

A QUALIDADE DO ENSINO NO CURSO DE ENFERMAGEM: PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES. QUADRO SINÓPTICO ENTRE DOIS ESTUDOS EXPLORATÓRIOS

Bonito, Jorge¹
Rebelo, Hugo²
Trindade, Vítor³
Oliveira, Manuela⁴

A problemática da qualidade no ensino (QE) tem ocupado um lugar de destaque mundial no debate sobre Educação, tanto nos palcos académicos, como nos órgãos de informação pública. A QE constitui-se como elemento referência na tomada de decisões que afectam e reformam todos os sistemas educativos, razão pela qual são investidos, actualmente, bastantes recursos neste campo do conhecimento.

O Centro de investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, em Portugal, desenvolve, actualmente um projecto de investigação designado “Da Qualidade do Ensino ao Sucesso Académico: Um Estudo Longitudinal sobre a Perspectiva dos Estudantes dos Ensinos Secundário e Superior. Procura de Práticas Eficazes para um Rendimento Académico de Sucesso” (PTDC/CED/66574/2006), que abreviadamente designaremos por QESA, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Governo da República Portuguesa. Neste mesmo centro, um outro projecto intitulado “A Influência de variáveis pessoais e contextuais no rendimento académico: a situação do ensino superior público no Alentejo”, adiante designado por IVRA, foi financiado e desenvolvido entre 2007-2008. Estes estudos, ainda que de financiamento moderado, espelham bem a importância do papel da investigação em fornecer às instituições de ensino ferramentas que permitam responder com eficácia aos novos desafios apresentados por uma sociedade em permanente mutação, no intuito de garantir o cumprimento dos objectivos educacionais.

O conceito de “qualidade” continua a estar em evolução. A pluralidade de significados associados à QE atesta a complexidade em operacionalizar a sua utilização como elemento estruturante das políticas educativas. Segundo Barroso (1998), estas dificuldades resumem-se em 4 factores:

¹ Professor Auxiliar. Doutorado. Departamento de Pedagogia da Universidade de Évora. Portugal. jbonito@uevora.pt

² Bolseiro de Investigação. Mestrando. Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, Portugal; hfr@uevora.pt

³ Professor Catedrático Aposentado. Doutorado. Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. vitor.manuel.trindade@gmail.com

⁴ Professora Auxiliar. Doutorada. Escola de Ciências e Tecnologia. Departamento de Matemática da Universidade de Évora, Portugal. mmo@uevora.pt

1. Esta é vista, por vezes, como parte do próprio ensino e da própria escola, ou então como relativa, não havendo 'qualidade' mas 'várias qualidades'.
2. Defender a qualidade é uma forma de racionalizar a acção. Existe a 'qualidade *a priori*', com a definição de critérios a aplicar e de indicadores para a medir, e também existem 'qualidades *a posteriori*' que resultam da acção prática dos intervenientes no sistema.
3. O carácter instrumental baseia-se numa simplificação das finalidades da educação e do processo educativo. A qualidade do ensino fica portanto condicionada pela própria natureza dos instrumentos de controlo e medida utilizados.
4. Se, como acontece no mundo empresarial, considerarmos a qualidade como satisfação do cliente, coloca-se o problema de saber quem é o cliente da escola, os pais, os alunos, as empresas... cada um destes grupos 'consome' coisas diferentes e como tal, define atributos diferentes à qualidade.

Levando em consideração a multiplicidade de concepções sobre QE, os referidos projectos de investigação procuram, num primeiro momento, perceber as representações que os alunos do ensino superior apresentam sobre o próprio conceito de qualidade e as suas percepções de diversos factores envolvidos no ensino: motivação e satisfação dos docentes e estudantes, ementas das unidades curriculares, materiais didácticos e pedagógicos, empenho dos professores, metodologias de ensino e avaliação, organização do processo de ensino e aprendizagem, perfil e estrutura do curso, infra-estruturas e recursos da instituição de ensino e, acima de tudo, a interacção entre estes factores. Procura-se, assim, ir ao encontro das representações que os estudantes apresentam de QE, na pesquisa das suas variáveis mais influentes, recordamos, do ponto de vista dos estudantes.

