlo da qualidade o CQA 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 (Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, 2017, p. 30).

O CQA é a estrutura da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra responsável pela aplicação de diversos inquéritos relativos à monitorização da qualidade, nomeadamente da qualidade do ensino e da aprendizagem. Para a concretização das suas responsabilidades, o CQA para além de um conjunto de outras atividades, é responsável pela recolha de informação, o que faz em grande medida através da aplicação de diversos inquéritos, do tratamento dessa informação bem como da produção de relatórios e divulgação de conhecimento.

Desses inquéritos fazem parte os inquéritos pedagógicos aplicados aos estudantes. Estes destinam-se à obtenção de opiniões sobre as unidades curriculares e desempenho pedagógico dos seus docentes e são um importante instrumento para melhoria contínua da qualidade. A auscultação da perceção dos estudantes vem sendo estudada há alguns anos a esta parte. Morais (2012) já opinava que professores e estudantes teciam críticas a este tipo de avaliação, referindo os primeiros ser uma avaliação redutora sem articulação com outras fontes, e os segundos referiam ausência de ações concretas em função dos resultados. Consideramos transversal a várias realidades, inclusive a nossa, mas é corroborado, por exemplo em Kite, Subedi, e Bryant-Lees (2015), o facto de os estudantes expressarem dúvidas relativamente à utilidade das suas avaliações, nomeadamente ao ponto de causarem mudanças. Contudo, os mesmos autores expressam que geralmente os estudantes têm uma opinião positiva sobre o processo de avaliação e que as suas respostas indicam como positivo avaliar a qualidade de ensino.

Hoje em dia, apesar da sua expansão e grande aceitação, a avaliação dos docentes pelos estudantes, não deixa de continuar a revestir-se de algumas controvérsias e discórdias. A este propósito, Scarboro (2012) afirma, em primeiro lugar, que há pouca evidência para apoiar a ideia de que os estudantes são capazes de avaliar eficazmente o ensino, sublinhando que a investigação existente é consistente: os estudantes julgam os professores de quem eles *gostam* como eficazes e aqueles de quem *não gostam* como professores ineficazes. Ou seja, na perspetiva dos estudantes, as avaliações são em grande parte um *ranking* de popularidade. Em segundo lugar, igualmente mencionado por Scarboro (2012) há pouca evidência de que os professores geralmente façam uso sistemático desses dados para melhorar as suas competências de ensino ou para melhorar as suas fraquezas.

De acordo com Alhija (2017), parece não haver dúvida que para caminhar no sentido do ensino mais centrado no estudante, é fundamental conhecer as suas perceções sobre o próprio ensino e sobre os seus professores.

Deve também ser reconhecido que as opiniões dos estudantes têm limitações e consequentemente não podem ser por si só o método de avaliação do ensino, apenas uma das fontes privilegiadas de informação para essa avaliação (Camarneiro & Ferreira, 2013).

* Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Docente [mfederico@esenfc.pt]

** Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Docente [elisabete@esenfc.pt]

*** Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Docente [isabelmendes@esenfc.pt]

**** Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Não-Docente [mjorge@esenfc.pt]

Um estudo realizado por Ferreira, Camarneiro, Loureiro, e Ventura (2017) numa amostra de 406 estudantes, do curso de Licenciatura em Enfermagem, revela que a grande maioria (99,3%) considera que os estudantes devem avaliar os seus docentes e 86,7% indicam que essa avaliação deve ocorrer em todas as unidades curriculares. É expressiva a percentagem de estudantes (70,7%) que considera que os docentes avaliados pelos estudantes tendem a ser melhores docentes.

O CQA, da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, desde o início das suas funções utiliza os inquéritos como uma das formas de recolha de informação sobre a opinião dos estudantes acerca da unidade curricular/docente. Pelas especificidades disciplinares e do próprio ensino de enfermagem, natureza do conhecimento, ensino, práticas e perceção da eficácia, optámos pela construção, teste e validação de inquéritos próprios (Ventura, Ferreira, Loureiro, Oliveira, & Cunha, 2009).

O CQA foi criado em 2016. Desde o início, uma das principais atividades desenvolvidas tem sido a auscultação da comunidade educativa. Para isso o CQA criou inquéritos, nomeadamente os inquéritos pedagógicos. Estes têm passado por revisões, desenvolvimento e atualizações sucessivas. Prosseguem-se, assim, análises ao seu conteúdo como sejam testes de validade e consistência, e procedimentos de análise envolvendo o conselho pedagógico, conselho técnico-científico, diretores de curso, docentes e discentes.

Os inquéritos pedagógicos aos estudantes destinam-se à obtenção de informações sobre as unidades curriculares e desempenho pedagógico dos seus docentes, pois são um importante instrumento de melhoria contínua da qualidade.

Pela especificidade do nosso ensino, desde o início construímos duas versões de inquéritos pedagógicos, um para as unidades curriculares de lecionação (*aulas*) e outro para as unidades curriculares de ensino clínico/estágio.

Para a construção dos inquéritos, leia-se definição dos itens a incluir, além de um trabalho conceptual desde revisão de literatura até contacto com elementos de outras instituições, reunimos e trabalhamos em conjunto com coordenadores de curso e com o conselho pedagógico. A primeira validação estatística dos inquéritos utilizados pelo CQA contou com uma amostra robusta, a saber: os inquéritos referentes às unidades curriculares perfizeram 7479 respostas, os referentes aos docentes, 24093 respostas e os referentes ao ensino clínico/estágio totalizaram 2768 respostas (Ventura et al., 2009).

A versão atual para as unidades curriculares de lecionação está estruturada nos seguintes grupos de questões: desenvolvimento da unidade curricular, organização da unidade curricular, componente letiva teórica, componente letiva teórico-prática (se aplicável), componente letiva prática (se aplicável), docentes, comportamento e investimento dos estudantes. Existe ainda espaço aberto para comentários/observações.

A versão para as unidades curriculares de ensino clínico/estágio está estruturada em: desenvolvimento da unidade curricular, docente, tutor, serviço/unidade e o espaço aberto para comentários/observações.

Os inquéritos sobre dissertações têm uma versão própria.

Aplicação dos Inquéritos

Os inquéritos são atualmente disponibilizados on-line, através da pasta académica institucional, a cada estudante perto do término de cada unidade curricular. Preferencialmente, e sempre que possível, são aplicados antes do último momento avaliativo. Apesar de não haver certeza da relação entre a avaliação esperada/obtida pelo estudante na unidade curricular e a avaliação que faz do docente ou da relação, há docentes que afirmam que as respostas dos estudantes são diferentes consoante o inquérito ser preenchido antes ou depois da realização das provas de avaliação (Camarneiro & Ferreira, 2013). O CQA está atento a esta situação e, a título de exemplo, é solicitado ao estudante que se pronuncie sobre a metodologia de avaliação (contratualização do método) e não sobre a avaliação (facilidade ou dificuldade ou resultado).

A desmaterialização da recolha de informação efetuada atualmente na plataforma on-line diminui os recursos investidos e o tempo necessário desde a preparação dos inquéritos, à sua administração, análise e tratamento dos dados. Contudo, sem dúvida, diminui também as taxas de repostas, acrescendo o facto de os questionários serem de preenchimento facultativo. Sendo desejável obter elevadas taxas de respostas, procede-se ao apelo e sensibilização dos estudantes para o seu preenchimento. Considera-se a importância da comunicação e da proximidade. Assim realiza-se um plano de sensibilização, por elementos do CQA junto dos estudantes, sendo o mesmo reforçado pelo diretor de curso. São seguidos todos os procedimentos éticos de investigação em educação e é garantido o anonimato das respostas, informando os estudantes que estas são rececionadas numa base cega. O CQA só analisa dados globais e apenas produz relatórios com um número de respostas superior a quatro.

Vários fatores descritos na literatura e detalhados por Camarneiro e Ferreira (2013) influenciam a avaliação do ensino pelos estudantes. Não obstante essa influência, e aceitando limitações nessa avaliação, partilhámos da opinião de Shirlbagi (2011) ao afirmar que o estudante é quem melhor se pode pronunciar acerca da eficácia do docente na sala de aula, acrescentando que o feedback dos estudantes é uma importante ferramenta para docentes que desejem melhorar o seu ensino.

Conclusão

Os inquéritos pedagógicos, e os resultados que deles se obtêm, poderão ser um ponto de partida para diversos estudos, envolvendo diferentes ciclos de estudos, as suas unidades curriculares e os seus docentes.

Um aspeto importante do feedback dos estudantes para docentes é a possibilidade destes refletirem sobre a sua experiência de educação, identificarem fatores de sucesso ou fragilidades e desenvolverem mais claramente conceções sobre os esforços que devem fazer para alcançar melhores resultados de ensino (Camarneiro & Ferreira, 2013; Ferreira et al. 2017; Shirbagi, 2011).

A curto prazo outras variáveis relevantes poderão vir a ser analisadas e acreditamos que novas configurações de inquéritos também serão possíveis.

Referências bibliográficas

- Alhija, F. N. (2017). Teaching in higher education: Good teaching through students' lens. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 4-12. doi:10.1016/j.stueduc.2016.10.006
- Camarneiro, A. P., & Ferreira, M. F. (2013). A importância dos estudantes nos processos de avaliação do ensino. In M. F. Ferreira, C. R. Loureiro, M. C. Ventura, A. P. Camarneiro & A. J. Afonso (Coords.), *Percursos para a garantia da qualidade na Escola Superior de Enfermagem de Coimbra* (pp. 37-53). Coimbra, Portugal: Unidade de Investigação em Ciências da Saúde/ Enfermagem/Escola Superior de Enfermagem de Coimbra.
- Escola Superior de Enfermagem de Coimbra. (2017). *Manual da qualidade: Versão 1.3*. Recuperado de https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj9z7_TidfXAhWJtRQKHQnhA0YQFggmMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.esenfc.pt%2Fpt%2Fdownload%2F2131%2FoyONRLjpr2pcYPg2jvju&usg=AOvVaw0IVbQh3gIcr3Tjx8Kigl_B
- Ferreira, M. M., Camarneiro, A. P., Loureiro, C. R., & Ventura, M. C. (2017). Tradução e adaptação do questionário de validade das avaliações dos estudantes ao ensino e aos professores. *Avaliação (Campinas)*, 22(2), 458-468. doi:10.1590/s1414-40772017000200011
- Kite, M., Subedi, P., & Bryant-Lees, K. (2015). Students' perceptions of the teaching evaluation process. *Teaching of Psychology*, 42(4), 307-314. doi:10.1177/0098628315603062
- Morais, N. (2012). *Percepções do ensino pelos alunos: Proposta de instrumento de avaliação para o ensino superior*. (Tese de doutoramento). Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/3161>
- Scarboro, A. (2012). Student perception of good teaching. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(1), 49-66. Recuperado de http://www.ijase.net/ijase/v1_i1_article5.pdf
- Shirbagi, N. (2011). Iranian university teachers' and students' views on effectiveness of students' evaluation of teaching. *The Quality of Higher Education*, 8, 118-131. Recuperado de https://scholar.google.pt/scholar?q=Iranian+university+teachers%E2%80%99+and+students%E2%80%99+views+on+effectiveness+of+students%E2%80%99+evaluation+of+teaching&hl=pt-PT&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar&sa=X&ved=0ahUKEwj6ypyx_t7XAhXMBQKHfhUC1QQgQMILjAA
- Ventura, M. C., Ferreira, M. M., Loureiro, C. R., Oliveira, J. N., & Cunha, N. J. (2009). Qualidade e auto-avaliação no ensino superior: Validação de escalas de opinião dos estudantes de uma Escola Superior de Enfermagem. *Referência*, 2(10), 57-64. Recuperado de https://rr.esenfc.pt/rr/index.php?module=rr&target=publicationDetails&pesquisa=&id_artigo=2141&id_revista=4&id_edicao=27

Investigación sobre el estilo de aprendizaje que presentan los alumnos universitarios dentro del EEES mediante el cuestionario CHAEA

Francisca Angélica Monroy García*

Introducción

En los últimos años, con la implantación del Plan de Bolonia (Declaración de Bolonia, 1999), que tiene como fin principal alcanzar una Europa más unificada, se han producido importantes cambios dentro del sistema de enseñanza superior. Así, las universidades europeas pueden trabajar bajo un mismo contexto, que se encuentre relacionado en conseguir profesionales altamente cualificados y competentes. De esta forma, se persigue ofrecer una respuesta a esta nueva sociedad globalizada y que se encuentra dentro de una continua generación de conocimiento.

Como señala Cuadrado Gordillo, Fernández Antelo, Monroy García y Montaña Sayago (2013), el sistema universitario ha tenido que realizar grandes reajustes en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, así como en el diseño de los planes de estudios. Estos reajustes están dirigidos a conseguir los contenidos que se encuentran establecidos para cada una de las materias y están asentadas en sistemas de competencias.

En la misma dirección, Monroy García (2013) destaca que como consecuencia de este cambio producido por la implantación de Bolonia, estos procesos de enseñanza-aprendizaje son en estos momentos más flexibles y menos rígidos si se establece una comparación con el método tradicional seguido hasta este momento de cambio.

Con este estudio lo que se persigue es conocer los estilos de aprendizaje que presentan los estudiantes, y conocer si las habilidades y estrategias de aprendizaje que presentan se ajustan a las necesidades del momento. Bajo la consideración de Kolb (2004), Honey y Mumford (1992), Gallego, Alonso y Honey (1994), señalan que los estilos de aprendizaje se trata de una cualidad que puede ser adquirida por el sujeto. Su base fundamental se encuentra en la experiencia pudiendo con ello ir cambiando lo largo del tiempo, es necesario tener en cuenta los estilos de aprendizaje que se encuentran en constante desarrollo pero su estilo preferente va a encontrarse interrelacionado con los elementos internos que presenta una persona. Según Cuadrado Gordillo, Monroy García y Montaña Sayago (2011) datos indican que los docentes suelen hacer uso de la observación para conocer a sus alumnos, concretamente su forma de aprender.

Se pueden encontrar diversas clasificaciones de los estilos, pero nosotros hemos tomado como referente la presentada por Alonso (1992a) siendo:

- Estilo Activo: la característica principal de estos sujetos es la forma de implicarse en la experiencia, ejecutando las actividades;
- Estilo Reflexivo: estas personas suelen ser prudentes y con capacidad de reflexión profunda cuando deben tomar una decisión;
- Estilo Teórico: estos sujetos se suelen caracterizar por la búsqueda de la coherencia, la lógica y las relaciones del conocimiento, suelen realizar análisis y síntesis desde el raciocinio y la objetividad;
- Estilo Pragmático: suelen caracterizarse principalmente por llevar sus ideas, la teoría y la técnica a la práctica para conocer su funcionamiento, toman sus decisiones en función de su utilidad.

Material y método

La metodología que hemos utilizado para el desarrollo de este trabajo es descriptiva, con el fin de dar respuesta a los objetivos marcados, a través de este método, se pretende explicar el procedimiento y las técnicas empleadas, siendo no lineal debido a que cabe la posibilidad de regresar a los datos o modificación de las interpretaciones.

El análisis descriptivo desarrollado ha sido el recuento de los ítems que se han respondido positivamente (más) en cada uno de los estilos de aprendizaje y la media obtenida en cada uno de los estilos, de manera que esto nos permita conocer si se

* Universidad de Extremadura

produce alguna modificación de los mismos a lo largo de su formación inicial.

El objetivo que nos marcamos con este trabajo es conocer los estilos de aprendizaje que presentan los alumnos encuestados, observando si se produce alguna modificación a lo largo de su trayectoria académica, en función del género o de la especialidad que se encuentren cursando.

La muestra que constituye este estudio son los alumnos de magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, se encuentra compuesta por alumnos de primer y tercer curso de los diferentes itinerarios que componen los estudios. Se trata de grupos heterogéneos, cuyas edades se encuentran comprendidas entre los 18-23 años, la selección de la muestra ha sido intencional y natural, quedando finalmente formada por un total de 355 sujetos, como mostramos en la siguiente tabla.

Tabla 1

Muestra distribuida por cursos

		<i>n</i>	%
Válidos	Primero	233	65,6
	Tercero	121	34,1
	Total	354	99,7
Perdidos	Sistema	1	0,3
Total		355	100

Para la obtención de los datos hemos utilizado el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), diseñado por Alonso (1992b), se trata de un instrumento que proviene de la traducción y adaptación al español del “*Learning Style Questionnaire*” (LSQ) diseñado por Honey y Mumford (1995).

El cuestionario CHAEA se encuentra compuesto de 80 ítems, todos ellos son presentados de manera breve y estructurada en cuatro grupos de 20 ítems, perteneciendo a los cuatro estilos de aprendizaje, están distribuidos de manera aleatoria presentándose en un solo conjunto.

Para ello, se eligieron los días y materias obligatorias en las que asistirá en el mayor número de alumnos, de manera que pudiésemos aglutinar la mayor representación muestral de los alumnos de la Facultad de Educación.

Se solicitó permiso a los docentes que impartían estas materias, con el fin de disponer de su hora de clase y aplicar el cuestionario. En el aula se explicaba en qué consistía el instrumento y como debían complementarlo, durante este tiempo se permanecía en el aula para resolver dudas y controlar que se respondieran todas las preguntas.

Análisis y resultados

Una vez recopilados los datos, mediante el instrumento CHAEA, a la población total de 355 alumnos, pasamos a analizar para conocer su perfil de estilo de aprendizaje, obteniendo los resultados que presentamos en este apartado. La variable dependiente con la que hemos trabajado ha sido el curso y el género, a pesar de que el cuestionario permite considerar otro tipo de variables socio académicas. Mientras que, como variable independiente hemos tomado los 80 ítems que componen el cuestionario.

Como se muestra en la Tabla 1, la mayor representación muestral pertenece al curso de primero con un 65,5% del total, debido a se trata de un grupo que cuenta con un gran número de alumnos matriculados, así como son sujetos que presentan una asiduidad continua en las aulas.

Seguidamente, en la Tabla 2 se muestra la distribución de la población en función a su especialidad, sin considerar el curso en el que se encuentran.

Pues como se puede apreciar en la Tabla 2, la mayor participación pertenece al grupo de primaria con un 72,2% de representación, hemos de considerar que en esta especialidad se encuentran los alumnos de primero y tercero que cursan en su itinerario esta especialidad, seguida en participación por educación especial con 8,5% de participación, esto es, la segunda especialidad que más población se encuentra representada. Con respecto a las otras especialidades recogidas en la Tabla 2, indicar que según los resultados obtenidos presentan una participación similar. Concretamente, en la especialidad de Educación Física con 5,6% y Audición y Lenguaje con 5,9% siendo estas dos titulaciones las que menor representación muestral presentan, siendo en ambos casos una diferencia poco significativa.

Tabla 2
Muestra distribuida por especialidad

		<i>n</i>	%
Válidos	Educación primaria	258	72,7
	Educación física	20	5,6
	Educación especial	30	8,5
	Educación inglés	26	7,3
	Audición y Lenguaje	21	5,9
Total		355	100,0

Los datos que presentamos en la siguiente Tabla 3 y Figura 1, la muestra se encuentra distribuida en función a tres variables como es el curso, especialidad y género, siendo esta distribución (Tabla 3) y representación (Figura 1) más minuciosa de la muestra que ha participado en el presente estudio.

Como se puede observar en la Tabla 3 la mayor participación que aporta al estudio pertenece al género femenino en ambos cursos y especialidades, siendo la que alcanza una mayor puntuación el grupo de primero de primaria con 152 alumnos, mientras que del género masculino la mayor participación pertenece al grupo de primero de primaria con 78 alumnos. Podemos apreciar una pequeña diferencia en grupo de tercero de Educación Física, donde la participación mayoritaria pertenece al grupo de chicos con 14 y el grupo de las chicas con 5, esto puede ser consecuencia de que los chicos presenten, en mayor proporción, el gusto por las actividades deportivas y porque, además, se ha considerado como una especialidad dirigida al género masculino.

Tabla 3
Distribución de frecuencia por curso, especialidad y género

		<i>f</i>				
		E. P.	E. F.	E. E.	E. I.	A. y L.
Primero	Hombres	78	0	0	0	0
	Mujeres	152	0	0	0	0
Tercero	Hombres	8	14	4	8	1
	Mujeres	16	5	26	18	20

Nota. *f* = Frequency; E.P. = Educación Primaria; E.F. = Educación Física; E.E. = Educación Especial; E.I. = Educación Ingles; A.L. = Audición y Lenguaje

Se puede apreciar en la Figura 1, con mayor detalle, la representación de los datos que hemos presentado anteriormente a modo de resumen de la distribución de la muestra.

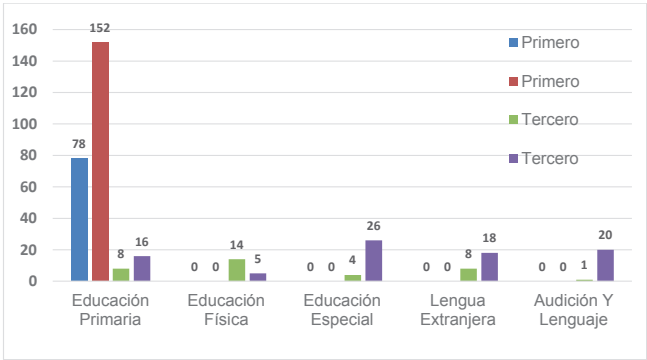


Figura 1. Distribución de frecuencias por curso, especialidad y género.

Pruebas estadísticas aplicadas

Para poder comprobar y contractar los objetivos planteados, adecuadamente, se ha realizado un análisis factorial de respuestas positivas (más) y negativas (menos), para cada uno de los ítems que corresponde a un determinado estilo de aprendizaje, tal como se encuentra recogida en el cuestionario CHAEA validado por Alonso, Gallego y Honey (2007). Esto nos permite conocer el perfil de estilo de aprendizaje predominante en cada uno de los alumnos de este estudio. Para ello, se ha calculado la media de los perfiles de aprendizaje de todos los alumnos de un curso, para obtener de esta forma el perfil de aprendizaje para dicho curso correspondiente, en la Tabla 4 que presentamos a continuación se encuentran recogido los resultados obtenidos Tal como se presenta en la tabla 4, se pueden comprobar las medias obtenidas para cada uno de los estilos de aprendizaje, para ello hemos trabajado con la variable cualitativa curso y la variable cuantitativa los cuatro estilos de aprendizaje, siguiendo la clasificación de Activo, Reflexivo, Teórico, Pragmático establecida por Alonso (1992a), se ha agrupado el análisis factorial de los ítems que corresponde a cada uno de los estilos. Para realizar el cálculo de nivel de correspondencia para el estilo activo, tomándolo como ejemplo, hemos realizado el análisis factorial de los ítems que pertenecen a dicho estilo. También, hemos calculado la frecuencia de las preguntas a las cuales han respondido de manera positiva los sujetos y el resultado obtenido es la media que pertenece a este estilo. Este procedimiento ha sido similar en cada uno de los estilos e ítems de los sujetos que componen la muestra y para cada curso que forma parte del estudio.

Tabla 4
Medias de estilos de aprendizaje por curso

	M			
	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Curso primero	11,81	14,63	12,91	12,94
Curso tercero	11,94	14,37	12,42	12,10

Nota. M = Media

En las Figuras 2 y 3, se encuentra representado los perfiles de estilos de aprendizaje de cada uno de los cursos de manera independiente. En la Figura 2 se presenta una comparación de ambos cursos, donde se puede observar la diferencia entre ellos, siendo en ambos casos no significativa. Tal se debe a los valores obtenidos en las medias de los perfiles de aprendizaje de cada curso, ya que son los que empleamos en la representación, como ya hemos observado en la Tabla 4 no hay diferencias significativas que destacar.

Tras cómo hemos indicado anteriormente, se han representado en los puntos de coordenadas las puntuaciones obtenidos en las medias de cada perfil de los estilos de aprendizaje, obteniendo de esta forma la representación romboidal representada en

las Figura 2, 3 y 4, en ellas se puede observar que se obtiene una figura casi perfecta lo que indica que los alumnos hacen uso de los cuatro estilos, aunque con una pequeña tendencia a la derecha donde se encuentra representado el estilo reflexivo que es el predominante en los alumnos. En la Figura 4 donde se encuentran ambos cursos, se observa que ambos cursos hacen uso por igual de los estilos, pero hay que destacar que el estilo pragmático es más utilizado por los alumnos de primero que de tercero. Este resultado no es significativo pero si destacable en relación a los tres restantes donde son casi coincidentes sus puntuaciones.

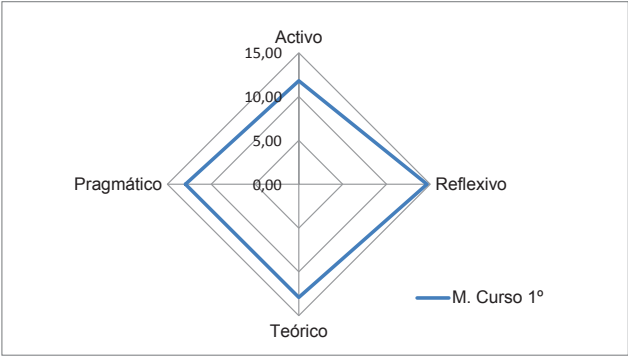


Figura 2. Representación del perfil de aprendizaje del curso primero. M = Media

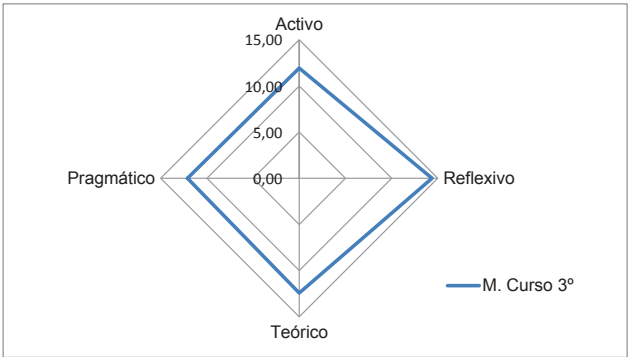


Figura 3. Representación del perfil de aprendizaje del curso tercero. M = Media

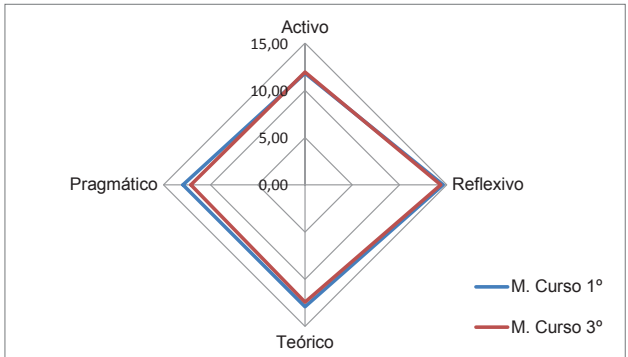


Figura 4. Perfiles de estilos de aprendizaje de ambos cursos. M = Media

Seguidamente, presentamos de manera más detallada las medias obtenidas en cada estilo de aprendizaje en función de la variable especialidad que cursan, donde se presentan los niveles de aprendizaje en cada una de ellas.

Considerando los datos obtenidos en la Tabla 5, podemos indicar que el Estilo de Aprendizaje predominante de los alumnos es el estilo Reflexivo, debido a que es el estilo donde se obtiene la puntuación más alta, con una media de 15,23 los alumnos de tercero de Educación Especial, siendo está la puntuación más alta de todas las especialidades.

Mientras que la puntuación más baja se obtiene en el estilo Activo, con una puntuación en la media de 11,62 correspondiente al curso de Lenguas Extranjeras, y en el estilo Pragmático, con una puntuación en la media de 11,62 que corresponde a la especialidad de Audición y Lenguaje, con respecto a los resultados obtenidos en las medias del resto de especialidades no hay cambios significativos.

Tabla 5

Resultados de perfil de Estilos de Aprendizaje por especialidad

Especialidad	M			
	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
1º Educación Primaria	11,82	14,66	12,90	12,93
3º Educación Primaria	12,33	14,42	12,67	12,46
3º Educación Física	12,00	13,95	12,90	12,30
3º Educación Especial	11,97	15,23	11,80	11,87
3º Lenguas Extranjeras	11,62	14,19	12,81	12,27
3º Audición y Lenguaje	11,81	13,71	12,10	11,62

Nota. M = Media

Por otro lado, queremos conocer si la variable género tiene influencia en los estilos de aprendizaje que presentan los alumnos, esto es, si se produce alguna modificación significativa entre ambos grupos.

Pues bien, los resultados obtenidos eran predecible tras los diversos resultados obtenidos en los diferentes análisis anteriores, el resultado del perfil de estilos de aprendizaje predominante tanto en chicos como chicas continua siendo el reflexivo, aunque hay que señalar que el grupo de los chicos hacen uso muy similar del estilo reflexivo, teórico y pragmático, esto es, en su proceso de aprendizaje utilizan los tres estilos con pequeñas diferencias entre los resultados entre sus medias, mientras que el grupo de las chicas se observar claramente que su estilo predominante es el reflexivo pudiéndose observar unas mayores diferencias en las puntuaciones de las medias obtenidas entre los tres estilos restantes.

Tabla 6

Estilo de aprendizaje categorizado por el género

	M			
	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Hombre	12,04	13,87	13,08	13,01
Mujer	11,76	14,90	12,57	12,47

Nota. M = Media

En la Figura 5 se presentan los perfiles de aprendizaje clasificados en función del género, tomando los valores obtenidos en las medias de los estilos (Tabla 6) y donde se puede comprobar que no existen diferencias significativas entre ambos grupos en función de la variable género.

Además señalar que solo en el estilo reflexivo se muestra una pequeña diferencia poco notable, siendo las mujeres quienes hacen mayor uso frente al grupo de los hombres, mientras que en relación a los tres restantes estilos (Activo, Teórico y Pragmático) son relativamente muy próxima la puntuación obtenida.

En ambos caso la tendencia de la Figura 5 es hacia el estilo reflexivo, siendo la media superior en el grupo de las chicas con 14,90 frente al 13,87 de los chicos, mientras que en el estilo activo se obtiene la puntuación más baja siendo en el grupo de los chicos de 12,04 frente al 11,76 de las chicas.

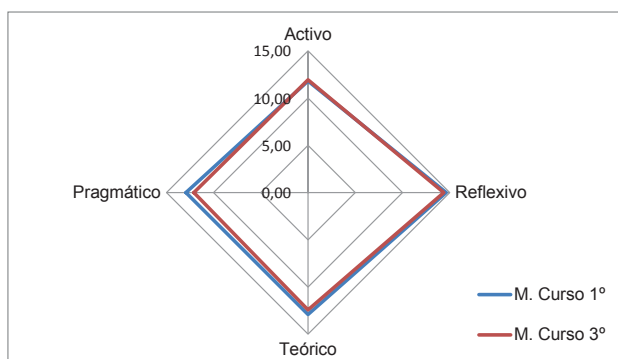


Figura 5. Perfiles de estilos de aprendizaje por género.

Conclusiones

Una vez analizados y presentados los resultados obtenidos en nuestro trabajo, vamos a presentar las conclusiones a las que llegamos con el mismo, ofreciendo con ello respuesta a los objetivos que nos marcamos al inicio del estudio.

Señalar que, el curso que mayor representación muestral presenta, es el primero de primaria. Esto, puede ser consecuencia, del facto de tener una mayor asistencia a las clases en el aula, o porque cuando se aplicó el instrumento se encontraban cerca, las pruebas finales del segundo cuatrimestre. Al tratarse de alumnos de primer curso de estudios universitarios, pueda ser percibido por ellos como una continuidad de los niveles de enseñanza anteriores, donde la asistencia al aula es totalmente obligatoria.

En relación a los cuatro estilos de aprendizaje, indicar que no existen diferencias significativas entre los universitarios de las diferentes especialidades de magisterio de la Facultad de Educación, independientemente del curso o especialidad, siendo los resultados similares a los sobre este tema en otras universidades.

Todos los grupos que componen el estudio presentan una media superior en el estilo reflexivo en todos los casos, no existiendo modificación de los mismos a lo largo de su trayectoria académica. Señalar, que tanto el grupo de chicas como de chicos, presentan un perfil de aprendizaje reflexivo, siendo superior en las chicas, debido a que los chicos suelen hacer uso de los diferentes estilos a lo largo de su proceso de aprendizaje, mostrándose diferencias no significativas entre el estilo reflexivo, teórico y pragmático, no sucediendo lo mismo en el género femenino.

Como reflexión final de este estudio, podemos indicar que es recomendable que la comunidad de docente tenga conocimiento de estos trabajos por la importancia que tiene considerar los perfiles de estilo que predomina en sus alumnos. Esto permitirá ajustar los procesos de enseñanza, así como las herramientas y recursos que se pueden considerar en sus clases. Así, se puede facilitar las metas marcadas en el aprendizaje y mejorar la interacción que se establece entre los miembros que componen un aula.

Referencias Bibliográficas

- Alonso García, C. M. (1992a). *Análisis y diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes universitarios* (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid, España.
- Alonso García, C. M. (1992b). Análisis y diagnóstico de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 97-98.
- Alonso, C. M., Gallego, D. J., & Honey, P. (2007). *Los estilos de aprendizaje: Procedimiento de diagnóstico y mejora* (7ª ed.). Bilbao, España: Mensajero. Tomado de https://www.researchgate.net/profile/Domingo_Gallego/publication/311452891_Los_Estilos_de_Aprendizaje_Procedimientos_de_diagnostico_y_mejora/links/5847158708ae8e63e6308a5d/Los-Estilos-de-Aprendizaje-Procedimientos-de-diagnostico-y-mejora.pdf.

