

**A avaliação do ensino a partir das perceções dos estudantes – o caso
da FCM|NMS**

Patrícia da Natividade Antunes de Paiva

Trabalho de projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Administração Escolar

Orientadora:
Prof.^a Doutora Susana da Cruz Martins,
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Coorientadora:
Prof.^a Doutora Patrícia Rosado Pinto,
Faculdade de Ciências Médicas|Nova Medical School da Universidade Nova de Lisboa

outubro, 2019

**A avaliação do ensino a partir das perceções dos estudantes – o caso
da FCM|NMS**

Patrícia da Natividade Antunes de Paiva

Trabalho de projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Administração Escolar

Orientadora:
Prof.^a Doutora Susana da Cruz Martins,
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Coorientadora:
Prof.^a Doutora Patrícia Rosado Pinto,
Faculdade de Ciências Médicas|Nova Medical School da Universidade Nova de Lisboa

outubro, 2019

A avaliação do ensino a partir das perceções dos estudantes
– O caso da FCM|NMS

Patrícia Paiva

outubro,
2019

A avaliação do ensino a partir da perceção dos estudantes – O caso da FCM|NMS
Patrícia Paiva

outubro,
2019

RESUMO

Nos últimos anos o ensino superior passou por mudanças profundas que contribuíram para a necessidade de se definir e desenvolver padrões de qualidade no exercício das suas atividades fundamentais, com particular saliência para o ensino e formação. Em consonância com o princípio fundamental de que a qualidade e a sua garantia são responsabilidade, em primeiro lugar, das instituições de ensino superior, compete a cada instituição definir a sua política para a qualidade e estabelecer um sistema interno de garantia da qualidade que melhor se adapte às suas próprias especificidades.

Reconhecida a necessidade e a importância da existência de um sistema interno de garantia da qualidade que forneça informações confiáveis sobre a qualidade das suas atividades, a instituição iniciou um processo de reestruturação do sistema de avaliação e monitorização da qualidade com vista à sua certificação pela A3ES. Neste sentido, este trabalho tem como objetivo contribuir para melhoria do atual sistema de garantia da Faculdade de Ciências Médicas|Nova Medical School da Universidade Nova de Lisboa.

Para tal realizaram-se entrevista aos responsáveis pela garantia da qualidade e aplicaram-se inquéritos aos responsáveis pelas unidades curriculares com o intuito de identificar necessidades. Através dos resultados da investigação foi possível desenvolver um conjunto de estratégias para otimizar o atual sistema de garantia da qualidade ao nível dos mecanismos (equilíbrio entre o uso de dados qualitativos e quantitativos), dos *stakeholders* envolvidos e da publicação dos resultados.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior; Avaliação da qualidade; Sistemas de garantia da qualidade

ABSTRACT

In the past few years, a number of factors have contributed for the need to define and develop quality standards for the main activities of higher education institutions, with particular emphasis on education and training.

Based on the assumption that Higher Education Institutions are primarily responsible for the quality of their services, they should have a policy for quality assurance and develop an internal quality assurance system that is adapted to its own context.

After recognizing the need and the importance of having an internal quality assurance system that provides reliable information on the quality of its activities, the institution started a process of reformulation of its own quality assurance system with the intent to be certificated by A3ES. In this sense, this work aims to contribute to the improvement of the Nova Medical School's quality assurance system.

To achieve this end, interviews were conducted with those responsible for quality assurance and surveys were administered to academic staff, in order to identify their needs. Through the research results, it was possible to develop a set of strategies to optimize the current mechanism (balance between the use of qualitative and quantitative data), the stakeholders involved in the process and dissemination measures.

KEYWORDS: Higher Education; Quality assessment; Quality assurance system

ÍNDICE

RESUMO	iv
ÍNDICE DE QUADROS	vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	vii
GLOSSÁRIO DE SIGLAS.....	viii
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E DIAGNÓSTICO.....	3
Capítulo 1 - Contextualização da temática da qualidade no Ensino Superior Português	3
1.O conceito de qualidade e avaliação no ensino superior.....	3
2.O Processo de Bolonha e a qualidade no ensino superior.....	4
3.A avaliação da qualidade do ensino superior português	8
Capítulo 2 - A garantia da qualidade do Ensino na Europa e em Portugal	11
1.As diretrizes europeias para a garantia da qualidade nas instituições de ensino superior	11
2.A participação dos estudantes na avaliação da qualidade do ensino.....	14
Capítulo 3 – Metodologia.....	18
1.Orientações metodológicas	18
2.Objeto de intervenção.....	20
Capítulo 4 – Análise de dados e levantamento de pontos críticos	23
1.Caracterização das Unidades Curriculares	23
2.A garantia da qualidade na FCM NMS	24
3.Levantamento de pontos críticos.....	33
PARTE II – PROJETO DE INTERVENÇÃO E RECOMENDAÇÕES DE MELHORIA.....	35
Capítulo 1 – Definição do projeto de intervenção.....	35
Capítulo 2 – Recomendações de atuação	36
Capítulo 3 – Implementação e avaliação do projeto	43
CONCLUSÃO	46
BIBLIOGRAFIA	48
FONTES	52
ANEXOS	54
A - Referenciais para os sistemas internos de garantia da qualidade.....	54
B – Guião de entrevista aos responsáveis pela implementação do SGQE na FCM NMS	55
C – Questionário entregue aos responsáveis pelas Unidades Curriculares.....	58
D – Template do Questionário aplicado aos estudantes da FCM NMS	63

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.1. Principais linhas de ação do Processo de Bolonha	5
Quadro 4.1. Tabela comparativa das dimensões utilizadas no questionário aplicado aos estudantes do MIM para avaliar a qualidade do ensino	29
Quadro 2.1. Orientações para a recolha de feedback intermédio	37
Quadro 2.2. Orientações para recolha do feedback dos estudantes com recurso ao inquérito	37
Quadro 2.3. Orientações para a realização de fóruns de discussão	39
Quadro 2.4. Orientações para a implementação dos Relatórios de autoavaliação da Unidade Curricular	40
Quadro 2.5. Orientações para a disseminação de boas práticas	41
Quadro 3.1. Calendário das atividades a desenvolver para implementação do projeto	43

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1. Sistemas internos de garantia da qualidade certificados pela A3ES	12
Figura 2.2. Ciclo de avaliação	16
Figura 4.1. Formatos pedagógicos utilizados pelas unidades curriculares participantes	23
Figura 4.2. Número máximo de alunos por turma em cada formato pedagógico, de acordo com a natureza do ensino da unidade curricular	24
Figura 4.3. Objetivos do sistema de avaliação da qualidade do ensino criado pelas unidades curriculares participantes no estudo	26
Figura 4.4. <i>Stakeholders</i> envolvidos no sistema de avaliação da qualidade do ensino desenvolvido pelas Unidades Curriculares	27
Figura 4.5. Mecanismos utilizados pelas unidades curriculares de acordo com a natureza do ensino	28
Figura 4.6. Fluxograma do SGQE da FCM NMS	31
Figura 4.7. Melhorias implementadas a partir do SGQE da FCM NMS e do sistema de avaliação da qualidade da UC	32

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

A3ES	Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
CEQ	Course Experience Questionnaire
CNAVES	Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior
CRUP	Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas
EARASHE	European Association of Institutions in Higher Education
EEES	Espaço Europeu de Ensino Superior
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
ESG	European Standards and Guidelines
ES	Ensino Superior
EUA	European University Association
FCM NMS	Faculdade de Ciências Médicas Nova Medical School
IES	Instituições de Ensino Superior
NOVA	Universidade NOVA de Lisboa
SEEQ	Students' Evaluation of Educational Quality
SELTQ	Student Evaluation of Learning and Teaching Questionnaire
SEU	European Students' Union
SGQE	Sistema de Garantia da Qualidade do Ensino
SSI	Student Satisfaction Inventory
UC	Unidade Curricular
UDE	University of Duisburg-Essen
UO	Unidade Orgânica

INTRODUÇÃO

A criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) veio responsabilizar as instituições pela qualidade dos seus programas de formação e pela garantia da mesma. Nesta lógica, compete a cada instituição definir uma política de qualidade e desenvolver um sistema interno de garantia da qualidade que melhor se adapte às suas especificidades.

À semelhança do sucedido com outras instituições de ensino superior, a Universidade Nova de Lisboa (NOVA) desenvolveu um Sistema de Garantia da Qualidade do Ensino (SGQE) com o intuito de “contribuir para a melhoria da qualidade do ensino” (Relatório SGQE, 2018:5). Para persecução deste objetivo, a NOVA aplica, anualmente, um questionário aos seus estudantes para compreender a perceção destes sobre o funcionamento das Unidades Curriculares.

Paralelamente, na Faculdade de Ciências Médicas|Nova Medical School (FCM|NMS) foram desenvolvidas outras iniciativas por parte da instituição e pelos próprios avaliados (as Unidades Curriculares). Esta evidência levou a questionar se de facto o atual sistema de aferição da qualidade está a cumprir os objetivos para que foi criado, nomeadamente, no que diz respeito ao instrumento (questionários) aplicado aos estudantes que frequentam a instituição, utilizando a FCM|NMS como estudo de caso.

Por se tratar de um processo complexo, as instituições de ensino superior devem ter em conta diferentes fontes de avaliação e múltiplos mecanismos para avaliar a qualidade do ensino. Contudo, tal não sucede com o atual SGQE da FCM|NMS, que se baseia apenas nos resultados dos inquéritos aos estudantes. Sendo um dos objetivos estratégicos da instituição ser reconhecida a nível nacional e internacional como uma instituição de referência e de excelência, torna-se necessário desenvolver um sistema que forneça informações confiáveis acerca da qualidade das atividades desenvolvidas pela instituição, em especial a qualidade dos seus cursos.

Estando a instituição numa fase de reestruturação do seu sistema monitorização e avaliação da qualidade, pretendemos que este trabalho sirva por um lado de oportunidade para a instituição conhecer o estado da arte relativamente ao seu processo de avaliação da qualidade do ensino e ao mesmo tempo que contribua para a melhoria do seu sistema de avaliação e monitorização da qualidade do ensino. Tendo em conta os objetivos traçados, o projeto focou-se no processo de ensino e aprendizagem e incidiu sobre as Unidades Curriculares do Mestrado Integrado em Medicina, por representar o maior grupo de avaliados.

O projeto de intervenção está dividido em duas partes: uma primeira parte, em que o tema em estudo é enquadrado teoricamente e onde é apresentada a problemática que servirá de base ao projeto de intervenção. Esta primeira parte do projeto é constituída por quatro capítulos: no primeiro capítulo apresentam-se os principais conceitos do tema estudo e é feito um enquadramento dos processos de avaliação da qualidade do ensino no contexto nacional e internacional.

No segundo capítulo são apresentadas as principais linhas de orientação para a criação de sistemas de garantia da qualidade eficazes e na identificação de mecanismos para recolha do feedback dos estudantes.

Depois de consolidados os conceitos, passa-se de seguida para a recolha da informação, que servirá de suporte à construção do projeto de intervenção. A metodologia utilizada para recolha da informação está descrita no capítulo três. Neste capítulo dá-se ainda a conhecer a instituição que será objeto de intervenção.

No sentido de desenvolver um diagnóstico completo, no capítulo quatro são apresentados os resultados da investigação e realizado um levantamento de pontos críticos do atual SGQE da instituição.

Na segunda parte, propomo-nos a apresentar uma proposta de melhoria com base na informação recolhida.

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E DIAGNÓSTICO

CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR

PORTUGUÊS

Nos últimos anos a qualidade do ensino superior tem sido uma preocupação central das políticas educativas europeias. Conscientes da importância do ensino superior no desenvolvimento e fortalecimento de sociedades estáveis, pacíficas e democráticas, os ministros europeus, responsáveis pela educação terciária, decidiram investir num projeto comum que designaram por a Europa do Conhecimento (Declaração de Bolonha, 1999). O Processo de Bolonha, para além das alterações curriculares, trouxe também mais responsabilidade para as instituições do ensino superior no que diz respeito à qualidade e à sua garantia.