Neste trabalho apresentamos uma comparação entre alguns dos resultados alcançados por estes projectos desenvolvidos no nosso Centro de Investigação, utilizando como amostragem os estudantes de enfermagem dos três estabelecimentos de ensino superior da região Alentejo, em Portugal, que vêm a ser a Universidade de Évora, o Instituto Politécnico de Portalegre e o Instituto Politécnico de Beja.

METODOLOGIA

Com base na revisão da literatura, foi construído um questionário estruturado para o efeito, aplicado em 2008. A versão final foi sujeita a um painel de especialistas externos, que deram indicações que permitiram clarificar a linguagem e melhorar a construção dos itens. Do questionário constam de 73 itens, com uma escala de resposta formada por cinco pontos (tipo *Lickert* modificada). O instrumento incluiu, ainda, algumas questões de caracterização sociodemográfica, bem como perguntas de resposta aberta, relativas ao entendimento de qualidade de ensino, grau de satisfação e rendimento académico. Foi elaborada uma pergunta de controlo, no final do questionário, igual à primeira pergunta, que procurava averiguar a influência da leitura e resposta aos itens de resposta fechada.

Para este trabalho consideramos os resultados obtidos à questão: "O que entende por "Qualidade de Ensino". Os dados foram tratados através da

técnica de análise de conteúdo categorial. A partir duma primeira análise das respostas, procedeu-se ao agrupamento das unidades de registo mais significativas em subcategorias, por sua vez estruturadas em categorias. Estes procedimentos revelaram a diversidade de opiniões sobre os factores envolvidos na definição de qualidade de ensino e permitiram-nos obter uma representação simplificada do conceito em apreço. Optámos por criar um sistema de categorização *a posteriori*, com o objectivo de ter uma representação mais simples dos dados brutos, acreditando-se que desta forma a transcrição da realidade não se altera, dando a conhecer, inclusive, índices invisíveis ao nível dos dados brutos. O critério de categorização adoptado foi o semântico. Criaram-se categorias temáticas, compostas por um termo-chave que aponta a significação central do conceito a estudar e de outros indicadores ou índices do campo semântico do conceito. Os indicadores permitem a revelação e codificação dos índices associados às unidades de registo.

Amostra

QESA

A amostra é constituída por um total de 149 estudantes de Enfermagem, a frequentar o primeiro ano do curso, distribuídos pelos três estabelecimentos de ensino, sendo que a maior parte dos indivíduos (52,3%), pertencem à Universidade de Évora. Em relação ao sexo dos inquiridos, observa-se uma esmagadora maioria de alunos do sexo feminino (81,9%), facto intrinsecamente relacionado com aspectos particulares do curso. A análise das idades indica que cerca de 83% dos discentes tem idades inferiores a 23 anos. O intervalo de idades dos respondentes situa-se entre os 18 e os 47 anos, apresentando uma média de idades de 20 anos, sendo que 26,2% têm 19 anos e 25,5% têm 20 anos, caracterizando assim uma amostra jovem.

IVRA

A amostra deste estudo contempla um total de 140 alunos de Enfermagem, que frequentavam o terceiro ano do curso, maioritariamente a frequentar o Instituto Politécnico de Portalegre (44,3%). A média de idades era de 22 anos, variando entre os 20 e os 39 anos. Cerca de 91% dos estudantes tinha menos que 23 anos. A maioria dos alunos é do sexo feminino (83,6%).