- Cuadrado Gordillo, I., Fernández Antelo, I., Monroy García, F. A., & Montaña Sayago, A. (2013). Estilos de aprendizaje del alumnado de psicopedagogía y su implicación en el uso de las TIC y aprendizaje colaborativo. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 35, 1-19. Tomado de http://www.um.es/ead/red/35/cuadrado_et_al.pdf
- Cuadrado Gordillo, I., Monroy García, F. A., & Montaña Sayago, A. (2011). Características propias de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de maestro de educación infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 217-226.
- Declaración de Bolonia: Declaración conjunta de los ministros europeos de educación*. (1999). Tomado de http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf
- Gallego, D., Alonso, C., & Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao, España: Mensajero.
- Honey, P., & Mumford, A. (1992). *The manual of learning styles*. Berkshire, England: Peter Honey.
- Honey, P., & Mumford, A. (1995). *Using your learning styles*. Berkshire, England: Peter Honey.
- Kolb, D. A. (2004). Learning style inventory. In A. Lowy & P. Hood (Eds.), *The power of 2 X 2 matrix: Using 2 x 2 thinking to solve business problems and make better decisions* (pp. 267-268). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Monroy García, F. A. (2013). Adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje al nuevo modelo del EEES. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, (10). Tomado de <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDESECUNDARIO/article/view/302/295>

Métodos utilizados nas teses e dissertações do Programa de Pós Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Paraná

Leila Soares Seiffert*

Lillian Daisy Gonçalves Wolff**

Alexandra Lunardon Silvestre***, Maria de Fátima Mantovani

Introdução

O Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (PPGENF) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), criado em 2002, é constituído pelos cursos de Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico. O PPGENF está alicerçado na dinâmica global e local para o desenvolvimento da pesquisa científica em âmbito nacional e internacional, e tem como missão qualificar enfermeiros e demais profissionais da área da saúde a desenvolverem a prática profissional interdisciplinar para a promoção da saúde e proteção da vida, integrada entre investigação, ensino e assistência (UFPR, 2017).

O PPGENF envida esforços para destacar a produção científica de modo a fortalecer o reconhecimento da enfermagem como ciência e profissão. Desta forma, nesse programa, a área de concentração, compreendida como um campo delimitado de ramos do conhecimento, de atividades ou competências (Erdmann & Lanzoni, 2008), é a prática profissional em enfermagem. Assim, a formação de mestres, doutores e investigadores aptos a exercer o ensino e pesquisa voltados à prática profissional de enfermagem demonstra o alinhamento do programa ao compromisso social da UFPR.

Atualmente, o PPGENF conta com 21 docentes atuantes em quatro linhas de pesquisa: Políticas e Práticas de Educação, Saúde e Enfermagem (iniciada em 2003); Processo de Cuidar em Saúde e Enfermagem (iniciada em 2003); Gerenciamento de Serviços de Saúde e Enfermagem (iniciada em 2012); e Tecnologia e Inovação para o Cuidar em Saúde e Enfermagem, iniciada em 2013 (UFPR, 2017). Estas linhas de pesquisa constituem-se eixos norteadores das atividades desenvolvidas pelo PPGENF, seja no desenvolvimento dos investigadores, das ações de pesquisa, da construção do conhecimento, ou de inovação tecnológica (Erdmann et al., 2005), e proporcionam a análise do desempenho dos cursos de pós-graduação e dos próprios investigadores (Erdmann & Lanzoni, 2008).

No Brasil, as linhas de pesquisa foram definidas pela área de enfermagem da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) em 2001, e agrupadas nos campos de ação profissional, assistencial e organizacional. Constatase que o PPGENF rapidamente acolheu as orientações deste órgão norteador, visto que duas linhas de pesquisa foram criadas já no início do seu funcionamento, em 2003. Atualmente, as linhas de pesquisa do programa se coadunam exatamente ao desenho original: Tecnologia e Inovação para o Cuidar em Saúde e Enfermagem (campo profissional), Processo de Cuidar em Saúde e Enfermagem (campo assistencial), Políticas e Práticas de Educação, Saúde, e Enfermagem e Gerenciamento de Serviços de Saúde e Enfermagem (campo organizacional; Carvalho, 2002).

Portanto, as Escolas de Enfermagem no Brasil têm contribuído para organizar o campo de conhecimento, e como espaço para formação de investigadores, bem como para a produção e promoção de pesquisas na área da enfermagem (Salles & Barreira, 2010). Estas pesquisas são divulgadas à sociedade em páginas eletrônicas e no sistema de bibliotecas da universidade, de acesso público e gratuito. Especificamente, a produção de conhecimento no âmbito do PPGENF aponta para uma efetiva contribuição da universidade à sociedade, com a formação de mestres e doutores cujas pesquisas tratam dos mais diversos e complexos contextos da prática de enfermagem, desde a promoção da saúde, prevenção de doenças, tratamentos e reabilitação em saúde.

Assim sendo, para que o conhecimento originado pelas dissertações e teses possa ser considerado científico, torna-se necessário determinar o método, o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento (Gil, 2017). Deste modo, este trabalho tem como objetivo analisar os métodos empregados nas teses e dissertações do PPGENF da UFPR, no período compreendido entre 2013 a 2016.

* Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.

** Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.

*** Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.

Método

Esta pesquisa caracteriza-se como documental, desenvolvida a partir de documentos já elaborados, colocando o investigador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto. Compreende oito fases distintas: (a) escolha do tema; (b) elaboração do plano de trabalho; (c) identificação; (d) localização; (e) compilação; (f) fichamento; (g) análise e interpretação; e (h) redação (Marconi & Lakatos, 2009).

Seguindo estas etapas, após a escolha do tema, elaboração do plano de trabalho, identificação e localização dos objetos de estudo, iniciou-se a compilação dos dados, realizada em julho e agosto de 2017, tendo como fonte documental a Plataforma Sucupira da CAPES (Ministério da Educação, 2017). Todos os dados foram fornecidos diretamente à CAPES pelo programa mediante esta plataforma. Esclarece-se que as informações coletadas nesta plataforma são de livre acesso ao público, dispensando, assim, a necessidade de aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa.

A coleta de dados ocorreu mediante o acesso ao *site* da Plataforma Sucupira, no *link* de coleta de dados, e subsequente *link* referente a trabalhos de conclusão do PPGENF da UFPR. Foram tabulados os dados da totalidade das dissertações e teses do último quadriênio (2013 a 2016), que corresponde ao último período de avaliação dos programas de pós-graduação pela CAPES. Inicialmente, procedeu-se à leitura do resumo de cada dissertação ou tese, e posteriormente à leitura da íntegra do respectivo capítulo dedicado ao percurso metodológico. Tendo por base um instrumento de registro, foram coletados dados relativos ao ano e título do trabalho, linha de pesquisa, abordagem de pesquisa, tipo de pesquisa quanto ao objetivo, tipo de pesquisa quanto aos procedimentos, técnica de coleta de dados e técnica de análise de dados. Os dados foram tabulados em planilha eletrônica, analisados por meio de frequência absoluta e relativa, e discutidos com a literatura correlata ao tema.

A distribuição por frequência é um método que organiza os dados numéricos. Consiste no arranjo sistemático de valores numéricos em ordem crescente ou decrescente, ao lado da soma ou porcentagem do número de vezes que cada valor foi obtido (Polit & Beck, 2011).

Apresentação e Discussão dos Dados

No último quadriênio de avaliação do programa pela CAPES foram computadas 102 pesquisas de conclusão de curso, sendo 71 dissertações e 31 teses. Os resultados da série temporal estão explicitados na Tabela 1.

Quanto às linhas de pesquisa do PPGENF, a de Processo de Cuidar em Saúde e Enfermagem orientou 50% das pesquisas, seguida pela linha de Gerenciamento de Serviços de Saúde e Enfermagem (19,62%). A terceira foi a de Políticas e Práticas de Educação, Saúde e Enfermagem (18,64%) e a Tecnologia e Inovação para o Cuidar em Saúde foi a menos desenvolvida (11,74%) no quadriênio 2013 - 2016.

Os dados da produção do PPGENF apontam para um aumento de 30,4% das dissertações e teses desenvolvidas no ano de 2013 (23) em relação ao ano de 2016 (30). Em outro estudo realizado foi evidenciado que a produção no âmbito do programa do PPGENF, desde a sua criação em 2002 até 2008, foi de 64 dissertações (Hermann et al., 2009). Até então, somente havia o Curso de Mestrado Acadêmico, visto que o programa de doutorado teve início em 2010.

Tabela 1

Número de pesquisas defendidas no PPGENF-UFPR de 2013 a 2016

Pesquisas Defendidas/Ano	2013	2014	2015	2016	Total
Dissertações	15	17	21	18	71
Teses	8	6	5	12	31
Total	23	23	26	30	102

PPGENF-UFPR: Programa de Pós Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Paraná

Constatou-se que em 52 trabalhos de conclusão (50,98%) a abordagem de pesquisa foi quantitativa; em 41 (40,20%) a abordagem foi qualitativa; e em nove (8,82%) foram utilizadas abordagens mistas (quanti-qualitativas).

A pesquisa qualitativa tem como objetivo o aprofundamento da compreensão de um grupo social com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. A pesquisa quantitativa é centrada na objetividade, compreendendo a realidade com base na análise de dados brutos, coletados por meio de instrumentos padronizados e neutros (Gerhardt & Silveira, 2009).

O método quantitativo caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão, entre outras (Richardson, Peres, Vieira, Correia, & Peres, 2015). Destaca-se que a opção pelo método quantitativo ou pelo qualitativo deriva da necessidade do pesquisador obter repostas para a sua pergunta de pesquisa, de “desenvolver seu objeto, explicá-lo ou compreendê-lo, dependendo de sua proposta” (Minayo & Minayo-Gómez, 2003, p. 118). São formas de comunicação diferenciadas que convergem, e a cientificidade de cada uma delas refere-se à qualidade intrínseca da pesquisa – a sua pertinência, relevância e a adequada utilização dos instrumentos requeridos para a aproximação da realidade a que se intenciona discutir (Minayo & Minayo-Gómez, 2003).

Em relação ao tipo de pesquisa quanto ao objetivo, predominaram pesquisas descritivo-exploratórias (56,86%), seguidas pelas descritivas (32,35%) e exploratórias (10,78%). As pesquisas exploratórias aproximam o pesquisador de determinado facto, são realizadas, especialmente, quando o tema escolhido é pouco explorado e quando é necessário desenvolver e esclarecer conceitos e ideias a seu respeito. Já as pesquisas descritivas procuram descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou estabelecer as relações entre variáveis (Marconi & Lakatos, 2009).

O uso concomitante destas duas abordagens evidencia a preocupação da maioria dos pós-graduandos em explorar situações pouco conhecidas e descrevê-las, bem como a sua preocupação com a atuação prática (Marconi & Lakatos, 2009). Esta evidência é coerente com a área de concentração do programa que é a Prática Profissional de Enfermagem.

Demonstra-se na Tabela 2 as frequências dos tipos de pesquisa empregadas nas dissertações e teses, conforme o procedimento utilizado para seu desenvolvimento.

Tabela 2

Frequências absolutas e relativas dos tipos de pesquisa segundo o procedimento em dissertações e teses no PPGENF-UFPR, de 2013 a 2016

Classificação das pesquisas segundo o procedimento	n	(%)
Não informado	33	32,36
Metodológica	11	10,79
Estudo de caso	8	7,85
Revisão sistemática/integrativa	6	5,88
Avaliativa	6	5,88
Epidemiológica	5	4,90
Teoria Fundamentada nos dados	5	4,90
Análítica	4	3,92
Observacional	4	3,92
Clínica	4	3,92
Survey	4	3,92
Coorte	3	2,94
Fenomenológica	3	2,94
Pesquisa-ação	2	1,96
Ecológica	1	0,98
Etnográfica	1	0,98
Experimental	1	0,98
Aplicada	1	0,98
Total	102	100

PPGENF-UFPR: Programa de Pós Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Paraná

Houve predomínio dos estudos metodológicos (10,79%) e que utilizaram o método de procedimento estudo de caso (7,85%). Os estudos metodológicos objetivam a investigação de métodos para coleta e organização de dados, tais como: desenvolvimento, validação e avaliação de ferramentas e métodos de pesquisa, o que beneficia a condução de investigações com rigor científico (Lima, 2011).

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (Yin, 2005). O delineamento de estudo de caso caracteriza-se pela observação, registro, análise, correlação de factos ou fenômenos e o estabelecimento de relações entre as variáveis, sem manipulá-las, mediante a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (Gil, 2017).

Embora algumas pesquisas não explicitassem o tipo de estudo quanto à abordagem, no resumo e nem tampouco no capítulo referente à metodologia, foi possível agrupá-las, considerando o desenho do estudo e o método utilizado na coleta e análise dos dados. Porém, em 32,36% das pesquisas não foi possível agrupar o tipo de procedimento, pois não estava explícito no resumo ou capítulo de descrição do método. Assim, constata-se não haver um padrão quanto à citação referente ao tipo de pesquisa nos trabalhos de conclusão dos mestrandos e doutorandos do PPGENF.

A seleção ou o desenvolvimento das melhores e adequadas técnicas para a coleta dos dados é um constante desafio no processo de pesquisa, uma vez que estas podem qualificar ou desqualificar as conclusões da investigação realizada (Polit, 2004). No PPGENF foram empregadas diversas técnicas de coleta de dados, mas predominaram entrevistas (43,14%), seguidas de questionários (10,78%). Os restantes 46,08% foram distribuídos em técnicas variadas, tais como: observação, grupo focal e reuniões, filmagem, auditoria, técnica *Delpbi*, painel de especialistas, diário de campo, coleta de dados secundários, medição sonora, simulações computacionais, ferramenta *Cochrane*, telemonitoramento, realização de testes físicos, aplicação de escalas e instrumentos validados, entre outros.

Em 27 (26,47%) trabalhos a entrevista foi o único instrumento para a coleta de dados. Nos demais 17 trabalhos, a entrevista esteve associada a outros instrumentos como o grupo focal, observação, questionário, leitura de prontuário, entre outros. Todas as entrevistas abordaram aspectos específicos ao tema do estudo, sendo que algumas correspondiam ao referencial metodológico, como a entrevista fenomenológica e a etnográfica. Por captarem a subjetividade dos participantes, permitiram a contextualização das experiências, vivências e sentidos do fenômeno investigado.

A utilização de questionários foi a segunda técnica mais utilizada para coletar dados, sendo que a grande maioria deles são internacionais, porém validados e adaptados transculturalmente para o Brasil. Entre estes questionários enumeram-se Questionário de Atitudes de Segurança, *National Prevalence Survey For Care Problems*, *Quality of Life Questionnaire Core 30 (QLQ C30)* e *Quality of Life Questionnaire – Breast Cancer Module (QLQ BR23)*, Instrumento de Avaliação de *Ergodesign* em Material Didático, *Medical Outcomes Study 36 – Item Short - Form Health Survey*, *Zarit - Burden Interview* e *Self Report Questionnaire-20, Functional Assessment of Cancer Therapy – Bone Marrow Transplant*. Alguns estudos objetivaram realizar a própria adaptação cultural, como por exemplo, aconteceu no caso do questionário *Wound Quality of Life*.

A entrevista é uma das técnicas para coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais, e por profissionais que tratam de problemas humanos. Como o investigador se apresenta frente ao investigado para coletar dados por meio de perguntas, tem como vantagem a diminuição da probabilidade de má interpretação pelos respondentes, uma vez que pode determinar se as questões foram compreendidas. Possibilita também a produção de informações adicionais de acordo com a situação observada pelo pesquisador (Polit, 2004). Por sua vez, o questionário é um instrumento que pretende ser capaz de fornecer informações adequadas e necessárias, sendo recomendável a sua testagem antes da utilização sistemática, de modo que o pesquisador tenha segurança quanto ao seu grau de adequação e precisão (Gerhardt & Silveira, 2009).

Nas dissertações e teses do PPGENF no período de 2013 a 2016, diversas foram as técnicas utilizadas para análise dos dados (como apresentado na Tabela 3).

Tabela 3

Frequências absolutas e relativas das técnicas utilizadas na análise de dados das dissertações e teses do PPGENF-UFPR, de 2013 a 2016.

Técnicas utilizadas na análise dos dados	n	%
Análise estatística	55	53,92
Análise de conteúdo/Bardin	24	23,53
Análise qualitativa apoiada por softwares	8	7,85
Análise do discurso	4	3,92
Análise temática	3	2,94
Análise comparativa	3	2,94
Análise etnográfica	1	0,98
Outros	4	3,92
Total	102	100

PPGENF-UFPR: Programa de Pós Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Paraná

Destaca-se a predominância de análises estatísticas com utilização de *softwares* (53,92%). Estas proporcionam a organização dos dados, o teste das hipóteses e facilitam a ordenação lógica do trabalho.

Atualmente, estão disponíveis no mercado vários pacotes estatísticos, sendo que o *Statistical Package for the Social Sciences- SPSS®* foi o mais amplamente utilizado. Este possui um sistema de menus baseado no Windows®, o que o torna mais fácil para um pesquisador iniciante (Dancey, Reidy, & Rowe, 2017).

O uso da análise estatística em trabalhos de conclusão do PPGENF (53,92%) no último quadriênio evidencia uma inversão em relação ao período de 2002-2008, em que predominavam estudos qualitativos (83%) com dominância da análise de conteúdo de Bardin (Hermann et al., 2009). Entre as análises qualitativas (42,16%), múltiplas técnicas foram aplicadas, tais como a análise de conteúdo de Bardin, análise do discurso, de Benner, análise comparativa, interpretativa, e apoio de *softwares*.

Constata-se que a produção científica do PPGENF da UFPR no último quadriênio vem contribuindo, sob os pontos de vista quantitativo e qualitativo, tanto para o fortalecimento da identidade da enfermagem como profissão, como para o desenvolvimento e utilização do conhecimento em prol da melhoria constante no atendimento ao paciente. Estes dados corroboram os resultados encontrados numa pesquisa documental de dados coletados entre 2005 a 2007, que já apontavam para a reconhecida evolução dos programas de pós-graduação em Enfermagem e também de suas publicações no Brasil (Erdmann & Lanzoni, 2008).

É importante ressaltar em relação às abordagens qualitativa e quantitativa que nenhuma é mais científica que a outra, pois ambas permitem uma aproximação relativa à realidade. O método adotado pelo pesquisador deve ser exequível e apropriado ao objeto da investigação; da mesma forma, deve haver coerência entre o referencial e as técnicas para coletar os dados e para analisá-los (Oliveira, Melo, Prado, & Bruggemann, 2013).

Considerações finais

Conclui-se que houve evolução na produção do conhecimento no âmbito do PPGENF entre 2013-2016, tanto no aumento do número de teses e dissertações, como na ampliação do uso de métodos quantitativos, além da distribuição mais equitativa desses trabalhos de conclusão entre as linhas de pesquisa do programa. Houve equilíbrio entre a proporção de pesquisas de desenho quantitativo e qualitativo, e a maioria delas foi classificada como descritivas-exploratórias (56,86%). Quanto aos métodos de procedimento utilizados, observou-se o predomínio de estudos metodológicos. A técnica de coleta de dados mais empregada em pesquisa foi a entrevista, e a análise estatística com uso de softwares predominou na análise dos dados. A variedade dos métodos utilizados na produção de trabalhos finais do PPGENF evidencia a natureza dinâmica da ciência da enfermagem, e que os pós-graduandos procuram responder às questões oriundas da prática profissional e das necessidades da vida e da saúde das pessoas.

Recomenda-se ao PPGENF o estabelecimento de normativa para que em todas as dissertações e teses esteja expresso o tipo de pesquisa no capítulo destinado ao método.

O PPGENF da UFPR contribui com a visibilidade e desenvolvimento da profissão na medida em que propicia um espaço estruturado para a investigação e socialização do conhecimento e demonstra capacidade para a continuidade na produção ascendente quantitativamente e qualitativamente, pela utilização de métodos científicos largamente validados, mas também inovadores, com o uso da tecnologia disponível na atualidade.

Referências bibliográficas

- Carvalho, V. (2002). Linhas de pesquisa e prioridades de enfermagem: Proposta com distinção gnoseológica para o agrupamento da produção científica de pós-graduação em enfermagem. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, 6(1), 145-154.
- Dancey, C. P., Reidy, J. G., & Rowe, R. (2017). *Estatística sem matemática para as ciências da saúde*. Porto Alegre, Brasil: Penso.
- Erdmann, A. L., & Lanzoni, G. M. M. (2008). Características dos grupos de pesquisa da enfermagem brasileira certificados pelo CNPQ de 2005 a 2007. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, 12(2), 316-322. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ean/v12n2/v12n2a18>
- Erdmann, A. L., Silva, I. A., Rodrigues, R. A., Fernandes, J. D., Vianna, L. A., Lopes, M. J., & Araújo, T. L. (2005). Teses produzidas nos programas de pós-graduação em enfermagem de 1983 a 2001. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 39(esp.), 497-505. doi:10.1590/S0080-62342005000500002
- Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre, Brasil: Editora da UFRGS.
- Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa* (6ª ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Hermann, A. P., Bonin, Y. C. R., Peres, A. M., Wolff, L. D. G., Holanda, A. F., & Lacerda, M. R. (2009). Metodologias utilizadas nas dissertações de um programa de pós-graduação: Pesquisa bibliográfica. *Online Brazilian Journal of Nursing*, 8(3), 35-35. Recuperado de <http://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/j.1676-4285.2009.2653/575>
- Lima, D. V. (2011). Desenhos de pesquisa: Uma contribuição ao autor. *Online Brazilian Journal of Nursing*, 10(2), 1-14. Recuperado de <http://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/3648/html>
- Marconi, M. A., & Lakatos, F. M. (2009). *Fundamentos de metodologia científica* (6ª ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Minayo, M. C., & Minayo-Gómez, C. (2003). Dificéis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In P. Goldenberg, R. M. Marsiglia, & M. H. Gomes (Orgs.), *O clássico e o novo: Tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde* (20ª ed., pp.118-142). Rio de Janeiro, Brasil: Fiocruz.
- Ministério da Educação. (2017). *Plataforma sucupira da coordenação de aperfeiçoamento de nível superior*. Recuperado de <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira>
- Oliveira, I. P., Melo, C. R., Prado, M. L., & Bruggemann, O. M. (2013). *Potencialidades e limites das abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa*. Recuperado de http://www.abeneventos.com.br/anais_senpe/17senpe/pdf/0576po.pdf
- Polit, D. F. (2004). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem: Métodos, avaliação e utilização* (5ª ed.). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2011). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem: Avaliação de evidências para a prática da enfermagem* (7ª ed.). Porto Alegre, São Paulo: Artmed.
- Richardson, R. J., Peres, J. A., Vieira, J. C., Correia, W. L., & Peres, M. H. (2015). Métodos quantitativos e qualitativos. In R. J. Richardson, *Pesquisa social: Métodos e técnicas* (3ª ed., pp. 70-89). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Salles, E. B., & Barreira, I. A. (2010). Formação da comunidade científica de enfermagem no Brasil. *Texto & Contexto Enfermagem*, 19(46), 31-42. doi:10.1590/S0104-07072010000100016
- Universidade Federal do Paraná. (2017). *Programa de pós graduação em enfermagem da universidade federal do paraná*. Recuperado de <http://www.prppg.ufpr.br/ppgenf>
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (3ª ed.). Porto Alegre, Brasil: Bookman.

Os Sistemas de garantia da qualidade no Ensino Superior em Portugal acreditados pela A3ES na perspetiva das Partes Interessadas (PI). Três estudos de caso.

Joaquim Mourato^{*}, João Emílio Alves^{**}
Francisco Morais^{***}, Albano Silva^{****}

Introdução

A governação das instituições de ensino superior, em todo o mundo, tem a qualidade como aliada, seguindo normas e diretrizes que garantam o reconhecimento internacional da formação superior (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, 2013; Rosa, Sarrico, Machado, & Costa, 2015).

Decorrida quase uma década da criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) em Portugal, mais de uma dezena de instituições de ensino superior já obtiveram a certificação dos seus sistemas internos de garantia da qualidade.

Importa fazer análises comparativas de diferentes perspetivas para melhor se compreenderem os sistemas, identificar boas práticas e procurar disseminá-las. Este é o objetivo desta comunicação, centrada no olhar das partes interessadas (PI) das instituições de ensino superior, procurando-se recolher contributos para a melhoria contínua dos sistemas internos da garantia da qualidade.

Breve enquadramento teórico

Estamos numa nova era de gestão das instituições de ensino superior, aliás, na linha da nova gestão pública. Um sinal muito concreto e de elevado significado foi dado, em Portugal, com a criação em 2007 da A3ES. A A3ES, a par de um novo regime jurídico das instituições de ensino superior, da mesma data, abriram um novo caminho para o desenvolvimento do ensino superior, com padrões europeus, a que a própria Agência se vinculou (Rosa & Amaral, 2014).

Neste sentido, nos últimos anos, Portugal tem assistido a um processo de adoção e implementação de sistemas de gestão e garantia da qualidade das suas instituições de ensino superior (IES), materializando uma tendência observada noutros países europeus.

Assim, torna-se relevante entender a importância que os referenciais propostos pela A3ES representam para as instituições acreditadas, analisando o grau de implementação desses referenciais e identificando os que se revelam mais e menos conseguidos, elencando os respetivos motivos. Já Alves et al. (2016) realizou uma análise comparativa, procurando aferir, entre outros parâmetros, se a existência de experiências antecedentes de implementação de sistemas de gestão da qualidade, por exemplo por via da obtenção de certificações anteriores, correspondem às mesmas IES que aderiram em primeiro lugar à certificação da A3ES, identificou boas práticas e apresentou recomendações que podem ajudar as IES a melhorar a implementação dos respetivos Sistemas Interno de Garantia da Qualidade (SIGQ).

A mesma temática foi aprofundada pelos mesmos autores (Mourato et al., 2017), procurando aferir um conjunto de indicadores relativos, quer à vertente estratégica, quer à vertente operacional, inerentes à implementação dos respetivos SIGQ. Os resultados obtidos apontam para um significativo conjunto de convergências, sobretudo na vertente estratégica dos SIGQ, encontrando-se algumas divergências no modo como os mesmos SIGQ são implementados do ponto de vista operacional. Com a realização deste estudo, foi possível observar um significativo número de práticas similares (convergências), sobretudo na vertente estratégica. Por seu turno, a maioria dos pontos de divergência incidem, com maior expressão, na vertente operacional. Paralelamente, destaca-se um conjunto de práticas instituídas no sentido da promoção da cultura da qualidade nas IES e um reconhecimento generalizado das mais-valias decorrentes de SIGQ implementados.

* Instituto Politécnico de Portalegre, amourato@ipportalegre.pt

** Instituto Politécnico de Portalegre, j.alves@ipportalegre.pt

*** Instituto Politécnico de Portalegre, fmorais@ipportalegre.pt

**** Instituto Politécnico de Portalegre, albanosilva@ipportalegre.pt

Outra literatura centra-se na análise comparativa, ao nível europeu, dos SIGQ (Santos, 2011a, 2011b). Da literatura referida resulta sempre um olhar e uma análise dos SIGQ a partir dos seus responsáveis e técnicos, de investigadores, da tutela e de organizações do setor. Digamos que, em qualquer dos casos resulta sempre uma análise e avaliação a partir de dentro da instituição ou do setor. Importa também conhecer o olhar de fora, das PI externas.

Lourenço e Mano (2014), ao abordarem a Teoria dos Stakeholders, citam Edwar Freeman e a sua obra *Strategic Management: A stakeholder approach* (1984). Lourenço e Mano (2014) referem que o paradigma essencial dos stakeholders:

Baseia-se na ideia de que não é suficiente ter uma abordagem interna para se compreender os padrões de eficiência e de eficácia de uma organização, sendo necessário combinar essa abordagem com uma abordagem externa, nomeadamente em relação àqueles a quem as organizações procuram satisfazer necessidades, naturalmente os clientes, mas de uma forma mais abrangente todos, pessoas ou organizações, que têm um interesse específico e com os quais uma organização interage permanentemente. (p.6)

O próprio Freeman (1994), mais tarde dá novos contributos para a teoria dos *stakeholders*, destacando-se a vertente da Responsabilidade Social das Organizações. Esta ideia define, de forma clara, *stakeholder* ou parte interessada e percebe-se que não se aplica apenas ao mundo empresarial mas também à gestão pública e, em particular, às IES.

O ensino superior de hoje é global, responde a vários públicos, interesses e necessidades e convive num ambiente extremamente competitivo. Por isso, a relação permanente e aberta entre as IES e as PI, internas e externas, é crucial para se prosseguir uma política de melhoria contínua organizacional. De facto, o novo regime jurídico das instituições de ensino superior já levou em consideração este tema, ao considerar na composição do Conselho Geral personalidades externas e, também, o provedor do estudante, podendo este ser externo.

Vários contributos têm sido dados no sentido de se identificarem os *stakeholders* das IES, indo-se mesmo mais longe, categorizando por importância os *stakeholders* das universidades, concluindo-se que os governos e os académicos exercem mais influência que o mercado nas universidades portuguesas, o que contraria a tendência internacional (Mainardes, Alves, & Raposo, 2010).

Em todo o mundo, vários têm sido os autores de estudos sobre os *stakeholders* das IES (Chapleo & Simms, 2010; Jorge, Hernández, & Cejas, 2012; Lourenço & Mano, 2014; Singh & Weligamage, 2010). Em Portugal, o mesmo tem acontecido, sendo uma prática cada vez mais comum as IES identificarem e avaliarem os seus *stakeholders* para a elaboração de planos estratégicos e para a conceção de sistemas de gestão da qualidade. O Instituto Politécnico de Portalegre, única instituição de ensino superior público em Portugal com um sistema de gestão de Responsabilidade Social acreditado, identificou e categorizou em internas e externas os stakeholders com o objetivo de definir ações concretas dirigidas a cada um, no âmbito do sistema que acabou de ser referido (Mourato, 2013).

Face a estes breves apontamentos da vasta literatura que existe sobre esta temática, sobretudo de identificação e categorização dos *stakeholders* das IES, ganha fundamento a relevância deste estudo que se centra no ouvir e trazer para a gestão a sua perspetiva.

Material e Método

A estratégia metodológica implementada incidiu na elaboração de um inquérito por questionário *online*, durante o mês de junho de 2017, dirigido às PI de três IES (Egas Moniz - Cooperativa de Ensino Superior, Instituto Politécnico de Portalegre e Escola Superior de Enfermagem de Coimbra). A perspetiva analítica utilizada centrou-se no estudo das respostas obtidas pelo mesmo questionário, privilegiando-se uma abordagem de índole qualitativa e dirigida, sobretudo, às respostas obtidas por via das questões abertas. Foram rececionados e validados 232 inquéritos, constituindo uma amostra cuja composição é transversal ao universo dos estudantes, docentes, colaboradores não docentes e dirigentes/membros de órgãos de gestão.

Resultados e Discussão

Dos resultados obtidos, reportados às três IES envolvidas no estudo, destaca-se uma taxa de resposta mais expressiva por parte da instituição Egas Moniz - Cooperativa de Ensino Superior (59,5%), seguida pelo Instituto Politécnico de Portalegre (29,7%) e posteriormente pela Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (8,2%). A taxa de não respostas a respeito desta questão cifra-se na ordem dos 2,6%.

Quando questionados sobre o tipo de relação com a IES, os dados apurados evidenciam uma participação mais expressiva por parte dos estudantes (41,4%) e dos docentes (35,8%). Num patamar seguinte surgem os colaboradores não docentes (15,6%) e os dirigentes/membros de órgãos de direção/gestão das IES (4,4%). Os parceiros externos tiveram uma participação reduzida, não indo além dos 1,3%. Contabilizaram-se ainda quatro não respostas, correspondendo a 1,7% do total.

No geral, a grande maioria dos respondentes (70,3%) assumiu conhecer a existência de um SIGQ na respetiva IES onde trabalha, contra 28,4% que revelaram desconhecer a sua existência. Uma percentagem residual (1,3%) não respondeu a esta questão.

Por fim, no que concerne à forma como cada um dos inquiridos teve conhecimento da existência do SIGQ na sua instituição, do vasto conjunto de possibilidades avançadas, constatou-se um peso mais significativo de três modalidades: “através de instrumentos de comunicação internos às IES (ex: *Newsletter*) com 28%; “ouviu falar no âmbito da IES” (22%) e, por fim, “porque faz parte de um grupo de melhoria contínua inerente ao SIGQ” (17,2%). As restantes modalidades de resposta tiveram um número de respostas muito residual, totalizando 4,4% no total. De salientar o registo de uma percentagem não despreciable de não respostas, na ordem dos 28%, correspondendo, neste último caso, ao grupo dos inquiridos que revelaram desconhecer a existência de um SIGQ na sua instituição.

Uma componente central deste estudo, a par dos dados de natureza quantitativa apresentados anteriormente, prende-se com um conjunto de três variáveis, no formato de questão aberta, relacionadas com os aspetos classificados como mais positivos, menos positivos e possíveis propostas de melhoria que os inquiridos eram convidados a identificar. Os dados obtidos e reunidos nas tabelas seguintes resultaram de um processo de análise de conteúdo a partir das respostas abertas obtidas pelo mesmo instrumento de recolha de informação já mencionado.

No que concerne aos aspetos mais positivos no âmbito do SIGQ (tabela 1), importa começar por destacar a diversidade de respostas recenseadas, o que não impediu uma relativa concentração de opiniões convergentes com três aspetos sinalizados no topo da tabela, a saber: uma “melhoria contínua da Instituições de Ensino Superior (IES)”, uma “Garantia da qualidade da Oferta Formativa e do Ensino-Aprendizagem/Maior qualificação de docentes” e uma “uniformização e clarificação de procedimentos/documentos/fluxogramas de trabalho”.