Para melhor compreender a temática em estudo, foi realizada uma revisão da literatura que explicará os conceitos principais e que procurará enquadrar os processos de avaliação da qualidade do ensino no contexto nacional e europeu.

1. O conceito de qualidade e avaliação no ensino superior

Qualidade é um conceito complexo, difícil de medir ou quantificar. Esta dificuldade torna-se muito evidente quando aplicada ao Ensino Superior, devido ao seu caráter multidimensional (ensino, investigação, infraestruturas, etc.). Muito embora não exista uma definição única de qualidade, no conceito mais clássico do termo, a palavra qualidade está associada a “zero defeitos” (Crosby), à “melhoria contínua” (Deming) ou ainda à “capacidade de atender às expectativas e necessidades dos clientes” (Ishikawa) (António e Teixeira, 2007:29).

No ensino superior, qualidade está muitas vezes ligada ao prestígio da instituição ou à posição que ela ocupa nos *rankings* internacionais. Não obstante, Harvey e Green (1993) apresentam-nos cinco critérios para definir qualidade no ensino superior: *exceptional* (excelência), *perfection or consistency* (zero defeitos), *fitness-for-purpose* (aptidão para o propósito), *value for money* (foco na eficiência) e *transformation* (melhoria contínua). Tendo por base as conceções destes autores e admitindo que o conceito de qualidade depende das expectativas do cliente (ou no quadro da administração pública, do utente), podemos considerar que, na perspetiva do estudante, qualidade significará, sobretudo, excelência, pois pretende assegurar uma vantagem competitiva num futuro emprego. O empregador, por seu lado, procurará no graduado universitário conhecimentos e habilidades específicas e julgará a qualidade em função disso. Para o governo qualidade está associada à eficiência e à eficácia, procurando ligar o financiamento das instituições aos resultados das avaliações. (António e

Teixeira, 2007:162; Matei e Iwinska, 2016:17). Neste sentido, a noção de qualidade depende do observador, do propósito e do contexto (Harvey e Green, 1993:10; António e Teixeira, 2007:13; Lourtie, 2015:1017).

Atuando em mercados e sociedades cada vez mais competitivos e globalizados, as instituições de ensino superior sentiram necessidade de adotar alguns mecanismos de controlo da qualidade, importados do mundo empresarial para comprovar a qualidade dos seus serviços (e.g. Modelo CAF, *Balanced Scorecard*, Modelo da Qualidade ISO 9000). Acresce que para que possam gozar de alguma autonomia, as instituições de ensino superior devem promover os seus próprios sistemas de garantia da qualidade. Ao mesmo tempo que lhes concede maior autonomia, o Estado cria políticas e normas para monitorizar o seu desempenho. O instrumento utilizado para esse efeito é a avaliação (Gonçalves, 2008:1).

A avaliação pode ter uma função formativa - ao fornecer *feedback* e promover o desempenho no futuro - ou ter um carácter sumativo, quando o objetivo for prestar contas (McNabola e O'Farrell, 2015:464). Assim, a introdução dos processos de avaliação surge da necessidade de, por um lado promover a qualidade do ensino e, por outro, prestar contas à sociedade sobre o desempenho das instituições (A3ES, 2013; Santos, 2011).

Associado ao termo avaliação surge a acreditação, que determina se uma instituição ou curso cumpre os requisitos mínimos de qualidade (A3ES, 2013:18, Santos, 2011:3). A acreditação é muitas vezes vista como uma oportunidade de as instituições demonstrarem ao mercado internacional a qualidade dos seus cursos. Com o intuito de serem reconhecidas internacionalmente, algumas instituições procuram a acreditação junto de agências externas internacionais (e.g. Escolas de Gestão) (António e Teixeira, 2007:155).

Embora não seja fácil encontrar uma definição, a qualidade no ensino superior é o resultado da interação entre professores, estudantes e a envolvente (ESG, 2015:7). O desenvolvimento de uma cultura de qualidade só é possível se existir envolvimento e compromisso de todas as partes interessadas, sejam elas internas (professores, estudantes, órgãos de gestão) ou externas (empregadores e ex-estudantes).

2. O Processo de Bolonha e a qualidade no ensino superior

Nos últimos 40 anos, as políticas públicas no que respeita ao ensino superior foram no sentido de “expandir, dimensionar e diversificar o modelo de ensino” (Rodrigues, 2015:25).

Em Portugal a expansão do ensino superior teve início na década de 70 com a Reforma de Veiga Simão, que tinha como objetivo central o alargamento do acesso ao ensino superior e o aumento da competitividade (Rodrigues, 2015:33).

A nível europeu as maiores transformações deram-se com a assinatura da Declaração de Bolonha, em 1999, que veio estabelecer a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). A Declaração de Bolonha propôs como objetivos aumentar a competitividade dos sistemas de ensino superior europeus, promover a mobilidade e a empregabilidade no espaço europeu. Neste documento constavam ainda as linhas de ação para a implementação de um EEES, que foram consolidadas nas sucessivas reuniões dos ministros da educação dos 48 países signatários da Declaração de Bolonha (incluindo Portugal), realizados desde 1999 até aos dias de hoje (ver quadro 1).

Quadro 2.1. Principais linhas de ação do Processo de Bolonha

Linhas de ação	
Declaração de Bolonha (1999)	<ul style="list-style-type: none"> • Adoção de um sistema de graus facilmente compreensível e comparável • Implementação de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais • Estabelecimento de um sistema de acumulação e transferência de créditos • Promoção da mobilidade de estudantes e professores • Fomentar a cooperação europeia na avaliação da qualidade do ensino superior • Promover a dimensão europeia do ensino superior
Comunicado de Praga (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a aprendizagem ao longo da vida • Envolvimento das instituições de ensino superior e dos estudantes como parceiros essenciais do Processo • Promoção do espaço europeu de ensino superior a nível mundial • Promover a garantia da qualidade
Comunicado de Berlim (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Certificação da qualidade do ensino superior • Reconhecimento dos graus e períodos de estudo • Introdução dos programas de doutoramento (3.º ciclo de estudos) com vista à promoção de sinergias entre o espaço europeu de ensino superior e o espaço europeu de investigação
Comunicado de Bergen (2005)	<ul style="list-style-type: none"> • Reforço da dimensão social • Implementação de linhas orientadoras para a gestão e certificação da qualidade • Implementação de estruturas nacionais de qualificação • Concessão de diplomas conjuntos • Criação de percursos flexíveis de aprendizagem no ensino superior
Comunicado de Londres (2007)	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso de aumentar a compatibilidade e comparabilidade dos sistemas, respeitando a sua diversidade • Criação de um registo europeu de qualidade
Comunicado de Leuven e Luvain-la-Neuve (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Reforço da importância da aprendizagem ao longo da vida • Alargamento do acesso ao ensino superior • A qualidade como foco importante para o espaço europeu do ensino superior • Aumentar a mobilidade dos estudantes • Reforço da importância da implementação de reformas curriculares (aprendizagem centrada no estudante)
Comunicado de Budapeste (2010)	<ul style="list-style-type: none"> • Reforço da dimensão social com o intuito de proporcionar oportunidades iguais de acesso a uma educação de qualidade • Cooperação entre instituições na implementação das reformas
Comunicado de Bucareste (2012)	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar um ensino superior de qualidade para todos • Melhorar o desenvolvimento de competências nos estudantes com intuito de aumentar a sua empregabilidade • Reforçar o aumento da mobilidade de estudantes
Comunicado de Yerevan (2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar a qualidade do ensino • Promover a empregabilidade dos diplomados • Tornar os sistemas mais inclusivos

Os sistemas de garantia da qualidade surgem como um dos pilares da Declaração de Bolonha, pois contribuem para o reconhecimento de qualificações e promoção da mobilidade. A necessidade de criação de sistemas de avaliação e acreditação na promoção da garantia da qualidade é reforçada no Comunicado de Praga.¹ Contudo, é na reunião de Berlim,² em 2003, que são definidos alguns parâmetros para a criação de sistemas internos da qualidade, nomeadamente, definição de responsabilidades dos órgãos e das instituições envolvidas, avaliações internas e externas de cursos e instituições, participação dos estudantes nos processos de avaliação, publicitação dos resultados das avaliações e participação de individualidades estrangeiras nos processos de avaliação externa.

Perante a diversidade de sistemas de avaliação e de garantia da qualidade em vigor nos diferentes países europeus, em 2005, por proposta da *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), em colaboração com a *European Students' Union* (SEU), a *European Association of Institutions in Higher Education* (EARASHE) e a *European University Association* (EUA) são criados os *European Standards and Guidelines* (ESG) que assentam num conjunto de referenciais com vista à criação de sistemas de garantia da qualidade fiáveis e comparáveis a nível internacional.

Decorridos dezanove anos após a implementação do Processo de Bolonha, a questão principal não reside na existência de sistemas de garantia da qualidade, mas sim se esses sistemas obedecem às normas europeias e se estão a produzir resultados. A este propósito, o último relatório de progresso do Processo de Bolonha³ dá-nos conta que os sistemas de garantia externos são praticamente “omnipresentes” no EEES (uma realidade bem diferente do início do Processo de Bolonha) mas, em contrapartida, os sistemas internos estão ainda numa fase muito incipiente em alguns países (Euridyce, 2015:18). Na verdade, a publicação dos ESG veio dar um contributo importante na criação e implementação de sistemas internos de garantia da qualidade nas instituições onde a atenção para esta questão estava pouco desenvolvida (Santos, 2011:20). Analisando de forma mais atenta o relatório é possível verificar que (Euridyce, 2015:87-104):

- a) Com exceção da Estónia e da Suíça, todos os países incluíram nos seus regimes jurídicos a obrigatoriedade de criação de sistemas internos de garantia da qualidade

¹ *Towards the European Higher Education Area* (2001). Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001.

² *Realising the European Higher Education Area* (2003). Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, Berlin.

³ Produzido pelo Grupo de Acompanhamento do Processo de Bolonha (*Bologna Follow-Up Group* - BFUG)

com base no princípio fundamental de que a qualidade e a garantia da qualidade são responsabilidade, em primeiro lugar, das instituições de ensino superior;

- b) A larga maioria dos países (37) deixa ao critério das instituições o foco do sistema de garantia da qualidade. De acordo com o Projeto *Examining Quality Culture in Higher Education Institutions*⁴, 98% dos sistemas internos focam-se no processo de ensino-aprendizagem, sendo que alguns fazem também referência à investigação (79%) e aos serviços de apoio ao ensino (76%). A gestão e a interação com a sociedade são os indicadores menos avaliados. No que diz respeito aos sistemas externos, estes incidem maioritariamente (26 países) sobre a avaliação dos cursos e das instituições;
- c) No que se refere aos procedimentos, a maioria dos sistemas externos recorre aos processos de avaliação e/ou acreditação, sendo que existe alguns países onde as auditorias estão a ganhar maior relevância (e.g. Reino Unido). O recurso a inquéritos aos estudantes é o mecanismo mais utilizado pelas instituições de ensino superior para avaliar a qualidade do ensino;
- d) 75% das instituições de ensino superior já definiram uma estratégia para a melhoria contínua da qualidade;
- e) Registou-se uma evolução positiva no que diz respeito à transparência. Atualmente, a publicação dos relatórios de avaliação é uma prática comum à maioria dos países, independentemente do resultado dos mesmos;
- f) À medida que os sistemas externos evoluem, parece haver uma tendência para diminuir a participação do principal grupo de interesse – os estudantes - na melhoria da qualidade do ensino. Em contrapartida, os estudantes estão cada vez mais presentes nos processos de garantia da qualidade dentro das instituições;
- g) Registou-se uma evolução positiva no intercâmbio de boas práticas entre agências de garantia da qualidade. A avaliação transfronteiriça (avaliação das instituições de ensino superior por agências de outros países) está, também, a ganhar mais adeptos;
- h) Em quase metade dos países (23 países), as avaliações externas abrangem os fatores-chave das instituições de ensino superior (o ensino, os serviços de apoio, os sistemas internos de garantia da qualidade).