Resultados

A análise dos dados do estudo IVRA permitiu perceber que a categoria mais associada à QE corresponde ao “desempenho dos professores” (33,3% na UE, e 23,9% no IPB e 20,2% no IPP). Nesta categoria, as subcategorias “metodologias de ensino adequadas” e “conhecimentos dos professores” são as mais apontadas, com 20,7% e 13,8% de escolhas, respectivamente, para a UE. No IPB, os alunos assinalaram a “objectividade e clareza” (36,4%) como premissa necessária à qualidade, seguida da “motivação extrínseca dos alunos” (18,2%). No IPP, as subcategorias mais referidas são “os métodos pedagógicos”, a “forma como os professores leccionam” (36,4%), “a qualificação e a competência dos professores” (31,8%) e “a capacidade para motivar e estabelecer uma boa relação com os alunos” (31,8%). O indicador de qualidade seguinte, na UE, diz respeito à adequação dos recursos (13,8%), mormente, à existência de “bons meios de pesquisa” (75%) e “material

didático adequado aos alunos” (25%). No IPB, por seu lado, os alunos preferiram identificar ensino de qualidade como aquele onde se realizam aprendizagens (19,6%), em particular onde existem “condições para realizar os objetivos e competências do curso” (66,7%). No IPP, o segundo indicador de qualidade mais referido foi a realização de aprendizagens (13,8%), nomeadamente, através da “aquisição de conhecimentos” (86,7%) e da “aquisição de competências” (13,3%).

Finalmente, nas categorias com maior frequência, figura na UE a adequação das infra-estruturas (15,3%), sendo requeridas por todos os alunos. Em *ex aequo* no IPB, com 8,7%, estão também as “infra-estruturas”, a “preparação para o exercício profissional” e o “rendimento académico”. No IPP, surgem, com 11% cada uma, as categorias referentes à “satisfação das necessidades” e à “preparação para o exercício profissional”.

Em síntese, num quadro sinóptico, nota-se que nos alunos das três instituições a qualidade de ensino está, claramente, associada e dependente do desempenho dos professores. Seguem-se, depois, na UE, as representações mais ligadas aos recursos e infra-estruturas e, no IPB e no IPP, à realização de aprendizagens. A articulação da qualidade com a adequabilidade do curso, o rendimento académico obtido ou a própria empregabilidade são pouco defendidas (com excepção do rendimento académico no IPB).

No que diz respeito à última pergunta, a testagem não foi bem sucedida, com valores de *missing value* ultrapassando 50% nos três estabelecimentos. Ainda assim, a qualidade ficou associada ao “desempenho dos professores” (37,5% e 46,2% respectivamente, para a UE e IPB), seguida da “adequação dos recursos e das infra-estruturas”, na UE. Nota-se que no IPB as perguntas de resposta fechada terão condicionado a resposta a esta nova pergunta, congregando 30,8% de respostas para a categoria “organização do processo de ensino e de aprendizagem”, em particular o que envolve a “organização dos programas e horários” (75%). No IPP, esta questão obteve resultados diferentes dos obtidos na primeira pergunta, na medida em que as três categorias mais referidas foram, respectivamente, a “adequação das infra-estruturas” (22,4%), o “desempenho dos professores” (18,8%) e a “adequação dos recursos” (9,4%). No entanto, estes resultados aproximam-se dos obtidos na UE e no IPB.

Em relação aos dados do estudo QESA, a primeira constatação que nos permitem fazer é que, ainda que os valores de algumas subcategorias se mantenha nos dois momentos de recolha da opinião (cf. tipologia de categorias e subcategorias atrás apresentada), os totais relativos aos dois momentos são diferentes em todas as categorias constituídas. Estas diferenças não são, contudo, muito significativas na generalidade das categorias, pelo que, em qualquer das três instituições a maior parte das categorias mantém a proporção do número de registos nos dois períodos. Assim, a reflexão operada pelos estudantes com o decorrer da resposta ao questionário terá permitido aprofundar a reflexão e, expectavelmente, contribuído para uma melhor resposta dos alunos à questão formulada.