Tabela 1
Aspetos destacados como mais positivos no âmbito dos SIGQ

Aspetos positivos
• Melhoria contínua da Instituição de Ensino Superior (IES) • Garantia da qualidade da Oferta Formativa e do Ensino-Aprendizagem/maior qualificação de docentes • Uniformização e clarificação de procedimentos/documentos/fluxogramas de trabalho • Melhor planeamento e alcance dos objetivos / Melhor organização e gestão do trabalho • Coresponsabilização da comunidade académica • Maior aproximação/cooperação entre Unidades Orgânicas; Serviços transversais e outras PI • Aposta numa estratégia de Qualidade • Racionalização de recursos • Definição de indicadores de qualidade • Rigor e controlo de processos • Articulação de sistemas de gestão de informação • Maior e melhor autonomia face aos desafios • Consciência mais profunda das fragilidades das IES • Contributos resultantes das auditorias (internas e externas) • Compromisso da Gestão de Topo • Maior credibilidade das IES • Alinhamento com referenciais internacionais • Maior comunicação interna • Partilha de informação entre os intervenientes • Aperfeiçoamento de boas práticas • Melhor identificação de respostas aos problemas / maior celeridade nas respostas

No domínio dos aspetos avaliados como menos positivos no âmbito do SIGQ (tabela 2), de entre a igual diversidade de respostas observadas, persistem duas relativamente convergentes e que apontam para a relativa “burocracia/excesso de regulamentação/processos pesados”, a par da “sobrecarga de trabalho por parte dos intervenientes”. Também a referência

à “menor aceitação do SIGQ por parte dos colaboradores docentes” mereceu uma avaliação menos positiva. Não secundarizando a pertinência e o significado específico inerente a cada ideia recenseada, saliente-se, com efeito, o peso dos dois primeiros aspetos mencionados, atendendo ao elevado número de inquiridos que as mencionaram no seu conjunto (aproximadamente 50 num universo de 232 inquiridos).

Tabela 2

Aspetos destacados como menos positivos no âmbito dos SIGQ

No plano Estratégico
• Burocracia/excesso de regulamentação/processos pesados • Sobrecarga de trabalho por parte dos intervenientes • Menor aceitação do SIGQ por parte dos colaboradores docentes • Reduzida exposição dos resultados alcançados • Frequentes alterações de aspetos de pormenor • Resultados práticos obtidos • Reduzida comunicação/articulação entre processos e grupos de melhoria contínua (Ex: Oferta formativa e Atividade Curricular) • Dificuldade em aceitar a mudança • Deficiente distribuição de recursos humanos • Dificuldade de acesso à informação básica • Não implementação de medidas preconizadas/Ausência de consequências para incumprimentos de ações e medidas • Reduzida adesão da comunidade educativa • Inflexibilidade na alteração de documentos • Ausência de informação dirigida para o exterior • Não integração da opinião dos estudantes • Gestão superficial da Qualidade • Maior ênfase nos objetivos em detrimento dos processos de trabalho para alcançar os primeiros

Por fim, questionados sobre possíveis propostas e melhoria dirigidas aos SIGQ das respetivas IES, os respondentes apontam para um número significativo de sugestões (tabela 3) destacando-se, em particular, três ideias que, pela sua relativa expressão no conjunto das propostas recenseadas, merecem ser destacadas. Referimo-nos concretamente a: “um ‘simplex’ do sistema/ criação de mecanismos mais leves/menor formalismo e menor burocracia”, “melhor comunicação/divulgação dos processos e ações a implementar” e, finalmente, “maior divulgação e participação da comunidade académica/maior envolvimento de PI externas e internas”.

Tabela 3

Propostas para melhoria dos SIGQ

Propostas de Melhoria
• Um “simplex” do sistema/criação de mecanismos mais leves/menor formalismo e menor burocracia • Melhor comunicação/divulgação dos processos e ações a implementar • Maior divulgação e participação da comunidade acadêmica/menor envolvimento de PI externos e internos • Mais formação para os intervenientes • Criação de plataforma digital para articular e gerar informação dos serviços e processos • Melhor articulação entre processos • Aproveitamento mais eficaz de recursos/renovação de equipamentos informáticos para facilitar o SIGQ • Melhorar/corrigir mecanismos de avaliação pedagógica • Divulgar os objetivos anuais e plurianuais da IES/enfoque no futuro da IES • Alargamento do âmbito do SIGQ/aplicação em todos os serviços • Necessidade de reorganização interna após estudo de avaliação externo e independente • Definição de orientações e regulamentos mais globais e integradores • Maior clareza e objetividade em alguns níveis de responsabilidade • Aumentar as equipas envolvidas • Mais auditorias • Decisões eficazes a partir da análise de dados/informação • Maior integração dos órgãos académicos

Conclusões

A análise destas três variáveis, numa perspetiva qualitativa e transversalmente às três IES estudadas, mostram que, apesar de persistirem aspetos a merecer ajustamento e eventual revisão no interior de cada SIGQ, sobressai uma leitura globalmente positiva a respeito das mais-valias decorrentes dos processos de implementação de sistemas internos de garantia da qualidade no universo das instituições de ensino superior.

Neste particular, as respostas obtidas, quer de índole mais positiva, quer numa avaliação menos positiva, cruzadas com as propostas com vista à melhoria dos SIGQ justificam uma reflexão a desenvolver no interior de cada uma das IES envolvidas no presente estudo, tendo por base o teor e a perspetiva construtiva, embora crítica, inerente à avaliação obtida junto das PI. No seu conjunto, os dados apurados apontam para uma perspetiva heterogénea, quer no que concerne à análise dirigida aos SIGQ tal como estão implementados, quer no que concerne às sugestões para um processo de melhoria contínua a desenvolver futuramente.

Tratando-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, centrada em três estudos de caso e não tendo pretensões de representatividade do universo das IES com SIGQ implementados, a informação empírica obtida e a sua análise vertida neste texto, podem constituir um ponto de partida com interesse para uma análise e uma reflexão mais aprofundada junto das IES no âmbito das equipas com responsabilidade nos processos de implementação dos respetivos SIGQ.

Neste trabalho, procurou-se demonstrar a pertinência decorrente de uma auscultação regular e transversal junto das PI implicadas nos SIGQ, tendo sempre em vista o objetivo coletivo de tornar as IES mais eficientes no uso dos seus meios e dos seus recursos; mais eficazes na concretização dos seus objetivos; e, analogamente, mais participadas por todos os seus intervenientes em prol da desejada qualidade, associada aos múltiplos serviços que prestam às comunidades, incluindo a formação, a investigação e a transferência de conhecimento para o exterior.

Referências bibliográficas

- Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. (2013). *Auditoria dos sistemas internos de garantia da qualidade nas instituições de ensino superior: Manual para o processo de auditoria* (Vol. 1.1). Recuperado de <http://www.a3es.pt/pt/acreditacao-e-auditoria/guioes-e-procedimentos/auditoria-de-sistemas-internos-de-garantia-da-qualidade>
- Alves, J. E., Mourato, J., Morais, F., Silva, A., Mourato, I., & Quarenta, M. J. (2016). *Os sistemas de gestão e garantia de qualidade no ensino superior em Portugal acreditados pela A3ES: Uma análise comparativa*. Recuperado de <https://>

- www.researchgate.net/publication/305279404_Os_Sistemas_de_Gestao_e_Garantia_da_Qualidade_no_Ensino_Superior_em_Portugal_Acreditados_pela_A3ES_Uma_Analise_Comparativa
- Mourato, J., Alves, J., Morais, F., Mourato, I., Silva, A., & Quarenta, M. (2017). Sistemas de Garantia da Qualidade no Ensino Superior em Portugal acreditados pela A3ES. In: *XIV Foro Internacional sobre la evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior (FECIES)*. Granada, Espanha: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC), p.407.
- Chapleo, C., & Simms, C. (2010). Stakeholder analysis in higher education a case study of the University of Portsmouth. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 14(1), 12-20. doi:10.1080/13603100903458034
- Freeman, E. R. (1994). The politics of stakeholder theory some future directions. *Business Ethics Quarterly*, 4(4), 409-421. Recuperado de http://www.sogra.pt/ficheiros_artigos/stk.pdf
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic management: A stakeholder approach*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Jorge, M. L., Hernández, A. L., & Cejas, M. Y. (2012). Stakeholder expectations in spanish public universities: An empirical study. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(10), 1-13. Recuperado de http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_2_No_10_Special_Issue_May_2012/1.pdf
- Lourenço, R. T., & Mano, M. (2014). *Os stakeholders e as instituições de ensino superior*. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/7411/1/Os%20Stakeholders%20e%20as%20Institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20Ensino%20Superior.pdf>
- Mainardes, E. W., Alves, H., & Raposo, M. D. (2010). Categorização por importância dos Stakeholders das universidades. *Revista Ibero-Americana de Estratégia*, 9(3), 5-40. doi:10.5585/riae.v9i3.1681
- Mourato, J. (2013). Sistema de gestão da responsabilidade social do Instituto Politécnico de Portalegre: Primeira instituição de ensino superior público português a obter a acreditação na NP 4469 1:2008. *Millenium*, 44, 7-22. Recuperado de <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium44/2.pdf>
- Rosa, M. J., Sarrico, C. S., Machado, I., & Costa, C. (2015). *Importância e grau de implementação dos referenciais da A3ES nas instituições de ensino superior portuguesas*. Lisboa, Portugal: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.
- Rosa, M.J., & Amaral, A. (2014). The portuguese case: New public management reforms and the european standards and guidelines. In Esther Higgins (Ed.), *Drivers and barriers to achieving quality in higher education* (pp. 153-166). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Santos, S. M. (2011a). *Análise comparativa dos processos europeus para a avaliação e certificação de sistemas internos de garantia da qualidade*. Recuperado de https://www.uc.pt/damc/sguc/documentos/docs_externos/analise_comparativa_cert_europa
- Santos, S. M. (2011b). Sistemas internos de garantia da qualidade nas agências de avaliação e acreditação. Recuperado de http://www.a3es.pt/sites/default/files/Estudo_IQA_0.pdf
- Singh, K., & Weligamage, S. (2010). Thinking towards stakeholder satisfaction in higher education: An application of performance prism. Recuperado de <http://repository.kln.ac.lk/bitstream/handle/123456789/7173/S%20Weligamage.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Research Evaluation: the need to include processes and impact

Maria Isabel Gomes de Pinho*

Maria João Machado Pires da Rosa**

Introduction

Performance measurement is the common way to evaluate scientific research.

Performance indicators are useful not only for designing research policies, but also for supporting the implementation of meaningful assessment, evaluation and monitoring systems that foster the quality of research programs and projects, and also research units performance. Nevertheless, performance measurement is typically based on inputs and outputs indicators (Rosa, Sarrico, & Amaral, 2012), forgetting the knowledge processes (Pinho, Rego, & Cunha, 2012).

Furthermore, research productivity indicators, such as the number of articles or citations, are insufficient to fully describe the benefits that research brings to the real world (Bornmann, 2013). Traditional articles citations is an easy way to have some kind of research impact, but we need to measure also what counts in terms of significant societal changes (Bornmann, 2016; Wells & Whitworth, 2007).

The significance of the term impact is nevertheless diverse and dependent on the objectives and purposes underlying the evaluation to be conducted. If we want to have a coherent and aligned evaluation process, the clarification of evaluation objectives and purposes must be done before proceeding with the choice of the metrics and other evidence.

This paper reflects on research knowledge processes and research evaluation and then focuses on research impact evaluation. The first section gives a broad overview of the scientometrics' landscape, intended to provide an understanding of the disciplinary areas that initially supported a quantitative approach to research evaluation. In the second section we take a knowledge management perspective considering four main knowledge processes. The third section introduces some general aspects of research evaluation, namely its levels of analysis (micro, meso and macro). The fourth section focuses on research impact evaluation, and in the fifth section we summarize a theoretical framework to evaluate the impact of research. Finally, some brief conclusions and future work are presented.

Scientometrics

Scientometrics is a specialized field developed since the 1960s that supports the study of science, technology, and innovation from a quantitative perspective (Leydesdorff & Milojević, 2015). Scientometrics was first defined by Nalimov and Mulcjenko (1971) as "the quantitative methods of the research on the development of science as an informational process" (p. 2). As such, it is usually placed under a landscape defined by the intersection of three disciplines: sociology of science, information science and science policy (Figure 1).

* Universidade de Aveiro [isabelpinho@ua.pt]

** Universidade de Aveiro, DEGEIT, Professora Auxiliar

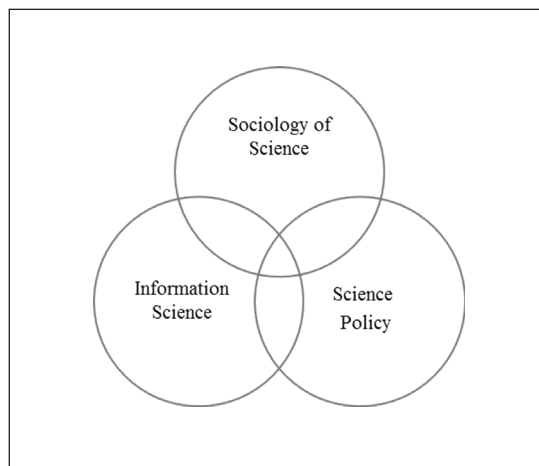


Figure 1. Landscape of Scientometrics (based on Leydesdorff and Milojević, 2015).

The emergence of the *Scientometrics* journal in 1978 can be considered as a milestone in the consolidation of this field of study. There are, however, others journals devoted to research evaluation, such as *Research Evaluation*. Nevertheless, while the *Scientometrics* is concerned with the quantitative features and characteristics of science and scientific research, paying particular attention to studies in which the development and mechanisms of science are studied by statistical mathematical methods, the *Research Evaluation* is an interdisciplinary journal that covers broad topics, such as the evaluation of activities related to scientific research, technological development and innovation, covering the public and private sectors, natural and life sciences, as well as social sciences and humanities. Scientometrics use diverse metrics. John Mingers and Loet Leydesdorff (2015) categorized them in four main types: bibliometrics, informetrics, webmetrics and altmetrics. Scientometrics as a concept is related to the quantitative study of science, communication in science and science policy (Hess, 1997).

Research knowledge processes

The evaluation of research is traditionally based on indicators of inputs and outputs. This simplistic view does not contemplate the processes of knowledge that transform inputs into outputs (Pinho, et al., 2012). If we want to understand how inputs are transformed in outputs, it is crucial to realize what is in the middle: the knowledge processes. Bearing this knowledge management approach in mind, four main research knowledge processes are considered to be efficient: (a) knowledge acquisition (K acquisition), which refers to the search for, identifying, selecting, collecting, organizing, and mapping information/knowledge; (b) knowledge creation (K creation), which is seen as “the process of making available and amplifying knowledge created by individuals as well as crystallizing and connecting it to an organization's knowledge system” (Nonaka, von Krogh, & Voelpel, 2006, p. 1179); (c) knowledge sharing (K sharing), that is the process of exchanging tacit knowledge through social and collaborative processes (Nonaka, Toyama, & Konno, 2000); and (d) knowledge transfer (K transfer) that applies to the process that deals with transmitting explicit knowledge from one source/agent (individual, team/department, and/or organization) to another (Joshi, Sarker, & Sarker, 2007).

It is important to note that we distinguish knowledge transfer from knowledge sharing based on the distinction between tacit and explicit knowledge (Polanyi, 1967). Thus, the transfer of knowledge appears associated with explicit knowledge, documented and connected with what is generically termed as information, while knowledge sharing is associated with tacit knowledge (Collins, 1974). The knowledge sharing process occurs as part of person-to-person interactions among individuals and it is informal in nature (e.g. social networks). The knowledge sharing process occurs in social spaces where tacit knowledge can be captured through a learning exchange. Part of this tacit knowledge can be articulated, codified and transformed into explicit knowledge that can be transferred. The four knowledge processes are interdependent; each of them and all of them together produce outputs.

Research evaluation

Research evaluation can be defined as the systematic acquisition and assessment of information to communicate explicitly the value and merit of research. This can be performed at various levels (macro, meso and micro). At the macro level, one can evaluate a national research policy, a supra national research program or a global knowledge network; at the meso level it is possible to perform research evaluation at institutional or organizational levels, such as evaluations with a university or research centre scope; at the micro level, the focus of evaluation can be directed to the individual researcher or a group.

There is debate on whether metrics are better or worse than peer review for research evaluation; some recent research evaluation systems use both (de Rijcke, Wouters, Rushforth, Franssen, & Hammarfelt, 2016). Some authors defend that research evaluation works mainly with two procedures for assessing individuals, research groups, institutes, and countries: a) a peer review procedure, which tends to be more adequate for the assessment of smaller units (such as individual researchers), and b) bibliometrics, based on publication and citation data, often more advantageous for the evaluation of larger units (such as institutes). Nevertheless, the ideal solution in research evaluation is usually seen as the combination of the two approaches, through the use of multiple indicators, as well as peer review in the assessment of research quality (Bornmann, 2016a). Furthermore, increasingly a mix of qualitative peer evaluation and quantitative bibliometrics is being used in giving judgments of applicants for academic positions. Research evaluation is being done with many different evaluation frameworks and uses many tools for gathering appropriate data, but no single approach works in all contexts and for all purposes. Conventional approaches to research evaluation are summative, assessing, for example, outputs such as the number of papers published (measured with bibliometrics). Another feature of conventional evaluation approaches is its focus on past performance (Campilan, Prain, & Bagalanon, 1999). Conventional evaluation can be classified as an “evaluation from outside”. If researchers take a more proactive role and get involved in evaluation, they can contribute to some evaluation tasks such as defining evaluation criteria and objectives, monitoring, prioritizing, judging and decision making. This later type of evaluation is named as a participatory evaluation (Campilan, 2004; Leite, 2009; Leite et al., 2007).

Research impact evaluation

Research impact evaluation is a complex issue. To simplify our approach we have chosen to ask questions and respond in order to organize and clarify the view on the subject.

What is research impact evaluation?

Looking at the meaning of the research impact evaluation concept, the first thought is related to the change brought about by the research itself. Traditionally, research impact has been related to the scientific merit and the contribution to scientific progress, explained by the number of citations. Thinking research impact beyond “academic impact”, a broader definition is needed for more accuracy, such as the one from the Research Excellence Framework (REF): “any effect on, change or benefit to the economy, society, culture, public policy or services, health, the environment or quality of life, beyond academia” (REF, 2011). But more and more the contribution that research makes to society and the economy needs to be demonstrable. This contribution can involve academic impact, and economic and societal impact (Bornmann, 2013):

- academic impact is the demonstrable contribution that excellent research makes to scientific advances, across and within disciplines, including significant advances in understanding, method, theory and application;
- economic and societal impact is the demonstrable contribution that excellent social and economic research makes to society and the economy, benefiting individuals, organisations and nations.

Why evaluate research impact?

The rationality that supports assessing research impact is complex, but as Teresa Penfield and colleagues said (Penfield, Baker, Scoble, & Wykes, 2014), it is possible to classify it into four main purposes: (a) to provide a Higher Education Institution (HEI) overview (to enable research organizations including HEIs to monitor and manage HEI performance and understand and disseminate the contribution to local, national, and international communities); (b) accountability (to demonstrate to government, stakeholders, and the wider public the value of research); (c) inform funding (to understand the socio-economic value of research and subsequently inform funding decisions; by evaluating the contribution that research makes to society and the economy, future funding can be allocated where it is perceived to bring about the desired impact; 4) understand (to understand the method and routes by which research leads to impacts to maximize the findings that come out of research and develop better ways of getting impact).

Nowadays, we agree that research impact is an umbrella concept that embraces several dimensions, such as scientific, technological, economic and cultural (Godin & Doré, 2004). For example, in the UK, since 2014 the use of impact case studies for the REF has focused on the need to demonstrate the societal and economic changes resulting from the research undertaken. Research councils and funders in the UK and Europe are indicating that collaboration with non-academic organisations is fundamental for receiving funding in many cases.

What type of research impact evaluation: internal or external?

There is a set of different stakeholders that have an interest in measuring research impact, which leads to different types of evaluations. To facilitate, we can classify these evaluations in two main categories: external and internal. If we consider units or research centres, this division can be exemplified in the Portuguese context.

In the case of Portugal, there is an external evaluation of research centres, organised periodically by the national Funding Agency for Science and Technology (*Fundação para a Ciência e a Tecnologia*; FCT), that uses a competitive approach and is organised around research centres (Deem, 2016). Those evaluation exercises provide money to "successful centres" that are evaluated transversally. The organizations included in the evaluation process can be single-discipline, multi-disciplinary or interdisciplinary and vary considerably by number of researchers, number of projects and other quantitative indicators. The last evaluation exercise was conducted by the European Science Foundation (ESF) and was very controversial, mainly due to the small number of panels, some changes in rules after the beginning of the exercise, and an *a priori* quota of 50% of successful centres. The next evaluation exercise will take place during 2018, with applications scheduled for November 2017. This process will be based on the assessment of the activities carried out by the research units since January 2013 and on their activities plan for the next 5 years (FCT, 2017). Additionally, there is a need for the research units to perform internal evaluation by monitoring research projects with a different evaluation purposes, including supporting the knowledge production improvement and management of the performance of individual researchers and teams through a transparent and ethical rewards and incentive process. Those two types of evaluation (internal and external) can be aligned; for example, it is possible to use results from external evaluation to learn and understand what is needed to change to optimize the research work.

How to evaluate research impact?

If we look at research evaluation from the research organizations management perspective, we can consider it as a continuous improvement tool that will help to make the right decisions in terms of knowledge processes and activities undertaken, set future goals and adapt to changing environmental context. We need to include indicators in order to get a more comprehensive picture of what type of research impact we want to measure and manage.

What to evaluate under research impact?

From a change perspective, measuring researcher impact is about identifying and evaluating change. The importance of research impact evaluation is its relevance in a variety of settings, from global to local, and also individuals. For example, thinking about research impact evaluation at a global level we can identify the knowledge networks that are working on this science landscape in order to integrate and disseminate the knowledge they are producing (Gramelsberger, 2012). At national level, the value of impact evaluation is to capture information to know what works and what does not work; with this insight it is possible to improve national public policy research design.

At individual level, the research impact evaluation is usually measured by the number of citations of the researcher publications. There is a lack of measure of the increase of capacity to do collaborative research and do scientific communication. At local level, research impact concerns about changes in community related to knowledge, seeks to assess how knowledge is used and applied.

In this article, our focus is on the research units or research centres level, social spaces where several research projects take place, involving research groups and researchers on a temporary basis.

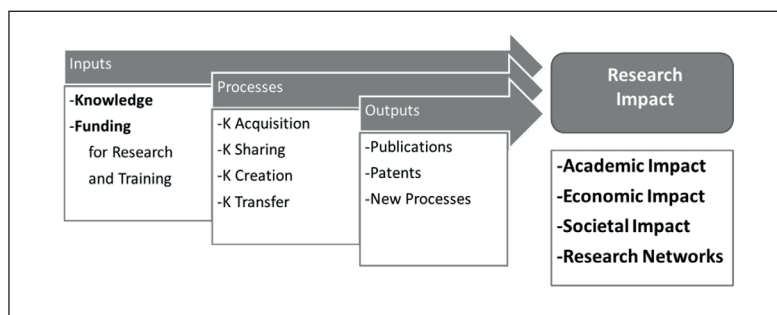
Even if we limit research impact evaluation to academic impact, we must look at the research units or centres' outputs as a sum of individual researchers' outputs, those organizations acting as research social spaces of co-knowledge production. Within this perspective research evaluation impact is not limited to measure the number of publications and citations of each researcher; it considers other impact aspects, such as the impact of the research in the development and enhancement of the individuals and teams' research skills, as well as on informing decision-making, practice and policy. The time dimension is also an important issue to consider in research impact evaluation, since evaluation uses a set of criteria that may be ex-ante (prospective) or ex-post (retrospective). It is also relevant to define if we talk about a short or long time impact period.

For whom research impact evaluation is being done?

A clear emphasis on non-academic impact drives most research policy agendas nowadays, as well as the funding mechanisms of many funding agencies. For example, impact is one of the three overall award criteria within the Horizon 2020: "Excellence", "Impact" and "Quality and efficiency of the implementation". In this context, impact is defined as the extent to which the outputs of the project contribute to development at European and/or international level, based in a culture of continuous improvement.

A theoretical framework for research impact evaluation

By taking a knowledge management approach we can propose a theoretical framework that looks at research impact as a core issue for research units and centres evaluation. As already referred, traditional evaluation research emphasizes the quantitative metrics related to inputs and outputs. This basic information, although obviously relevant, gives limited data and information to research units evaluation. Between inputs and outputs there are important knowledge processes to be monitored such as knowledge acquisition, knowledge sharing, knowledge creation and knowledge transfer (Pinho et al., 2012). The new global and open research ecosystem drives changes in the way research processes occur and reinforces the need to reflect on indicators to easily measure productivity (Dorogovtsev & Mendes, 2015). Co-creating knowledge processes, at organisational and networks' levels, are made inside a global context, characterized by the internationalization of science, where research networks and international collaboration among scientists contribute to the improvement of research performance (Leite & Pinho, 2017). From research inputs to research outputs there are important knowledge production and development processes to be monitored. Furthermore, under the Horizon 2020 scope, it is crucial to identify and provide information about real and potential impacts of research. Understanding the whole research cycle is then a challenge that needs to be addressed in order to build adequate information about expected research impacts, to be used by different stakeholders. Figure 2 presents a tentative theoretical framework to understand research processes, from inputs to outputs, leading to research impact. We propose to use this framework to support the research impact evaluation.



K Acquisition: knowledge acquisition; K Creation: knowledge creation; K Sharing: knowledge sharing; K Transfer: knowledge transfer.

Figure 2. Theoretical framework to evaluate research.

The aim of future work is then to develop and validate a model for research units' evaluation that takes into account not only inputs and outputs but also research processes and research impact. We expect the model to be a useful tool not only to provide updated information to external evaluation agencies, but mainly as a mechanism for the research units' management and decision-making processes.

Conclusion

Approaching the impact in research evaluation raises two main questions: What changes we want to arrive at with our research? What changes have actually occurred? These questions lead us to add another dimension to the breadth and depth

of the changes induced by research (or its impact), since we must also define at what level changes are supposed to occur: global changes such as in society, economy and quality of life or changes in more specific groups of stakeholders or even specific changes in terms of publications behaviour and research management projects.

The choice of impact indicators should then be tailored and guided by the six questions put forward in section 4 of this paper. Future work covers decisions about which indicators will be most useful and accurate. Another decision concerns about what evidence is relevant and which data are crucial and sufficient to build frugal systems. These systems should be user-friendly and easy to learn for all research evaluation stakeholders. Some operational barriers must be identified in order to be eliminated; one of the operational facilitators could be the use of adequate information systems. Those research evaluation information systems must be user friendly and updated. These systems must be learning systems to observe the present situation, to study the past and to build the desired future. Using data, information and knowledge is the core for building a wise global society.

References

- Bornmann, L. (2013). What is societal impact of research and how can it be assessed? A literature survey. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 64(2), 217-233. doi:10.1002/asi.22803
- Bornmann, L. (2016a). How much does the expected number of citations for a publication change if it contains the address of a specific scientific institute? A new approach for the analysis of citation data on the institutional level based on regression models. *Journal of the Association for Information Science & Technology*, 67(9), 2274-2282. doi:10.1002/asi.23546
- Bornmann, L. (2016b). Measuring impact in research evaluations: A thorough discussion of methods for, effects of and problems with impact measurements. *Higher Education*, 73(5), 775-787. doi:10.1007/s10734-016-9995-x
- Campilan, D. (2004). Participatory evaluation of participatory research. Recuperado de <http://ir.nul.nagoya-u.ac.jp/jspui/bitstream/2237/8890/1/39-56.pdf>
- Campilan, D. M., Prain, G., & Bagalananon, C. L. (1999). Evaluation from the inside: Participatory evaluation of agricultural research in the Philippines. *Knowledge, Technology & Policy*, 11(4), 114-131. Recuperado de <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s12130-999-1006-4.pdf>
- Collins, H. M. (1974). The TEA set: Tacit knowledge and scientific networks. *Science Studies*, 4(2), 165-185. doi:10.1177/030631277400400203
- de Rijcke, S., Wouters, P. F., Rushforth, A. D., Franssen, T. P., & Hammarfelt, B. (2016). Evaluation practices and effects of indicator use: A literature review. *Research Evaluation*, 25(2), 161-169. doi:10.1093/reseval/rvv038
- Deem, R. (2016). Recent research evaluations in the UK and Portugal: Methodologies, processes, controversies and consequences. In C. Sarrico, P. Teixeira, A. Magalhães, A. Veiga, M. J. Rosa & T. Carvalho (Eds.), *Global challenges, national initiatives, and institutional responses* (pp. 159-186). Rotterdam, Holand: Sense.
- Dorogovtsev, S., & Mendes, J. (2015). Ranking scientists. *Nature Physics*, 11(11), 882-883. doi:10.1038/nphys3533
- Fundação para a Ciência e a Tecnologia. (2017). *Regulamento de avaliação e financiamento plurianual de unidades de I&D [Regulation for FCT 2017/2018 evaluation of R&D units]*. Retrieved from: <https://www.fct.pt/apoios/unidades/avaliacoes/2017/docs/RegulamentoAvaliacaoUID20172018.pdf>
- Godin, B., & Doré, C. (2004). Measuring the impacts of science: Beyond the economic dimension. Recuperado de http://www.csiic.ca/PDF/Godin_Dore_Impacts.pdf
- Gramelsberger, G. (2012). A vast machine: Computer models, climate data, and the politics of global warming. *Minerva*, 50(4), 533-537. doi:10.1007/s11024-012-9216-4
- Hess, D. J. (1997). *Science studies: An advanced introduction*. New York, NY: University Press.
- Joshi, K. D., Sarker, S., & Sarker, S. (2007). Knowledge transfer within information systems development teams: Examining the role of knowledge source attributes. *Decision Support Systems*, 43(2), 322-335. doi:10.1016/j.dss.2006.10.003
- Leite, D. (2009). *Avaliação participativa e qualidade: Os actores locais em foco*. Porto Alegre, Brasil: Sulina.
- Leite, D., Leite, M. C., Genro, M. E., Polidori, M. M., Edelwein, M. P., Escott, C., ... Reis, M. (2007). Avaliação participativa online e off-line. *Avaliação*, 12(3), 445-460. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a04v12n3.pdf>
- Leite, D., & Pinho, I. (2017). *Evaluating collaboration networks in higher education research: Drivers of excellence*. New York, NY: Springer.
- Leydesdorff, L., & Milojević, S. (2015). *Scientometrics international encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2^a ed., pp. 322-327). Oxford, England: Elsevier.

- Mingers, J., & Leydesdorff, L. (2015). A review of theory and practice in scientometrics. *European Journal of Operational Research*, 246(1), 1-19. doi: 10.1016/j.ejor.2015.04.002
- Nalimov, V., & Muljenko, B. (1971). *Measurement of science: Study of the development of science as an information process*. Washington, WA: Foreign Technology Division.
- Nonaka, I., Toyama, R., & Konno, N. (2000). SECI, Ba and leadership: A unified model of dynamic knowledge creation. *Long Range Planning*, 33(1), 5-34. doi:10.1016/S0024-6301(99)00115-6
- Nonaka, I., von Krogh, G., & Voelpel, S. (2006). Organizational knowledge creation theory: Evolutionary paths and future advances. *Organization Studies*, 27(8), 1179-1208. doi: 10.1177/0170840606066312
- Penfield, T., Baker, M. J., Scoble, R., & Wykes, M. C. (2014). Assessment, evaluations, and definitions of research impact: A review. *Research Evaluation*, 23(1), 21-32. doi:10.1093/reseval/rvt021
- Pinho, I., Rego, A., & Cunha, M. P. (2012). Improving knowledge management processes: A hybrid positive approach. *Journal of Knowledge Management*, 16(2), 215 - 242. doi:10.1108/13673271211218834
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. London, England: Routledge.
- Research Excellence Framework. (2011). *Assessment framework and guidance on submissions*. Recuperado de http://www.fapesp.br/avaliacao/manuais/ref_guidelines.pdf
- Rosa, M. J., Sarrico, C. S., & Amaral, A. (2012). *Implementing quality management systems in higher education institutions*. Recuperado de http://cdn.intechopen.com/pdfs/33265/InTech-Implementing_quality_management_systems_in_higher_education_institutions.pdf
- Wells, R., & Whitworth, J. A. (2007). Assessing outcomes of health and medical research: Do we measure what counts or count what we can measure? *Australia and New Zealand Health Policy*, 4(1), 4-14. doi:10.1186/1743-8462-4-14

Um olhar pós-colonial sobre a mobilidade de estudantes brasileiros rumo a universidades nos melhores rankings internacionais

Rovênia Amorim Borges*

Almerindo Janela Afonso**

1. Hegemonia da economia do conhecimento e neodesenvolvimentismo do Brasil

No início do século XXI, com a chegada de um candidato da base popular de esquerda ao poder, o Brasil dava mostras de pôr em cena a originalidade de um projeto político progressista, distanciado das premissas neoliberais do capitalismo e das demais relações sociais hegemônicas de dominação. Assim, nos dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva, entre 2003 e 2010, preparou-se todo o arcabouço normativo¹ para inaugurar uma fase neodesenvolvimentista, agora num contexto histórico diferente, que fosse capaz de resultar em crescimento econômico e avanços sociais.

Correspondendo sobretudo ao segundo governo de Lula e à primeira parte do governo de Dilma, este neonacional-desenvolvimentismo petista, questionado por alguns setores, acabou por não cumprir algumas expectativas, na medida em que apenas terá conseguido “o ineditismo de atender a demandas materiais e simbólicas historicamente negligenciadas” (Almeida, 2015, p. 150). De fato, como continua o autor: “Há quem destaque a fragilidade econômica de um processo que se sustentou no consumo das famílias e na exportação de commodities, deixando de lado a luta por uma forte indústria de transformação” (p. 153), apostando tanto na exportação de produtos primários que quase terá colocado o país em “sério risco de regressão colonial ou semicolonial” (p. 154), e não evitando as clivagens na classe média que reagiu “de modos contraditórios ao neonacional-desenvolvimentismo” (p. 156).

Por esta razão, talvez, a viragem dada pelo governo de Dilma tenha criado as condições favoráveis ao estabelecimento de outras prioridades. Para tanto, assumiu-se a estratégia de impulsionar a internacionalização do ensino superior a fim de avançar e trazer novos *inputs* para a produção de conhecimento científico, tecnológico e de inovação (CT&I) em áreas específicas do setor produtivo brasileiro, com potencial de competitividade no mercado global.