A influência do Processo de Bolonha na promoção da garantia da qualidade está também espelhada nos diferentes relatórios de progresso. A criação da ENQA e a definição de

⁴ Cfr. Gover, Anna, Tia Loukkola, and Andree Surssock (2015). *ESG Part 1: Are universities ready?*. European University Association, pp. 9.

indicadores de desempenho tiveram como objetivo promover uma cultura de qualidade no ensino superior europeu e aumentar o intercâmbio de boas práticas entre os países membros.

Em consonância com o princípio fundamental de que a qualidade e a sua garantia são responsabilidade, em primeiro lugar, das instituições de ensino superior, compete a cada instituição definir a sua política para a qualidade e estabelecer um sistema interno de garantia da qualidade que melhor se adapte às suas próprias especificidades (Santos, 2011; A3ES, 2013).

3. A avaliação da qualidade do ensino superior português

A preocupação com a qualidade está espelhada tanto na Constituição da República Portuguesa⁵ como na Lei de Bases do Sistema Educativo⁶. A necessidade de avaliar as universidades é reforçada com a publicação do Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior⁷ e pelo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior⁸ que preveem a criação de mecanismos de autoavaliação e de monitorização da qualidade para regular o desempenho das instituições.

O primeiro sistema de avaliação em Portugal resultou de uma iniciativa do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) que considerou vantajosa a existência de um sistema de avaliação credível que certificasse a qualidade do ensino superior público português (Sarrico e Rosa, 2015; Santos, 2011). Inspirado no modelo Holandês, foi lançado em 1993 um projeto piloto que incidiu sobre a avaliação de cursos de quatro áreas científicas, ao qual aderiram todas as universidades públicas e a Universidade Católica (Gonçalves, 2008:2; Sarrico e Rosa, 2015:867). O modelo adotado era composto por duas fases: autoavaliação (da responsabilidade da instituição) e a avaliação externa (feita por peritos externos). No final, era produzido um relatório que era apresentado à instituição avaliada para que tivesse a oportunidade de expressar os seus pontos de vista, se assim o desejasse (ENQA, 2006:21).

Na sequência desta experiência piloto, é criado o sistema nacional de avaliação, em 1994, com a publicação da lei da avaliação do ensino superior⁹. Inicialmente aplicava-se apenas às universidades públicas, mas em 1998 foi alargado a todo o ES (universidades e politécnicos, públicos e não públicos). É nesta altura que nasce o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES), com ligações às universidades (A3ES, 2006:3).

⁵ Lei constitucional 1/2005, de 12 de agosto (artigo 76.º)

⁶ Lei 115/97, de 19 de setembro (artigo 12.º)

⁷ Lei 38/2007, de 16 de agosto

⁸ Lei 62/2007, de 10 de setembro (artigo 147º)

⁹ Lei 38/1994, de 6 de janeiro

Em 2005, os ministros europeus aprovam os *ESG* que vieram pôr em causa o modelo de avaliação português ao determinar que as agências de avaliação deviam ser independentes do Governo e das instituições avaliadas. Acresce que para ser credível, o sistema de avaliação devia ter consequências visíveis para a sociedade, o que parecia não se verificar no sistema português.

O sistema de avaliação liderado pelo CNAVES veio dar um contributo importante para o estabelecimento de uma cultura de autoavaliação institucional e, em muitos casos, para a criação de sistemas internos de garantia da qualidade. Contudo, os relatórios produzidos pelos peritos eram, na sua maioria, escritos de forma a que não fosse possível a comparação entre cursos ou a identificação de cursos com padrões de qualidade baixos ou inexistentes (Sarrico e Rosa, 2015:871; ENQA, 2006). A falta de impacto do sistema de avaliação veio pôr em causa o trabalho desenvolvido pelo CNAVES e em 2005 o Governo decide encomendar avaliações internacionais, as quais incluíram a avaliação do sistema nacional de avaliação da qualidade pela ENQA¹⁰ e a avaliação do sistema de ensino superior português pela OCDE, cujos resultados vieram a servir de base à legislação atualmente em vigor. A OCDE, devido ao baixo nível médio de formação da população portuguesa, recomendou que se procedesse a uma racionalização da rede, com eventual reconversão ou fusão de algumas instituições (A3ES, 2013:4). Por seu lado, a ENQA recomendou a criação de uma agência de avaliação independente (quer do poder político quer das IES), altamente profissionalizada e treinada, com peritos internacionais capazes de produzir resultados claros (ENQA, 2006). Na sequência destes relatórios internacionais é criada a Agência Nacional de Avaliação e Acreditação (A3ES)¹¹ com o intuito de assegurar a qualidade do ensino superior, segundo as práticas europeias, com vista à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior (Rodrigues, 2015:47).

Conforme recomendado pela ENQA e cumprindo o estipulado nos *ESG*, a A3ES é uma agência independente tanto do governo como das instituições de ensino superior; os procedimentos de avaliação e acreditação obedecem aos *ESG*; as equipas de avaliação externa são compostas por peritos internacionais; os indivíduos que lidam com os processos de avaliação e acreditação foram altamente treinados; foram desenvolvidos um conjunto de referenciais para certificar os sistemas internos de garantia da qualidade das instituições de ensino superior (Sarrico e Rosa, 2015:877).

¹⁰ ENQA: Rede Europeia de Garantia da Qualidade

¹¹ Decreto-Lei 369/2007, de 5 de novembro

Numa primeira fase (2009-2011), devido ao elevado número de cursos em funcionamento, o papel da A3ES cingiu-se a acreditar preliminarmente¹² os cursos em funcionamento para cumprir prazo estipulado no regime jurídico de graus académicos e diplomas¹³, que determinava que, até ao final do ano letivo 2010-2011, todos os cursos teriam de se submeter ao processo de acreditação. Em 2012, a A3ES lança um processo regular de avaliação e acreditação, com vista à melhoria da qualidade do sistema de ensino superior e da sua oferta formativa. Inicialmente, a A3ES preocupou-se em responsabilizar as instituições pela qualidade para depois se focar nos processos de melhoria contínua (Sarrico e Rosa, 2015:876-877). Na verdade, o primeiro ciclo avaliativo ajudou as instituições de ensino superior a repensar na oferta formativa, levando as instituições a tomar a decisão de descontinuar alguns cursos por forma a aumentar a sua eficiência e a corrigir eventuais erros cometidos aquando adequação dos seus cursos ao Processo de Bolonha (A3ES, 2013:37).

O processo de avaliação da qualidade, liderado pela A3ES, organiza-se em duas fases distintas, embora interligadas: a avaliação interna (feita pela instituição de ensino superior e que deve envolver todos os atores educativos) e a avaliação externa (conduzida por uma comissão de peritos e que tem por base o relatório de autoavaliação). O processo avaliativo fica concluído com a publicitação de um relatório de avaliação externa. A avaliação pode assumir a forma de avaliação institucional (direcionada para a instituição no seu todo e para as suas unidades orgânicas) ou centrar-se nos programas (cursos). O enfoque, em cada um destes níveis, pode ser constituído pelo ensino, a investigação ou a gestão.

Atualmente a A3ES está a trabalhar no sentido de desenvolver um sistema de avaliação e acreditação mais flexível, suportado em auditorias institucionais e na acreditação de uma amostra de ciclos de estudos. Para beneficiarem de um sistema de avaliação mais “leve” as instituições têm de submeter o seu sistema interno de garantia da qualidade a uma auditoria pela A3ES, com vista à sua certificação (Sarrico e Rosa, 2015:878). Pretende-se que os processos de avaliação (regulares e obrigatórios) e auditoria (voluntários) contribuam não só para o desenvolvimento de uma cultura de qualidade, mas também para a criação de sistemas eficazes de garantia da qualidade por forma a demonstrar à sociedade que as instituições de ensino superior assumiram a qualidade como uma responsabilidade sua (Sarrico e Rosa, 2015; Santos, 2011).

¹² Acreditação preliminar – “Procedimento pelo qual, no âmbito do sistema de avaliação e acreditação do ensino superior, se procede à acreditação de ciclos de estudos em funcionamento à data de entrada em atividade da Agência responsável pela acreditação. Esta acreditação vigorará até que tenha lugar a sua reapreciação no âmbito do processo periódico regular de avaliação e acreditação de ciclos de estudos” (A3ES, Glossário).

¹³ Decreto-lei n.º 63/2016, de 13 de setembro

CAPÍTULO 2 - A GARANTIA DA QUALIDADE DO ENSINO NA EUROPA E EM PORTUGAL

Enquanto parceiros das IES, a participação dos estudantes na garantia da qualidade está bem especificada nos *European Standards and Guidelines* (ESG), podendo estes assumir o papel de clientes (resposta a inquéritos de satisfação) ou de colaboradores (conceção, monitorização e revisão de cursos).

Com o intuito de providenciar um *background* teórico e empírico que sirva de referência à definição de uma proposta de instrumento de avaliação da qualidade do ensino na FCM|NMS, este capítulo sustenta-se na apresentação das principais linhas de orientação para a criação de sistemas internos de garantia da qualidade eficazes e na identificação de mecanismos para recolha do *feedback* dos estudantes.

1. As diretrizes europeias para a garantia da qualidade nas instituições de ensino superior

O alargamento do acesso ao ensino superior (e a conseqüente diversificação da oferta), a internacionalização (necessidade de reconhecimento internacional das qualificações) e uma maior consciencialização para os seus direitos (maior exigência da qualidade da formação recebida), levantaram preocupações sérias sobre a qualidade (Santos, 2011:2).

Em face deste contexto, os países europeus signatários do Processo de Bolonha, na reunião Ministerial de Bergen (em 2005) criaram os *European Standards and Guidelines* (ESG) com o compromisso de que essas diretrizes seriam introduzidas nos sistemas nacionais de garantia da qualidade (Santos, 2011:8). O conjunto de diretrizes têm como principal foco os processos de ensino e aprendizagem e estão divididos em três partes: a garantia interna da qualidade nas IES (dez referenciais¹⁴), a garantia externa da qualidade (sete referenciais) e a garantia da qualidade das agências de avaliação/acreditação (sete referenciais) (ESG, 2015:9).

A implementação dos ESG tiveram um efeito mais imediato nas IES pois serviram de referencial para a criação de sistemas internos de garantia da qualidade. Nos países onde os sistemas de qualidade já estavam mais desenvolvidos (e.g. Reino Unido), os ESG foram vistos como um referencial para validação de procedimentos, com vista à sua certificação (Santos, 2011:20).