No essencial, os resultados mostram-nos que, independentemente do estabelecimento de ensino frequentado, os estudantes de enfermagem do Alentejo coincidem na valorização das duas categorias que, na sua opinião,

mais caracterizam o ensino de qualidade. De facto, a representação que estes alunos têm sobre o ensino de qualidade centra-se maioritariamente nos aspectos associados, em primeiro lugar, ao “desempenho de professores” (scores de 29,8% e 26,9%, relativos, respectivamente, à pergunta inicial e à pergunta final do questionário) e, em segundo lugar, ao “funcionamento da escola e seus intervenientes” (percentagens de 17,1 % e de 20,6%). Focando a análise nos resultados por instituição vemos que é sobretudo entre os estudantes de Portalegre que se regista uma maior concentração de respostas que relacionam o ensino de qualidade com o “desempenho dos docentes”. Além destas, as categorias com maior percentagem de unidades de registo são a “realização de aprendizagens de qualidade” (9,8%; 11,9%), a “satisfação das necessidades” (11%; 10,3%) e os “recursos adequados” (10,2%; 8,7%). Ou seja: um ensino de qualidade dependerá em boa parte da orientação do ensino para a realização de aprendizagens de qualidade e em condições adequadas, da centralidade do ensino no aluno em termos de satisfação das suas necessidades, interesses e motivações e na observação dos seus ritmos de aprendizagem – afinal alguns dos fundamentos do chamado Processo de Bolonha – e, ainda, do uso e disponibilidade recursos/equipamentos, material didáctico adequado e meios de pesquisa. Já muito menos relevantes parecem ser os aspectos relativos ao sistema educativo, de resto consideravelmente menos valorizados na pergunta final (5,1% do total de registos) do que na pergunta inicial (9,8% dos registos).

Verificamos, ainda, uma fraca expressividade das unidades de registo relativas à categoria “rendimento académico” (2,9%; 4,7%), reveladora de que, em geral, os alunos consideram que ter bom aproveitamento escolar ou conseguir uma “boa média” não é necessariamente sinónimo de um ensino de qualidade.

Reparamos, igualmente com alguma surpresa, que as subcategorias relativas ao “desempenho dos alunos” (1,6%; 4,3%) são relativamente pouco valorizadas nas respostas dos estudantes (isto independentemente da escola que frequentam, ainda que os alunos de Portalegre sejam os que mais valorizam estes aspectos). Inferimos, por conseguinte, que os alunos tendem a desvalorizar o efeito que o seu desempenho e o dos seus colegas, designadamente a nível de interesse, esforço, motivação, capacidade e produtividade estudantil possa ter na qualidade do ensino. Será igualmente interessante perceber que, embora normalmente se associe a qualidade da formação superior à empregabilidade dos graduados, são poucos os alunos inquiridos que valorizam a empregabilidade ou as saídas profissionais como dimensão importante da qualidade de ensino (1,2%; 0,8%). Uma palavra, ainda, para constatar a expressão marginal dos resultados relativos à categoria “avaliação” (apenas 0,8% das unidades de registo, independentemente do momento de emissão da opinião), facto demonstrativo de que, no entendimento dos alunos inquiridos, a qualidade, quantidade e equidade dos processos avaliativos só residualmente contribuem para a qualidade do ensino.

CONCLUSÕES

Actualmente, os indivíduos e as próprias instituições escolares são pressionados no sentido de prestarem contas do modo como usam os recursos de que dispõem e dos resultados que alcançam. Alguns estudos desenvolvidos

visam determinar as percepções dos estudantes sobre uma experiência de qualidade no ensino superior, fazendo uso de grupos de reflexão e concluem que a qualidade de conferencista e os sistemas de apoio ao estudante são os factores mais influentes na oferta de um ensino de qualidade. Numa investigação desenvolvida no Instituto Politécnico de Viseu, identificaram-se os professores como um importante factor da qualidade do processo no ensino superior. A análise factorial dos dados recolhidos permitiu identificar seis grandes indicadores da qualidade docente: a) mérito científico do professor; b) qualidade da avaliação e competência pedagógica; c) relações Interpessoais; d) competências técnico-científicas; e) cumprimento de formalidades da docência; e f) factores externos ao docente.