Alinhado a esse projeto instituiu-se em 2011, no primeiro governo de Dilma (2011-2014), o Programa Ciência sem Fronteiras, que exibiu a meta de enviar em quatro anos 100 mil estudantes e investigadores para os grandes centros de excelência em pesquisa científica e tecnológica do mundo. O mais vultoso programa de mobilidade internacional de estudantes em toda a história do Brasil surge, assim, na fase final e mais amadurecida do projeto neodesenvolvimentista colocado em prática pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT).

A literatura especializada tem convocado, muitas vezes genericamente, as relações entre o *ethos* da economia do conhecimento capitalista e o impulso para a mobilidade internacional de estudantes e acadêmicos em direção a centros de excelência. Entretanto, um ângulo de visão mais inovador sobre a atual dominação hegemônica na produção de conhecimento científico-tecnológico tem sido introduzido por pressupostos das teorias pós-coloniais, assumidos por autores de referência nestas abordagens. Esse olhar singular permite perceber as formas constitutivas do atual padrão mundial de poder e competitividade, no campo do conhecimento e o contexto das contradições político-ideológicas (e as tensões relativas às prioridades) em que o Programa Ciências sem Fronteiras foi lançado.

* Doutoranda do Departamento de Ciências Sociais da Educação e do Centro de Investigação em Educação (CIEd), do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

** Docente doutorado, professor associado do Departamento de Ciências Sociais da Educação e investigador do Centro de Investigação em Educação (CIEd), do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

¹ Entre o arcabouço normativo criado para assegurar esse input na agenda pública, destacam-se: i) a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a chamada Lei de Inovação Tecnológica, que permitiu parcerias entre universidades, institutos públicos de pesquisa e empresas com vistas ao desenvolvimento industrial do país; ii) a Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior (PITCE), lançada em 31 de março de 2004, com incentivo às áreas consideradas de fronteiras para a indústria do século XXI, como a nanotecnologia, software e fármacos e medicamentos; e iii) a Lei nº 11.196, de 2005, conhecida como a Lei do Bem, que concede incentivos fiscais a pessoas jurídicas patrocinadoras de pesquisas tecnológicas e desenvolvimento de inovação.

De acordo com o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o atual padrão de poder mundial consiste na articulação de quatro formas de dominação social: (a) a classificação social e básica da população tendo por base a ideia de raça, ou seja, a colonialidade do poder e que se originou com o colonialismo europeu na América; (b) o capitalismo como forma de controle do trabalho ou exploração social; (c) o estado como forma de controle da autoridade coletiva (pública) e (d) o eurocentrismo, perspectiva de conhecimento elaborada a partir do século XVII na Europa e que se constituiu como racionalidade hegemônica de produção de conhecimento (Quijano, 2002, pp. 4-5).

Neste artigo, o termo eurocentrismo é empregado como metáfora para a atual dominação do conhecimento técnico-científico ocidental. Muito embora, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento científico (teórico-humanístico) tenha entrado em crise com a globalização, enquanto “integração econômica, política e cultural contínua e crescente no mundo” (Quijano, 2002, p. 6), essa ou qualquer outra ideia de globalização não constitui um “vácuo histórico”. Por isso, a autor defende que cada uma das atuais áreas de controle da existência social, como do modo de produzir conhecimento, deve ser teoricamente investigada para visibilizar as especificidades das relações de um padrão mundial de poder (de dominação e controle) operadas pela globalização.

Percebida assim, observa Aníbal Quijano (2002), a globalização nada tem de natural. Pelo contrário, resulta de um “vasto e prolongado conflito pelo controle de poder, do qual saíram vitoriosas as forças que representam a colonialidade e o capitalismo” (p. 16). Por conseguinte, a colonialidade de poder e o eurocentrismo continuam “mundialmente hegemônicos”. Nesse sentido, em outro estudo, Quijano (2014) afirma que o eurocentrismo “não é a perspectiva cognitiva dos europeus exclusivamente, ou somente dos dominantes do capitalismo mundial, mas do conjunto dos educados sob a sua hegemonia” (p. 287).

Tendo em conta o capitalismo e a colonialidade como forças dominantes, podemos considerar que as formas de poder global estão incorporadas no estado, nas políticas de internacionalização para o ensino superior, na constituição da sociedade brasileira e nas relações sociais como um todo, e também generalizadas na produção (e reprodução) do conhecimento científico e de inovação tecnológica. Com especificidades, o complexo estrutural das relações de controle hegemônico a nível mundial em relação ao qual o modelo neonacional-desenvolvimentista do Brasil, no nosso ponto de vista, tentou, num determinado momento, inserir-se de forma ativa, manteve-se alinhado à colonialidade de poder exercida pelas classes dominantes brasileiras. Talvez aqui possamos colocar a hipótese de que o Programa Ciências sem Fronteiras não poderá ser pensado sem ter em conta estas contradições internas.

Essas forças hegemônicas (a colonialidade e o capitalismo) estão concentradas num bloco imperial mundial que, conforme Quijano (2002), é constituído pelas grandes potências econômicas (União Europeia, Estados Unidos, Japão, Coreia do Sul, Taiwan, Singapura e também a China), pelas entidades intergovernamentais de “controle e de exercício de violência”, como a Organização do Tratado do Atlântico Norte (NATO), e de “controle do fluxo mundial de capital, financeiro em especial” (p. 11), das quais o Banco Mundial e o Fundo Monetário Mundial são exemplos, e as grandes corporações globais. Discretamente, acrescenta Quijano (2002), esse bloco de governança global invisível impõe políticas neoliberais e uma cultura ocidentalizada aos países situados às suas margens, contribuindo, assim, para a “desdemocratização da representação política da sociedade no Estado” (Quijano, 2002, p. 11-12).

É verdade que o Brasil no período de neonacional-desenvolvimentismo tentou contrapor-se (talvez discursivamente) a esse padrão mundial de dominação. Com a chegada do candidato do PT, Luiz Inácio Lula da Silva, à presidência, o país parecia disposto a superar o reinado neoliberal da economia regulada pelas condições de mercado da década de 1990, dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Havia expectativas de inscrever o país no competitivo cenário da *economia do conhecimento*, porém, sem desconsiderar o protagonismo de avanços sociais. Além dos objetivos socialmente definidos pelo estado, o projeto desenvolvimentista priorizava investimentos para aumentar a produção científica e a inovação tecnológica, com vistas a uma inserção ativa do setor produtivo nacional no mercado global. Pretendia-se, assim, superar a lacuna da década de 1990, quando o sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) “tinha sido relegado a um plano muito baixo na política do governo federal [e] inexistia uma política clara para que o sistema produtivo se desenvolvesse com base no emprego de técnicos e profissionais qualificados” (Rezende, 2013, p. 265).

Esses projetos desenvolvimentistas priorizavam construção de uma base estrutural de um projeto político centrado em CT&I com o propósito de transpor o “hiato econômico e social que separa o país dos estados do centro capitalista desenvolvido” (Morais & Saad-Filho, 2011, p. 525). Entretanto, embora as políticas desenvolvimentistas perseguidas nos governos de Lula (2003-2010) e de Dilma (2011-2014) carregassem objetivos de competitividade internacional e avanço democrático, não superaram, como atrás referimos, a dominação do capitalismo neoliberal.

Os governos petistas de Lula e Dilma não inauguram, portanto, uma “hegemonia pós-neoliberal” como defendem alguns intelectuais brasileiros (ver Sader, 2013). Pelo contrário, está desde o início vinculado a essa forma de dominação de poder global, constituindo-se, segundo o sociólogo Armando Boito Jr. (2012, p. 6), na “política de desenvolvimento possível dentro dos limites dados pelo modelo capitalista neoliberal”.

De uma forma geral, essa relação ocorre porque os estados, embora sejam instituições de “caráter público da autoridade coletiva” (Quijano, 2002, p. 12), são permeados por interesses privados nos seus núcleos dominantes. Nesse sentido, ressalta Almeida (2015), a formação social brasileira, que é de base capitalista, e os ideários “neodesenvolvimentistas e liberais estão todos subordinados a uma ideologia burguesa global bem estruturada. Antes mesmo de chegar ao poder, os governos petistas já estavam amalgamados pelo neoliberalismo, ou seja, inseridos no jogo do poder de dominação global e das suas estratégias diversas para submeter os estados periféricos, transformando-os quase que em filiais político-administrativas das diretrizes capitalistas.

A aproximação dessas forças globais com os governos petistas foi facilitada, segundo Almeida (2015), pela “capacidade organizativa e diversificada composição sociopolítica” (p. 146) do PT. Essa característica resultou, ao mesmo tempo, em boas relações com movimentos sociais de base e segmentos da alta classe média, ou seja, a burguesia interna dominante. Portanto, a afinidade de frações da elite econômica no Brasil com os novos quadros de esquerda acabou por criar um PT neoliberal, subordinado à hegemonia capitalista neoliberal e em paradoxo com a história de origem do partido associada à luta pela emancipação social e a conscientização política dos trabalhadores da sua condição de explorados no sistema capitalista (Almeida, 2015, p. 147).

Segundo Bresser-Pereira (2015), o neodesenvolvimentismo brasileiro nada mais foi do que uma faceta de organização econômica e política do velho e conhecido capitalismo. Porém, um modelo em que o estado teve precedência sobre as rédeas do mercado para, entre outros atributos, regular “setores cada vez mais complexos tecnologicamente e relativamente menos competitivos (bem como) pela adoção de uma política macroeconômica ativa, monetária, fiscal e cambial e pelo reconhecimento do papel decisivo ao Estado na competição entre os estados-nação” (p. 381-382).

No entanto, guardadas as singularidades de avanços sociais, nomeadamente na expansão de universidades e na democratização de acesso ao ensino superior, e de amplo e estratégico investimento em CT&I, o novo estado desenvolvimentista do Brasil não conseguiu transpor o paradigma da visão ocidental da produção de conhecimento e a prioridade da acumulação do sistema capitalista dos países dominantes. Esse ponto de vista torna-se fundamental para perceber que a política de internacionalização para fomentar a produção científico-tecnológica do Brasil permaneceu no escopo das premissas neoliberais da economia do conhecimento. O Programa Ciência sem Fronteiras ilustra bem essa situação.

2. Programa Ciência sem Fronteiras: sob a dominação do conhecimento ocidental

O Programa Ciência sem Fronteiras foi instituído como alavanca de uma política neonacional-desenvolvimentista com vistas a inserir o Brasil na economia mundial do conhecimento. Uma economia em que os fundamentos repousam basicamente na articulação de políticas para o domínio do conhecimento científico e das novas tecnologias, da qualidade educacional e profissional de recursos humanos e da capacidade produtiva industrial instalada (Mello, 2011).

Por isso, no propósito de manter a hegemonia de todos os eixos estruturantes, os países centrais no sistema mundial buscam atrair para seus setores acadêmicos e produtivos “parte considerável da inteligência das nações periféricas, com concorrência de oferta de emprego e vantagens profissionais” (Mello, 2011, p. 40). Por outro lado, no afã de ampliar o espaço de participação no mercado global, os países de limitada tradição em produção científico-tecnológica investem em políticas de internacionalização, que se traduzem em programas de mobilidade, como o Programa Ciência sem Fronteiras.

Por conseguinte, a intensificação dos fluxos dessas mobilidades internacionais em busca de competências serve aos interesses do capitalismo, na roupagem da economia global do conhecimento, “ou seja, o contexto onde atualmente se expressa a relação mais evidente entre a produção de conhecimento e os novos processos de acumulação capitalista” (Afonso, 2015, p. 272). Isso porque, na grande maioria das vezes, as rotas apresentam como destino os países centrais que acabam, não apenas por atrair e filtrar talentos, mas também por constituir um rentável nicho de mercado.

Percebe-se assim que as universidades e os institutos de pesquisa situam-se, atualmente, no epicentro das políticas de internacionalização de todo o mundo, sejam de países centrais e também semiperiféricos e periféricos, por se apresentarem como *locus* de um “complexo e cíclico processo de realimentação das novas tecnologias” (Mello, 2011, p. 58). É nesse sentido que a universidade, “no contexto da sociedade e economia do conhecimento, torna-se hoje manifestamente impossível de ser pensada abstraindo das mudanças atuais do capitalismo” (Afonso, 2015, p. 275).

Alinhada a essa visão, o autor grego Andreas M. Kazamias (2012) argumenta que os *campi* das universidades das potências econômicas mundiais deixaram de ser territórios socioculturais para “metamorfosar-se em locais de produção de conhecimento

instrumental, tecnociência e aquisição de habilidades mercantilizáveis” (Kazamias, 2012, p. 519). O autor acrescenta que a missão das universidades ficou reduzida na formação da pessoa-cidadã para se voltar à construção do “trabalhador do conhecimento informado, eficiente e qualificado para os mercados econômicos mundiais competitivos” (p. 519).

Uma transformação que ocorre paulatinamente desde a última década do século XIX, quando as ideias de Charles Eliot, então presidente da Universidade de Harvard entre 1869 e 1909, e a pressão financeira sobre as universidades dos Estados Unidos levaram à flexibilização dos cursos universitários que “passaram a incluir uma maior componente de estudos aplicados e de matérias tecnológicas, substituindo os currículos monolíticos baseados em estudos clássicos” (Oliveira, 2017, p. 51), de ordem teórica. Esta revolução no ensino universitário dos Estados Unidos propagou-se, a seguir, para outros países desenvolvidos com o objetivo de tornar os cursos universitários atrativos para os filhos de empresários e industriais. Muitas das grandes escolas de engenharias, incluindo o Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), Universidade Carnegie Mellon (CMU), o Instituto de Tecnologia da Califórnia (Caltech), nos Estados Unidos, surgiram nessa época e adotaram um modelo de ensino influenciado pelas ideias de Eliot. Essas instituições estão sempre a revezar as primeiras posições nos *rankings* das instituições de excelência na produção de alta tecnologia.

Em razão disso, as políticas de internacionalização de países semiperiféricos ou periféricos acabam por adotar esses *rankings* como padrões de qualidade e de orientação para a mobilidade estudantil. O Programa Ciência sem Fronteiras ajuda-nos a ilustrar a assimilação dessa nova racionalidade de dominação cognitiva (dando continuidade à colonialidade do saber/poder), uma vez que o programa, na sua primeira etapa entre 2011 e 2014, procurou direcionar os fluxos de estudantes e investigadores para as instituições classificadas como as melhores do mundo por dois reconhecidos *rankings* universitários mundiais, ambos sediados no Reino Unido: o *Times Higher Education World University Rankings* e o *QS World University Rankings*. Para isso foi elaborado um referencial das 50 universidades que abrigam os melhores cursos nas áreas de tecnologias, engenharias, ciências da vida e da saúde, consideradas estratégicas para o desenvolvimento de setores produtivos em que o Brasil exibe vantagem comparativa em conhecimento científico-tecnológico.

Não temos o propósito de enveredar pelas críticas a esses *rankings* internacionais (ver, por exemplo, Ordorika & Lloyd, 2015), mas cabe ressaltar que os critérios quantitativos utilizados por essas renomadas universidades e instituições de elite científica e tecnológica contribuem por qualificar e legitimar mundialmente o valor instrumental de um conhecimento servil à lógica de competitividade de mercado. Não surpreende assim (e também surpreende) servirem esses *rankings* como guia de excelência para programas de mobilidade estudantil de países às margens do sistema económico mundial.

A questão que estamos a levantar vai além de uma análise de cariz económico. Um olhar amparado em pressupostos das teorias críticas pós-coloniais permite-nos perceber o quanto o modelo do neonacional-desenvolvimentismo de estado avançou sem, de facto, avançar. Todo o esforço de investimento num conjunto normativo e de políticas de CT&I voltadas para o crescimento económico e o desenvolvimento soberano do Brasil encontra o seu limite ao não vislumbrar a necessidade de uma profunda descolonização do atual padrão de poder mundial, que se manifesta em formas de dominação social e material, mas também intersubjetiva, tendo o eurocentrismo como “forma hegemónica de controle, em particular no modo de produzir conhecimento” (Quijano, 2002, p. 5).

Ao prosseguir por esse caminho, o Brasil e demais países latino-americanos em busca de centralidade na economia mundial estão a empreender um nacional-desenvolvimentismo “à moda europeia” (Quijano, 2002, p. 18). Para que as políticas de internacionalização e de mobilidade possam avançar na constituição de um estado democrático, com avanços sociais e economia ativa no mercado global, precisam estar sobrepostas a um processo prévio de descolonização das instituições de ensino superior. O risco de não se fazer isso é o de facilitar o caminho para o avanço de uma (re)dominação cultural e cognitiva a partir do ângulo de visão do padrão mundial de poder. Corre-se então o risco de ver no regresso aos seus países de origem inteligências formatadas para pensar e atuar em prol de um sistema capitalista eurocentrado.

Não estamos a afirmar que os países *periféricos* e *semiperiféricos* do sistema mundial devam prescindir dos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos pelas instituições. Isso é impossível. A questão é mais complexa tendo em vista que não é só o conhecimento científico e técnico de excelência, produzido pelos países hegemónicos, que retira poder dos países coloniais periféricos ou coloniais semiperiféricos, como o Brasil. A mobilidade internacional permite que estudantes construam redes de *networking* profissional e académico e aumenta o risco de não retornarem para seus países a fim de prosseguir nos estudos ou trabalhar em grandes empresas internacionais. Estamos a nos referir ao fenómeno *brain drain*, exaustivamente tratado na literatura académica. Para além disso, a experiência no exterior submete esses estudantes e investigadores à cultura global hegemónica que muitas vezes assimilam acriticamente, ou seja, se veem novamente ocidentalizados em seus modos de ver o mundo.

Assim, esses países coloniais centrais que já haviam imposto a moderna cultura ocidentalizada às populações “primitivas” e “incivilizadas” da América no século XVI revelam-se agora novos colonizadores culturais. No atual padrão de poder mundial,

a divisão do mundo entre centros e periferias, dominadores e dominados, mantém-se pela reatualização das históricas formas de dominação, entre as quais a expropriação ou a desvalorização das culturas que, arrastadas para além da história da colonização e do período pós-colonial, traduz-se em um dos *processos neocoloniais* do sistema mundial de poder e da acumulação de desigualdades².

Todo o esforço de investimento em políticas de internacionalização da pesquisa científica-tecnológica feito por países periféricos ou semiperiféricos permanece, assim, enclausurado nos projetos neoliberais. Por isso, a opção descolonial deve ser um imperativo as políticas de internacionalização desses países porque “alimenta o pensamento descolonial ao imaginar um mundo no qual muitos mundos podem coexistir” (Mignolo, 2008, p. 296). Dito de outra forma, a opção descolonial ajuda-nos a enxergar a viabilidade de um mundo menos Norte e menos Sul ocidentalizados, ou seja, sob um outro padrão mundial de poder voltado para a produção de racionalidades mais humanitárias e sustentáveis para o planeta. Para além disso, a mobilidade internacional, agora em sentido inverso, portadora de conhecimentos avançados, mas politicamente críticos em relação às armadilhas da dominação neocolonial, não deixa de ser uma estratégia capaz de fortalecer a produção de conhecimento científico e tecnológico nacional que ajude a criar relações de maior justiça e reciprocidade nas relações entre países, em vez de contribuir para criar novas desigualdades.

Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (2015). A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores. *Avaliação*, 20(2), 269-291. doi:10.590/S1414-40772015000200002
- Almeida, L. F. (2015). Neonacional-desenvolvimentismo e relações de classe nos governos Lula. *Lutas Sociais*, 19(35), 142-159. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/l/article/viewFile/26684/pdf>
- Boito-Jr., A. (2012). *As bases políticas do neodesenvolvimentismo*. Fórum Econômico da FGV-SP, São Paulo, Brasil. Recuperado de <http://eesp.fgv.br/sites/eesp.fgv.br/files/file/Painel%20>
- Borges, R. A., & Garcia-Filice, R. C. (2016). A língua inglesa no ciência sem fronteiras: Paradoxos na política de internacionalização. *Interfaces*, 16(1), 72-101.
- Bresser-Pereira, L. C. (2015). Um terceiro desenvolvimentismo na história? In P. D. Souza (Ed.), *Sociedade em movimento* (pp. 381-404). São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Kazamias, A. M. (2012). Agamenon contra Prometeu: globalização, sociedades do conhecimento/da aprendizagem e Paideia da nova cosmópole. In R. Cowen, A. M. Kazamias & E. Unterhalter (Eds.), *Educação comparada: Panorama internacional e perspectivas* (pp. 517-554). Brasília, Brasil: Unesco/Capes.
- Mello, A. F. (2011). *Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior: Os sinais de bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina*. Brasília, Brasil: Universidade de Brasília.
- Mignolo, W. D. (2008). A opção descolonial e o significado de identidade política. *Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: Literatura, Língua e Identidade*, 34, 287-324. Recuperado de <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf>
- Morais, L., & Saad-Filho, A. (2011). Da economia política à economia econômica: O novo-desenvolvimentismo e o governo Lula. *Revista de Economia Política*, 31(4), 507-527. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rep/v31n4/01.pdf>
- Oliveira, A. (2017). Iliteracia tecnológica, o novo analfabetismo. *Jornal Público*, 28(10.011), 51. Recuperado de <https://www.publico.pt/2017/09/15/sociedade/opiniaoliteracia-tecnologica-o-novo-analfabetismo-1785294>
- Ordorika, I., & Lloyd, M. (2015). International rankings and the contest for university hegemony. *Journal of Education*, 30(3), 385-405. doi:10.1080/02680939.2014.979247
- Quijano, A. (2002). Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, 17(37), 4-28. Recuperado de http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. In A. Quijano (Ed.), *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 285-327). Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Rezende, S. M. (2013). Uma década de avanço em ciência, tecnologia e inovação no Brasil. In E. Sader (Ed.), *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma* (pp. 265-283). São Paulo, Brasil: Boitempo/Flacso.
- Sader, E. (2013). A construção da hegemonia pós-neoliberal. In E. Sader (Ed.), *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma* (pp. 135-143). São Paulo, Brasil: Boitempo/Flacso.

² Sobre as dimensões de dominação, nomeadamente econômica e cognitiva, a perpetuar desigualdades sociais e educacionais no contexto do Programa Ciência sem Fronteiras e da mobilidade de estudantes para os Estados Unidos (ver Borges & Garcia-Filice, 2016).

Universidad Técnica del Norte, tres décadas formando profesionales de Enfermería en Ecuador

Viviana Margarita Espinel Jara*

María Ximena Tapiaaguay**

Rocío Elizabeth Castillo Andrade***, Amparo Paola Tito Pieda****

Introducción

El déficit del personal sanitario y su desigual distribución geográfica, son mencionados por la OMS, como factor que impide en países en vías de desarrollo superar el umbral de 23 enfermeras por 10.000 habitantes (Organización Mundial de la Salud, 2015). La Organización Panamericana de la Salud (OPS), hace referencia que en las Américas más del 60% de la fuerza laboral en salud está conformada por los profesionales de enfermería, así como el alrededor del 80% de las necesidades de salud están cubiertas por estos profesionales (Organización Panamericana de la Salud, 2015). Se considera qué de cada cuatro enfermeras registradas del mundo, solamente una está en el continente Americano, a pesar de ello, casi un 57% se encuentran en Norte América. Se evidencia una marcada inequidad pues mientras en el norte del continente hay hasta 110,7 enfermeras por cada 10.000 habitantes, en el centro, sur y en el Caribe existen 13,8 en promedio (OMS, 2015). Se reconocen como causas de la escasez de este recurso humano a la migración del personal, al poco acceso a la educación superior en sistemas públicos y la deserción prematura en la carrera universitaria. Para que puedan disminuir los desplazamientos de los trabajadores de salud se espera que mejoren las condiciones laborales en los sistemas públicos de salud (Organización Panamericana de la Salud, 2015). En Ecuador el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, menciona que la Tasa de Enfermeras es de 10,00 por 10.000 habitantes en el 2013 (Instituto Nacional de Estadística y Censos, Dirección de Estadísticas Sociodemográficas, 2013).

Históricamente se hace referencia que en Ecuador las primeras escuelas para formar enfermeras estuvieron en Guayaquil y Quito, donde las aspirantes ingresaban para su formación a internados donde recibían educación personalizada teórica y práctica, luego se crean escuelas de enfermería en las ciudades Cuenca y Loja, hasta la década de los setentas del siglo pasado quienes querían estudiar esta profesión, debían tener los recursos económicos suficientes para solventar los gastos que demandaba su formación (De la Torre & Velasco Abad, 1988). Aún en los ochentas los bachilleres de provincias, quienes decidían estudiar enfermería debían obligatoriamente viajar a las grandes ciudades del país, para hacerlo.

Ante la necesidad sentida de la población de la provincia de Imbabura de tener una institución de educación superior, a fines de la década de los setentas, se organiza un grupo de profesionales que identifican los requerimientos urgentes para cubrir necesidades técnico-científicas de la época se crean las Facultades de Educación, Administración de Empresas, Enfermería e Ingeniería, en marzo de 1982 con resolución del H Consejo Universitario se logra oficializar estas facultades como Extensión de la Universidad Nacional de Loja. Las autoridades de aquel tiempo continuaron con su trabajo para lograr la creación de la Universidad Técnica del Norte (UTN), mediante la Ley 43 publicada en Registro Oficial N°482, el 18 julio de 1986 (Universidad Técnica del Norte, 2008). Esta Casona Universitaria, desde su creación oferta la formación de profesionales de enfermería, es así que en las tres últimas décadas el personal titulado en esta institución, pasó a brindar atención a la población en las diferentes instituciones que ofertan cuidados de salud en la Zona uno.

En este momento existen 21 Escuelas y Facultades de Enfermería legalmente reconocidas en el país, que anualmente aportan con profesionales encargados de solventar las principales necesidades de salud de la población, pero no se han encontrado registros estadísticos, sobre el aporte porcentual de cada universidad al Sistema de Salud por Zonas o Áreas de influencia en Ecuador.

En la actualidad enfermería es una disciplina compleja por su impacto social elevado, sus funciones aumentan constantemente con la necesidad de satisfacer el cuidado al individuo, familia y sociedad; posee una formación sólida en lo teórico y práctico

* Docentes Carrera de Enfermería, Facultad Ciencias de la Salud, Universidad Técnica del Norte vivispnl@hotmail.com

** Docentes Carrera de Enfermería, Facultad Ciencias de la Salud, Universidad Técnica del Norte

*** Docentes Carrera de Enfermería, Facultad Ciencias de la Salud, Universidad Técnica del Norte

**** Docentes Carrera de Enfermería, Facultad Ciencias de la Salud, Universidad Técnica del Norte

que le permite desarrollarse adecuadamente en sus funciones asistencial, administrativa o gestora, docente e investigadora. Se trata de una profesión que en todos los tiempos se acopla con las tareas de los equipos de salud, en base a su cualificación técnica, capacidad crítica, reflexiva y metodológica sumado al humanismo integral que hace de la enfermería una profesión diferente. Su formación ética, el servicio al prójimo, la solidaridad y el sentido de justicia, aumentan la capacidad de propiciar los cambios que la sociedad requiere en el área de la salud (León Molina, 2003; Mendes & Cruz, 2009).

Objetivo

Establecer el posicionamiento de la Universidad Técnica del Norte, tras tres décadas formando profesionales de enfermería.

Metodología

Investigación cuantitativa, exploratoria, descriptiva y transversal, realizada en los profesionales enfermeros laboralmente activos de las Zonas un, dos y nueve de Ecuador; se informó sobre fines del estudio para aplicar una encuesta previamente validada.

Resultados

El figura 1, hace referencia a los porcentajes de egresos y deserciones que se registraron durante los tres periodos claramente establecidos desde el inicio de las labores de la Carrera de Enfermería de la UTN en 1984, hasta el año 2016, del total de ingresos un poco mas de las tres cuartas partes obtuvieron su títulos profesionales.

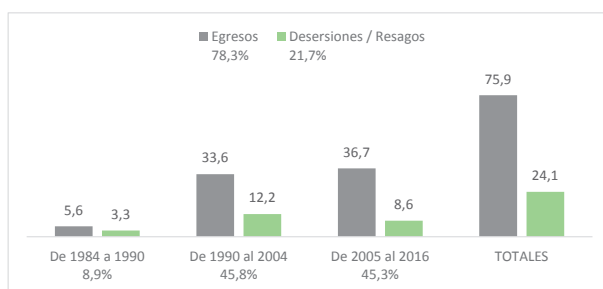


Figura 1. Porcentaje de titulación según periodos

Se muestra en el figura 2 que, en esta casona universitaria ha formado profesionales enfermeros de los dos géneros y que sus porcentajes no difieren de la media establecida a nivel mundial, misma que no supera al 10% de hombres.

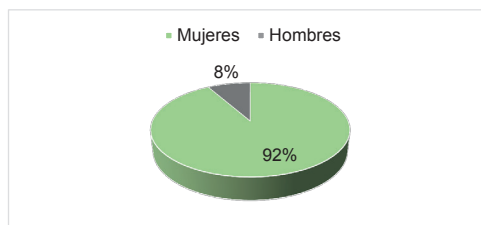


Figura 2. Género del profesional de Enfermería formado en la Universidad Técnica del Norte

Se estable según el figura 3 que, más de la mitad de los profesionales enfermeros identificados en la presente investigación laboran en la Zona nueve que corresponde al Distrito Metropolitano de Quito, una tercera parte se ha ubicado en la Zona uno y el restante 12% se encuentra en la Zona dos.

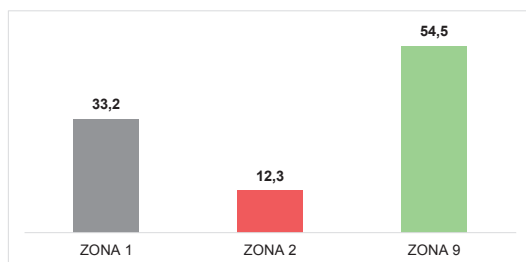


Figura 3. Profesionales de Enfermería en las Zonas uno, dos y nueve.

Al verificar donde realizaron sus estudios los profesionales investigados, se identifican que son tres las instituciones de educación superior que formaron a la mayoría de este grupo, es así que se menciona a la Escuela Nacional de Enfermería de la Universidad Central del Ecuador (ENE-UCE), la Universidad Técnica del Norte (UTN) y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede en Quito (PUCE-Q); al mismo tiempo se resalta que existen bajos porcentajes de otras universidades del país y algunas extranjeras.

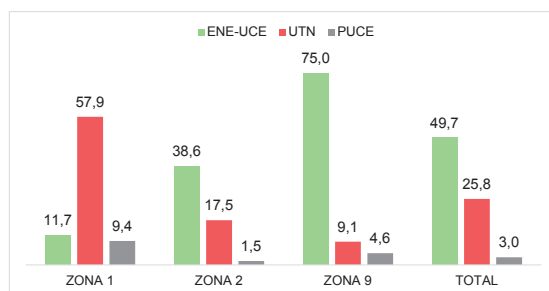


Figura 4. Profesionales de Enfermería según universidades de formación en las Zonas uno, dos y nueve.

Discusión

La Organización Panamericana de la Salud (OPS), reconoce a las enfermeras como un recurso humano importante para la salud, y destaca que el personal de enfermería conforma más del 60% de la fuerza de trabajo en salud y cubre el 80% de las necesidades de atención (OMS, 2015). La Carrera de Enfermería de la Universidad Técnica del Norte abre sus puertas a las nuevas generaciones de estudiantes que optan por esta profesión en 1984 (Posso Salgado, 2011), desde ese año hasta el 2016 se registran tres periodos y dos reformas curriculares de importancia; estas reformas se las realiza en torno al compromiso entre la transformación de la realidad nacional, para la generación de cambios en la sociedad con impacto en la salud del individuo y de los colectivos y con la construcción del saber propio de la profesión a partir del análisis de los conocimientos, metodologías y procedimientos de abordaje del cuidado de Enfermería, como objeto de la profesión (López Maldonado, Cañón Abuchar, & Castellanos Soriano, 2005), en los cambio curriculares se consideró los avances en el campo de la educación y formación de fuerza de trabajo en salud, así como las necesidades que manifiestan los sistemas sanitarios para garantizar una atención integral e integrada a nivel local. El primer periodo va desde su inicio hasta 1990, en

el cual que entregaba como único título al concluir la formación el de Enfermera/o; en el segundo periodo desde 1990 hasta el 2004, en base a la primera reforma curricular con la cual la oferta académica graduaba a sus estudiantes como Enfermera/o, y se apertura la oportunidad de obtener el título de Licenciada/o en Enfermería, con la elaboración y defensa de una tesis o con la modalidad del grado oral; desde el año 2005 se aplica la segunda reforma curricular, misma que permite que el título terminal de los profesionales que se forman es esta carrera sea el de Licenciada/o en Enfermería, y que el último requisito para su titulación sea la elaboración y defensa de una tesis de grado (Carrera de Enfermería, 2016).

Desde 1984 hasta el año 2016, la Carrera de Enfermería de la Universidad Técnica del Norte registra el ingreso de alrededor 2500 estudiantes de los cuales el 75,1% obtuvieron sus respectivos títulos académicos; y menos de una cuarta parte no terminaron sus estudios; un estudio realizado en Chile en el año 2008 refiere que al tercer año las tasas acumuladas de deserción estarían aproximadamente entre 39% y 42%; al comparar los resultados de la presente investigación con lo obtenido en el estudio sobre causas de deserción universitaria realizado en Chile, se evidencian porcentajes similares, haciendo énfasis en que la situación financiera del estudiante y su familia coinciden que el factor económico fue el que obtuvo gran importancia al tomar la decisión de abandonar los estudios (Universidad de Chile, Departamento de Economía, Centro de Microdatos, 2008).