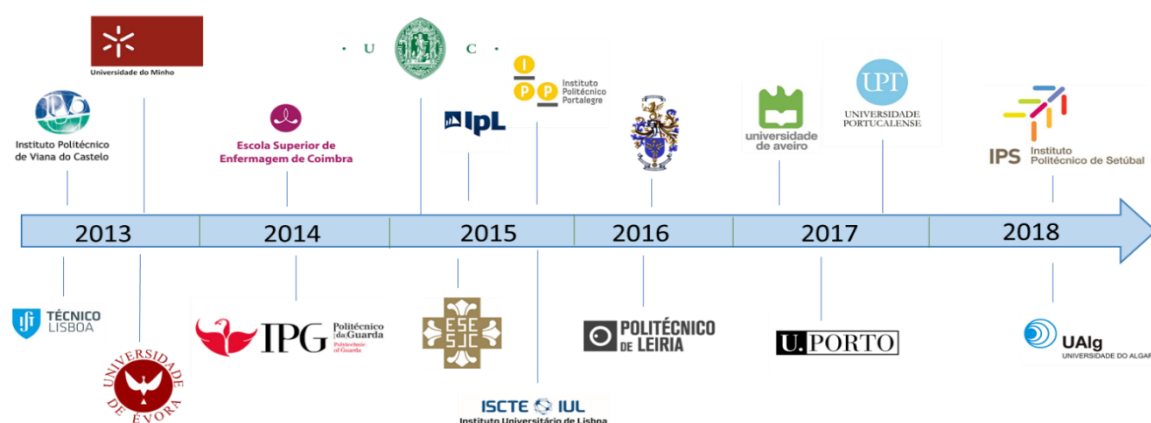
Em Portugal, a A3ES desenvolveu treze referenciais que servem de guia para a conceção e implementação de sistemas internos de garantia da qualidade e de referencial para a realização de auditorias com vista à sua certificação (Manual auditoria A3ES, 2016:3). Os referenciais foram desenvolvidos com base na parte 1 dos ESG e têm como foco as áreas fundamentais da missão da instituição, nomeadamente, o ensino e aprendizagem, a

¹⁴ Ver Anexo A

investigação e desenvolvimento, a colaboração interinstitucional e com a comunidade, as políticas de gestão de pessoal, os serviços de apoio, a internacionalização (Manual auditoria A3ES, 2016:4-5).

As primeiras instituições de ensino superior a assumir uma cultura de qualidade e a implementar sistemas internos de avaliação foram a Universidade Católica Portuguesa e o ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa (Santos, 2011:3). Atualmente existem 18 instituições com sistemas de garantia da qualidade certificados pela A3ES (ver figura 2.1), sendo que o curso de Medicina faz parte da oferta formativa de quatro dessas instituições (Universidades de Coimbra, Minho, Porto e Algarve). Na Europa existem vários países que adotaram os sistemas de auditoria institucional (Reino Unido, Irlanda, Dinamarca, Finlândia, Alemanha, Áustria, Países Baixos e Espanha), podendo estes assumir um carácter obrigatório ou voluntário (Santos, 2011:93).

Figura 2.3. Sistemas internos de garantia da qualidade certificados pela A3ES



Inicialmente as instituições desenvolvem os seus sistemas de garantia da qualidade com o objetivo primário de responder às exigências externas (função sumativa) para depois se preocuparem com as necessidades internas (função formativa) (Martin, 2018:281). Independentemente da finalidade, os sistemas devem ser desenvolvidos de acordo com a missão e os objetivos da instituição (Sarrico e Rosa, 2015:878). A escolha dos processos e as ferramentas a adotar para a sua conceção deve ter em atenção o propósito (prestação de contas e/ou melhoria contínua), a disponibilidade financeira, os recursos humanos e as fontes de informação disponíveis (Martin e Lee, 2018:77; McNabola e O’Farrel, 2015:470).

Um sistema eficaz é aquele que presta contas sobre a qualidade das atividades desenvolvidas pela instituição (*accountability*) (referencial 8); que permite recolher a informação necessária à tomada de decisão, sem se tornar um processo demasiado burocrático (quem precisa de saber o quê) (referencial 8); que envolve os *stakeholders* nos processos de

garantia da qualidade e define claramente quais as responsabilidades de cada um (referenciais 1 e 2); que tem em conta as necessidades e expectativas dos diferentes *stakeholders* (referenciais 3, 6, 7 e 9); que prevê a existência de um conjunto de procedimentos de monitorização e controlo que resulte numa reflexão e posterior intervenção (referenciais 4 e 7) (Surssock, 2011:50; Martin, 2018:282; ESG, 2015:7; Santos, 2011:5).

Apesar de não existirem modelos standard, na literatura é possível encontrar algumas boas práticas que podem ser adotadas por outras instituições. Exemplo disso é o projeto “*Exploring effective and innovative options in internal quality*”, liderado pelo *International Institute for Educational Planning (IIEP)* da UNESCO, que teve como objetivo explorar as tendências internacionais em termos de garantia da qualidade no seio das IES. Neste projeto, os investigadores apresentam-nos oito exemplos de sistemas internos de garantia da qualidade inovadores de universidades inseridas em contextos nacionais e institucionais diferentes (e.g. University of Duisburg-Essen na Alemanha). Na mesma linha da recomendação anterior, o estudo conclui que o melhor sistema é aquele que se adapta ao contexto e que serve o propósito para o qual foi criado (*fitness for purpose*) (Ryan, 2018:77).

Enquanto parceiros das IES, os ESG preveem uma participação ativa por parte dos estudantes nos processos internos de garantia da qualidade, nomeadamente, no desenvolvimento e implementação de uma política da qualidade (referencial 1) e na conceção, monitorização, avaliação e revisão de cursos (referenciais 2 e 9). Os referenciais recomendam ainda a avaliação das expectativas, necessidades e satisfação dos estudantes em relação à qualidade das formações e dos serviços oferecidos (referenciais 7, 8 e 9) (ESG, 2015:11-16; Manual de auditoria A3ES, 2016:13-16).

A avaliação da qualidade do ensino pelos estudantes está bem suportada na literatura, sendo a aplicação de questionários o método mais frequente (McNabola e O’Farrel, 2015:469). Para além dos questionários, algumas instituições utilizam outras formas de recolha de informação para avaliar a qualidade do ensino, tais como (Martin, 2018:47; Gover e Loukkola, 2018:22):

- **Avaliação do curso pelos representantes dos estudantes:** avaliação da qualidade do ensino e aprendizagem em determinadas dimensões (e.g. organização);
- **Avaliação do volume total de trabalho do estudante:** tem como objetivo estimar a adequação dos ECTS calculados para determinado curso;
- **Avaliação da progressão do estudante:** estudos longitudinais, realizados em determinados momentos do ciclo de vida do estudante na instituição (e.g. início, meio e fim do curso), aplicados a uma pequena amostra de estudantes;

• **Avaliação dos programas (unidades curriculares):** processo de análise e avaliação dos conteúdos, objetivos de aprendizagem e dos resultados obtidos pelos estudantes. Normalmente são conduzidos pelos professores, mas também podem envolver os estudantes e outros *stakeholders* (e.g. empregadores)

• **Monitorização do curso com recurso a dados estatísticos:** definição de indicadores de desempenho para avaliar a qualidade do curso (e.g. rácio tutor-estudante, taxa de retenção)

• **Avaliação do desempenho do corpo docente** através de processos de autoavaliação, observação em sala de aula, avaliação por pares, pela chefia e/ou pelos estudantes. Este tipo de avaliação poderá ser utilizado para atribuição de promoções ou para identificar eventuais falhas no processo de ensino (e.g. adequação das metodologias de ensino aos objetivos do curso).

Por se tratar de um processo complexo, recomenda-se a combinação de instrumentos para avaliar a qualidade do ensino (equilíbrio entre o uso de dados qualitativos e quantitativos) especialmente quando tais avaliações influenciam a tomada de decisão pela gestão (Sursock, 2011:50; Martin, 2018:282; McNabola e O’Farrell, 2015:469).

2. A participação dos estudantes na avaliação da qualidade do ensino

Reconhecida a importância da participação dos estudantes na avaliação da qualidade do ensino superior, as instituições sentiram a necessidade de formalizar os processos de recolha do *feedback* dos estudantes (Gonçalves, 2008:309). Apesar de alguns autores reconhecerem a importância do *feedback* informal (Williams, Ruth e Brennan, 2003), principalmente nas instituições onde existe uma relação de maior proximidade entre professores e estudantes, a recolha formal tornou-se necessária sobretudo para garantir e demonstrar a qualidade, a eficiência e a eficácia do ensino ministrado (Gonçalves, 2008:310).

A recolha da opinião dos estudantes visa sobretudo fornecer informação sobre a qualidade do ensino e aprendizagem (e.g. interação professo-aluno) contudo, de acordo com Harvey (2003), o *feedback* dos estudantes pode também incidir sobre as infraestruturas de apoio ao ensino (e.g. biblioteca), as instalações (e.g. refeitório) e as ligações ao exterior (e.g. meios de transporte) (pp.3).

Ainda que existam outras formas de avaliar a qualidade do ensino como a entrevista, *focus group*, reuniões com representantes dos estudantes, comentários/sugestões dos alunos durante a aula, entre outros, o questionário é o mecanismo mais utilizado no ensino superior para recolher o *feedback* dos estudantes por ser mais fácil de administrar e analisar (Williams, Ruth e Brennan, 2003:50; Richardson, 2005:401). Não obstante, a implementação deste tipo

de mecanismo requer alguns cuidados (Sursock, 2011:48; Williams, Ruth e Brennan, 2003:117-121; Ryan, 2015:1148):

- Fazer perguntas relevantes, que identifiquem aspetos/áreas que necessitem de intervenção;
- Não ser demasiado extenso e permitir alguma flexibilidade para se adaptar às necessidades da instituição/departamento/curso;
- Fazer perguntas relacionadas com o processo de aprendizagem, dando a entender que um ensino de qualidade é o que permite a interação entre estudante e professor;
- Fornecer feedback aos estudantes sobre o que foi alterado com base nos resultados do questionário. Para que os estudantes se sintam motivados a participar, é necessário que vejam algumas mudanças ou que beneficiem delas;
- Incluir um espaço para comentários adicionais, dando a possibilidade aos estudantes de identificarem questões não previstas nas perguntas fechadas;
- Ter cuidado na forma como as perguntas são contruídas pois podem determinar qual a posição que queremos que o estudante ocupe: como aprendiz passivo (“o professor ajudou-me a aprender”) ou no papel de juiz (“fiquei satisfeito com a qualidade global do curso”);
- O momento de aplicação (e.g. final do semestre) deve ter em conta o objetivo da recolha e da utilização dos dados;
- Garantir o anonimato;
- Assegurar que todos os *stakeholders* (professores e alunos) têm conhecimento do propósito e dos objetivos por detrás da recolha de dados.

Na literatura é possível encontrar vários instrumentos para recolha da opinião dos estudantes tais como, *Students' Evaluation of Educational Quality*¹⁵ (SEEQ) de Herbert W. Marsh (avaliação do professor e da unidade curricular), *Student Satisfaction Inventory*¹⁶ (SSI) de Noel-Levitz (grau de satisfação do estudante acerca da sua experiência no ensino superior), *Course Experience Questionnaire*¹⁷ (CEQ) de Paul Ramsden (utilizado para monitorizar a qualidade do ensino e revisão de cursos), *Student Evaluation of Learning and Teaching*

¹⁵ O SEEQ é mais utilizado na América do Norte mas também já foi aplicado em países como a Austrália, Nova Zelândia ou Espanha.

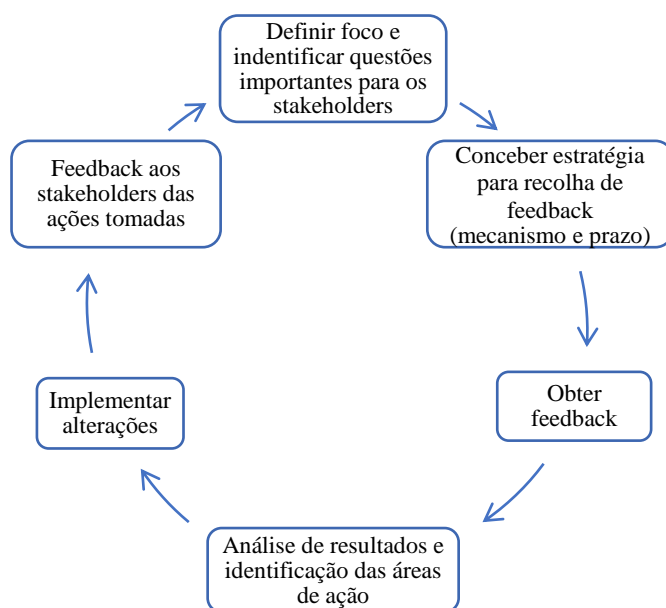
¹⁶ O SSI é aplicado na América do Norte e no Reino Unido

¹⁷ O CEQ é utilizado em países como a Austrália e o Reino Unido. Na Austrália esta ferramenta é utilizada para comparar a qualidade dos cursos, fazendo depender o financiamento dos resultados deste instrumento.