A análise da informação que recolhemos permite-nos concluir que, para os estudantes dos cursos de enfermagem existentes no Alentejo, os aspectos mais determinantes da qualidade de ensino estão relacionados com dois tipos de factores: os humanos e os institucionais. No âmbito dos primeiros, por um lado, temos as variáveis relacionadas com a qualificação dos professores e as suas competências humanas, científicas e pedagógicas, facilitadoras da interacção com os alunos e, por outro lado, a interacção entre os demais actores da “escola” e entre esta, as famílias dos alunos e a comunidade. Estes resultados vão de encontro a pesquisas anteriores que mostram que a qualificação dos professores influencia decisivamente o sucesso escolar dos estudantes (Bonito *et al.*, 2008b) assim como a relação escola-família-comunidade.

Relativamente aos factores institucionais, sublinhamos que os alunos consideram que a qualidade de ensino está muito relacionada com aspectos associados ao funcionamento, organização e avaliação das instituições de ensino e os seus recursos. Neste ponto, os resultados orientam-se no sentido das teses de Good e Weinstein (1992), entre outras, quando ao analisarem os resultados da investigação sobre a eficácia escolar, concluem que “as escolas influenciam de forma diferente o sucesso dos alunos” (p. 80) - se bem que, conforme asseguram estes autores e a OCDE, por exemplo, o investimento em mais recursos (nomeadamente financeiros) não originam, *de per si*, maior qualidade no ensino ou melhores resultados do sistema.

Finalmente, conforme referimos oportunamente, não são muito valorizadas as variáveis relativas ao desempenho de um dos actores fundamentais do ensino, afinal seu primeiro destinatário: o aluno - cujos esforços, empenho, motivação e expectativas influenciam decisivamente o seu sucesso escolar.

De qualquer forma, será importante lembrar que no que respeita à eficácia escolar (e, por conseguinte, à qualidade de ensino), a combinação de factores é mais importante do que a consideração de cada um deles isoladamente, já que todos estão interligados e variam de acordo com o contexto social, cultural e económico específico. A voz dos estudantes, contudo, mantém-se como essencial, afirmando que “*highly qualified teacher does not assure them of having competent teachers. More than paper certification is needed to make sure their teachers have the skills to teach them*” (Lewis, 2004, p. 3).

Os resultados que obtivemos estão, precisamente, em concordância com estes indicadores. Isto significa que os estudantes do 3.º ano dos cursos de Enfermagem das três instituições privilegiaram uma visão de qualidade assumidamente ligada ao desempenho dos professores (competências técnico-científicas e pedagógica e relações interpessoais), seguindo-se alguns factores externos ao docente, como é o caso das infra-estruturas e dos recursos disponíveis para o processo de ensino e de aprendizagem. Estes resultados revelam, no nosso ponto de vista, a decisiva importância e atenção que é necessário colocar no desempenho dos professores, uma vez que dele depende, essencialmente, a representação de qualidade do ensino, conceito que, como sabemos, é amiúde determinante e decisivo para o que se aprende e na forma como se aprende.

REFERÊNCIAS

- BARROSO, J. Qualidade. *In* Ministério da Educação (Eds.). **Reflexões sobre democratização – qualidade – modernização**. Lisboa: Editorial do ministério da Educação, 1998.
- BONITO, J., TRINDADE, V., REBELO, H., SARAIVA, M., SARAGOÇA, J., CID, M., FIALHO, I., & PIRES, H. Como aumentar a qualidade de ensino? Uma visão dos estudantes dos ensinos básico, secundário e superior. **Comunicação oral apresentada na *International Conference Excellence and Superior Performance***, promovida pelo Departamento de Psicologia da Universidade do Minho, realizada na Universidade do Minho, 2008.
- GOOD, T., & WEINSTEIN R. **Escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- LEWIS, A. (Ed.) (2004). Open to the public: students speak out on “no child left behind”. **A report from 2004 public hearings**. Disponível em <http://www.publiceducation.org/pdf/nclb/StudentVoices.pdf> Acesso em 20 fev. 2009.