En relación al género en Enfermería a través de la historia se ha partido del supuesto empírico, que esta profesión es propia de las mujeres; actualmente las tareas del cuidado las llevan a cabo las enfermeras y los enfermeros, existe desde fines del siglo anterior muchos hombres se han interesado en aprender que cuidar es una función de las personas que no tiene que ver con la dicotomía de género (Arroyo Rodríguez, Lantacharro Taverro, Romero Serrano, & Morillo Martín, 2011). La presencia de hombres en la carrera de Enfermería de la Universidad Técnica del Norte, estadísticamente se correlaciona con los porcentajes referidos por el Consejo Internacional de Enfermeras (CIE), al no superar el 10%; pero se debe tomar en cuenta que en la actualidad y para futuras generaciones ingresarán cada vez más hombres, este incremento tiene relación con los mejores sueldos y las buenas proyecciones laborales (Osses Paredes, Valenzuela Suazo, & Sanhueza Alvarado, 2010). En Ecuador al igual que en otros países la mayor concentración de instituciones de salud está en las grandes ciudades, por ende es donde se encuentra laborando la mayor cantidad de profesionales enfermeras, esta información coincide con lo establecido en el presente estudio donde se identifica que más de la mitad de estos profesionales se los ubicó laborando en la Zona nueve que corresponde al Distrito metropolitano de Quito, seguido por el 33,2% que está laborando en la Zona uno y el porcentaje restante lo encontramos en la Zona dos; la OMS refiere que en países en vías de desarrollo se considera como umbral mínimo a una tasa de 23 enfermeras por 10.000 habitantes (Organización Mundial de la Salud, 2015); según el INEC hasta el año 2015 la tasa de enfermeras para 10.000 habitantes es de 10,00 (Instituto Nacional de Estadística y Censos, Dirección de Estadísticas Sociodemográficas, 2013). Razón por la cual que se establece que la presencia de estos profesionales es directamente proporcional al número de habitantes. La OPS, menciona que las enfermeras y enfermeros son profesionales ubicados en la línea de acción de prestación de los servicios y desempeñan una función importante en la atención centrada al paciente. En muchos países son líderes o actores clave en los equipos de salud multiprofesionales e interdisciplinarios. Proporcionan una amplia gama de los servicios de salud a todos los niveles del sistema, por tanto la presencia de estos profesionales esta en relación a las dependencias o instituciones de salud sean estas públicas, privadas, fiscomisionales, con o sin fines de lucro, así como refiere que enfermería es la principal fuerza laboral de salud (OMS, 2015). Al verificar donde realizaron sus estudios los profesionales investigados, se identifican que son tres las instituciones de educación superior que formaron a la mayoría de este grupo, es así que se menciona a la Escuela Nacional de Enfermería de la Universidad Central del Ecuador, la Universidad Técnica del Norte y la Pontificia Universidad Católica sede en Quito; al mismo tiempo se resalta que existen bajos porcentajes de otras universidades del país y algunas extranjeras.

En el 2013, Rosa María Arévalo en una ponencia realizada en un evento académico realizado en Loja-Ecuador, hace referencia que al Ecuador al partir del año de 1941, en pleno auge de la segunda guerra mundial, llega un grupo de enfermeras norteamericanas, e instauran en las dos ciudades más grandes del país internados de señoritas que estudien, trabajen, y vivan en los hospitales y cuyo eje fundamental era la concepción biológica, curativa e individual de salud, el contar con una escuela de señoritas para formar Enfermeras se da inicio a una revolución sanitaria que pretendía superar los precarios sistemas de agua, saneamiento ambiental y la electricidad de aquellos tiempos. Ya en 1942 en Quito se funda Escuela de Enfermeras basada en las normas y reglamentos de la Liga Nacional de Educación de Enfermería de los Estados Unidos y con la dirección y docencia de enfermeras americanas siendo la primera directora la Srta. Ana Cacciopo (Arévalo González, 2013); la formación al inicio es netamente hospitalaria y mantiene las características de Florence Nightingale.

Luego de la dictadura militar, en los gobiernos de Jaime Roldos y Oswaldo Hurtado nace la Atención Primaria en Salud promovida por la OMS, como estrategia para alcanzar lo que es aquel tiempo fue un slogan "Salud para todos en el año 2000"

empiezan a observarse iniciativas en diferentes ciudades del país, para la creación de escuelas de enfermería pre permitan solventar las principales necesidades de salud de los sectores más desprotegidos (De la Torre & Velasco Abad, 1986). Según Asociación de Facultades y Escuelas de Enfermería de Ecuador (ASEDEFE), en la actualidad en Ecuador existen 21 Carreras de Enfermería distribuidas a lo largo del país exceptuando únicamente la Amazonia. La Universidad Técnica del Norte es la institución de educación superior más grande y más reconocida en la zona norte del país; luego de verificar los resultados de la presente investigación, se establece que luego de tres décadas de vida institucional ha formado la cantidad suficiente de profesionales enfermeras/os, mismos que se han ubicado laboralmente en las ciudades que son más cercanas a la sede y que forman parte de las Zonas uno, dos y nueve, entre las cuales está Quito la capital de la República y que concentra la mayor cantidad de profesionales de salud. Es de mucha importancia que los profesionales enfermeros porcentualmente se hayan convertido en la segunda fuerza laboral reconocida luego únicamente de la ENE de la Universidad Central, pero por delante de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador sede en Quito (PUCE-Q).

Conclusión

- Destaca un grupo predominante femenino, con alta migración laboral hacia capital aborales.
- La Zona nueve concentra más de la mitad de los profesionales enfermeros.
- La Universidad Técnica del Norte se ubica en el segundo lugar con el 25,8%; luego de la centenaria Universidad Central de Quito.
- En apenas tres décadas de vida institucional la UTN con enfermeras/os, ha llegado a cubrir las vacantes en las principales instituciones de salud del área de estudio.

Referencias bibliográficas

- Arévalo González, R. M. (2013). *Historia de enfermería*. Tomado de <http://encuentro.educared.org/profiles/blogs/historia-de-enfermeria-2>
- Arroyo Rodríguez, A., Lantacharro Távoro, I., Romero Serrano, R., & Morillo Martín, S. (2011). La enfermería como rol de género. *Index de Enfermería*, 20(4), 248-251. doi: 10.4321/S1132-12962011000300008
- Carrera de Enfermería, U. (2016). *Informe técnico para rediseño curricular*. Universidad Técnica del Norte, Carrera de Enfermería, Ibarra. Recuperado el 22 de Julio de 2017. Tomado de <http://www.utn.edu.ec/fccss/carreras/enfermeria/wp-content/uploads/2016/10/REDISE%C3%91O-CARRERA-DE-ENFERMERIA-PLATAFORMA.pdf>
- Universidad de Chile, Departamento de Economía, Centro de Microdatos. (2008). *Informe final: "Estudio sobre causas de la deserción universitaria"*. Tomado de https://pdflegend.com/download/informe-final-estudio-sobre-causas-de-la-desercion-universitaria-_5a007d51d64ab29c64766035_.pdf
- De la Torre, P., & Velasco Abad, M. (1986). La educación de enfermería en Ecuador. *Revista Investigación y Educación en Enfermería*, 4(1), 11 - 52. Tomado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/iee/article/viewFile/22638/18680>
- De la Torre, P., & Velasco Abad, M. (1988). La educación de enfermería en el estado capitalista ecuatoriano: 1960-1983. *Cuadernos de Saúde Pública*, 4(2), 167-196. doi: 10.1590/S0102-311X1988000200003
- Instituto Nacional de Estadística y Censos, Dirección de Estadísticas Sociodemográficas. (2013). *Anuario de estadísticas de salud: Recursos y actividades 2013*. Tomado de http://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/Recursos_Actividades_de_Salud/Publicaciones/Anuario_Rec_Act_Salud_2013.pdf
- León Molina, J. (Mayo de 2003). Enfermería: Profesión, humanismo y ciencia. *Enfermería Global*, 2(1), 1-7. Tomado de <http://revistas.um.es/eglobal/article/download/664/696>
- López Maldonado, M., Cañón Abuchar, H., & Castellanos Soriano, F. (2005). Reforma curricular de la carrera de enfermería: lineamientos para el proceso. *CiberEduca.com*, 8. Recuperado el 19 de 05 de 2017, http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24765/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Mendes, M. A., & Cruz, D. A. (2009). La teoría de los roles en el contexto de la enfermería. *Index de Enfermería*, 18(4), 258-262. Tomado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962009000400010&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Organización Mundial de la Salud. (2015). *El personal sanitario es imprescindible para lograr los objetivos de desarrollo del milenio relacionados con la salud*. Tomado de http://www.who.int/hrh/workforce_mdgs/es/

- Organización Panamericana de la Salud. (2015). *Enfermería en las Américas: Datos*. Recuperado el 18 de Enero de 2017.
http://www.paho.org/hq/index.php?id=10948&lang=es&option=com_content&Itemid=1926
- Osses Paredes, C., Valenzuela Suazo, S., & Sanhueza Alvarado, O. (2010). Hombres en la enfermería profesional. *Enfermería Global*, 18, 1-7. Tomado de <http://scielo.isciii.es/pdf/eg/n18/reflexion1.pdf>
- Posso Salgado, A. (2011). *Tejiendo un sueño: Historia de la Universidad Técnica del Norte* (Vol. 1). Ibarra, Ecuador: Universidad Técnica del Norte.
- Universidad Técnica del Norte. (2008). *História*. Tomado de http://www.utn.edu.ec/web/uniportal/?page_id=2004

QUALIDADE E AVALIAÇÃO NO
ENSINO NÃO-SUPERIOR

QUALITY AND ASSESSMENT IN
NON-HIGHER EDUCATION

CALIDAD Y EVALUACIÓN EN LA
ENSEÑANZA NO SUPERIOR

A Avaliação para uma educação de qualidade no Ensino Não Superior

Orlando Serrano*

Introdução

A escola é um mundo, onde cada um de nós tem um papel primordial, não havendo, por isso, papéis principais, nem secundários. Mas, para que tudo funcione em harmonia, é fundamental que todos os atores trabalhem colaborativamente, em prol de um único objetivo, o sucesso de todos sem exceção, sendo condição para isso a construção de uma “escola livre de qualquer tipo de discriminação, em que o essencial é assegurar o direito a educação” (Nunes & Madureira, 2015, p. 129). Niza diz-nos que “a escola é uma ferramenta” (Nóvoa, Marcelino, & Ó, 2012, p. 59), com a qual teremos oportunidade de transformar a sociedade. É na escola e na interação entre os vários atores que se constrói o cenário pedagógico favorável à aprendizagem dos alunos.

A interação entre os diversos intervenientes deve caracterizar-se pela procura de uma escola de qualidade, compreendendo as relações entre as pessoas, as formas de aprendizagem e os conceitos de avaliação.

Vai nesse sentido a mudança e transformação preconizadas com a recente legislação implementada em 2017/2018, na qual sublinhamos, por um lado, o princípio orientador da “promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, de modo a que todos os alunos consigam alcançar o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (Despacho n.º 5908/2017, p. 13883) e, por outro, a definição, segundo a expressão de Guilherme d’Oliveira Martins, de “um perfil que todos possam partilhar e que incentive e cultive a qualidade” (Martins, 2017, p. 1).

Provavelmente, estas medidas poderão vir a convergir para incrementar uma educação de qualidade, menos tradicional e mais próxima do mundo contemporâneo, e, paulatinamente, para fazer esquecer a crítica de J. Pacheco: “Não faz sentido alunos do século XXI terem professores do século XX, com propostas teóricas do século XIX, da revolução Industrial”. (2016).

A Qualidade

Pires (2012) nota que as “preocupações com a qualidade sempre existiram e são de certo modo intrínsecas à natureza humana” (p. 35). Este autor refere ainda que a garantia da qualidade não é uma tarefa fácil de conseguir (Pires, 2012), sendo também equacionados, por outros autores, os custos e as dificuldades inerentes à implementação dos programas de qualidade nas organizações públicas (Rocha, 2006). Ainda assim, “melhorar a qualidade dos sistemas de ensino e de educação é uma preocupação fulcral das políticas educativas contemporâneas” (Coelho, Sarrico, & Rosa, 2008, p. 56). Atente-se, como exemplo, ao quarto objetivo de Desenvolvimento Sustentável definido pela Assembleia-Geral da ONU, o qual visa “assegurar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem para todos, ao longo da vida” (Direção-Geral da Educação, 2017).

Quando pretendemos abordar a área da qualidade, encontramos alguns conceitos básicos ou princípios, que passamos a enunciar:

- A satisfação de todas as *partes interessadas (stakeholders)*, com especial atenção para as crianças e jovens, que frequentam os estabelecimentos de educação e ensino. Dada a relevância do conceito de parte interessada no quadro da qualidade, apresentamos a sua definição da International Organization for Standardization: “person or organization that can affect, be affected by, or perceive itself to be affected by a decision or activity [pessoa ou organização que pode afetar, ser afetada ou perceber-se afetada por uma decisão ou atividade]” (2015, p. 127).

Já no que diz respeito aos diferentes atores, que podemos encontrar na escola e que partilham necessidades, interesses e expectativas comuns, recorremos a um artigo que publicámos anteriormente: “Alunos, pais/Encarregados de Educação (pais/

* orlando.serrano@ips.pt

EE), professores e funcionários, poderão ser considerados como os atores de maior relevo na relação com a escola, não descurando, no entanto, as autarquias, as associações de pais/EE e a comunidade em geral” (Serrano, 2016, p. 1).

- O princípio da *melhoria* envolve uma metodologia de desempenho global da organização, nomeadamente, através das políticas definidas pelos governos, dos projetos educativos das escolas e das cartas de missão dos diretores. Esta gestão estratégica é operacionalizada com base em objetivos, indicadores e metas. Evidencia-se, assim, o processo de melhoria, que os profissionais da qualidade denominam de ciclo PDCA – *Plan, Do, Check, Act* (criado por Shewhart e posteriormente desenvolvido por Deming; Cardoso, 2016).

- A *Abordagem por Processos* é outro dos princípios da gestão da qualidade. Assim, por processo, segundo Cardoso (2016) com base na norma ISO 9001:2015, entende-se “o conjunto de atividades inter-relacionadas e interatuantes que transformam entradas (*inputs*) em resultados desejados (*outputs*, produtos, serviços)” (p. 233).

Pires e Lourenço (2010) definem a gestão por processos como “uma mudança drástica na forma de gestão das organizações, porque separa o controlo e poder sobre as pessoas (gestores das áreas funcionais) e o controlo e poder sobre o resultado do trabalho (gestores dos processos)” (p. 233).

No âmbito da política de qualidade implementada, nas escolas de ensino não superior, encontramos alguns modelos, dos quais se destaca a CAF – *Common Assessment Framework* (Estrutura Comum de Avaliação). Outras metodologias consideradas relevantes podem ser consultadas, no sítio da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC; <http://www.igec.mec.pt>).

- A certificação é uma opção estratégica e decisão voluntária da organização. No âmbito empresarial, sob o ponto de vista da competitividade e do mercado globalizado, a certificação é vista como uma vantagem (Lopes & Saraiva, 2009).

O processo de certificação tem como objetivos o reconhecimento público e a promoção da imagem junto das partes interessadas.

A avaliação das aprendizagens

Avaliar é considerado um ato de dimensão social inerente ao ser humano, uma vez que tudo pode ser avaliado e tendemos sempre a desenvolver esta ação, no nosso dia a dia. Avaliamos ideias, objetos, ações, preços, com o objetivo de valorar e tomar decisões.

No nosso contexto escolar, a avaliação sumativa tem, ainda, um enorme peso. É a partir desta que são definidas as informações enviadas para as famílias no final de cada momento de avaliação formal e final de ano letivo. Este tipo de avaliação procura mostrar aquilo que o aluno ainda não consegue realizar, as aprendizagens que ainda não concretizou. É, pois, um sistema que classifica e que etiqueta os alunos.

As práticas da avaliação formativa têm, no entanto, evoluído no sentido de mostrar que a avaliação deve estar assente no “princípio da positividade”, como nos referem Neves e Ferreira (2015, p. 36), focada nos saberes dos alunos e nas suas conquistas, procurando motivá-los para a melhoria das suas aprendizagens.

A avaliação deve, por isso, ser um processo de comunicação entre os vários intervenientes, no qual vão sendo aferidas as competências adquiridas, as dificuldades sentidas e os parceiros implicados neste mesmo processo que se pretende de cooperação. Como nos diz Niza, “Avaliar é reunir informação sobre as coisas que com os outros produzimos ou de que nos apropriamos;... avaliar é expor e comunicar, pôr em comum a participação de cada um numa comunidade de aprendizagem” (Nóvoa, et al., 2012, p. 546).

De acordo com o quadro normativo em vigor, de regulação da avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico e secundário, a avaliação interna compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa; a avaliação externa das aprendizagens compreende as provas de aferição (a realizar no final do 2.º, 5.º e 8.º anos de escolaridade); provas finais de ciclo (a realizar no final do 9.º ano de escolaridade); exames finais nacionais (certificar a conclusão do ensino secundário).

A avaliação diagnóstica caracteriza-se essencialmente pelo levantamento de conhecimentos adquiridos, pré-requisitos necessários para novas aprendizagens, e representa um referencial para o professor, não sendo validada como elemento de progressão para o aluno (Pacheco, 1995). No entanto, Harlen (2005) enquadra a avaliação diagnóstica e a autoavaliação no âmbito da avaliação formativa.

A componente de avaliação formativa, no âmbito do sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino básico, desde 1992, com a publicação do Despacho normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho, foi considerada a principal modalidade de avaliação. Porém, com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, foram implementadas “alterações em termos ideológicos e orientações para a prática avaliativa” (Ferreira, 2015, p. 167), verificando-se um maior predomínio e tendência da avaliação

sumativa, nomeadamente a externa. Neste sentido, o relatório da OECD (Santiago, Donaldson, Looney, & Nusche, 2012) indica que a participação dos estudantes, no processo avaliativo das suas aprendizagens, é bastante baixa e os resultados da avaliação sumativa adquirem um maior peso em comparação com a avaliação formativa.

Presentemente, o Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, ao redefinir os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, afirma a dimensão eminentemente formativa da avaliação, tal como determina o Despacho normativo n.º 1-F/2016 de 5 de abril.

Notamos que, segundo J. A. Pacheco (2012), “a avaliação formativa é, por vezes, colocada pelos professores numa dimensão essencialmente informal, dependente de registos não estruturados, com dados resultantes da interação na sala de aula” (pp. 5-6). No que diz respeito à avaliação externa e independente, presentemente desenvolvida pelo Instituto de Avaliação Educativa, foi referido na 1.ª Conferência deste instituto, subordinada ao tema “Avaliar para aprender: contributos para uma cultura de avaliação” que esta modalidade de avaliação “é particularmente relevante uma vez que assegura o conhecimento do sistema e introduz mecanismos de regulação que podem promover a qualidade das aprendizagens”. (Instituto de Avaliação Educativa, 2016, p. 6).

A avaliação de pessoas

Em 2016, fizemos um ponto de situação sobre a avaliação do desempenho profissional e concluímos que “ambos os modelos de avaliação, dos docentes e não docentes, nos seus propósitos legislativos, têm como finalidade contribuir para a melhoria do desempenho e da qualidade dos serviços e, consequentemente, para a promoção da motivação no âmbito profissional” (Serrano, 2016, p. 3).

Passado mais de um ano, não temos muito a acrescentar relativamente à reflexão que fizemos, a não ser destacar a discussão que neste momento está a acontecer relativamente ao descongelamento das carreiras dos trabalhadores da administração pública, a realizar, eventualmente, a partir do orçamento de Estado para 2018.

A este propósito, recuperamos uma das conclusões finais da investigação de Parrinha e Barbosa (2011), na qual afirmam que, o facto de não haver qualquer tipo de retribuição, monetária ou outra, da avaliação do desempenho, poderá causar graves danos no desempenho global da organização. Torna-se de alguma forma constrangedor, os dirigentes de nível superior exigirem aos colaboradores a superação dos objectivos, no sentido de gerar mais valor público, sem que estes tenham compensações para retribuir. (p. 95)

Das investigações que temos realizado nesta área: blog (<http://osiadap.blogspot.pt/>) e site (<https://sites.google.com/site/orlandoserranosiadap/>), continuamos a acreditar que esta problemática da avaliação do desempenho profissional é crítica para os serviços, sendo necessário investir, na dinamização e monitorização do processo ao longo do ano, com o objetivo principal da melhoria do desempenho das pessoas e, consequentemente, na qualidade do ensino.

A avaliação externa das escolas

O grupo de trabalho, que produziu o relatório final com as propostas para o segundo ciclo de avaliação externa de escolas, referiu a “preocupação crescente com as questões da qualidade e da avaliação” (Ministério da Educação, Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas [ME-GTAE], 2011, p. 15), devido ao crescimento e à massificação dos sistemas de ensino. Neste relatório, são elencados um conjunto de elementos referenciais oriundos tanto de organizações internacionais, nomeadamente da UE, OCDE e UNESCO, cujos estudos sobre a temática da educação/formação são de grande relevância, como a nível nacional (pareceres e recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE); boas práticas que caracterizam as escolas de qualidade, identificadas pela IGEC). Pode afirmar-se que, de uma maneira geral, houve convergência na definição dos fatores determinantes do reconhecimento do que é uma escola de qualidade, a saber: qualidade dos professores; boas práticas de sala de aula; ter como finalidade a melhoria das aprendizagens e a prevenção do abandono; dispor de uma liderança sensível às questões da igualdade, inclusão, interculturalidade, cidadania, ética e moral; praticar uma gestão transparente e justa; fomentar a ligação à comunidade local; valorizar a participação das famílias. (ME-GTAE, 2011, p. 21).

A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, aprovou o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). No seu artigo 3.º, refere que o sistema de avaliação, na ótica da melhoria educacional, persegue alguns objetivos: Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo; Assegurar o sucesso educativo; Permitir incentivar as ações e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e resultados das escolas; Promover uma cultura de melhoria continuada da organização.

Prevê-se que o segundo ciclo de avaliação externa das escolas esteja concluído, em 2017 (<http://www.ige.min-edu.pt/>), perspetivando-se o início do terceiro ciclo durante o ano de 2018.

Estes referenciais e modelos de avaliação são da responsabilidade da administração educativa, da competência da IGEC, de acordo com as atribuições previstas, no Decreto Regulamentar nº 15/2012 de 27 de janeiro.

A avaliação externa suscitou a análise crítica dos peritos, donde destacamos Peralta (2015) quando interroga: “os professores têm melhorado/mudado as suas práticas de ensino como resultado da avaliação externa das escolas? Com que benefícios para os alunos?” (p. 250); e a proposta de Capela (2015), defendendo que a observação da ação letiva faça parte do processo de avaliação externa, mas não numa perspetiva de avaliação dos docentes.

Continuamos a defender a ideia de que “quanto mais integrada for a avaliação dos vários intervenientes da organização escolar melhores resultados surgirão relativamente à melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos.” (Serrano, 2016, p. 4).

Conclusões

É entendimento comum que a educação é um dos bens mais preciosos do património de um país. Todavia, é necessário que reflitamos sobre o muito que ainda podemos avançar, numa sociedade que valoriza bastante os resultados escolares pelos obtidos nos testes. Muito cedo, os alunos começam a ser avaliados e orientados para uma meta, que se resume a uma nota de testes e exames. A avaliação das aprendizagens não deveria ser o “papão” da escola, mas sim o meio para que cada aluno pudesse regular o seu percurso de aprendizagem, em colaboração com os seus pares e professores.

Como verificámos, as políticas educativas têm implementado medidas diferentes para a avaliação das aprendizagens dos alunos. As recentes alterações legislativas, ao conferirem novamente um predomínio à avaliação formativa, preconizam uma visão integradora do processo de ensino/aprendizagem.

Também a avaliação de desempenho dos docentes deveria seguir esta vertente de avaliação formativa e acompanhar os mesmos na construção de novos instrumentos de avaliação ou revisão dos já existentes, de modo a torná-los mais justos e mais inclusivos. A nossa administração pública também não tem demonstrado a apropriação de uma cultura de avaliação, no sentido da integração e alinhamento estratégicos dos sistemas de avaliação das pessoas, no quadro de desenvolvimento organizacional. A articulação das metodologias de avaliação com as da qualidade deveria resultar num trabalho comum de monitorização e de melhoria contínua.

Fazendo um balanço aos dois primeiros ciclos de avaliação externa, Capela (2015) dá-nos conta de que, com base nos estudos e investigações apresentadas, o 1.º ciclo de avaliação externa foi predominantemente formativo, com vista à melhoria, enquanto o 2.º ciclo tem desenvolvido um conceito de *accountability* ou prestação de contas, mais direcionado para os resultados escolares.

A qualidade é um caminho que, de acordo com o contexto e a perspetiva da organização, será alinhado e ajustado na sua estratégia de funcionamento. Não há nenhum sistema perfeito e o trabalho nunca está terminado.

A conceção e o desenvolvimento dos sistemas de gestão de qualidade não carecem simplesmente da sua política institucional e do empenho dos órgãos de gestão na sua implementação, pois é decisivo o envolvimento da organização no seu todo.

Neste ciclo de inovação tecnológica, na assunção do desafio da diversidade, na lógica das lideranças partilhadas, na reflexão da pertinência dos programas curriculares, na conjugação de estratégias e caminhos traçados pelos diferentes atores, mais do que nunca importa objetivar o sucesso educativo em detrimento do escolar.

Nesta perspetiva, a qualidade caminhará de mãos dadas com a avaliação porque, como afirma Helder Sousa, “não pode haver boa educação sem uma avaliação de qualidade.” (Federação Nacional da Educação, 2017).

Referências bibliográficas

- Capela, L. (2015). O futuro do modelo de avaliação externa das escolas. In J. D. Justino (Dir.), *Avaliação externa das escolas* (p. 253-256). Recuperado de http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVROCNE_AVALIA%C3%87%C3%83O_EXTERNA_DAS_ESCOLAS.pdf
- Cardoso, M. P. (2016). Abordagem por processos. *TMQ: Techniques, Methodologies and Quality, Temático 3*, 11-37. Recuperado de <http://publicacoes.apq.pt/abordagem-por-processos/>
- Coelho, I., Sarrico, C., & Rosa, M. J. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: Que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 7(2), 56-67. Recuperado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpbg/v7n2/v7n2a07.pdf>

- Decreto Regulamentar nº 15/2012 de 27 de Janeiro. *Diário da República nº 20/2012 – 1ª Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa, Portugal.
- Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de Julho. *Diário da República nº 129/2012 – 1ª Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa, Portugal.
- Decreto-Lei nº 17/2016 de 4 de Abril. *Diário da República nº 65/2016 – 1ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa, Portugal.
- Despacho Normativo nº 1-F/2016 de 5 de Abril. *Diário da República nº 66/2016 – 2ª Série (1º Supl.)*. Educação, Gabinete do Secretário de Estado da educação. Lisboa, Portugal.
- Despacho n.º 5908/2017 de 5 de Julho. *Diário da República nº 128/2017 – 2ª Série*. Educação, Gabinete do Secretário de Estado da educação. Lisboa, Portugal.
- Despacho Normativo nº 98-A/92 de 20 de Junho. *Diário da República nº 140/92 – 1ª Série-B (1º Supl.)*. Ministério da Educação. Lisboa, Portugal.
- Direção-Geral da Educação. (2017). *A educação de qualidade no centro de A Maior Lição do Mundo*. Recuperado de <http://www.dge.mec.pt/noticias/educacao-de-qualidade-no-centro-de-maior-licao-do-mundo>
- Federação Nacional da Educação. (2017). *Temos um problema de justiça no nosso sistema educativo*. Recuperado de <https://fne.pt/noticias/go/atualidade-temos-um-problema-de-justi-a-no-nosso-sistema-educativo>
- Ferreira, C. A. (2015). A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa. *Educação e Pesquisa*, 41(1), 153-169. doi: 10.1590/S1517-97022015011892
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning: Tensions and synergies. *The Curriculum Journal*, 16(2), 207-223. doi: 10.1080/09585170500136093
- Instituto de Avaliação Educativa. (2016). Introdução. In M. C. Gomes, C. Montero, J. Pereira, & L. Pedroso (Orgs.), *Atas da 1.ª Conferência IAVE: Avaliar para aprender: Contributos para uma cultura de avaliação, Portugal* (p. 6). Recuperado de http://iave.pt/np4/file/260/Atas_1_Conferencia_Iave.pdf
- International Organization for Standardization. (2015). *ISO/IEC directives, part 1: Consolidated ISO supplement: Procedures specific to ISO* (6th ed.). Recuperado de https://fenix.tecnico.ulisboa.pt/downloadFile/1126518382176416/Int5%20-%20Annex_SL_2015.pdf
- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República nº 237/86 – 1ª Série*. Assembleia da República. Lisboa, Portugal.
- Lei nº 31/2002 de 20 de Dezembro. *Diário da República nº 294/2002 - 1ª Série-A*. Assembleia da República. Lisboa, Portugal.
- Lopes, S. B., & Saraiva, M. (2009). Qualidade e certificação: Aplicação empírica numa organização certificada pela norma ISO 9001. *TMQ: Techniques, Methodologies and Quality*, 0, 193-219. Recuperado de <http://publicacoes.apq.pt/qualidade-e-certificacao-aplicacao-empirica-numa-organizacao-certificada-pela-norma-iso-9001/>
- Martins, G. O. (Coord.) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Recuperado de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf
- Ministério da Educação, Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas. (2011). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas: Relatório final*. Recuperado de http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE2_GT_2011_RELATORIO_FINAL.pdf
- Neves, A. C., & Ferreira, A. L. (2015). *Avaliar é preciso?: Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Lisboa, Portugal: Guerra & Paz.
- Nóvoa, A., Marcelino, F., & Ó, J. R. (Orgs.). (2012). *Sérgio Niza: Escritos sobre educação*. Lisboa, Portugal: Tinta da China.
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho universal para a aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126-143. Recuperado de <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf>
- Pacheco, J. (2016). Aulas no século XXI são um escândalo: Com aulas ninguém aprende. *Observador*. Recuperado de <http://observador.pt/especiais/jose-pacheco-aulas-no-seculo-xxi-sao-um-escandalo-aulas-ninguem-aprende/>
- Pacheco, J. A. (1995). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma: Propostas de trabalho* (2ª ed.). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2012). *Avaliação das aprendizagens: Políticas formativas e práticas sumativas*. Comunicação apresentada nos Encontros de Educação da Secretaria da Educação do Governo Regional da Madeira, Funchal, 10-11 fevereiro 2012. Recuperado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/21170/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20das%20prendizagens%20%20Pol%C3%ADticas%20formativas%20pr%C3%A1ticas%20sumativas.pdf>
- Parrinha, I., & Barbosa, E. (2011). Um olhar sobre o sistema de avaliação do desempenho na administração pública, na cidade de Beja. In Instituto Nacional de Administração (Org.), *Actas do 8.º Congresso Nacional da Administração Pública: Desafios e soluções*, (pp. 78-96). Oeiras, Portugal: Autor.

- Peralta, H. (2015). Um olhar descomprometido sobre a avaliação externa das escolas. In J. D. Justino (Dir.), *Avaliação externa das escolas* (pp. 239-251). Recuperado de http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVRO_CNE_AVALIA%C3%87%C3%83O_EXTERNA_DAS_ESCOLAS.pdf
- Pires, A. R. (2012). *Sistemas de gestão da qualidade: Ambiente, segurança, responsabilidade social, serviços, indústria, administração pública e educação*. Lisboa, Portugal: Sílabo.
- Pires, A. R., & Lourenço, R. T. (2010). Aplicabilidade do modelo de gestão por processos às instituições de ensino superior. *TMQ: Techniques, Methodologies and Quality*, 1, 231-248.
- Rocha, J. A. (2006). *Gestão da qualidade: Aplicação aos serviços públicos*. Lisboa, Portugal: Escolar.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*. doi 10.1787/9789264117020-en
- Serrano, O. (2016). Avaliação educacional: No domínio de avaliação do desempenho profissional de docentes e não docentes. *PROFFORMA*, 18, 1-5. Recuperado de http://cefopna.edu.pt/revista/revista_18/pdf_18/es_03_18.pdf

Trabajo experimental acerca del uso de las TIC en el aula de secundaria

Francisca Angélica Monroy García*

Introducción

Como indica Valverde Berrocoso, Garrido Arroyo y Sosa Díaz (2010) la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo, concretamente en las aulas, tiene conducido a una mejora en los equipamientos e infraestructura de los centros educativos. Sin embargo, aún queda un largo camino por recorrer para que tenga lugar ese cambio profundo, concretamente en los procesos educativos haciendo uso de las herramientas TIC.

Bajo la consideración de Muñoz-Miralles, Ortega-González, Batalla-Martínez, López-Móron, Manresa y Torán-Monserrat, (2014), señalan que las TIC han tenido un uso masivo dentro de nuestra sociedad, esto ha permitido que el acceso a los equipamientos y servicios, hasta hace relativamente pocos años, haya sido una cuestión inimaginable. Por lo tanto la inclusión de las TIC en la sociedad no tenido consigo una diferencia de edad, sexo o nivel social, a diferencias de otros avances tecnológicos del pasado.

Si hay que destacar que el uso de las TIC está originando una brecha generacional (brecha digital) dentro de nuestra sociedad, debido a la presencia tan activa en la vida de los jóvenes. Cada vez más las edades con que se inicia y se familiariza con las TIC son más tempranas, lo que hace que la nueva generación sea ya considerada como nativos digitales que contrasta con las personas adultas, que son reconocidos como inmigrantes digitales. Así, para estas personas, a pesar del avance y actualización que las TIC han tenido, queda aún un gran avance que recorrer para adquirir ese dominio que presentan los jóvenes.

Según Bustos y Román (2016) la formación de los ciudadanos de esta sociedad, requiere de un sistema y una escuela que contemple los recursos tecnológicos dentro del desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, esto es, que las TIC estén integradas en el ámbito educativo desde diferentes perspectivas y en todos los niveles educativos. En un corto período de tiempo se han realizado grandes esfuerzos por dotar de tecnología a los centros educativos, para que todos los alumnos tengan la oportunidad de recibir una formación que sea adecuada. Además con esta dotación se espera también que estos alcancen a ser ciudadanos críticos dentro de esta nueva sociedad globalizada en la que nos encontramos actualmente, siendo una sociedad del conocimiento.

La inclusión de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje ha resultado ser duro, pero se encuentra en un proceso de aceleramiento a nivel mundial, se trata de una expresión global de lo educativo como señala Díaz Barriga (2013). La incorporación de las TIC no está limitada a un problema de disponer solo de las herramientas tecnológicas, sino además es necesario que se contribuya a un uso educativo y didáctico adecuado de las mismas en los procesos formativos.