*Questionnaire (SELTQ*¹⁸) de Maryellen Weimer (avaliação do ensino centrada no processo de aprendizagem do estudante) (Williams, Ruth e Brennan, 2003:11,15; Zerihum *et al*, 2012:106; Richardson, 2005:393).

Por vezes, a maior dificuldade no desenvolvimento de um instrumento de avaliação reside na definição do que é um ensino de qualidade, o que deve ser medido, por quem e qual o propósito (Tran, 2015:51). Quando desenvolvido de forma adequada, o mecanismo pode fornecer informações importantes a diferentes *stakeholders*, nomeadamente, aos professores (ajudando-os a melhorar o seu desempenho - *enhancement*), aos futuros alunos (ajudando-os a tomar decisões informadas sobre os cursos que pretendem frequentar), aos gestores (informando-os sobre a eficácia do ensino - *accountability*) e aos investigadores (fornecendo-lhes dados que possam ser utilizados em projetos de investigação na área da educação) (Richardson, 2005:388). Importa, contudo, referir que para que o *feedback* dos estudantes atinja tais propósitos, é necessário que os dados recolhidos sejam integrados num ciclo contínuo e regular de análise (ver figura 2.2) (Harvey, 2003:4).

Figura 4.2. Ciclo de avaliação



Fonte: Adaptado de Harvey (2003)

Em qualquer sistema de avaliação a primeira ação a tomar será definir o foco e identificar os fatores de qualidade que se mostrem importantes para os diferentes *stakeholders* (Harvey, 2003:4). A definição do mecanismo (e.g. questionário) e o momento de recolha do

¹⁸ Dimensões do SELTQ: a organização do curso, o nível de envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem, a natureza da avaliação, a utilidade do *feedback* de e para o estudante, avaliação do estudante sobre o seu processo de aprendizagem

feedback dos alunos (e.g. final do semestre) depende do objetivo, do nível e do contexto da avaliação (McNabola e O'Farrel, 2015:469; Williams, Ruth e Brennan, 2003:51).

Retomando a ideia de que a noção de qualidade depende das circunstâncias em que o observador se encontra, fatores como o currículo, as condições da sala de aula, a interação professor-aluno ou o interesse do estudante pela matéria, podem afetar a experiência do estudante no processo de aprendizagem e conseqüentemente a sua percepção sobre qualidade (Richardson, 2005:390; Lee, Kim e Chan, 2015:98).

Para Low (*cit* por Taylor, Machado e Sá, 2012) as universidades de sucesso são as que se concentram nas necessidades dos estudantes, que se preocupam em melhorar continuamente a experiência educativa e que utilizam os resultados dos inquéritos pedagógicos para definirem as suas ações futuras (pp.35).

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

Pretende-se com este capítulo apresentar as metodologias de recolha e análise dos dados, que serviram de suporte à construção do projeto de intervenção. Será ainda feita uma breve caracterização da instituição e do curso de Medicina, por forma a desenvolver um diagnóstico mais completo.

O projeto obteve a aprovação do Diretor da instituição, da Pró-Reitora para a Garantia da Qualidade na NOVA e da Comissão de Ética da FCM|NMS.

Apresentam-se, de seguida, as metodologias de recolha e análise dos dados.

1. Orientações metodológicas

Tendo em conta as características e finalidades do projeto de intervenção, o método de investigação adotado foi o estudo de caso uma vez que, tal como Bell (2004) refere, é a estratégia de investigação mais indicada para estudar, de forma aprofundada, determinado problema em pouco tempo e num contexto específico (pp. 23).

Num estudo de caso os instrumentos de recolha da informação mais adequados são a entrevista, a observação e a análise documental (Yin, 2009:83). Contudo, tal como Bell (2004) afirma, as técnicas de recolha da informação devem ser escolhidas em função dos objetivos que se pretende atingir (pp. 23). Neste sentido, para concretização dos objetivos traçados, privilegiou-se a análise documental, a entrevista e o questionário.

Numa primeira fase, procedeu-se à análise das Fichas das Unidades Curriculares com intuito de identificar a população-alvo, tendo sido identificadas 19 (dezanove) Unidades Curriculares no total, o que corresponde a 23% das unidades curriculares que compõem o plano de estudos do Mestrado Integrado em Medicina¹⁹.

Paralelamente, analisaram-se os documentos produzidos pela Reitoria da NOVA sobre o SGQE e um conjunto de documentos que retratam as experiências e as práticas de algumas IES nacionais e internacionais relativamente à garantia da qualidade. A análise destes documentos permitiu identificar as questões que se mostraram relevantes para responder aos objetivos traçados e que serviram de base à construção dos guiões de entrevista (anexo B) e ao questionário (anexo C).

Em junho foram enviados por correio eletrónico os questionários aos responsáveis pelas Unidades Curriculares (população-alvo) com o intuito de identificar necessidades e explorar os motivos que os levaram a criar iniciativas alternativas ao SGQE da FCM|NMS. O

¹⁹ No ano letivo 2018/2019 o plano curricular do Mestrado Integrado em Medicina era composto por 42 unidades curriculares obrigatórias e 42 unidades curriculares opcionais transversais a vários anos curriculares.

questionário era composto por perguntas fechadas e abertas para dar a possibilidade ao respondente refletir sobre o processo de avaliação da qualidade do ensino.

Tendo em conta o tipo de perguntas que se queria abordar (que obrigavam à consulta de documentos internos) e os objetivos que se pretendiam atingir (refletir sobre o sistema de avaliação da qualidade do ensino), concluiu-se que o questionário era o instrumento mais adequado para atingir tais propósitos. A dificuldade de agendar as entrevistas com os responsáveis pelas Unidades Curriculares e a limitação do tempo imposta para a realização do estudo, foram também fatores preponderantes na escolha deste mecanismo para recolha dos dados. Ainda que o número de casos não permita a generalização dos dados, através dos questionários foi possível identificar práticas instituídas.

Com o intuito de garantir que as perguntas eram interpretadas da mesma forma por todos os participantes, tomaram-se os seguintes cuidados: a) Realizou-se um pré-teste solicitando a um grupo restrito de docentes (4) que respondessem ao questionário. Esta medida permitiu averiguar a clareza das perguntas e eliminar ambiguidades; b) Transformaram-se algumas perguntas abertas em perguntas semifechadas, onde foi incluído um campo aberto para dar a possibilidade ao respondente de colocar outros tópicos, não identificados na pergunta fechada. Apesar disso, a pergunta em que se pedia aos respondentes para indicarem as razões que os levaram a adotar determinados mecanismos foi interpretada de forma diferente ao pretendido, tendo sido confundida com a pergunta relativa aos motivos que os levaram a criar um sistema de avaliação complementar. Este equívoco fez com que os respondentes optassem por responder apenas à pergunta relativa aos motivos que os levaram a criar um sistema de avaliação complementar.

As primeiras perguntas do questionário destinavam-se à caracterização do respondente e das Unidades Curriculares que compõem a população-alvo. As restantes incidiram sobre o tema principal, visando sobretudo conhecer o sistema de avaliação da qualidade adotado pela UC e conhecer a opinião do respondente acerca do SGQE da FCM|NMS.

A participação no estudo era voluntária, tendo sido salvaguardado o anonimato das unidades curriculares e garantido o sigilo das informações recolhidas. Assim, ocultou-se o nome das unidades curriculares e foi-lhes atribuído um número de ordem com o objetivo de relacionar várias respostas da mesma unidade curricular, sem que fosse possível identificá-la (e.g. UC1).

Das dezanove unidades curriculares identificadas, verificou-se que duas deixaram de pertencer à população-alvo por extinção do seu próprio sistema de avaliação da qualidade. Responderam ao questionário 12 (doze) responsáveis pelas Unidades Curriculares, o que

representa uma adesão de 71% do universo, embora seja um número de casos relativamente baixo para a aplicação de um questionário que vise produzir estatísticas sobre a temática. Nos casos em que o responsável pela Unidade Curricular era o mesmo, o questionário foi respondido apenas uma vez por não se justificar o envio da informação relativa à outra UC, uma vez que o processo era idêntico. Registaram-se 3 unidades curriculares nestas circunstâncias.

Por fim, foram realizadas entrevistas aos responsáveis pela implementação do sistema de garantia da qualidade do ensino na FCM|NMS. As entrevistas tiveram como objetivo obter dados mais aprofundados sobre o funcionamento do SGQE e, ao mesmo tempo, sondar a opinião destes atores sobre o sistema de avaliação da qualidade do ensino adotado pela instituição. Por se encontrar em fase de transição, foi ainda realizada uma conversa informal com o subdiretor para a garantia da qualidade na instituição. Segundo Robert Yin (2009) este tipo de entrevista revela-se muito útil nos estudos de caso quando se pretende confirmar e aprofundar determinadas informações anteriormente recolhidas (p. 90).

Aos entrevistados foi pedida autorização para registar, através de gravação áudio, as entrevistas que posteriormente foram transcritas. Procurou-se garantir o anonimato e a confidencialidade de toda e qualquer informação obtida.

Na transcrição de extratos das entrevistas o registo alfanumérico indica o tipo de registo (E = entrevista) e a ordem da realização da entrevista (e.g. E1).

Através dos dados recolhidos foi possível conhecer o funcionamento do sistema de garantia da qualidade do ensino da instituição e realizar um diagnóstico da situação, com vista à apresentação de uma proposta de melhoria.

2. Objeto de intervenção

O estudo foi desenvolvido na Faculdade de Ciências Médicas|Nova Medical School (FCM|NMS) da Universidade NOVA de Lisboa (NOVA).

A Universidade NOVA foi fundada em 1973, integrada numa política de expansão e diversificação do ensino superior português. Em 2017, a Universidade aderiu ao modelo fundacional. A sua transformação em Universidade-Fundação veio conferir-lhe maior autonomia financeira, patrimonial e de gestão de pessoal. Por se tratar de uma universidade descentralizada, as suas Unidades Orgânicas gozam de um elevado grau de autonomia.

A atividade da FCM|NMS é guiada pela sua missão, visão e valores divulgados publicamente e nos quais a qualidade é um aspeto central.

De acordo com os seus Estatutos²⁰ a FCM|NMS “tem por missão o serviço público para a qualificação de excelência nos domínios das ciências médicas e da saúde”. Para realização desta missão, a faculdade assume as seguintes atribuições²¹: “um ensino de excelência com uma ênfase crescente no segundo e terceiro ciclos, veiculado por programas académicos competitivos a nível nacional e internacional; uma investigação competitiva no plano internacional, privilegiando áreas interdisciplinares, incluindo a investigação orientada para a resolução dos problemas da saúde que afetam a sociedade; uma prestação de serviços de qualidade, capaz de contribuir de forma relevante para a melhoria dos cuidados de saúde e da qualificação dos recursos humanos no campo da saúde; uma base alargada de participação interinstitucional, aproveitando as possibilidades de criação de novas sinergias no campo da saúde, tanto a nível das unidades orgânicas da Universidade NOVA de Lisboa, como a um nível mais global.”

A FCM|NMS “posiciona-se como uma instituição de referência e de excelência nos domínios das ciências médicas e da saúde, de relevância nacional e internacional, sendo reconhecida por um ensino de qualidade e pelo alto nível da sua investigação científica e dos seus serviços, com um papel central no desenvolvimento do Centro Médico Universitário de Lisboa.”²² Os valores ou princípios éticos que norteiam a sua atuação são: a excelência, o rigor e a inovação²³.

Constituem-se como Órgãos de Governo da instituição, o Conselho de Faculdade, o Diretor, o Conselho de Gestão e os Conselhos Científico e Pedagógico.

Fundada em 1977, a FCM|NMS conta atualmente com 1695 alunos no Mestrado Integrado em Medicina, 37 na Licenciatura em Ciências da Nutrição, 726 em formação pós-graduada e acolhe, anualmente, cerca de 120 estudantes através de programas de mobilidade e acordos de cooperação. Conta, ainda, com um total de 533 docentes e investigadores²⁴.

Anualmente, a FCM|NMS recebe cerca de 270 estudantes para o curso de Medicina, colocados através do Concurso Nacional - da responsabilidade a Direção Geral do Ensino Superior – e dos Concursos Especiais – da responsabilidade da instituição.

²⁰ Despacho n.º 8032/2018, de 11 de agosto

²¹ Estatutos da Faculdade de Ciências Médicas|NOVA Medical School (Despacho n.º 8032/2018, de 17 de agosto)

²² Estatutos da FCM|NMS (Despacho n.º 8032/2018, de 17 de agosto)

²³ Plano Estratégico 2015-2018 (disponível em www.nms.unl.pt)

²⁴ Informação disponível em www.nms.unl.pt

Em consonância com as alterações profundas que o exercício da Medicina tem sofrido nas últimas décadas, a FCM|NMS iniciou, em 2011, uma alteração ao plano de estudos do Mestrado Integrado em Medicina²⁵.

A estrutura curricular do Mestrado Integrado em Medicina²⁶ “assenta em unidades curriculares de diferentes tipologias: obrigatórias em áreas específicas do conhecimento, obrigatórias que integram várias áreas do conhecimento, opcionais e estágio profissionalizante. A distribuição das tipologias das unidades curriculares é equitativa ao longo dos 12 semestres e prevê a existência de pelo menos uma unidade curricular integradora e uma opcional, por ano curricular”. O ensino de cada unidade curricular cumpre as horas de contacto definidas no Regulamento e está organizado em semestres. Normalmente, o ensino das unidades curriculares com ensino de natureza clínico funciona em sistema de rotação, com uma duração que pode variar entre 4 a 16 semanas.

O facto de a FCM|NMS estar associada a várias unidades de saúde, dá a possibilidade aos seus estudantes de usufruírem de uma diversidade de locais de ensino e um conhecimento da realidade hospitalar e de cuidados de saúde primários mais abrangentes. Outro dos fatores diferenciadores da FCM|NMS é o facto de o rácio professor/estudante, nos anos clínicos, ser o melhor a nível nacional.

Fatores como o plano curricular, a qualidade do ensino e a reputação da instituição são alguns dos motivos que mais influenciam os estudantes no momento de optarem por determinada instituição (Machado, Brites e Sá, 2012:67). Nos últimos três anos, mais de 75% dos estudantes colocados no Mestrado Integrado em Medicina da FCM|NMS escolheram esta faculdade como 1.^a opção.

²⁵ Regulamento do Mestrado Integrado em Medicina (Regulamento n.º 821/2016, de 16 de agosto)

²⁶ Regulamento do Mestrado Integrado em Medicina (Regulamento n.º 821/2016, de 16 de agosto)

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE DADOS E LEVANTAMENTO DE PONTOS CRÍTICOS

Conforme referido nos capítulos anteriores, as instituições de ensino superior signatárias do Processo de Bolonha são obrigadas a implementar sistemas internos de garantia da qualidade, com a premissa de que a qualidade e a sua garantia são responsabilidade destas.

A revisão da literatura revelou ainda que o melhor sistema é o que tem em conta o contexto e que serve o propósito para que foi criado.

Este capítulo tem como objetivo demonstrar o que está a ser feito na FCM|NMS em matéria de qualidade e ao mesmo tempo fazer um levantamento de pontos críticos do atual sistema, que resulte numa proposta de melhoria. Apresentam-se de seguida os principais resultados do estudo.

1. *Caracterização das Unidades Curriculares*

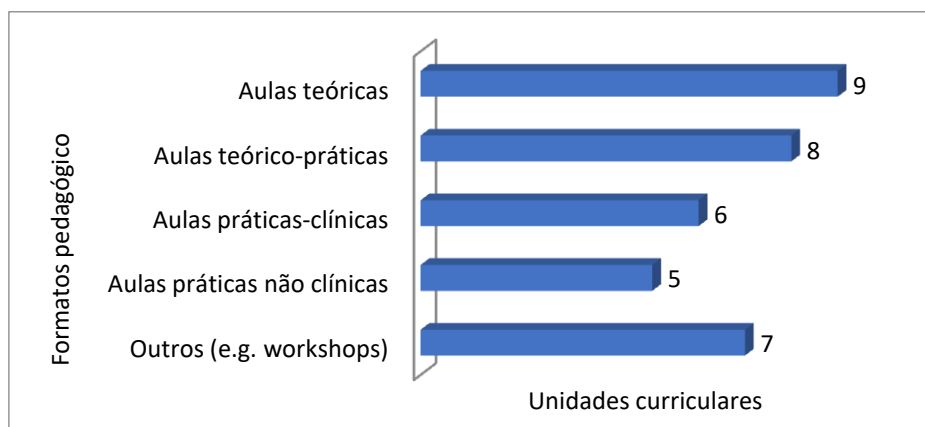
No total, participaram no estudo 12 unidades curriculares (UCs), distribuídas pelos diferentes anos curriculares, nomeadamente, 2 UCs do 1.º ano, 1 UC do 2.º ano, 4 UCs do 4.º ano, 2 UCs do 5.º ano e 1 UC do 6.º ano. Apenas 2 UCs opcionais indicaram receber alunos de vários anos curriculares.

O plano de estudos sofreu uma reestruturação em 2011, que foi implementada de forma gradual, e todas as UCs participantes têm entre 4 a 8 anos de funcionamento.

No que diz respeito à natureza do ensino, na maioria das unidades curriculares o ensino é exclusivamente clínico (5) ou não clínico (5), sendo que apenas duas unidades curriculares indicaram deter as duas tipologias de ensino (clínico e não clínico).

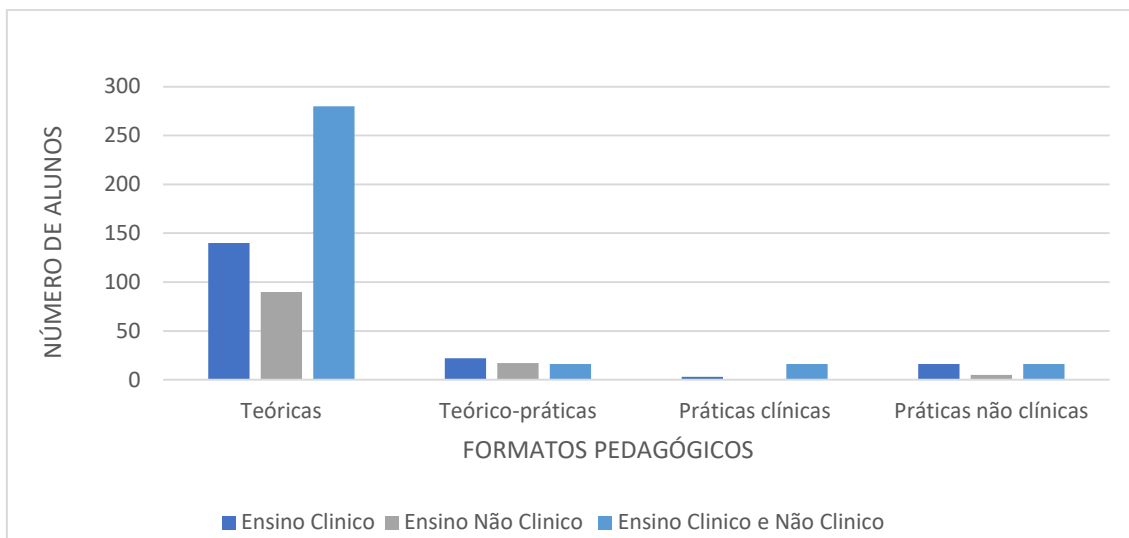
Para além das aulas teóricas, comuns à maioria das unidades curriculares, as aulas teórico-práticas são as tipologias mais utilizadas pelas UCs inquiridas. Cerca de 58% (“outros”) dos inquiridos indicou na resposta aberta o recurso a workshops e trabalhos de campo como metodologia de ensino (ver figura 4.1).

Figura 4.1. Tipologias de aulas utilizadas pelas unidades curriculares participantes



A revisão da literatura demonstrou que a recolha de *feedback* informal torna-se muito útil nas instituições onde existe um ensino de maior proximidade (Williams, Ruth e Brennan, 2003:25). Assim, com o intuito de perceber se o número de alunos por turma influenciava o tipo de mecanismo escolhido pela UC para avaliar a qualidade do ensino, pediu-se aos seus responsáveis que indicassem o rácio professor-aluno, nos diferentes formatos pedagógicos utilizados pela UC (ver figura 4.2)

Figura 4.2. Número máximo de alunos por turma em cada formato pedagógico, de acordo com a natureza do ensino da unidade curricular



Da informação obtida pode concluir-se que o rácio professor-aluno varia em função da natureza do ensino e da tipologia das aulas. Assim, nas unidades curriculares onde o ensino é exclusivamente clínico, existe no máximo 1 docente para cada 3 alunos nas aulas práticas clínicas e um limite máximo de 22 alunos por turma nas aulas teórico-práticas.

Nas unidades curriculares com ensino exclusivamente não clínico, o rácio mais baixo regista-se nas aulas práticas não clínicas (1 docente para cada 5 alunos), sendo que nas aulas teórico-práticas o número máximo de alunos por turma é de 17.

No que respeito às UCs com ensino misto (clínico e não clínico), tanto nas aulas teórico-práticas como nas aulas práticas (clínicas e não clínicas), o rácio professor-aluno é de 1/16.

2. A garantia da qualidade na FCM/NMS

Normalmente a responsabilidade pela qualidade recai sobre o responsável máximo da instituição (e.g. vice-reitor) que define a política, a estrutura e os procedimentos internos para a sua garantia (Sursock, 2011:36). Contudo, para que o sistema funcione bem e sirva o

propósito para que foi criado, é necessário que se confira alguma autonomia às faculdades para que desenvolvam os seus próprios processos e ferramentas em complemento aos centralmente desenvolvidos, principalmente nas instituições onde existe algum nível de descentralização (Martin, 2018:281-283).

Por se tratar de uma instituição descentralizada, as Unidades Orgânicas (U.O.) da NOVA têm liberdade para definir os processos, os mecanismos e os *stakeholders* a envolver no processo de avaliação da qualidade do ensino, desde que cumpram as orientações da Reitoria (E1). A uniformização de procedimentos e a padronização do sistema é inevitável quando se pretende comparar o desempenho das várias instituições (William, Ruth e Brennan, 2003, 59).

2.1. Política da qualidade, estrutura e processos

A qualidade do ensino na NOVA é assegurada pelo Sistema de Garantia da Qualidade do Ensino (SGQE), mediante as funções executivas do Conselho de Qualidade do Ensino da NOVA²⁷ e as atividades de apoio do Gabinete da Qualidade do Ensino, Acreditação e Empregabilidade, articuladas com os gabinetes de Qualidade do Ensino das nove Unidades Orgânicas da NOVA, que inclui a FCM|NMS (Relatório SGQE, 2017:4).

À semelhança do sucedido com a maioria das instituições de ensino superior (cfr Capítulo 1) o sistema interno de garantia da qualidade da NOVA foca-se no processo ensino e aprendizagem e tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade do ensino da aprendizagem na NOVA (Relatório SGQE, 2018:5).