Otro de los aspectos a destacar que señala Montaña Sayago y Monroy García (2012), es que dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje virtuales hay que conjeturar acerca de los problemas comunicativos que surgen directamente entre los interactuantes. Se trata de un problema con fácil solución, debido a que con los nuevos avances que ha tenido la tecnología se ha podido llegar a tener una comunicación viable dentro de la comunidad educativa, estas evoluciones que es producen van dirigidas a nuevos cambios de los métodos educativos. Por tanto, la comunicación virtual puede ser de dos formas: asincrónica y sincrónica; en el primer caso no existe una interacción inmediata, mientras que la segunda nos permite esa interacción simultánea entre las personas que llevan a cabo ese proceso comunicativo.

Material y método

La metodología empujada en este trabajo de investigación es cuantitativa, de carácter descriptivo. El objetivo principal de nuestro estudio es conocer la percepción que presentan los estudiantes en relación al uso de las TIC dentro del aula

* Universidad de Extremadura

de secundaria, de manera que esto nos permita saber los conocimientos que tienen los alumnos de las herramientas que consideramos mínimas para hacer un uso correcto de las TIC en el proceso de aprendizaje como son las *webs*, *blog* y correo electrónico, principalmente.

La población de estudio es relativamente pequeña, porque se trata de un estudio piloto, se encuentra constituida por un total de 36 alumnos. Las edades de los alumnos se encuentran comprendidas dentro de un rango entre los 13-17 años, estas corresponden al curso de 2º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y 1º de Bachillerato.

Como se puede comprobar en la Tabla 1, la mayor representación muestral pertenece al género masculino con una representación del 55% de participación frente al 44% del grupo de chicas, evidentemente, no se trata de una diferencia significativa, pero si es necesario considerarla, mostramos estos datos en la representación de la Figura 1 para una mayor claridad.

Tabla 1
Distribución de la muestra por género

Género	<i>n</i>	%
Hombre	20	55
Mujer	16	44

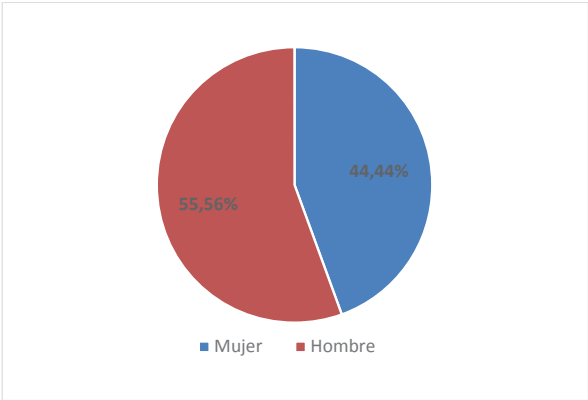


Figura 1. Distribución de la muestra por género

Para la recogida de los datos se ha utilizado un cuestionario de nuevo diseño y de sencilla aplicación. Está formado por un conjunto de ítems cerrados de tipo Likert, que ha permitido tener, también, una sencilla interpretación de las variables en estudio pues son variables cuantitativas discretas ordinales. Es un cuestionario que hemos diseñado para nuestro estudio piloto que nos permita conocer cómo se encuentra la cuestión de estudio.

El cuestionario consta de un total de 20 preguntas que se encuentran ancladas en cuatro opciones de respuestas: desde muy de acuerdo a muy en desacuerdo, este instrumento es aplicado a la población de estudio, donde a través de los resultados podemos conocer su grado de percepción y conocimiento sobre las TIC.

Se pidió permiso a un centro de educación ubicado en Extremadura, donde se realizaba la selección de un grupo de alumnos de manera aleatoria para su cumplimentación. En todo momento hubo presente una persona para resolver las dudas que surgieran y controlar que todos los ítems estuviesen contestados.

Análisis y resultados

Tras la recopilación de la información, a través del instrumento indicado a la población, seguidamente analizamos los datos para poder conocer su percepción y dar respuesta a los objetivos planteados, obteniendo de esta forma los resultados

que presentamos en el presente apartado. Dentro de este análisis descartamos realizar comparaciones entre las medias, debido a que se trata de una muestra muy pequeña y la homogeneidad será pequeña entre las respuestas dadas, siendo un comportamiento imprevisible debido a esta falta de homogeneidad, por tanto, el estudio solo presenta análisis atendiendo a la frecuencia y porcentaje de las respuestas. En relación a la primera cuestión que se le plantea al alumno, sobre la diferencia que existe entre un portal web y una página web, los resultados nos indican que no está muy claro estos conceptos en la población de estudio, siendo los que presentamos en la Tabla 2.

Tabla 2
Ítem “Se cuál es la diferencia entre un portal web y una página web”

		f	%
Valido	Muy de acuerdo	3	8,0
	De acuerdo	8	22,0
	En desacuerdo	25	69,0
	Muy en desacuerdo	0	0
N		36	100,0

Pues bien, según estos resultados se aprecia que los estudiantes no conocen, claramente la diferencia que existe entre un portal y una página web, tal como indican los datos de un 69% de la población reconoce no saber estas diferencias, solo el 3% indica saber exactamente cuál es la diferencia entre ambos conceptos y solo el 8% tiene una ligera idea de estos conceptos, pero no lo tienen muy claro.

Si atendemos a la diferencia entre género, para saber cuál de los grupos presenta mayor conocimiento, se muestra que el conocimiento de esta diferencia de conceptos la variable género no tiene influencia. Para conocer si existe diferencia entre los dos grupos que componen la muestra, los resultados que obtenemos tras su análisis es el que presentamos en la Tabla 3.

Según los resultados el grupo que conoce la diferencia entre ambos conceptos es 1 chicos y 2 chicas, siendo una diferencia no significativa o depreciable del grupo que tiene alguna pequeña idea que son 4 chicos y 4 chicas, esto es, resultados similares como indicamos donde no se aprecian diferencias en los resultados. Hay que destacar que el grupo que no tiene idea entre estos conceptos si muestra una diferencia significativa entre ambos grupos, debido a que son 15 chicos frente al grupo de chicas que son 10, aunque este resultado puede estar influido porque el grupo de chico es más numeroso en la muestra frente al de las chicas, como presentamos en la Tabla 1.

Tabla 3
Distribución de la muestra por género

		Ítem nº 4 “Se cuál es la diferencia entre un portal web y una página web”			
		Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
		n	n	n	n
Género	Hombre	1	4	15	0
	Mujer	2	4	10	0

Por otro lado, queremos conocer si los alumnos disponen de una cuenta de correo electrónico y con qué frecuencia hacen uso de la misma, para saber su conocimiento sobre una de las herramientas de comunicación más básicas que nos ofrecen las TIC, las respuestas que obtenemos por los alumnos son las que presentamos en la Tabla 4. Como muestran los resultados, gran parte de la población que componen la muestra no poseen una cuenta de correo electrónico, por lo tanto el uso de esta herramienta para los estudiantes como medio de comunicación es minoritaria, como se observan en los datos donde el 75% de la población indica que no tienen correo electrónico, no hacen uso del mismo y solo el 25% indica que tienen y hacen uso del mismo con frecuencia como medio de comunicación con otras personas.

Tabla 4

Ítem "Dispongo de un correo electrónico y lo utilizo con frecuencia"

		<i>f</i>	%
Válido	De acuerdo	9	25,0
	En desacuerdo	27	75,0
	N	36	100,0

Como se presentaba en la Figura 1, en ella se puede observar los resultados obtenidos atendiendo la variable género, para detectar si hay diferencias entre ambos grupos. Cuando se realiza los análisis considerando la variable género, podemos indicar que el uso del correo es mayoritario en el grupo de los chicos siendo el 55,56% de los mismos que hacen uso de esta herramienta, frente al grupo de las chicas que son el 44,44% las que hacen uso de ella, tal vez pueda ser debido a la idiosincrasia del género masculino.

Otra de las cuestiones que queremos conocer en este trabajo, para conocer la percepción del alumnado es si, dentro del aula, saben reconocer los diferentes dispositivos tecnológicos y sus usos para un mejor desarrollo de sus procesos de aprendizaje. Las respuestas obtenidas tras el análisis muestra lo siguiente.

Como se muestra en los resultados que se presentan en la Tabla 5, una vez analizadas las respuestas dadas por los estudiantes, indican que reconocen los distintos recursos TIC dentro del aula y que saben su utilidad el 97% de la población, que señalan que habitualmente saben cuáles son.

Aunque, encontramos un 2% de la población que llega a reconocer que siempre los reconocen y saben su utilidad, por ello se puede indicar que no existe, según estos resultados, ningún tipo de estudiante que destaque o nos responda que no sea capaz de reconocer los recursos TIC dentro del aula, así como saber cuál es su utilidad.

Tabla 5

Ítem "En el aula reconozco los diferentes dispositivos tecnológicos y sus usos"

		<i>f</i>	%
Válido	Muy de acuerdo	1	2,0
	De acuerdo	35	97,0
	N	36	100,0

En la Figura 2, se muestran las respuestas obtenidas por los alumnos en función del género, donde se puede observar claramente que es el grupo de los chicos los que destacan de manera significativa frente al grupo de las chicas.

Pues bien, de la Figura 2 hay que considerar los dos grupos compuestos por chicos y chicas, destacar que son los chicos los que reconocen que son los que habitualmente son capaces de distinguir los dispositivos tecnológicos y que además conocen su utilidad siendo el 52% de la población, aunque que señalar que dentro de este grupo hay un 2% de la muestra que indica reconocerlo siempre, frente al grupo de las chicas que solo el 44% de las mismas indican reconocerlo habitualmente, esto es, no son capaces de identificarlo y de saber su uso tan claro como los chicos.

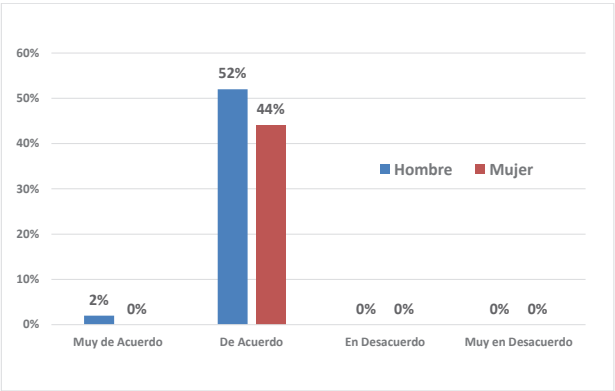


Figura 2. Distribución de las respuestas al ítem “En la aula reconozco los diferentes dispositivos tecnológicos y sus usos”, por género y categorías

En relación a la pregunta planteada sobre la consideración que tienen los alumnos acerca del conocimiento que presentan acerca de las TIC en relación a sus profesores, las respuestas dadas por los mismos es la que se presenta la Tabla 6. Como muestran los resultados de la Tabla 6, existe un grupo de alumnos que señalan tener más conocimiento de las TIC que sus propios docentes sobre el material tecnológico, como se observa en el análisis de las respuestas aportadas por los sujetos, donde el 11% de la población indica saber más y tener un mayor dominio sobre todas las TIC ante sus profesores. Mientras que el 63% de la muestra, destacan que su conocimiento es de una manera más modera ante sus profesores, siendo solo el 25% los que consideran que saben más de algunas determinas tecnologías, herramientas o aplicaciones, pero que solo se trata de cuestiones puntuales.

Tabla 6
Ítem “Considero que tengo más conocimientos que mis profesores acerca de las tecnologías (ordenadores, móvil, internet, etc.)”

		f	%
Válido	Muy de acuerdo	4	11,0
	De acuerdo	23	63,0
	En desacuerdo	9	25,0
	N	36	100,0

Presentamos a continuación, en la Figura 3, este análisis considerando la variable género, de manera que nos permita conocer las diferencias en función del género, así como tener conocimiento entre la opinión que presenta cada uno de los grupos. Según los datos analizados en relación a la percepción en función del variable género, las respuestas dadas indican, que un 5% del grupo de los chicos y chicas señalan que siempre saben más y tienen mayor dominio que sus docentes. Mientras que, la opinión de tener mayor conocimiento de manera habitual en cuestiones sobre TIC los chicos indican un 33% que saben más que sus docentes; frente al grupo de las chicas que solo es un 30%, se observa que se trata de una diferencia no significativa entre ambos grupos. En relación a la categoría de saber más en determinadas cuestiones, esto es, ocasiones puntuales es un 16% de los chicos que presentan esta percepción; frente al 8% del grupo de las chicas, se puede comprobar que dentro de esta categoría y según las repuestas dadas por la muestra las diferencias entre ambos grupos en más dispar, existe un nivel significativo en las respuestas dadas por ambos grupos.

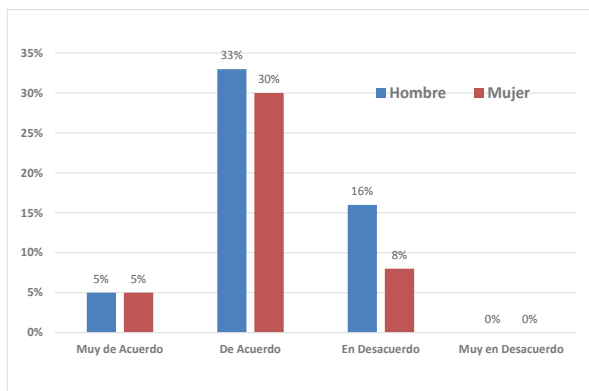


Figura 3. Distribución de las respuestas al ítem "Considero que tengo más conocimientos que mis profesores acerca de las tecnologías (ordenadores, móvil, internet, etc.)" por género y categorías

Conclusiones

Tras presentar los resultados obtenidos según las repuestas dadas por los sujetos que componen la muestra, y tras realizar los analizar el conocimiento y percepción que tienen los alumnos acerca de las herramientas mínimas para hacer un uso adecuado de las TIC en su proceso de aprendizaje, podemos aportar conclusiones a las que llegamos con este estudio, pudiendo con ello dar respuesta a los objetivos marcados al inicio del mismo.

Pues bien, considerando el análisis realizado en el agrupamiento de estas variables dependientes, de los diferentes ítems que lo componen, donde todos ellos se encuentran relacionados con el nivel de conocimiento que presentan los estudiantes sobre las TIC, las conclusiones a las que llegamos es que los alumnos perciben o consideran que no saben establecer diferencias claras, en todo momento, sobre el concepto de portal web y página web siendo el 8% que así lo contempla, un 22% que considera que esta diferencia sabría realizarla de manera habitual y un 69% aprecia solo diferencias esporádicas.

Además, los estudiantes cuando poseen o utilizan su cuenta de correo electrónico ninguno de ellos hace un uso diario del mismo como medio de comunicación con los docentes y compañeros, suelen utilizarlo de forma habitual solo un 25% y un 75% de los alumnos hacen un uso esporádico, aunque si hay que señalar que ninguno de ellos indica no usarlo nunca.

Por otro lado, la muestra de estudio nos indica que conocen los diferentes dispositivos y herramientas TIC que se encuentran dentro del aula, aunque solo es un 2% de la población los que indican reconocerlo siempre, mientras que el 97% suelen reconocerlo de manera habitual. Junto a esto, los alumnos consideran que tienen más conocimiento sobre TIC que sus propios docentes, donde el 11% indica que siempre y de forma general tienen un mayor conocimiento, el 63% indica que de forma habitual y solo el 25% de la población indica que se trata de manera esporádica, esto es, en determinadas materias no existiendo ningún alumno que haya señalado tener menos conocimiento que sus docentes.

Según esto resultados, se puede concluir indicando que los alumnos perciben que presentan un mayor conocimiento y además suficiente para hacer uso de los diferentes recursos y herramientas TIC para el desarrollo de sus procesos de enseñanza-aprendizaje, y perciben tener además más conocimiento general de estas herramientas que los propios profesionales que trabajan en las aulas. Como conclusión final y a la vista de estos resultados, debemos animar a los docentes y alumnos hacer un mayor uso de manera sistemática de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula, de manera que estas herramientas nos permitan aprovecha más las etapas de enseñanza-aprendizaje, construcción del conocimiento, autoaprendizaje, entre otros aspectos a considerar.

Referencias Bibliográficas

- Bustos, A., & Román, M. (2016). La importancia de evaluar la incorporación y el uso de las TIC en educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(2), 3-7. doi: 10.15366/rie
- Díaz Barriga, Á. (2013). TIC en el trabajo del aula: Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(10), 3-21. Tomado de <https://ries.universia.net/article/view/105/tic-trabajo-aula-impacto-planeacion-didactica>

- Montaño Sayago, A., & Monroy García, F. A. (2012). Educación superior y competencias TIC: Un reto a conseguir. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3. Tomado de <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDSECUNDARIO/article/view/20/20>
- Muñoz-Miralles, R., Ortega-González, R., Batalla-Martínez, C., López-Móron, M. R., Manresa, J. M., & Torán-Monserrat, P. (2014). Acceso y uso de nuevas tecnologías entre los jóvenes de educación secundaria, implicaciones en salud: Estudio JOITIC. *Atención Primaria*, 46(2), 77-88. doi: 10.1016/j.aprim.2013.06.001
- Valverde Berrocoso, J., Garrido Arroyo, M. D., & Sosa Díaz, M. J. (2010). Políticas educativas para la integración de las TIC en Extremadura y sus efectos sobre la innovación didáctica y el proceso enseñanza-aprendizaje: La percepción del profesorado. *Revista de Educación*, 352, 99-124. Tomado de http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiAgOeKzITyAhWC2aQKHdA7BlMQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Finductio.org%2Ffondo_recursos%2Fsystem%2Ffiles%2Fpoliticas_educativas_para_la_integracion_de_las_tic.pdf&usg=AOvVaw3RXCUG8HQ0jvSvM5NfdLj_

**PÓSTERES
(TEXTO COMPLETO)**

**POSTERS
(COMPLETE TEXT)**

**PÓSTERES
(TEXTO COMPLETO)**

QUALIDADE E AVALIAÇÃO NO
ENSINO SUPERIOR

QUALITY AND ASSESSMENT IN
HIGHER EDUCATION

CALIDAD Y EVALUACIÓN EN LA
ENSEÑANZA SUPERIOR

Compreensão de alunos de graduação sobre a segurança do utente

Chris Mayara Tibes*

Jéssica D. Dias**

Yolanda D. Martinez Évora***

Silvia H. Zem-Mascarenhas****

Introdução

Existe um movimento global que visa à melhoria da segurança do utente e também maior qualidade aos serviços de saúde. Garantir à população uma assistência exemplar é tema prioritário da área da saúde atualmente. Diante dessa situação, a Organização Mundial de Saúde (OMS) criou em 2004 a Aliança Mundial para a Segurança do Paciente. Essa aliança tem como propósito estabelecer medidas para melhorar a segurança do utente e a qualidade da assistência à saúde do mundo (Rosa, Perini, Anacleto, Neiva & Bogutchi, 2009).

No Brasil, em 2013 o Ministério da Saúde (MS) e a Anvisa divulgaram a Portaria nº 529 de 1º de abril de 2013, a qual institui o Programa Nacional de Segurança do Paciente (PNSP). O objetivo geral do PNSP é contribuir para a qualificação dos cuidados em saúde em todos os estabelecimentos de saúde do território nacional (Ministério da Saúde, 2013).

A definição de eventos adversos diz respeito aos incidentes que resultam em dano à saúde. Por sua vez, os erros consistem em falhas na execução de uma ação planejada. O erro na assistência em saúde acontece frequentemente e, em diversas vezes, independentemente da vontade e atenção do profissional. Os profissionais envolvidos em tais erros sofrem punições que geram consequências, desde punições administrativas até danos emocionais. A formação acadêmica dos profissionais de saúde, seja nas universidades ou em cursos técnicos, contribui de forma decisiva para ocorrência de erros (Ministério da Saúde, 2013; Santos, Silva, Munari, & Miasso, 2007).

Muitas vezes durante a formação acadêmica, os profissionais de saúde não são apresentados ao tema segurança do utente. Embora o PNSP incentive a inclusão desse tema nos cursos de formação em saúde, não estão explicitadas orientações ou como dar encaminhamento a essa discussão (Bohomol, Freitas, & Cunha, 2016).

O processo de ensino e aprendizagem dos profissionais da área da saúde é complexo, necessitando de constante reflexão e contextualização com a realidade da assistência à saúde (Cozer Montenegro & Menezes Brito, 2011).

Neste sentido, para que o tema “segurança do utente” possa ser inserido de forma efetiva nos cursos de graduação em saúde, é necessário mais do que um bom planejamento, mas também um diagnóstico efetivo de como o tema já tem sido abordado e entendido nos cursos, além da necessidade de atualização dos educadores.

Nesse escopo, o objetivo deste estudo foi identificar a aproximação e compreensão do tema segurança do utente e eventos adversos, pelos alunos de graduação na área da saúde de uma universidade pública do estado de São Paulo

Método

Trata-se de um estudo do tipo prospectivo e exploratório. Este visou compreender como os estudantes dos cursos da área da saúde de uma universidade pública entendem o significado de conceitos relativos à segurança do utente e eventos adversos, bem como a sua expressão nas atitudes, observadas e vivenciadas, nos cenários de aprendizagem.

Determinou-se como população do estudo alunos de todos os períodos dos cursos de enfermagem, educação física, fisioterapia, gerontologia, medicina e terapia ocupacional. Estes cursos são considerados como da área da saúde na universidade estudada.

Utilizou-se a ferramenta para construção e aplicação de investigação *online* “Google Forms” para adaptação do questionário a ser utilizado nesta pesquisa (Yoshikawa et al., 2013).

* Doutoranda em Enfermagem Fundamental pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – EERP/USP. christibes@usp.br.

** Doutoranda em Enfermagem em Saúde Pública pela EERP/USP.

*** Professora Titular e Sênior na EERP/USP.

**** Professora Associada da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

O questionário final é composto por 13 questões disponibilizadas em duas vertentes principais. A primeira contém questões que visam caracterizar os participantes relativamente à sua idade, género, curso e ano em que está matriculado. A segunda é composta por questões de âmbito conceitual e atitudinal relativas segurança do utente.

Para a validação de conteúdo, formou-se um painel com sete especialistas da área da saúde. A validade de conteúdo foi realizada a partir de uma análise qualitativa. A avaliação foi aplicada inicialmente de forma individual e independente pelos especialistas, seguida por uma discussão em grupo para identificar pontos controversos. Após a discussão em grupo, as mudanças sugeridas de acordo com a maioria dos avaliadores foram realizadas.

A colheita dos dados ocorreu no ano de 2015, após anuência da coordenação dos cursos de graduação e aprovação do projeto de investigação pelo Comité de Ética em Pesquisa (CEP) sob parecer nº 392.439 (CAAE 20123013.8.0000.5504).

Após a elaboração e validação do questionário, realizou-se o envio do [link](#) do questionário *online* para o endereço eletrónico das turmas/cursos participantes. Os dados colhidos foram submetidos a análise estatística descritiva, sendo as variáveis categóricas analisadas conforme a sua frequência absoluta e relativa.

Resultados

Participaram no estudo 161 alunos devidamente matriculados. A distribuição dos alunos por curso foi: educação física (13), enfermagem (44), fisioterapia (13), gerontologia (23), medicina (38) e terapia ocupacional (29).

Com relação às variáveis de caracterização dos alunos, a maior parte dos respondentes era do sexo feminino (78,8%). A idade dos participantes concentraram-se da seguinte forma: entre 16 a 18 anos (3,7%); entre 19 a 21 anos (37,3%); entre 22 a 24 anos (41%); entre 25 a 27 anos (10%); e maiores de 28 anos (8%).

Quanto à questão ~"O tema segurança do utente e eventos adversos foi abordado em alguma disciplina?", 92 alunos de todos os cursos responderam *sim*, contra 69 *não*. A distribuição das respostas por curso pode ser vista na Tabela 1.

Tabela 1

Número de respostas por curso face à questão "O tema segurança do utente e eventos adversos foi abordado em alguma disciplina?"

Respostas	Sim	Não	Total de respostas
Educação física	6	8	14
Enfermagem	39	5	44
Fisioterapia	6	7	13
Gerontologia	11	12	23
Medicina	19	19	38
Terapia ocupacional	11	18	29

Quanto à questão "Conhece os 10 passos para a segurança do utente?", apenas 27,3% (44) dos estudantes responderam *sim*. A distribuição das respostas por curso pode ser vista na Tabela 2.

Tabela 2

Número de respostas por curso frente a questão "Você conhece os 10 passos para a segurança do utente?"

Respostas	Sim	Não	Total de respostas
Educação física	3	11	14
Enfermagem	37	7	44
Fisioterapia	2	11	13
Gerontologia	2	21	23
Medicina	6	32	38
Terapia ocupacional	4	25	29

Face à assertiva "Cometer erros na área da saúde é inevitável", 58% (94) dos estudantes inquiridos concordam ou concordam fortemente. Discordam ou discordam fortemente 52,8% (85) dos estudantes frente à afirmação "Existe uma grande diferença

entre o que os profissionais da área da saúde sabem, o que é certo e o que é feito”. Apenas 36% (58) dos estudantes concordam ou concordam fortemente com a afirmação “Alunos comprometidos não cometem erros que causem danos aos utentes”. Discordam ou discordam fortemente 90% (145) dos estudantes frente à afirmação “Na vigência de um erro, todos os envolvidos (profissionais, alunos, gestores, utente e família) devem discutir a sua ocorrência”. Apenas 7,5% (12) dos estudantes concordam ou concordam fortemente que “após a ocorrência de um erro, uma estratégia de prevenção efetiva é trabalhar com maior cuidado”. Na Tabela 3, é apresentada a distribuição de todas as respostas por pergunta, onde cada resposta significa: (1) *discordo fortemente*, (2) *discordo*, (3) *não sei opinar*, (4) *concordo* e (5) *concordo fortemente*.

Tabela 3
Distribuição de todas as respostas das afirmativas conceituais sobre segurança do utente.

Questões	Respostas				
	1	2	3	4	5
Cometer erros na área da saúde é inevitável.	16	20	31	54	40
Existe uma grande diferença entre o que os profissionais da área da saúde sabem, o que é certo e o que é feito.	38	47	46	20	10
Alunos comprometidos não cometem erros que causam danos aos utentes.	13	44	46	35	23
Na vigência de um erro, todos os envolvidos (profissionais, alunos, gestores, utente e família) devem discutir sua ocorrência.	120	25	7	2	7
Depois que um erro ocorre, uma efetiva estratégia de prevenção é trabalhar com maior cuidado.	90	41	18	5	7

Duas afirmações avaliaram os aspectos atitudinais na ocorrência do erro: “Sempre comunico a meu professor sobre a presença de condições no campo de estágio que favorecem a ocorrência do erro” e “Sempre comunico ao professor/gestor/responsável pelo local de estágio sobre a ocorrência de um erro”. Na Tabela 4, pode-se observar a distribuição das respostas para tais afirmações.

Tabela 4
Distribuição de todas as respostas das afirmativas atitudinais.

Questões	Respostas				
	1	2	3	4	5
Sempre comunico a meu professor sobre a presença de condições no campo de estágio que favorecem a ocorrência do erro	92	32	23	7	7
Sempre comunico ao professor/gestor/responsável pelo local de estágio sobre a ocorrência de um erro	98	27	21	8	7

Discussão

Os temas “Segurança do utente” e “eventos adversos” têm ganho cada vez mais notoriedade junto da população e profissionais de saúde, na investigação e para as autoridades competentes (Rosa et al., 2009). No que diz respeito ao ensino sobre segurança do utente, essa é uma proposição relativamente recente e, em muitas vezes, não faz parte dos programas ou objetivos escolares (Bohomol, Freitas, & Cunha, 2016). Contudo, existem iniciativas de programas de educação sobre segurança do utente em diferentes cursos da área da saúde. Ainda assim, reconhece-se que a necessidade de que as instituições de ensino dirijam a sua atenção para este tema, de modo a atingir um maior número de alunos e profissionais (Ministério da Saúde, 2014).

A maioria dos alunos (57,1%), participantes neste estudo, responderam que o tema Segurança do Paciente já foi abordado em alguma disciplina do curso de graduação. No entanto, apenas 27,3% dos estudantes conhecem o material “10 passos para a segurança do utente”. Tal realidade revela não somente que o tema tem sido abordado de forma superficial, mas também que há necessidade de atualização por parte dos professores frente ao tema.

Um estudo que tinha por objetivo analisar os Projetos Pedagógicos dos cursos da área da saúde de uma Universidade Pública, a fim de identificar como o tema Segurança do Paciente têm sido incluído em tais cursos, concluiu que o ensino sobre Segurança do Paciente mostrou-se fragmentado, carecendo de aprofundamento e amplitude conceitual (Bohomol et al., 2016). Tais considerações corroboram os achados deste estudo, uma vez que apesar do tema já ter sido introduzido junto da maioria dos estudantes participantes, em muitos casos, este contacto foi realizado de forma superficial e desarticulada com a atualidade.

Relativamente aos aspectos conceituais investigados, a assertiva “Cometer erros na área da saúde é inevitável”, foi a que teve a maior taxa de concordância, na medida em que mais de metade dos alunos (58%) concordou ou concordou fortemente com tal afirmação. Este achado é corroborado por resultados semelhantes de outro estudo brasileiro, no qual estudantes de medicina foram questionados se os erros na área da saúde são inevitáveis, tendo 64,7% dos estudantes concordado (Yoshikawa et al., 2013).

Além disto, este resultado aponta para a interpretação de que o erro está mais relacionado com o sujeito que o comete do que com a situação organizacional como um todo. Tal sentimento de culpa pessoal foi destacado num estudo que visou identificar os sentimentos dos profissionais frente ao erro, onde emergiram de forma significativa a culpa, bem como, o pânico, o desespero, a preocupação, a vergonha, o medo e a insegurança (Santos et al., 2007).

Interessantemente, duas outras afirmativas apresentaram baixa taxa de concordância, ainda que com distribuição de resposta semelhante para as opções *não sei opinar*, *discordo* e *discordo fortemente*, sendo estas: “Existe uma grande diferença entre o que os profissionais da área da saúde sabem, o que é certo e o que é feito”, em que apenas 18,6% dos estudantes concordam ou concordam fortemente; e “Alunos comprometidos não cometem erros que causam danos aos utentes”, com 36% de estudantes que concordaram ou concordaram fortemente.

Atualmente, o conceito de segurança do utente aponta como fatores responsáveis pela ocorrência de erros as deficiências do sistema de prestação de cuidados de saúde, desde a sua conceção, organização até ao seu funcionamento, em vez de responsabilizar os profissionais de maneira isolada. Reforça-se a ideia de que os seres humanos cometem falhas e, por isso, erros são esperados. Os erros são consequências, não causas. Embora não seja possível mudar a condição humana, pode-se atuar nas condições em que os humanos trabalham, criando mecanismos de defesa nesse sistema (Reis, Martins, & Laguardia, 2013). Posto isto, é importante discutir com os alunos de graduação que apesar dos profissionais serem comprometidos com o seu trabalho, não são imunes a erros, e o foco da segurança deve ser na criação de mecanismos de defesa dentro do próprio sistema de saúde e instituições.

As questões conceituais com a maior taxa de discordância foram: “Na vigência de um erro, todos os envolvidos (profissionais, alunos, gestores, utente e família) devem discutir a sua ocorrência”, 90% dos estudantes discordaram ou discordaram fortemente; e “Depois que um erro ocorra, uma efetiva estratégia de prevenção é trabalhar com maior cuidado”, que 81% dos estudantes discordaram ou discordaram fortemente.

Num estudo brasileiro onde foram entrevistados enfermeiros sobre suas percepções face aos erros, não foi identificada a necessidade de criação de uma comissão multidisciplinar para tratar de assuntos relacionados com a segurança do utente (Dias, Mekaro, Tibes, & Zem-Mascarenhas, 2014). Tal realidade diverge das recomendações do PNSP, que visa a criação dessas comissões. As comissões multidisciplinares de segurança do utente visam auxiliar as instituições através de reformulações de estratégias que tenham como foco cuidados de saúde mais seguros e livres de erros.

Quanto à prevenção, observa-se que a maior parte dos alunos discordaram que depois que um erro ocorra, uma estratégia efetiva de prevenção é trabalhar com maior cuidado. Tal resultado diverge do obtido no estudo de Yoshikawa et al. (2013), no qual os alunos acreditavam que trabalhar com maior cuidado é, de fato, uma estratégia de prevenção, o que reflete uma visão centrada no indivíduo e não na cultura de segurança que abrange o sistema como um todo. Ressalta-se que para que uma cultura de segurança do utente seja efetiva, é necessário muito mais do que o envolvimento dos profissionais, mas também a nível político, estratégico e gerencial do hospital (Silva-Batalha, & Melleiro, 2015).

Relativamente aos aspectos atitudinais na vigência do erro, foram apresentadas duas afirmações no questionário: “Sempre comunico a meu professor sobre a presença de condições no campo de estágio que favorecem a ocorrência do erro” e “Sempre comunico ao professor/gestor/responsável pelo local de estágio sobre a ocorrência de um erro”. Para ambas, foi obtida uma taxa significativa de respostas *discordo* e *discordo fortemente*: 77% e 77,6%, respectivamente. Este resultado afasta-se do encontrado no estudo de Yoshikawa et al. (2013), no qual a maior parte dos participantes afirmavam que

comunicavam ao seu professor a presença de condições no campo de estágio que favorecem a ocorrência de erros, assim como, a ocorrência do erro em si.

A ocultação do erro e situações que podem levar ao erro, apesar de ser um fato muito grave, é comum em muitas instituições. Muitos estudantes e profissionais temem a punição e, por isso, ocultam os fatos. Num estudo que teve por objetivo identificar a percepção de profissionais de enfermagem sobre o erro na assistência à saúde, a punição foi apontada de forma significativa (Dias et al., 2014). A punição foi também apontada em outros estudos, a qual predomina a advertência verbal (Araújo et al., 2016; Claro, Kroczek, Toffolletto, & Padilha, 2011; Santos et al., 2007).