Atualmente a NOVA encontra-se num processo de reestruturação do SGQE com vista à sua certificação pela A3ES. O novo sistema interno de monitorização e avaliação da qualidade (NOVA SIMAQ) irá incidir sobre 4 domínios fundamentais: ensino e aprendizagem, investigação e desenvolvimento, colaboração interinstitucional com a comunidade e internacionalização.

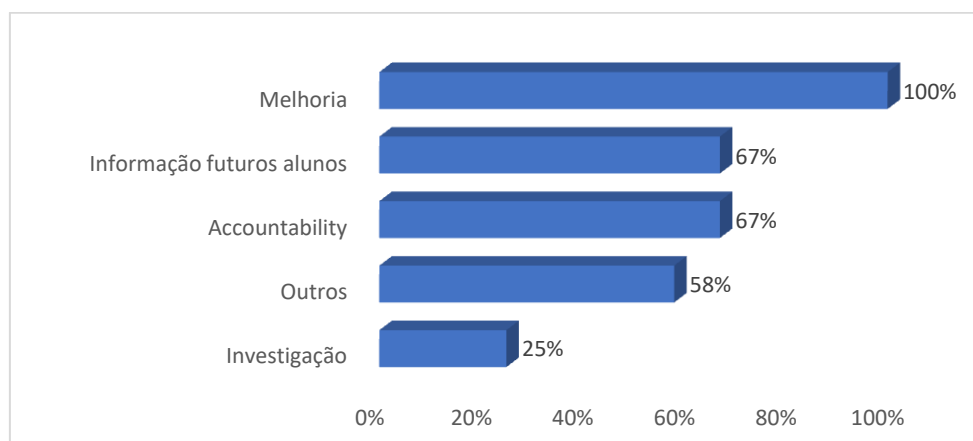
O processo de avaliação da qualidade da FCM|NMS obedece às diretrizes da Reitoria da NOVA, que define a política e os procedimentos a adotar (E1). Assim, em consonância com as orientações emanadas pela Reitoria, o seu sistema de garantia da qualidade incide sobre as Unidades Curriculares e tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino (E1). O SGQE da instituição abrange todos os ciclos de estudo (E1).

²⁷Criado em 2010, através do Despacho n.º 13068/2010, de 12 de agosto

Em complemento ao SGQE da FCM|NMS, algumas Unidades Curriculares (23%) do Mestrado Integrado em Medicina decidiram criar o seu próprio sistema de avaliação e monitorização da qualidade do ensino.

Quando questionados acerca dos objetivos do sistema, os responsáveis pelas unidades curriculares mencionaram “melhorar a qualidade do ensino” como um dos principais objetivos, contudo os sistemas de avaliação e monitorização da qualidade apresentam outros objetivos igualmente importantes, nomeadamente, “fornecer informação aos futuros alunos”, “informar sobre a eficácia do ensino” e “recolha de dados para investigação” (ver figura 4.3). Algumas unidades curriculares adicionaram à lista de objetivos: promover a reflexão sobre o ensino e inovar nas metodologias de ensino.

Figura 4.3. Objetivos do sistema de avaliação da qualidade do ensino criado pelas unidades curriculares participantes no estudo (valores em percentagem)



No que diz respeito à estrutura do SGQE da FCM|NMS, existe um Subdiretor que é responsável pela garantia da qualidade na instituição e um coordenador pela qualidade do ensino, integrado no Gabinete de Educação Médica e que é responsável pela implementação do processo, pela tabulação dos dados oriundos dos questionários dos estudantes e pela elaboração do relatório (E1; E2).

2.2. Mecanismos e *stakeholders* envolvidos

Desde 2012, a monitorização da qualidade do ensino na NOVA é efetuada mediante a aplicação de um questionário aos estudantes, que tem como objetivo compreender a sua perceção sobre o funcionamento das Unidades Curriculares (Relatório SGQE, 2018:5).

No final de cada semestre, os estudantes são convidados a avaliar, anonimamente, os conteúdos e os objetivos das unidades curriculares; as metodologias de ensino e de avaliação

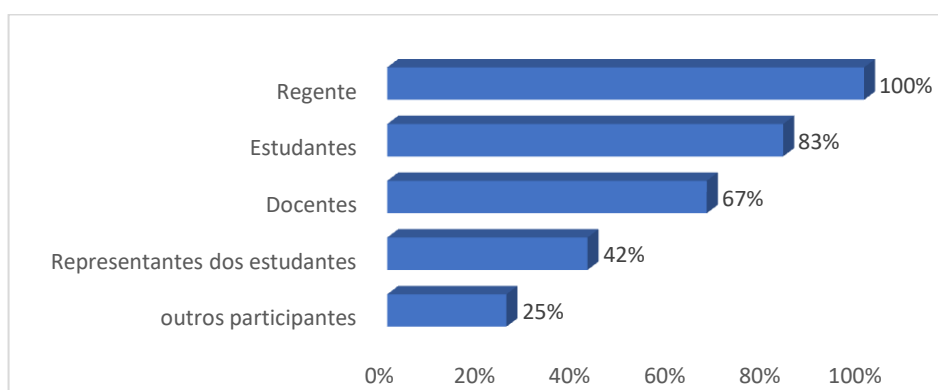
utilizados; os recursos disponíveis e a satisfação global em relação a cada UC. Na maioria das unidades orgânicas da NOVA, a resposta aos questionários é voluntária (Relatório SGQE, 2018:5).

No âmbito da autonomia que lhe foi conferida e com vista ao envolvimento dos estudantes no sistema, a FCM|NMS entendeu introduzir um questionário específico para as UCs do Mestrado Integrado em Medicina, adaptado à realidade do curso, que contempla perguntas específicas para as UC clínicas e para as UC sem estágio. Este questionário foi proposto pela Associação de Estudantes e contou com o apoio do Gabinete de Educação Médica da FCM|NMS²⁸.

Participam no processo avaliativo da FCM|NMS os estudantes que, no final de cada semestre, através da resposta aos inquéritos dão o seu contributo para a melhoria da qualidade do ensino. A sua participação é voluntária e é garantido o anonimato (E1; E2).

Do que foi possível apurar da análise dos resultados dos questionários aplicados aos responsáveis pelas unidades curriculares verificou-se que, para além dos estudantes e dos seus representantes, também participam no processo avaliativo o próprio regente e os docentes da UC (ver figura 4.4.). Em alguns casos (25%) são também chamados a participar no processo avaliativo da unidade curricular outros *stakeholders*, nomeadamente, os secretariados de apoio ao ensino.

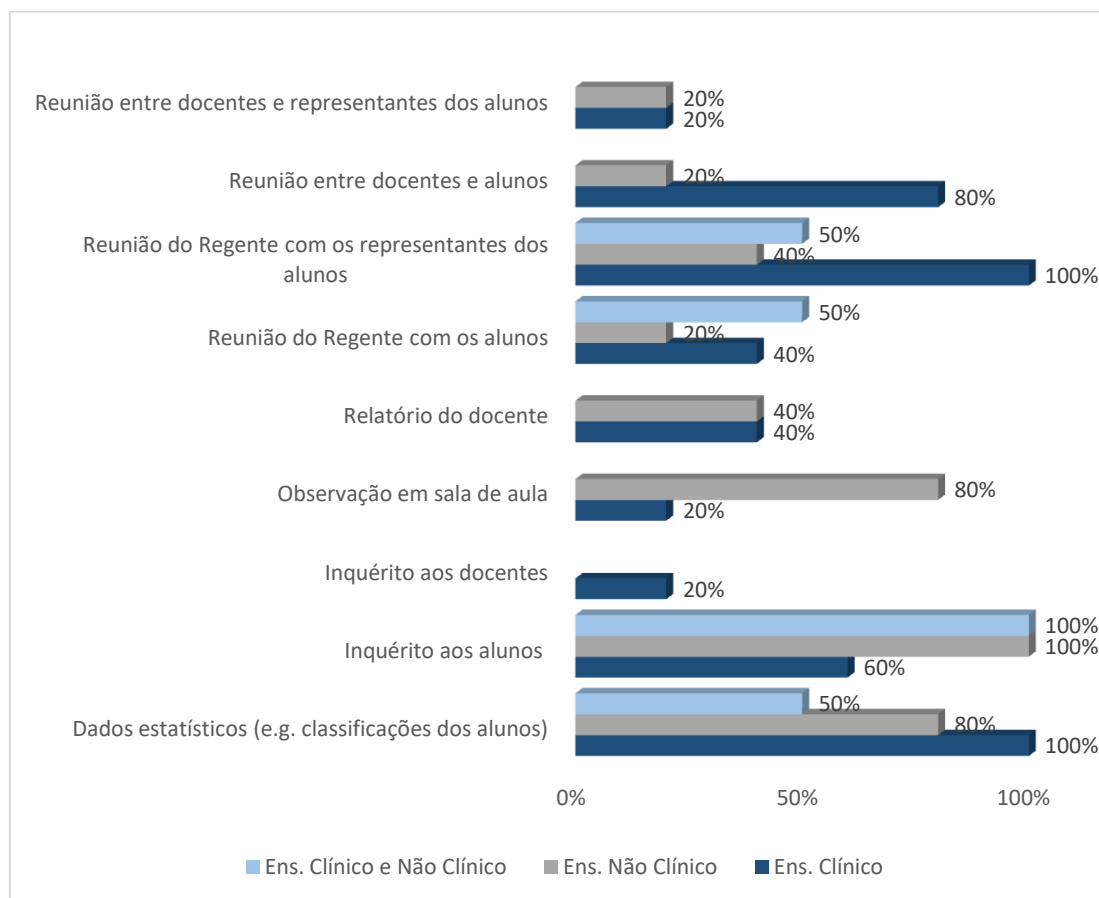
Figura 4.4. *Stakeholders* envolvidos no sistema de avaliação da qualidade do ensino desenvolvido pelas Unidades Curriculares (valores em percentagem)



Quando questionados acerca dos mecanismos utilizados para avaliar a qualidade do ensino, todas as unidades curriculares indicaram utilizar mais do que um mecanismo para tal propósito, combinando métodos qualitativos com métodos quantitativos (ver figura 4.5.)

²⁸ Informação disponível em www.nms.unl.pt

Figura 4.5. Mecanismos utilizados pelas unidades curriculares de acordo com a natureza do ensino (valores em percentagem)



A análise dos dados permite-nos concluir que nas unidades curriculares com ensino clínico e onde existe maior proximidade entre docentes e alunos (rácio de 1 docente para cada 3 alunos), os mecanismos mais utilizados são: os dados estatísticos, as reuniões entre o regente e os representantes dos alunos e/ou reuniões entre docentes e alunos.

Nas unidades curriculares com ensino não clínico ou com ensino misto, privilegia-se o inquérito aos alunos para avaliar a qualidade do ensino. Tal como a figura 4.5 demonstra, para além do uso do questionário, as UCs com ensino não clínico também recorrem aos dados estatísticos e à observação em sala de aula para tal propósito. Ao passo que, nas UCs com ensino clínico e não clínico recorrem mais às reuniões entre regente e alunos e/ ou entre o regente e os representantes dos alunos como mecanismo complementar aos questionários.

Conforme Zerihun et al (2012) referem, os resultados dos questionários só atingem o seu propósito (e.g. melhorar a qualidade do ensino) se os *items* forem bem escolhidos (p100). O quadro 4.1. resume as dimensões utilizadas para avaliar a qualidade do ensino do Mestrado Integrado em Medicina.