Sabe-se que frente à ocorrência de um erro, o utente e os seus familiares têm o direito de serem informados, e essa informação é importante para a construção de um vínculo de confiança com a equipa (Coli, Anjos, & Pereira, 2010). No entanto, num estudo desenvolvido numa unidade de cuidados intensivos pediátricos, verificou-se que face a erros de medicação 95,5% dos utentes vítimas de erros, assim como os seus familiares, não foram informados sobre o ocorrido (Belela, Peterlini, & Pedreira, 2011).

Na ocorrência de um erro, os fatos devem ser analisados em todas as suas dimensões, e de acordo com uma abordagem não punitiva (Massoco & Melleiro, 2015; Meneguetti et al., 2017). Desse modo, a criação dos núcleos de segurança do utente apresentam-se como uma estratégia importante para a averiguação dos fatos que levam ao erro e implementação de uma estratégia de prevenção de novos erros.

Finalmente, emerge a necessidade de uma maior introdução do tema segurança do utente nos cursos de graduação da área da saúde. Além disso, é importante que os professores e profissionais no ativo estejam munidos de evidências científicas e protocolos atualizados, como sugere o PNSP.

Conclusão

O presente estudo permitiu conhecer a aproximação e percepção dos estudantes da área da saúde de uma universidade pública com o tema segurança do utente e eventos adversos. Os dados apontam que os alunos demonstraram aproximação ao tema, mas que por vezes essa aproximação é superficial e não contextualizada com as mais recentes recomendações nacionais e internacionais.

Ao concluir este estudo, ratifica-se que abordar e ensinar sobre segurança do utente e eventos adversos não é uma tarefa fácil, mas de fundamental importância para a formação de qualidade dos profissionais de saúde. Desta forma, a adequação dos Projetos Pedagógico dos cursos é fundamental para que, no quotidiano das atividades académicas, tais assuntos sejam abordados com profundidade e desenvolvam o carácter crítico-reflexivo dos alunos da área da saúde.

Este estudo teve como limitações a sua realização numa população específica de estudantes de somente uma universidade pública do sudeste do Brasil, que não permite a generalização dos seus resultados.

Referências bibliográficas

- Araujo, J. S., Nascimento, H. M., Farre, A.G., Brito, R. O., Santos, J. P., & Vasconcelos, T. T. (2016). Conhecimento dos enfermeiros sobre evento adverso e os desafios para a sua notificação. *Cogitare Enfermagem*, 21(4), 1-8. doi:10.5380/ce.v21i4.45404
- Belela, A. S., Peterlini, M. A., & Pedreira, M. L. (2011). Medication errors reported in a pediatric intensive care unit for oncologic patients. *Cancer Nursing*, 34(5), 393-400. doi:10.1097/NCC.0b013e3182064a6a
- Bohomol, E., Freitas, M. A., & Cunha, I. C. (2016). Patient safety teaching in undergraduate health programs: Reflections on knowledge and practice. *Interface: Comunicação Saúde Educação*, 20(58), 727-741. doi:10.1590/1807-57622015.0699
- Claro, C. M., Kroczek, D. V.C., Toffolletto, M. C., & Padilha, K. G. (2011). Adverse events at the intensive care unit: Nurses' perception about the culture of no-punishment. *Revista Escola de Enfermagem da USP*, 45(1), 167-172. doi:10.1590/S0080-62342011000100023
- Coli, R. C., Anjos, M. F., & Pereira, L. L. (2010). The attitudes of nurses froman Intensive care unit in the face of errors: An approach in light of bioethic. *Revista Latina Americana de Enfermagem*, 18(3), 324-30. doi:10.1590/S0104-11692010000300005
- Cozer Montenegro, L., & Menezes Brito, M. J. (2011). Aspects that facilitate or difficult nurses training in primary healthcare. *Investigacion y Education en Enfermeria*, 29(2), 238-247. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ice/article/viewFile/6425/9195>

- Dias, J. D., Mekaro, K. S., Tibes, C. M., & Zem-Mascarenhas, S. H. (2014). The nurses' understanding about patient safety and medication errors. *Revista Mineira de Enfermagem*, 18(4), 866-880. doi:10.5935/1415-2762.20140064
- Massoco, L. C., & Melleiro, M. M. (2015). Communication and patient safety: Perception of the nursing staff of a teaching hospital. *Revista Mineira de Enfermagem*, 19(2), 192-195. doi:10.5935/1415-2762.20150034
- Meneguetti, M. G., Garbin, L. M., Oliveira, M. P., Shimura, C. M., Guilherme, C., & Rodrigues, R. A. (2017). Errors in the medication process: Proposal of an educational strategy based on notified errors. *Revista de Enfermagem UFPE On Line*, 11(sup. 5), 2046-2055. Recuperado de http://www.revista.ufpe.br/revistaenfermagem/index.php/revista/article/view/8831/pdf_3207
- Portaria nº 529 de 1 de abril de 2013. *Diário Oficial da União*. Recuperado de http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt0529_01_04_2013.html
- Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Agência Nacional de Vigilância Sanitária. (2014). *Documento de referência para o programa nacional de segurança do paciente*. Brasília, Brasil: Autor. Recuperado de http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/documento_referencia_programa_nacional_seguranca.pdf
- Reis, C. T., Martins, M., & Laguardia, J. (2013). Patientsafety as a dimensionofthequalityofhealthcare: A look attheliterature. *Ciencia & Saude Coletiva*, 18(7), 2029-2036. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/csc/v18n7/18.pdf>
- Rosa, M. B., Perini, E., Anacleto, T. A., Neiva, H. M., & Bogutchi, T. (2009). Errors in hospital prescriptions of high-alert medications. *Revista Saúde Pública*, 43(3), 490-498. doi:10.1590/S0034-89102009005000028
- Santos, J. O., Silva, A. E., Munari, D. B., & Miasso, A. I. (2007). Feelings of nursing professionals after the occurrence of medication errors. *Acta Paulista de Enfermagem*, 20(4), 483-488. doi:10.1590/S0103-21002007000400016
- Silva-Batalha, E. M., & Melleiro, M. M. (2015). Cultura de segurança do utente em um hospital de ensino: Diferenças de percepção existentes nos diferentes cenários dessa instituição. *Texto Contexto Enfermagem*, 24(2), 432-441. doi:1590/0104-07072015000192014
- Yoshikawa, J. M., Sousa, B. E., Peterlini, M. A., Kusahara, D. M., Pedreira, M. D., & Avelar, A. F. (2013). Comprehension of undergraduate students in nursing and medicine on patient safety. *Acta Paulista de Enfermagem*, 26(1), 21-29. doi:10.1590/S0103-21002013000100005

Simulação Digital no ensino da Enfermagem no Brasil: revisão integrativa

Chris Mayara Tibes*, Jéssica David Dias**

Luciana Mara Monti Fonseca***

Yolanda Dora Martinez Évora****

José Carlos Amado Martins*****

Introdução

A utilização de estratégias e tecnologias de simulação no ensino da Enfermagem pode promover o desenvolvimento de competências com segurança e qualidade. A competência é o resultado da combinação entre conhecimentos (saber), habilidades (saber-fazer) e atitudes (querer, saber e poder-agir; Le Boterf, 2003).

A simulação, no ensino e na aprendizagem da Enfermagem, apresenta-se como um processo dinâmico, que envolve a criação de uma oportunidade hipotética e representa de forma autêntica a realidade. Desse modo, a simulação propicia uma aprendizagem ativa, que integra as complexidades da aprendizagem prática com a segurança e com a oportunidade de repetição, avaliação e reflexão (Bland, Topping, & Wood, 2011).

Nesse contexto, é importante enfatizar que a simulação favorece a vivência prévia dos estudantes em situações que poderão enfrentar futuramente nos seus ambientes de estágio ou de trabalho, ao mesmo tempo que favorece o pensamento crítico e a correta tomada de decisão (Costa et al., 2016).

Destaca-se ainda que a simulação pode ser aplicada em diferentes contextos e disciplinas da graduação em Enfermagem, desde que os objetivos da aprendizagem possam ser contemplados nas etapas dessa estratégia (Costa et al., 2016).

Diante da atual necessidade de mudanças no processo de ensino e aprendizagem, o computador pode ser uma ferramenta muito importante no apoio desse processo, impulsionando cada vez mais transformações em diversas áreas do conhecimento. Esse tipo de iniciativa tem impacto significativo no processo de ensino e aprendizagem, além de propiciar novas oportunidades, experiências e desafios para professores e estudantes (Tobase, Guareschi, Frias, Prado, & Peres, 2013). Assim, tendo em vista as inúmeras possibilidades do uso de computadores na educação, diversas iniciativas têm sido desenvolvidas para apoiar o ensino em diferentes áreas do conhecimento. Na área da Saúde e da Enfermagem, em especial, as tecnologias computacionais têm representado uma importante ferramenta no que diz respeito ao treino prático-simulado dos estudantes.

Nesse escopo, este estudo teve por objetivo identificar na literatura as tecnologias de simulação apoiadas por computador para o ensino da Enfermagem no Brasil.

Método

Para alcançar o objetivo proposto, optou-se pela realização de uma revisão integrativa. Esse tipo de revisão da literatura possibilita sumarizar as pesquisas já publicadas acerca do tema de interesse e, deste modo, recolher os dados necessários para a elaboração do conteúdo (Mendes, Silveira, & Galvão, 2008).

Para a realização da revisão integrativa foi utilizado o modelo que contém as seguintes etapas: estabelecimento de hipótese ou questão de pesquisa; amostragem ou pesquisa na literatura; categorização dos estudos; avaliação dos estudos incluídos na revisão; interpretação dos resultados; e síntese do conhecimento ou apresentação da revisão (Mendes et al., 2008).

Para guiar a revisão integrativa, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: “Quais as tecnologias de simulação digital para o ensino da Enfermagem desenvolvidas no Brasil?”.

Para a seleção dos artigos foram utilizadas as seguintes bases de dados: *Medline*, *BDEnf* e *Lilacs*. Os estudos encontrados em mais de uma base de dados foram considerados somente uma vez. Atendendo aos critérios de inclusão, foram considerados:

* Doutoranda em Enfermagem Fundamental pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – EERP/USP. Ribeirão Preto, SP, BR. christibes@usp.br

** Doutoranda em Enfermagem em Saúde Pública pela EERP/USP. Ribeirão Preto, SP, BR.

*** Professora titular na EERP/USP. Ribeirão Preto, SP, BR.

**** Professora titular e Sênior na EERP/USP. Ribeirão Preto, SP, BR.

***** Professor coordenador na Escola Superior de Enfermagem de Coimbra – ESEnFC. Coimbra, PT.

artigos de pesquisas originais, com idioma em português e publicados no período de 2011 a 2017. Como critérios de exclusão, consideraram-se: monografias, teses, dissertações, revisões da literatura, artigos duplicados nas bases de dados ou não relacionados com o tema. As palavras-chave utilizadas para a busca foram: “enfermagem” e “simulação por computador”, combinadas entre si a partir da lógica booleana *and*.

A seleção dos estudos foi realizada em três fases: primeiro, foi considerada a leitura dos títulos (primeira análise), depois a leitura dos resumos (segunda análise) e, por fim, a leitura dos textos completos (terceira análise). A Tabela 1 apresenta uma visão geral da seleção dos artigos, de acordo com as bases científicas.

Tabela 1
Seleção dos artigos de acordo com as bases científicas, 2016

	Artigos por base científica			Total
	BDEnf	MEDLINE	Lilacs	
Artigos selecionados na pesquisa inicial	381	6	5	392
Artigos selecionados após a leitura dos títulos	320	5	3	328
Artigos selecionados após a leitura dos resumos	54	5	1	60
Artigos selecionados após a leitura completa	6	5	1	12

Para a extração e análise dos dados, utilizou-se um instrumento especialmente construído para esse fim, com os seguintes itens: título, autores, método utilizado, base científica, ano de publicação, local de origem da pesquisa, nível de evidência, objetivo do estudo e principais resultados.

Para realizar a classificação do nível de evidência dos trabalhos foi utilizada a categorização de Stetler et al. (1998), em seis níveis: os estudos de meta-análise e ensaios clínicos randomizados são considerados a melhor evidência possível; as opiniões de especialistas e autoridades respeitáveis são consideradas como o último nível de evidência científica.

Após a leitura dos estudos selecionados, prosseguiu-se com a análise a fim de descrever e classificar os resultados, evidenciando o conhecimento produzido sobre o tema. A síntese do processo de seleção dos estudos, segundo o modelo PRISMA, pode ser vista na Figura 1.

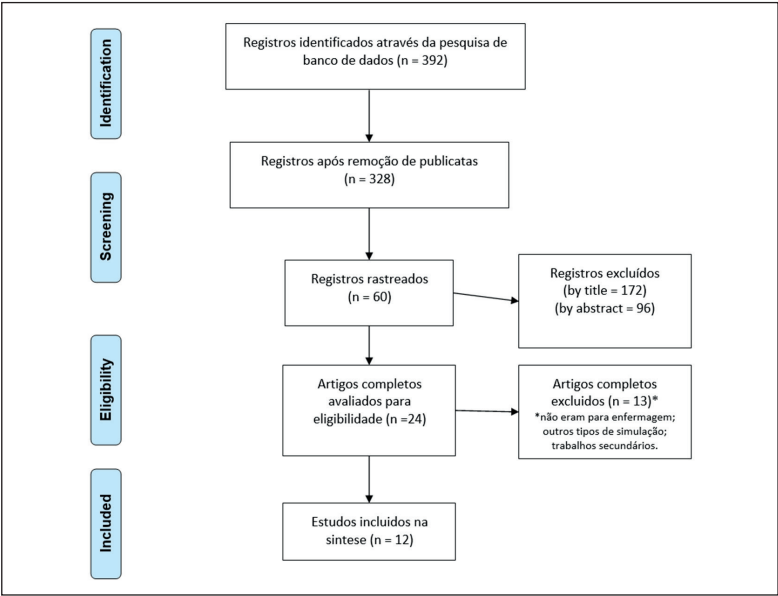


Figura 1. Síntese do processo de seleção de estudos segundo o modelo PRISMA.

Resultados

A pesquisa inicial nas bases de dados identificou 392 estudos. De acordo com os critérios de inclusão e exclusão, 12 artigos foram selecionados para a revisão. Os artigos selecionados são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2

Artigos selecionados para a revisão integrativa

Título (Autoria)	Objetivo	Resumo
Aplicação de objeto virtual de aprendizagem, para avaliação simulada de dor aguda, em estudantes de enfermagem (Alvarez & Dal Sasso, 2011).	Avaliar os resultados da aplicação de um objeto virtual de aprendizagem para avaliação simulada da dor aguda na aprendizagem de estudantes de enfermagem e verificar a opinião sobre a qualidade da tecnologia.	Estudo quase-experimental, não randomizado, do tipo antes e depois, realizado com 14 estudantes da sétima fase da graduação em enfermagem. As médias de pré (8,84) e pós-teste (9,31) revelaram diferença significativa na aprendizagem, após intervenção ($p = .03$). Na avaliação sobre a qualidade da tecnologia, destacaram-se a flexibilidade de acesso, o acesso independente de tempo/lugar, liberdade para decidir o melhor percurso de aprendizagem e a semelhança com a realidade.
Avaliação do objeto virtual de aprendizagem "Raciocínio diagnóstico em enfermagem aplicado ao prematuro" (Goés, Fonseca, Furtado, Leite, & Scochi, 2011).	Avaliar um objeto virtual de aprendizagem sobre raciocínio diagnóstico em Enfermagem, aplicado ao paciente prematuro, em unidade de cuidado intermediário neonatal.	Estudo descritivo sobre a avaliação da aparência e conteúdo do objeto virtual, nos aspectos relacionados à apresentação, organização, usabilidade e impressão geral. Todos os itens foram avaliados positivamente por mais de 80% dos avaliadores, exceto o critério densidade informacional. Considera-se que o produto desenvolvido está adequado ao uso no ensino de Enfermagem e na educação permanente de enfermeiros.
Avaliação de uma tecnologia educacional para a avaliação clínica de recém-nascidos prematuros (Fonseca et al., 2013).	Avaliar um programa de computador educacional desenvolvido para auxiliar no ensino/aprendizagem em Enfermagem neonatal.	Trata-se da avaliação de conteúdo e das simulações no programa de computador. A avaliação de impressão geral do <i>software</i> foi altamente satisfatória. A maior parte do conteúdo foi avaliada como boa ou muito boa. Os resultados mostram que o produto está adequado para ser utilizado no ensino de enfermagem neonatal e capacitação de enfermeiros.
Laboratório de Enfermagem: estratégias criativas de simulações como procedimento pedagógico (Figueiredo, 2014).	Relatar a experiência da utilização de iPads como ferramenta pedagógica e criativa em situações de simulação no Laboratório de Cuidado Humano do curso de Enfermagem.	Relato de experiência da utilização de tecnologia da informação na simulação realística como estratégia pedagógica para o ensino de procedimentos e cuidados de enfermagem. Foi possível observar um aumento de 50% na procura do laboratório para simulação de técnicas como recurso de aprendizado. Foi relatada uma maior satisfação com a aprendizagem de habilidades e raciocínio clínico.
Opinião dos estudantes de enfermagem sobre a simulação realística e o estágio curricular em cenário hospitalar (Valadares & Magro, 2014).	Comparar a opinião dos estudantes de graduação em Enfermagem sobre a simulação realística e sobre o estágio curricular em cenário hospitalar.	Estudo quase-experimental com 55 estudantes de Enfermagem, em dois grupos: controle - realizou estágio curricular em cenário hospitalar; experimental - realizou simulação realística antes do cenário hospitalar. No grupo experimental, 69% concordaram que a simulação consolidava o processo de ensino/aprendizagem. No grupo controle, muitos estudantes (38,5%) discordaram totalmente com o estágio hospitalar como estratégia isolada.

Tabela 2 (Continuação)

Artigos selecionados para a revisão integrativa

Development of the e-Baby serious game with regard to the evaluation of oxygenation in preterm babies: Contributions of the emotional design (Fonseca et al., 2014).	Descrever o processo de desenvolvimento de um <i>serious game</i> que permite aos usuários avaliar o processo respiratório em bebê pré-termo, com base em um modelo de <i>design</i> emocional.	O e-Baby foi construído para simular o ambiente de uma incubadora, no qual o usuário realiza uma avaliação clínica do processo respiratório do bebê pré-termo. Este <i>serious game</i> pode apoiar no estabelecimento de um processo de ensino/aprendizagem mais flexível, atraente e interativo, que inclui simulações com características muito parecidas com as realidades neonatais, permitindo assim um treinamento mais adequado.
Efeitos da simulação eletrocardiográfica em ambiente web sobre as estratégias e estilos de aprendizagem (Granero-Molina et al., 2015).	Identificar associações entre o uso da simulação eletrocardiográfica na <i>internet</i> e os estilos de aprendizagem dos estudantes de graduação em Enfermagem.	Estudo descritivo-correlacional com avaliação pré e pós-teste num único grupo. Após a introdução da simulação eletrocardiográfica, observam-se diferenças estatisticamente significativas nos estilos de aprendizagem: teórico ($p < .040$), pragmático ($p < .010$) e das estratégias de aprendizagem. Concluiu-se que o uso da simulação eletrocardiográfica na <i>web</i> está associado ao desenvolvimento de estilos de aprendizagem ativos e reflexivos e ao aumento da motivação em estudantes de enfermagem.
Elaboração de um ambiente digital de aprendizagem na educação profissionalizante em Enfermagem (Goés et al., 2015a).	Descrever o processo de desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem como recurso auxiliar para o professor, na formação de alunos de educação profissional de nível médio em enfermagem.	Estudo descritivo-metodológico sobre o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem. O sistema multimídia construído apresenta nível de interatividade plena com a simulação construída por meio de cenários e personagens em animação bidimensional. O material possui módulo teórico e módulo de simulações.
Educational technology "Anatomy and Vital Signs": Evaluation study of content, appearance and usability (Goés, Fonseca, Camargo, Oliveira, & Felipe, 2015b).	Avaliar uma tecnologia educacional conhecida como "Anatomy and Vital Signs". Foram avaliados o conteúdo, a aparência e a usabilidade.	Realizou-se uma avaliação, por especialistas, do conteúdo e funcionamento de uma tecnologia educacional. A maioria dos itens foram avaliados positivamente num nível superior a 70%, pela maioria dos avaliadores. Os autores concluíram que a avaliação foi útil para melhorar a tecnologia e garantir um produto adequado para o ensino da enfermagem.
Simulação por computador e em laboratório no ensino em enfermagem neonatal: As inovações e o impacto na aprendizagem (Fonseca et al., 2016).	Avaliar a aprendizagem cognitiva de estudantes de enfermagem na avaliação clínica neonatal, a partir de um curso semipresencial com uso de simulação por computador e em laboratório, no sentido de avaliar este curso relativo à avaliação clínica do bebê pré-termo.	Estudo quase-experimental com 14 estudantes, contendo pré-teste, teste intermediário e pós-teste. As tecnologias oferecidas foram o <i>serious game e-Baby</i> , <i>software</i> instrucional de semiologia, semiotécnica e simulação em laboratório. O uso de tecnologias digitais validadas e de simulação em laboratório evidenciou diferença estatisticamente significativa ($p = .001$) na aprendizagem. O curso foi avaliado como muito satisfatório pelos estudantes. A simulação em laboratório, isoladamente, não representou diferença significativa na aprendizagem.

Tabela 2 (Continuação)
Artigos selecionados para a revisão integrativa

Desenvolvimento de ambiente virtual de aprendizagem para a capacitação em parada cardiorrespiratória (Silva et al., 2016).	Desenvolver um AVA para a educação permanente em PCR e avaliar a qualidade do conteúdo para o ensino da PCR.	Pesquisa aplicada de desenvolvimento tecnológico. Após o desenvolvimento, o AVA foi avaliado como adequado para satisfazer as necessidades do público-alvo. O AVA, enquanto metodologia ativa, revelou potencial como ferramenta de treino e qualificação em PCR, uma vez que pode ser facilmente integrado com outras abordagens pedagógicas.
Integração de tecnologias digitais no ensino de enfermagem: Criação de um caso clínico sobre úlceras por pressão com o software SIACC (Millão, Vieira, Santos, Silva, & Flores, 2017).	Apresentar o desenvolvimento da simulação de um caso clínico por meio do <i>software</i> SIACC (Sistema Interdisciplinar de Análise de Casos Clínicos), para auxiliar o estudo dos fundamentos de Enfermagem.	O processo de criação do caso clínico no SIACC foi dividido em duas etapas: cadastro de informações e montagem do caso. Os resultados apresentados reforçam que a utilização de simulação clínica virtual no ensino da Enfermagem favorece a associação entre as atividades teóricas e as experiências clínicas, auxiliando o aluno no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes fundamentais para o exercício do cuidado.

Os estudos selecionados foram sumarizados e classificados de acordo com o ano de publicação, o nível de evidência e o tema. Com relação ao ano de publicação, os anos de 2014 e 2015 incluíram um maior número de publicações, com três estudos cada. Em seguida, encontram-se os anos de 2011 e 2016 com dois estudos cada e por fim, 2013 e 2017, com um estudo cada. Apesar de ser considerado, 2012 não obteve nenhum artigo selecionado.

Quanto ao nível de evidência, dois estudos foram classificados com nível de evidência cinco, por se tratar de estudos sobre relatório de casos ou dados obtidos de forma sistemática, de qualidade verificável ou dados de avaliação de programas. Sete estudos foram classificados com nível de evidência quatro, por se tratar de pesquisas não experimentais, descritivas e aplicadas ou por conterem abordagem qualitativa. Por fim, três estudos foram classificados com nível de evidência três, por serem estudos com delineamento quase-experimental, sem randomização, com grupo único pré e pós-teste, séries temporais ou caso-controle.

Entre os temas abordados nos artigos selecionados para esta revisão, encontra-se o ensino em contextos diversos, nomeadamente: avaliação da dor; cuidado intermediário neonatal; cuidado intensivo ao recém-nascido prematuro; sinais vitais; anatomia, urgência e emergência; e saúde do adulto.

Discussão

A simulação no ensino da Enfermagem não é recente. A utilização de manequins simulando pacientes para o treino de habilidades data do século XIX. Nos países desenvolvidos, os modelos de baixa fidelidade foram, aos poucos, sendo substituídos por modelos cada vez mais próximos da realidade. No Brasil, adotou-se o modelo americano de ensino com manequins desde 1920 (Vieira & Caverni, 2011).

Atualmente, a simulação é uma reconhecida e frequente estratégia pedagógica de ensino a profissionais e a futuros profissionais da área da saúde, com impacto em várias dimensões que vão desde a autoconfiança, satisfação e autonomia do estudante à segurança da pessoa alvo dos cuidados de Enfermagem (Batista, Martins, & Pereira, 2016; Martins, 2017).

O uso de simuladores digitais constitui-se como um recurso que permite o treino seguro, auxiliando na aprendizagem e, ao mesmo tempo, estimulando o desenvolvimento de capacidades pessoais, como a imaginação e a criatividade (Oliveira, Prado, & Kempfer, 2014). Adicionalmente, é considerada uma estratégia com um custo relativamente menor.

De acordo com os resultados desta revisão integrativa, foi possível identificar a diversidade de recursos de apoio no âmbito da simulação digital para o ensino da Enfermagem. Observou-se que as tecnologias relatadas têm como objetivo o apoio à educação, seja ela prática ou teórica, de estudantes e profissionais de Enfermagem. A revisão englobou estudos iniciais que apresentam a descrição do desenvolvimento da tecnologia para simulação digital, bem como estudos que testavam e comparavam os resultados com a prática clínica e outros métodos de ensino.

Observou-se que, em todos os estudos, a simulação digital apresentada e/ou testada obteve resultados promissores, seja por apresentar diferença estatisticamente significativa em relação à aquisição de conhecimento com métodos tradicionais, seja por apresentar uma maior satisfação, motivação e envolvimento dos usuários.

Ainda, os estudos analisados indicam que o uso de simulação digital na Enfermagem permite que práticas clínicas possam ser testadas antecipadamente, prevenindo os eventos adversos e resultando numa maior confiança e melhoria do raciocínio crítico dos estudantes de Enfermagem, garantindo assim uma maior qualidade no ensino (Figueiredo, 2014; Granero-Molina et al., 2015). O uso da simulação digital para o desenvolvimento de diferentes competências (não somente de habilidades técnicas) também é mencionado nos estudos selecionados. Desse modo, pode-se entender que a simulação digital não se restringe ao ensino de conteúdos práticos, mas também como um potencial recurso pedagógico que estimula o raciocínio crítico dos alunos.

Não foram encontradas outras revisões que abordassem a investigação sobre simulação digital no Brasil. Existem, no entanto, revisões que abordam globalmente a simulação na Enfermagem, incluindo a simulação robótica, digital, entre outras.

Uma revisão realizada por Costa et al. (2016) pretendeu identificar os tipos e as finalidades da simulação no ensino de graduação em Enfermagem. Nesta revisão, foram selecionados nove estudos para análise. Os autores identificaram que, entre todos os tipos de simulação, as baseadas em computador são as mais frequentemente utilizadas. Corroborando com os achados desta revisão, os autores sinalizaram ainda os resultados positivos do uso da simulação no ensino da Enfermagem. Uma outra revisão sobre simulação em Enfermagem realizada no Brasil concluiu que o uso da simulação contribui para a aquisição de habilidades psicomotoras e autoconfiança (Teixeira & Felix, 2011).

Oliveira et al. (2014) afirmam que o uso da simulação no ensino da Enfermagem tem ganho espaço enquanto metodologia ativa de ensino, trazendo benefícios consideráveis para o ensino e aprendizagem em Enfermagem, uma vez que proporciona uma aprendizagem experiencial de forma segura. Este dado foi também confirmado nesta revisão.

Conclusões

Com esta revisão integrativa, foi possível identificar os estudos desenvolvidos no Brasil sobre simulação apoiada por computador no ensino da Enfermagem. Ainda, a pesquisa identificou os contextos de utilização da simulação digital em Enfermagem, em território nacional.

Nos artigos selecionados para esta revisão, encontram-se diversos contextos de ensino, especificamente: avaliação da dor; cuidado intermediário neonatal; cuidado intensivo ao recém-nascido prematuro; sinais vitais; anatomia, urgência e emergência; e saúde do adulto.

A simulação é uma metodologia ativa de ensino, amplamente utilizada nos cursos da área da saúde e na Enfermagem. Pode-se concluir, com esta revisão, que as simulações digitais no ensino da Enfermagem têm ganho espaço como metodologia ativa de ensino, que proporciona uma aprendizagem experiencial de forma segura.

Referências bibliográficas

- Alvarez, A. G., & Dal Sasso, G. T. (2011). Aplicação de objeto virtual de aprendizagem, para avaliação simulada de dor aguda, em estudantes de enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 19(2), 229-237. doi: 10.1590/S0104-11692011000200002
- Batista, R. C., Martins, J. C., & Pereira, M. F. (2016). Construção e validação da Escala de Ganhos Percebidos com a Simulação de Alta-Fidelidade (EGPSA). *Revista de Enfermagem Referência*, 4(10), 29-37. doi: 10.12707/RIV16002
- Bland, A. J., Topping, A., & Wood, B. (2011). A concept analysis of simulation as a learning strategy in the education of undergraduate nursing students. *Nurse Education Today*, 31(7), 664-670. doi: 10.1016/j.nedt.2010.10.013
- Costa, R. R., Medeiros, S. M., Vitor, A. F., Lira, A. L., Martins, J. C., & Araújo, M. S. (2016). Tipos e finalidades da simulação no ensino de graduação em enfermagem: Revisão integrativa da literatura. *Revista Baiana de Enfermagem*, 30(3), 1-11. doi: 10.18471/rbe.v30i3.16589
- Figueiredo, A. E. (2014). Laboratório de enfermagem: Estratégias criativas de simulações como procedimento pedagógico. *Revista de Enfermagem da UFSM*, 4(4), 844-849. doi: 10.5902/2179769211474
- Fonseca, L. M., Aredes, N. D., Leite, A. M., Santos, C. B., Lima, R. A., & Scochi, C. G. (2013). Avaliação de uma tecnologia educacional para a avaliação clínica de recém-nascidos prematuros. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 21(1), 363-370. doi: 10.1590/S0104-11692013000100011

- Fonseca, L. M., Aredes, N. D., Fernandes, A. M., Batalha, L. M., Apóstolo, J. M., Martins, J. C., & Rodrigues, M. A. (2016). Simulação por computador e em laboratório no ensino em enfermagem neonatal: As inovações e o impacto na aprendizagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 24, e2808. doi: 10.1590/1518-8345.1005.2808
- Fonseca, L. M., Dias, D. M., Góes, F. D., Seixas, C. A., Scochi, C. G., Martins, J. C., & Rodrigues, M. A. (2014). Development of the e-Baby serious game with regard to the evaluation of oxygenation in preterm babies: Contributions of the emotional design. *Computers, Informatics, Nursing: CIN*, 32(9), 428-436. doi: 10.1097/CIN.0000000000000078
- Granero-Molina, J., Fernández-Sola, C., López-Domene, E., Hernández-Padilla, J. M., Preto, L. S., & Castro-Sánchez, A. M. (2015). Effects of web-based electrocardiography simulation on strategies and learning styles. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 49(4), 650-656. doi: 10.1590/S0080-623420150000400016
- Góes, F. S., Fonseca, L. M., Camargo, R. A., Hara, C. Y., Gobbi, J. D., & Stabile, A. M. (2015a). Elaboração de um ambiente digital de aprendizagem na educação profissionalizante em enfermagem. *Ciencia y Enfermería*, 21(1), 81-90. doi: 10.4067/S0717-95532015000100008
- Góes, F. S., Fonseca, L. M., Camargo, R. A., Oliveira, G. F., & Felipe, H. R. (2015b). Educational technology "Anatomy and Vital Signs": Evaluation study of content, appearance and usability. *International Journal of Medical Informatics*, 84(11), 982-987. doi: 10.1016/j.ijmedinf.2015.06.005
- Góes, F. S., Fonseca, L. M., Furtado, M. C., Leite, A. M., & Scochi, C. G. (2011). Avaliação do objeto virtual de aprendizagem "Raciocínio diagnóstico em enfermagem aplicado ao prematuro". *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 19(4), 894-901. doi: 10.1590/S0104-11692011000400007
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais* (3ª ed.). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Martins, J. C. (2017). Aprendizagem e desenvolvimento em contexto de prática simulada. *Revista de Enfermagem Referência*, 4(12), 155-162. doi: 10.12707/RIV16074
- Millão, L. F., Vieira, T. W., Santos, N. D., Silva, A. P., & Flores, C. D. (2017). Integração de tecnologias digitais no ensino de enfermagem: Criação de um caso clínico sobre úlceras por pressão com o software SIACC. *RECIIS (Online)*, 11(1), 1-12. Recuperado de <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/receis/article/download/1189/pdf/1189>
- Mendes, K. D., Silveira, R. C., & Galvão, C. M. (2008). Revisão integrativa: Método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & Contexto Enfermagem*, 17(4), 758-764. doi: 10.1590/S0104-07072008000400018
- Silva, A. C., Bernardes, A., Évora, Y. D., Dalri, M. C., Silva, A. R., & Sampaio, C. S. (2016). Desenvolvimento de ambiente virtual de aprendizagem para a capacitação em parada cardiorrespiratória. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 50(6), 990-997. doi: 10.1590/s0080-623420160000700016
- Stetler, C. B., Morsi, D., Rucki, S., Broughton, S., Corrigan, B., Fitzgerald, J., ... Sheridan, E. A. (1998). Utilization-focused integrative reviews in a nursing service. *Applied Nursing Research*, 11(4), 195-206. doi: 10.1016/S0897-1897(98)80329-7
- Valadares, A. F., & Magro, M. C. (2014). Opinião dos estudantes de enfermagem sobre a simulação realística e o estágio curricular em cenário hospitalar. *Acta Paulista de Enfermagem*, 27(2), 138-143. doi: 10.1590/1982-0194201400025
- Vieira, R. Q., & Caverni, L. M. (2011). Manequim de simulação humana no laboratório de enfermagem: Uma revisão de literatura. *História da Enfermagem: Revista Eletrônica*, 2(1), 105-120. Recuperado de <http://www.here.abennacional.org.br/here/n3vol1artigo7.pdf>
- Oliveira, S. N., Prado, M. L., & Kempfer, S. S. (2014). Utilização da simulação no ensino da enfermagem: Revisão integrativa. *Revista Mineira de Enfermagem*, 18(2), 487-495. Recuperado de <http://reme.org.br/artigo/detalhes/941>
- Teixeira, I. N., & Felix, J. V. (2011). Simulação como estratégia de ensino em enfermagem: Revisão de literatura. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, 15(39), 1173-1183. doi: 10.1590/S1414-32832011005000032
- Tobase, L., Guareschi, A. P., Frias, M. A., Prado, C., & Peres, H. H. (2013). Recursos tecnológicos na educação em enfermagem. *Journal of Health Informatics*, 5(3). Recuperado de <http://www.jhi-sbis.saude.ws/ojs-jhi/index.php/jhi-sbis/article/view/218/172>

Promoção da saúde como critério de avaliação das Instituições de Ensino Superior

António Pedro Craveiro Mendes*

Irma da Silva Brito**

Introdução

O conceito de Universidades e Instituições de Ensino Superior (IES) Promotoras de Saúde (UIESPS) tem a sua génese nos movimentos Cidades, Lugares de Trabalho e Escolas Saudáveis e da Rede Europeia de Universidades Promotoras de Saúde, tendo como documentos estruturantes e inspiradores a Carta de Ottwa para a Promoção da Saúde, a Carta de Bangkok para a Promoção da Saúde num Mundo Globalizado, as Metas do Milénio e a Iniciativa da Sociedade Civil.

Desde a primeira Conferência Internacional de Universidades Promotoras de Saúde, realizada em 1996, em Lancashire, Reino Unido, seguida pela Conferência Internacional de Universidades Promotoras de Saúde, no Chile, em 2003, foi-se desenvolvendo a discussão sobre a importância dos contextos de Ensino Superior promotores de saúde e o trabalho em rede (Arroyo, Durán, & Gallardo, 2015; Arroyo & Rice, 2009). Em 2005, aquando da elaboração da Carta de Edmonton, estabeleceu-se um conjunto de postulados que constituem um marco conceptual determinante na compreensão do conceito, características e público alvo, bem como na definição de princípios, objetivos, metas e compromissos que nortearam o que, atualmente, se designa por UIESPS. Neste documento, define-se que as IES que almejam ser promotoras de saúde devem ter em conta os seus sistemas, processos e cultura internos, considerando a influência que estes fatores internos exercem na saúde e no bem-estar individual e organizacional. Estas instituições têm, por isso, um conjunto de responsabilidades: providenciar recursos e estruturas organizacionais para apoiar os processos de promoção da saúde; criar uma cultura institucional promotora de saúde, assumindo a colaboração em rede; assumir um papel de liderança, de modo a contribuir para o aumento da saúde e do bem-estar da sociedade em geral.

Em 2009, a Declaração de Pamplona, ratificada pela Rede Ibero-Americana de Universidades Promotoras de Saúde e pela Rede Espanhola de Universidades Saudáveis, fez emergir para o conjunto das atribuições das UIESPS e da sua rede de parceiros, o tema da Responsabilidade Social. Neste sentido, a promoção da saúde teria um papel de maior destaque, reconhecendo-se a necessidade desta se constituir como parte integrante de um quadro mais alargado de princípios e objetivos relacionados com a sustentabilidade e a responsabilidade social das IES. Preconizou-se a implementação, no contexto universitário, de um plano integrado de promoção da saúde, sustentabilidade e responsabilidade social, que permitisse determinar necessidades, prioridades e estratégias, tendo a responsabilidade social como desafio para as universidades promotoras da saúde no séc. XXI (Soares, Pereira, & Canavarro, 2015).

A Carta de Okanagan, em 2015, pretende ser um guia de inspiração para as políticas, práticas e pesquisa nesta área. Apresenta uma visão transformativa das UIESPS, assente numa visão holística da saúde, tendo por alvo a saúde e a sustentabilidade das sociedades atuais e futuras, o fortalecimento das comunidades e o contributo para o bem-estar de pessoas, lugares e do planeta. Neste sentido, as UIESPS têm como aspiração introduzir saúde em cada ação diária, nomeadamente: nas práticas e nos mandatos académicos, promovendo o sucesso das instituições; criando “campus” de bem-estar; equidade e justiça social; melhorando a saúde das pessoas que nelas vivem, aprendem, trabalham, jogam e amam; fortalecendo a sustentabilidade ecológica, social e económica das comunidades e da sociedade em geral. Recomenda-se que as UIESPS incorporem os valores e princípios da promoção da saúde na sua missão, visão, planos estratégicos e nos modelos e projetos de intervenção para a comunidade e sociedade em geral (Arroyo et al., 2015).

A Declaração de Alicante, resultado das recomendações do VIII Congresso Iberoamericano de Universidades Promotoras de Saúde, em 2017 (Ortiz Moncada et al., 2017) provocando defuncion, discapacidad, muerdes de 100 enfermedades atribuibles a su consumo y, a pérdidas sociales y económicas importantes. Objetivo: describir la frecuencia de consumo de alcohol en estudiantes de primer curso de la Universidad Alicante (UA, reflete acerca das tomadas de posição e liderança, indispensáveis

* IPOC, FG-EPE

** Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

à constituição e desenvolvimento de ambientes educativos saudáveis. Tendo por base o compromisso e envolvimento de todos os membros da comunidade universitária e a sociedade onde esta se insere, preconiza-se uma perspectiva de participação plena, integral, integrada e integradora dos atores sociais e educativos, bem como um reforço na promoção da saúde. Através de liderança e empoderamento, toda a comunidade universitária tem direito a participar ativa, real e democraticamente na tomada de decisões que afetam a saúde individual e coletiva dos contextos em que trabalham, vivem e se relacionam. De forma coordenada, podem construir ambientes salutogénicos, que transcendam o âmbito puramente universitário, e configurar um recurso de saúde fundamental da sociedade em que se inserem, contribuindo para um desenvolvimento sustentável.

Como resultado deste movimento global, potenciado pelas sucessivas Conferências Internacionais das Universidades Promotoras de Saúde e suportado pelos documentos produzidos, surgiram diversas redes, nos últimos anos, em vários países como: REUS - *Red Española de Universidades Saludables*; RIUPS - *Red Iberoamericana de Universidades Promotoras de la Salud*; e Rede Europeia EuroHPU - *European Health Promoting Universities*.

Em Portugal, a promoção da saúde nas IES, principalmente nas instituições públicas, remonta à época dos Serviços Sociais do Ensino Superior (Ferreira & Silva, 2015), ainda durante o regime do Estado Novo. No entanto, poucos avanços estruturais têm sido desenvolvidos com vista à criação de contextos promotores de saúde e das UIESPS.

Em linha com as orientações do Plano Nacional de Saúde 2012-2016 para os contextos promotores de saúde, preconiza-se que “as instituições do ensino superior devem ser influenciadas e abrangidas no sentido de valorizarem a saúde escolar e a promoção da saúde, enquanto dimensão do desenvolvimento pessoal e social do jovem” (Direção Geral de Saúde, 2017, p. 17). Algumas instituições encetaram esse processo. A Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (ESENFC) aderiu a este movimento, tendo realizado diversas iniciativas neste âmbito, inclusive através do projeto PEER (*Peer-Education Engagement and Evaluation Research*) (Pedroso & Brito, 2014; Silva & Brito, 2014) e recentemente no III Curso Internacional de Pesquisa-ação Participativa em Saúde (Março 2017), onde se agregaram várias outras instituições com vista à criação da Rede Portuguesa de Instituições de Ensino Superior Promotoras de Saúde (IESPS). Este curso, dirigido aos gestores de projetos de intervenção comunitária em contexto escolar (Ensino Superior), visa habilitar os investigadores participantes em vários níveis: (re)conceberem projetos que incluem os sujeitos-alvo no seu desenvolvimento (mais participativos); (re)estabelecerem indicadores de processo, de resultado e de impacto (mais objetivos); disseminarem os resultados de boas práticas; integrarem redes internacionais. Este curso tem sido uma oportunidade para os gestores de projetos apresentarem/desenvolverem os seus projetos de promoção da saúde em contexto de Ensino Superior, refletindo sobre os mesmos e imprimindo-lhe uma vertente de pesquisa participativa. Permitiu, ainda, desenvolver uma rede com equipas internacionais para estudos de caso multicéntricos, considerando que a sustentabilidade do movimento exigirá um referencial de avaliação das IES que inclua a promoção da saúde como um critério de avaliação.

Objetivo

Sintetizar a informação das recomendações internacionais, sustentando a inclusão da promoção da saúde como critério de avaliação das IES.

Métodos

Análise documental das recomendações internacionais sobre o conceito de IESPS e sobre as estratégias, instrumentos ou métodos de avaliação. Neste sentido, foram considerados quatro documentos: Carta de Edmonton (2005); Declaração de Pamplona (2009); Carta de Okanagan (2015); e Declaração de Alicante (2017) (cf. WHO, 2017a). Foi efetuada análise de conteúdo para identificar os pressupostos que fundamentem a promoção da saúde como critério de avaliação das IES.

Resultados e Discussão

Nos documentos analisados, as intervenções transdisciplinares e as parcerias intersectoriais na área da promoção da saúde assumem, progressivamente, uma componente de envolvimento externo, ultrapassando o “campus” universitário para a comunidade externa, local e global. Verifica-se, nos diferentes textos, a preocupação com a produção de evidência que suporte os projetos, as políticas institucionais e públicas, percebendo-se a necessidade de se definirem indicadores de qualidade que permitam avaliar, acreditar e certificar os ambientes educativos saudáveis. Examinando os diferentes documentos, são vários os contributos passíveis de análise.

Em primeiro lugar, as orientações expressam a necessidade da avaliação dos processos e projetos organizacionais, particularmente na área da promoção da saúde, ao referir:

Aceitar responsabilidade para a investigação na promoção da saúde, partilhar resultados e as melhores práticas, com carácter participativo e integrador para ... alcançar uma maior compreensão da problemática da saúde e bem-estar dos estudantes, funcionários e comunidade. (Carta de Edmonton, 2005, p. 3)

Avaliar de forma sistemática o cumprimento dos objetivos e metas da rede tanto a nível local de cada universidade e nacional, como regional e internacional. Para isso, devem ser definidos critérios comuns de avaliação a curto, médio e longo prazo, que promovam a melhoria contínua da rede e seus objetivos e, simultaneamente, permitam o intercâmbio de conhecimento acerca de pontos fortes, oportunidades, dificuldades e ameaças ao trabalho desenvolvido na promoção das universidades saudáveis por parte dos seus membros. (Declaração de Pamplona, 2009, p. 8)

Gerar diálogo e pesquisa que expanda redes locais, regionais, nacionais e internacionais e acelera a ação nos diferentes campus universitários, fora dos mesmos e entre eles ... desenvolver investigação, ensino e treino para o conhecimento e ação na Promoção da Saúde (Carta de Okanagan, 2015, p.3, 8)

Fornecer evidência que suporte a definição de políticas públicas que promovam melhores condições de saúde e equidade nos seus respetivos países ... gerar indicadores de qualidade que permitam avaliar, acreditar e certificar ambientes saudáveis ... promover linhas de investigação transdisciplinar na promoção da saúde. (Declaração de Alicante, 2017, p. 2, 3)

Observa-se alinhamento com as recomendações estabelecidas por Tsouros, Dowding, Thompson, e Dooris (1998), onde se recomenda também a discussão e definição da relação conceptual e empírica entre os determinantes sociais da saúde, a promoção da saúde, os estilos de vida saudáveis e a forma com as redes de UIESPS compreendem esta relação e a encaram com ações de diagnóstico, intervenção, avaliação e investigação. Em todos os documentos, há uma intenção de avaliar o cumprimento das atividades e critérios sobre colaboração e cooperação internacional, em particular como reflexo do compromisso e permanente desenvolvimento dos objetivos e metas comuns.

De igual modo, em todos os documentos existem também declarações de compromisso para a criação de grupos de trabalho que viabilizem a avaliação dos processos e projetos organizacionais e a disseminação dos resultados, tornando visível o papel social da UIESPS:

Estimular o interesse e partilha dos resultados das investigações sobre a promoção da saúde dentro das comunidades locais, regionais e globais ... avaliar, medir e disseminar resultados às autoridades e membros da rede, e assumir o papel de liderança local, regional e global na promoção da saúde. (Carta de Edmonton, 2005, p. 5).

Explicitar a relevância, pertinência e urgência de incorporar a avaliação sistemática das intervenções que contribuam para uma universidade saudável, como componente central do conceito de Universidades Promotoras de Saúde, ao garantir o seu permanente desenvolvimento, partilha de pontos fortes, oportunidades, dificuldades e ameaças ao trabalho desenvolvido na promoção das universidades saudáveis por parte dos seus membros. (Declaração de Pamplona, 2009, p.8)

Liderar ações de promoção da saúde e colaborar local e globalmente. (Carta de Okanagan, 2015, p. 3)

Potenciar o apoio à criação, desenvolvimento e suporte de redes regionais, nacionais e internacionais, enquanto órgão com autonomia para assegurar o desenvolvimento, avaliação e divulgação de projetos de ambientes saudáveis em articulação com as equipas de coordenação das universidades e dos diferentes parceiros e recursos comunitários. (Declaração de Alicante, 2017, p. 3)

Não sendo explícitas as referências a instrumentos de avaliação, são patentes alguns contributos para fundamentar a sua necessidade de guiar e inspirar ações, criando um quadro de referências que reflita os conceitos, processos e princípios mais atuais e relevantes para o movimento das UIESPS. O papel ímpar do Ensino Superior na sociedade do conhecimento posiciona as UIESPS como centros para gerar, partilhar e implementar conhecimento e resultados de investigação que visem a melhoria da saúde dos cidadãos e das comunidades (Pedroso & Brito, 2014).

A configuração de contextos promotores de saúde tem evidenciado ser um formato organizacional complexo, mas capaz de suportar o bem-estar humano e o progresso (Dooris, 2001). Apesar do alcance e da importância evidente do Ensino Superior como setor, "as universidades saudáveis" não têm ainda uma liderança internacional de alto nível, comparável a muitos outros programas como as iniciativas de escolas saudáveis (Dooris, Doherty, & Orme, 2016). Enquanto centros educação, investigação e prestação de serviços de extensão à comunidade, bem como de criatividade e inovação capazes de atrair e

conciliar os saberes e as práticas intra e interdisciplinares, as IES podem contribuir para aumentar o conhecimento em saúde pública, promoção da saúde e desenvolvimento sustentado, em benefício da sociedade (Soares et al., 2015).

O conceito de uma UIESPS exige que os docentes, não docentes, estudantes e comunidade local entendam as características de um contexto saudável e adiram a processos de gestão relacionados com a comunicação e uma estrutura organizacional respeitosa. Os potenciadores da saúde e do bem-estar devem sentir-se valorizados, ouvidos, com gestores qualificados e que dão apoio, assim como ter um ambiente físico positivo. Além dos desafios relacionados com a falta de teorização, escassez de evidências e dificuldades em captar o valor agregado do funcionamento do sistema inteiro, Newton, Dooris, e Wills (2016) sugerem que isso pode ser devido à estrutura organizacional complexa e aos diversos objetivos do Ensino Superior, o que faz com que este não privilegie automaticamente a saúde e o bem-estar. Os mesmos autores apontam ainda a necessidade de uma abordagem envolvendo toda a universidade, prestando atenção às complexas interações e interconexões entre componentes e destacando o modo como a organização pode funcionar efetivamente como um sistema social.

A ampliação e divulgação dos projetos estratégicos em cada instituição, ministérios de saúde, autoridades e atores-chave das instituições, assente num planeamento e avaliação de acordo com o contexto social e educativo local, serão a chave para assegurar o seu sucesso a médio e longo prazo (Stock, Milz, & Meier, 2010) the German working group of Health Promoting Universities (German HPU network). A mobilização das abordagens e dos contextos sistémicos na investigação e intervenção deve focalizar as oportunidades de promoção de saúde no Ensino Superior. Desta forma, pretende-se promover a pesquisa, a inovação e a ação baseadas em evidências, que possibilitem a definição de políticas e práticas promotoras da saúde e da sustentabilidade da comunidade universitária e geral (Carta de Okanagan, 2015). Segundo Amendoeira e Figueiredo (2014), os currícula de enfermagem (1º e 2º ciclo) habilitam para a conceção e mobilização da promoção da saúde nos contextos de aprendizagem.

Contudo é preciso alcançar o reforço científico e programático na Promoção da Saúde, com base em critérios de qualidade e de sustentabilidade que pressuponham a incorporação dos resultados em projetos de ambientes saudáveis. Reconhecer os pontos fortes, assente numa abordagem com base nos ativos salutogénicos, que compreenda os problemas, celebre os sucessos e partilhe aprendizagens, é criar oportunidade de contínuo desenvolvimento da Saúde e Bem-Estar (Declaração de Alicante, 2017). Enquadrada na matriz participativa das UIESPS, a co-criação de instrumentos de avaliação está implícita nos quatro documentos, porquanto todas as linhas de intervenção têm um caráter transversal e abrangente, pretendendo envolver e dar voz a todos os interlocutores das UIESPS e seus parceiros externos.

Conclusão

AS UIESPS constituem indubitavelmente um ativo de saúde determinante para as comunidades onde existem IES, dado o seu potencial para o desenvolvimento de ações locais e nacionais de promoção da saúde. Se cada IES assumisse uma responsabilidade coletiva e participasse na construção, manutenção, desenvolvimento e aperfeiçoamento de ações de promoção da saúde transversais, abrangentes e alcançáveis, haveriam certamente ganhos em saúde a curto e médio prazo e um impacto considerável nas gerações futuras.

Incorporar o conceito de UIESPS exige, no entanto, um modelo que respeite as especificidades das instituições de ensino portuguesas, sem as distanciar das tendências internacionais. O trabalho em rede será a base para o sucesso. Contudo, este exige, entre outras iniciativas, o desenvolvimento de critérios e rotinas sólidas de avaliação, com recurso a métodos e instrumentos de avaliação que sejam sensíveis, robustos e válidos. O movimento de consolidação será alcançado através da participação ativa, real e dinâmica das partes e, necessariamente, através da inscrição na matriz dos projetos organizacionais. A incorporação da promoção da saúde no quotidiano profissional faz emergir possibilidades e espaços de mudança, particularmente aqueles relativos ao processo de implementação de novos projetos pedagógicos e diretrizes curriculares nacionais. A construção do conhecimento e das novas práticas indica mudanças ainda tímidas, mas aponta para novas estratégias que poderão orientar a condução de ações pedagógicas mais potentes, voltadas para a promoção da saúde e melhoria da qualidade de vida, e para a implementação de políticas públicas mais saudáveis e efetivas.

A Promoção da Saúde como critério de avaliação das IES é um caminho em aberto e patente nas diferentes recomendações internacionais. Investir na sua operacionalização poderá constituir-se como uma mais valia na identificação dos pontos fortes e fracos, bem como na sinalização de ameaças nas instituições e nas redes de trabalho, perspetivando o seu desenvolvimento numa abordagem de valorização dos ativos salutogénicos. Uma avaliação da matriz participativa, valorizando os contributos e protagonismo dos diferentes atores, permitirá a reconfiguração de saberes e a construção de novas formas de avaliação das UIESPS, potenciando, desta forma, as oportunidades de inovação, mudanças e reformas, particularmente na vertente da promoção da saúde.

Referências bibliográficas

- Amendocira, J., & Figueiredo, M. C. (2014). Currícula de enfermagem (1º e 2º ciclo): Da conceção à mobilização da promoção da saúde nos contextos de aprendizagem. *Revista da UIIPS*, 2(2), 524-538.
- Arroyo, H. V., & Rice, M. (Coords.). (2009). *Una nueva mirada al movimiento de Universidades Promotoras de la Salud en las Américas*. Recuperado de http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi38p6egfPXAhWF2BoKHQVRAtwQFgnMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.paho.org%2Fhq%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26Itemid%3D270%26gid%3D30019%26lang%3Dpt&usg=AOvVaw3zCe4ExOx5NINLNd49BN
- Arroyo, H., Durán, G., & Gallardo, C. (2015). Diez años del movimiento de universidades promotoras de la salud en Iberoamérica y la contribución de la red Iberoamericana de universidades promotoras de la salud (RIUPS). *Global Health Promotion*, 22(4), 64–68. doi: 10.1177/1757975914547548
- Carta de Edmonton. (2005). *Carta de Edmonton para universidades promotoras de la salud e instituciones de educación superior*. Recuperado de http://www.paho.org/per/index.php?option=com_docman&view=download&category_slug=documentos-base-972&alias=251-carta-edmonton-para-universidades-promotoras-salud-e-instituciones-educacion-superior-1&Itemid=1031
- Carta de Okanagan. (2015). *Okanagan Charter: An international charter for health promoting universities and colleges*. Recuperado de <https://sydney.edu.au/dam/corporate/documents/about-us/values-and-visions/okanagan-charter-hsu.pdf>
- Declaración de Alicante. (2017). *Declaración de Alicante sobre a promoción de la salud y universidad: Construyendo entornos sociales y educativos saludables*. Recuperado de <http://files.sld.cu/psicobienestarsalud/files/2017/07/Declaracio%CC%81n-de-Alicante.pdf>
- Direção Geral da Saúde. (2017). *Plano Nacional de Saúde 2012-2016: 4.2. Objetivo para o sistema de saúde: Promover contextos favoráveis à saúde ao longo do ciclo de vida*. Recuperado de <http://pns.dgs.pt/files/2012/02/OSS2.pdf>
- Dooris, M. (2001). The “Health Promoting University”: A critical exploration of theory and practice. *Health Education*, 101(2), 51–60. doi: 10.1108/09654280110384108
- Dooris, M., Doherty, S., & Orme, J. (2016). The application of salutogenesis in universities. In M. B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, G. F. Bauer, J. M. Pelikan, B. Lindström & G. A. Espnes (Eds.), *The handbook of salutogenesis* (pp. 237–245). Recuperado de <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-04600-6.pdf>
- Ferreira, D. M., & Silva, M. E. (2015). Condições objetivas e investimentos académicos dos estudantes do ensino superior. *Educação e Sociedade*, 36(130), 101–115. doi: 10.1590/ES0101-73302015139728
- Newton, J., Dooris, M., & Wills, J. (2016). Healthy universities: An example of a whole-system health-promoting setting. *Global Health Promotion*, 23(1, Suppl.), 57–65. doi: 10.1177/1757975915601037
- Ortiz Moncada, R., Sansano Perea, M., Hurtado Sánchez, J. A., Campillo-Latorre, M., Norte Navarro, A. I., Martínez Sanz, J. M., ... Por, O. (2017). Frecuencia de consumo de alcohol en estudiantes de la Universidad de Alicante: Cohorte proyecto uniHcos. In M. T. Romá Ferri, H. V. Arroyo, & A. Aguiló Pons (Coords.), *Actas del Congreso Iberoamericano de Universidades Promotoras de la Salud (CIUPS 2017): Promoción de la salud y universidad: Construyendo entornos sociales y educativos saludables, Alicante, España, 27-29 Junio 2017* (p. 50). Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/67357/1/Actas-CIUPS2017.pdf>
- Pedroso, R. M., & Brito, I. S. (Coords.). (2014). *Saúde dos estudantes do ensino superior de enfermagem: Estudo de contexto na Escola Superior de Enfermagem de Coimbra*. Coimbra, Portugal: Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem/Escola Superior de Enfermagem de Coimbra.
- Silva, A. M., & Brito, I. S. (2014). Instituições de ensino superior promotoras de saúde. In R. M. Pedroso, & I. S. Brito (Coords.), *Saúde dos estudantes do ensino superior de enfermagem: Estudo de contexto na Escola Superior de Enfermagem de Coimbra* (pp. 17-31). Coimbra, Portugal: Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem/Escola Superior de Enfermagem de Coimbra.
- Soares, A. M., Pereira, A. M., & Canavairo, J. M. (2015). Promoção da saúde nas instituições de ensino superior portuguesas: Reflexões e desafio. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49(2), 115–137. doi: 10.14195/1647-8614_49-2_6
- Stock, C., Milz, S., & Meier, S. (2010). Network evaluation: Principles, structures and outcomes of the German working group of Health Promoting Universities. *Global Health Promotion*, 17(1), 25–32. doi: 10.1177/1757975909356635
- Tsouros, A., Dowling, G., Thompson, J., & Dooris, M. (Eds.). (1998). *Health promoting universities: Concept, experience and framework for action*. Recuperado de http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0012/101640/E60163.pdf
- World Health Organization. (2017). *Health promotion*. Recuperado de <http://www.who.int/healthpromotion/en/>



Editor / Editor

Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem / Health Sciences Research Unit: Nursing
Escola Superior de Enfermagem de Coimbra / Nursing School of Coimbra

Editor Chefe / Editor in Chief

Manuel Alves Rodrigues, Ph.D., Agregação. Coordenador Científico da Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem
/ Scientific Coordinator of the Health Sciences Research Unit: Nursing

Editor Adjunto / Deputy Editor

Teresa Barroso, Ph.D. - Professora Adjunta, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

Editor Sénior / Senior Editor

Aida Cruz Mendes, Ph.D., Coordenadora Adjunta da Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem / Deputy Coordinator
of the Health Sciences Research Unit: Nursing

Conselho Editorial Nacional / National Editorial Board

Arménio Cruz, Ph.D. – Professor Coordenador da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra
António Fernando Salgueiro Amaral, MS – Professor Coordenador da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra
Anabela Pereira, Ph.D, Agregação – Professora Associada com agregação, Universidade de Aveiro
Ananda Maria Fernandes, Ph.D – Professora Coordenadora da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra
Carolina Miguel Graça Henriques, Ph.D – Professor Adjunto da Escola Superior Saúde - Instituto Politécnico de Leiria
Clara Ventura, Ph.D – Professora Coordenadora da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra
Fernando Ramos, Ph.D – Professor da Faculdade de Farmácia da Universidade de Coimbra
João Luís Alves Apóstolo, Ph.D – Professor Coordenador da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra
João O. Malva, Ph.D – Investigador Principal com Agregação, Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra
José Carlos Santos, Ph.D – Professor Coordenador da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra
Manuel José Lopes, Ph.D – Professor Coordenador da Escola Superior de Enfermagem S. João de Deus, Universidade de Évora
Maria dos Anjos Dixe, Ph.D – Professora Coordenadora da Escola Superior de Enfermagem do Instituto Politécnico de Leiria
Paulo Queirós, Ph.D – Professor Coordenador da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra
Susana Duarte, Ph.D. – Professora Adjunta, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra
Vitor Rodrigues, Ph.D – Professor Coordenador da ESEVR, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Wilson Correia Abreu, Ph.D – Professor Coordenador Principal, Escola Superior de Enfermagem do Porto

Conselho Editorial Internacional/ International Editorial Board

Afaf I. Meleis, Ph.D., DrPS(hon), FAAN – Dean Emerita, School of Nursing, Professor of Nursing and Sociology, University of Pennsylvania
Alacque Lorenzini Herdemann, RN, Ph.D – Professora Titular da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Alan Pearson, RN, Ph.D. – Emeritus Professor of the University of Adelaide, Australia
António José de Almeida Filho, Ph.D – Professor Associado, Escola de Enfermagem Anna Nery, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Arja Holopainen, Director, Ph.D – Nursing Research Foundation, Finland
Carl von Baeyer, Ph.D. – Professor Emeritus, Saskatchewan University –Canada
Christine Webb, RN, Ph.D. – Professor of Health Studies at the University of Plymouth, UK

Dalmo Valério Machado de Lima, Ph.D – Professor adjunto da Universidade Federal Fluminense, Brasil
 Danélia Gómez Torres, Ph.D. – Professora tiempo completo, Universidade Autónoma do Estado de México
 Deborah S. Finnell, DNS, PMHNP-BC, CARN-AP, FAAN – Associate Professor & Director of the Master´s Program , The Johns Hopkins University School of Nursing, USA
 Eufemia Jacobs, PhD, RN – Assistant Professor, School of Nursing, University of California, Los Angeles, USA
 F. Javier Barca Durán, Ph.D – Professor Titular da Facultad de Enfermería y Terapia Ocupacional, Universidad de Extremadura, Espanha
 Francisco Carlos Félix Lana – Professor Associado, Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
 Isabel Amélia Costa Mendes, Ph.D – Directora do Centro Colaborador da OMS para o Desenvolvimento da Pesquisa em Enfermagem, Brasil
 Joakim Öhlén, Ph.D. – Professor, Universidade de Gothenburg, Suécia
 Jane Salvage – Independent nursing consultant Programme Director, ICN Global Nursing
 Lam Nogueira, Oi Ching Bernice, Ph.D. – Professora, Instituto Politécnico de Macau, Escola Superior de Saúde
 Manuel Amezcua, RN – Chefe de B. de Docência e de Investigação; Presidente da Fundación Índex, Granada, España
 Márcio Tadeu Francisco, Ph.D. – Assessor do Reitor, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
 María Antonieta Castañeda Hernández, Ph.D. – Coordinadora de Educación e Saúde, Centro Médico Nacional Siglo XXI, México
 Maria de Lourdes de Souza, Ph.D. – Professora de Pós Graduação em Enfermagem, Presidente do instituto Repensul, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
 Miloslav Klugar, Ph.D. – Professor Adjunto Associado, School of Translational Health Sciences, FHS, University of Adelaide
 Miwako Honda, MD. – Director, Geriatric Research Division, National Hospital Organization, Tokyo Medical Center
 Pirkko Kourri, Ph.D. – Lecturer, Savonia University of Applied Sciences, Unit of Health Care, Kuopio, Finland
 Ratikorn Muecannadon, Ph.D, MSN, RN – Professor, Boromarajonani College of Nursing, Udonthani, Thailand
 Rodrigo Chácon Ferrera, RN, Ph.D. – Professor Titular na Escuela Universitaria, Fac. de Ciencias de la Salud Las Palmas de Gran Canaria, España
 Zoe Jordan, Ph.D. – Associate Professor, University of Adelaide, Australia

Conselho Consultivo / Consultive Board

Comissão Administrativa, Comissão Externa de Aconselhamento e Comissão de Ética da Unidade de Investigação / Administrative Commission, External Advisory Committee and Ethics Committee of the Research Unit

A Revista de Enfermagem Referência apresenta-se em versão impressa (ISSNp:0874.0283) e em versão electrónica (ISSNe:2182.2883). Todo o processo de gestão, da submissão à publicação realiza-se em plataforma web: <http://esenfc.pt/rr/index.php?module=rr&target=articleSubmission>, por forma a garantir o controlo de qualidade em todas as fases.

Os artigos publicados neste número foram traduzidos para versão inglesa por Técnicos Especializados do Gabinete de Projetos da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra.

Antes da publicação, a versão inglesa foi validada pelos autores.

O Corpo de Revisores Pares e Apoio Técnico e de Redacção está acessível na página

web:<http://esenfc.pt/rr/index.php?module=rr&target=page&id=11672>

<http://esenfc.pt/rr/index.php?module=rr&target=page&id=11673>

Contactos / Contacts

Escola Superior de Enfermagem / Nursing School of Coimbra
 Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem / Health Sciences Research Unit: Nursing
 Avenida Bissaya Barreto – 3001-901 Coimbra/PORTUGAL
 Tel. 239 487 255 / 239 487 200 (ext. 2077)
 E.mail:referencia@esenfc.pt (Revista de Enfermagem Referência / Referência Journal of Nursing)
 investiga@esenfc.pt (Unidade de Investigação / Research Unit)
 URL: <http://www.esenfc.pt/rr/> (Revista de Enfermagem Referência – disponível em texto integral / Referência Nursing Journal – available in full text)
<http://www.esenfc.pt/uicisa/> (Unidade de Investigação / Research Unit)

FICHA TÉCNICA / TECHNICAL BOARD

REV. ENF. REF.

Propriedade / Ownership

Escola Superior de Enfermagem, de Coimbra / Nursing School of Coimbra
Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem / Health Sciences Research Unit: Nursing
Avenida Bissaya Barreto – 3001-091 Coimbra
Telefs. 239 487 255 / 239 487 200 (ext. 2077)
Email: referencia@esenfc.pt (Revista de Enfermagem Referência)
investiga@esenfc.pt (Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem)
URL: <http://rr.esenfc.pt/rr/> (Revista de Enfermagem Referência)
URL: <https://www.esenfc.pt/uicisa> (Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem)

Título de Registo de Marca Nacional / Trade Mark Registry

INPI-402077

Depósito Legal / Legal Deposit

119318/98

ISSNp (print version)

0874.0283

ISSNe (electronic version)

2182.2883

ELEMENTOS REFERENTES AO SUPLEMENTO DO Nº 14, SÉRIE IV DA REV. ENF. REF.

Responsabilidade da organização / Responsibility for the organization

Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem

Revisão Final / Copy Editing

Cristina Louçano, Lic. em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Francês/Inglês
Daniela Cardoso, RN
Daniela Pinto, RN – Bolseira de Investigação da UICISA: E, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra
Elzbieta Campos, PhD – Bolseira de Investigação da UICISA: E, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra
Filipa Couto, RN, Bolseira da Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem
Inês Cardoso, ms. em Psicologia
Liliana Baptista, PhD em Psicologia – Bolseira de Investigação da UICISA: E, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra
Maria Lucília Cardoso, ms. em Sociologia – Bolseira de Investigação da UICISA: E, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra
Paulo Costa, RN – Bolseiro de Investigação da UICISA: E, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra
Susana Branca, Lic. em Ciências da Informação

Apoio Documental / References Revision

Serviço de Documentação da ESEnfC

Maquetização e Paginação / Layout & DTP

Eurico Nogueira, MS em Tecnologias de Informação Visual

Apoio Técnico / Technical Support

Cristina Louçano, Secretariado da Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem

O conteúdo científico é da responsabilidade dos autores.