Quadro 4.1. Tabela comparativa das dimensões utilizadas no questionário aplicado aos estudantes do MIM para avaliar a qualidade do ensino

Processo	Questionário da FCM NMS	Questionário da UC
Avaliação da Unidade Curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos de aprendizagem • Metodologias de avaliação • Materiais de apoio • Satisfação global 	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos (e.g. articulação entre conteúdos) • Objetivos de aprendizagem • Metodologias de ensino • Avaliação da aprendizagem • Estrutura e organização (e.g. apoio de secretariado) • Materiais de apoio (e.g. bibliografia)
Avaliação do docente	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio ao estudante 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação e organização (e.g. segurança na transmissão de conhecimentos) • Assiduidade e pontualidade • Interação com o estudante (e.g. estimular o interesse dos estudantes) • Interesse (e.g. entusiasmo, gosto pelo ensino) • Apoio ao estudante (e.g. disponibilidade para o aluno) • Apreciação geral

Apesar de existirem dimensões comuns aos dois questionários e de existirem perguntas muito semelhantes, os *items* foram criados com intenções distintas. A análise das perguntas que compõem o questionário da FCM|NMS e os questionários das UCs veio revelar que:

- As perguntas abertas têm funções distintas: no questionário das UCs as perguntas abertas são colocadas com o objetivo de dar a possibilidade ao aluno de refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem (e.g. análise crítica sobre o processo ensino-aprendizagem; indique pontos positivos/negativos), ao passo que no questionário da FCM|NMS estas surgem como complemento às perguntas fechadas em que o aluno só responde se tiver comentários adicionais a fazer;
- Existem diferentes tipos de abordagem: as perguntas do questionário da FCM|NMS são mais genéricas enquanto que as perguntas do questionário das UCs são dirigidas ao tipo de ensino ministrado. Apesar de no questionário da FCM|NMS existirem perguntas dirigidas às diferentes tipologias de aulas (e.g. como avalia o ensino teórico), estas são muito abrangentes. No questionário das UCs é pedido ao aluno que avalie as aulas de cada especialidade;

- A tipologia das perguntas é diferente: no questionário das UCs privilegiam-se as perguntas abertas (dados qualitativos), ao passo que no questionário da FCM|NMS dá-se preferência às perguntas com escala (dados quantitativos).

Importa, contudo, referir que existem perguntas que são comuns aos diferentes questionários das próprias UCs (e.g. Considerou esta UC importante para a sua formação médica – a pergunta repete-se no questionário da UC2, UC5 e UC7).

Na tentativa de perceber se os responsáveis pelas unidades curriculares conheciam em profundidade o instrumento utilizado pela instituição para avaliar a qualidade do ensino, foi-lhes perguntado se conheciam os *items* que compõem o inquérito aplicado aos estudantes tendo-se verificado que 42% dos respondentes têm conhecimento não só das perguntas da Reitoria como também das perguntas específicas da FCM|NMS, sendo que 33% apenas conhece as perguntas da Reitoria e 17% apenas as perguntas específicas da FCM|NMS.

No que respeita ao momento de recolha da informação, a análise das respostas quantitativas do questionário veio demonstrar que normalmente, o regente reúne com os alunos no último dia de aulas (25%) ou no início do ano letivo (25%) e com os seus representantes no final do semestre (50%). No início do ano letivo seguinte, é quando ocorrem a maioria das reuniões entre os docentes e os alunos (40%) e os docentes e os representantes dos alunos (50%).

No que diz respeito aos inquéritos aos alunos, estes são maioritariamente aplicados no último dia de aulas (60%) ou no final do semestre (40%). Em contrapartida, os inquéritos aos docentes são aplicados no final do ano letivo.

2.3. Gestão e publicação da informação

A revisão da literatura demonstrou a importância da comunicação dos resultados das avaliações aos diferentes *stakeholders*, em especial aos estudantes, bem como as melhorias implementadas decorrentes desses processos de avaliação (Williams, Ruth e Brennan, 2003:71). Acresce que, de acordo com os ESG (referencial 8) as IES devem publicar os resultados dos processos de avaliação da qualidade.

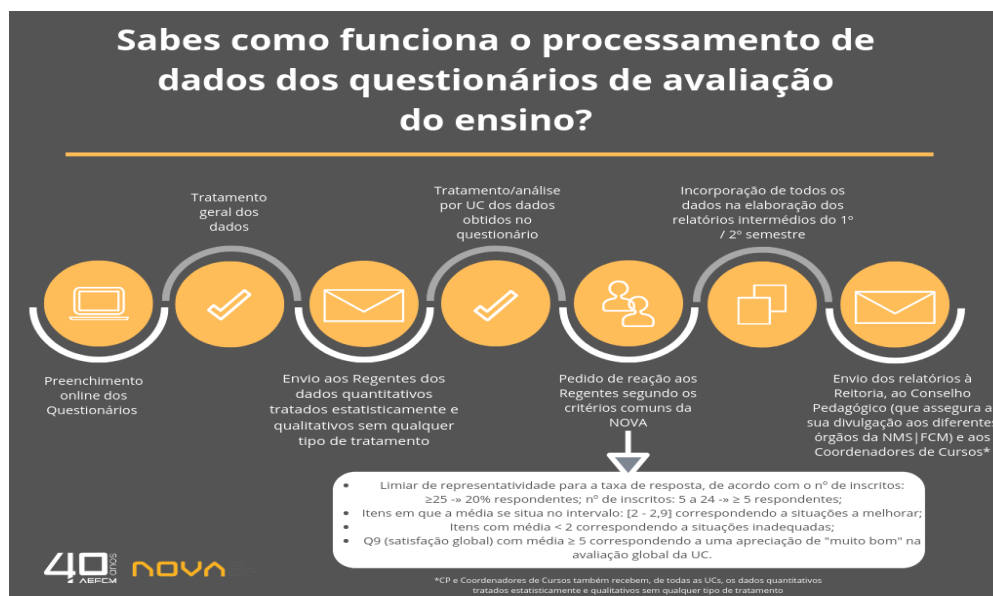
Neste sentido, para melhor compreender o uso dado à informação perguntou-se aos responsáveis pela qualidade do ensino como é feita a divulgação dos resultados do SGQE, quem tem acesso a esses resultados e se a instituição comunica aos estudantes as melhorias implementadas.

As respostas qualitativas das entrevistas revelaram que os resultados do SGQE da FCM|NMS são enviados em primeira instância para os Responsáveis pelas Unidades

Curriculares, para o Coordenador do Curso e para o Conselho Pedagógico da instituição. Numa segunda fase, os relatórios são enviados à Reitoria e divulgados pela comunidade académica através da intranet da instituição (E1; E2).

Com o intuito de esclarecer os estudantes acerca do circuito da informação, foi divulgado um fluxograma pelos estudantes (figura 4.6) (E2).

Figura 4.6. Fluxograma do SGQE da FCM|NMS



Fonte: FCM|NMS

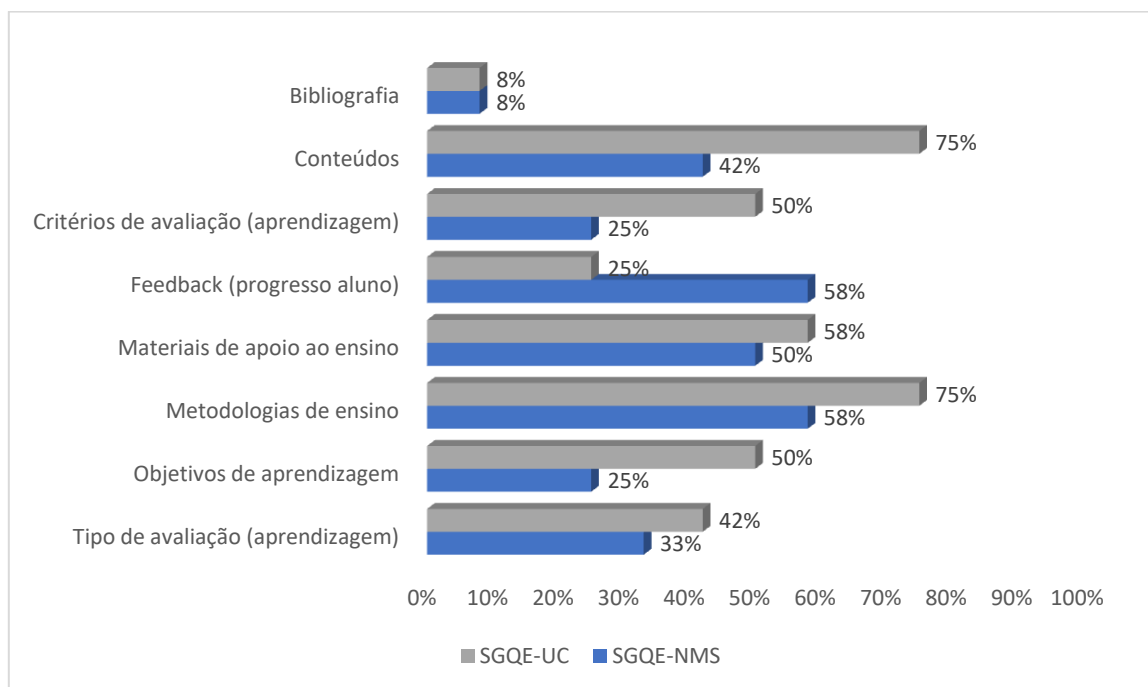
Pontualmente, a instituição divulga aos estudantes as melhorias implementadas decorrentes do processo de avaliação, contudo reconhece-se que ainda há muito a fazer neste campo (E1).

Para envolver mais os estudantes e os docentes no processo de avaliação da qualidade do ensino, a instituição desenvolveu uma série de iniciativas, nomeadamente, alertas nos computadores despertando os alunos para a importância de responderem aos questionários, pedir a colaboração dos regentes no reforço junto dos estudantes da importância de responderem aos inquéritos, comunicação das taxas de respostas aos representantes dos alunos pedindo a intervenção destes nos anos em que se regista uma taxa de resposta mais baixa (E1; E2).

2.4. Impactos do SGQE

Com o objetivo de entender melhor a eficácia do sistema e do seu potencial em gerar mudanças no funcionamento das unidades curriculares, pediu-se aos responsáveis pelas unidades curriculares que indicassem o tipo de melhorias que foi possível introduzir através de cada um dos sistemas de avaliação da qualidade do ensino (ver figura 4.7).

Figura 4.7. Melhorias implementadas a partir do SGQE da FCM|NMS e do sistema de avaliação da qualidade da UC (valores em percentagem)



A figura 4.7 mostra-nos que a partir do SGQE da FCM|NMS as principais melhorias implementadas foram ao nível das metodologias de ensino, nos materiais de apoio ao ensino e no *feedback* fornecido aos alunos sobre o seu progresso. Através do sistema de avaliação da qualidade do ensino criado pela própria UC foi possível melhorar os conteúdos da UC, as metodologias de ensino e os materiais de apoio ao ensino.

Através das entrevistas realizadas aos responsáveis pela garantia da qualidade do ensino foi ainda possível perceber que existem procedimentos a adotar quando as Unidades Curriculares obtêm classificações extremas:

- a) As unidades curriculares que tenham obtido uma classificação de inadequado em, pelo menos, uma das questões do inquérito da Reitoria, é pedido ao seu responsável que comente e que indique “que medidas (...) pretende implementar para reverter a situação” (E1). Nestas situações os Coordenadores do Curso são chamados a intervir e, em alguns casos, o Conselho Pedagógico também intervém (E1);
- b) Nas unidades curriculares com elevada satisfação global, é pedido ao regente para indicar boas práticas (E2).

De referir que os responsáveis pelas unidades curriculares não são obrigados a comprovar as melhorias implementadas (E3).

3. Levantamento de pontos críticos

Com base na análise das percepções dos inquiridos acerca do Sistema de Garantia da Qualidade do Ensino da instituição e da informação recolhida na literatura, é possível verificar que o atual sistema de avaliação da qualidade apresenta algumas fragilidades que podem pôr em causa o cumprimento do seu objetivo – melhorar a qualidade do ensino.

Por se tratar de um processo complexo, as instituições devem recorrer a vários mecanismos e a diferentes fontes de informação para avaliar a qualidade do ensino (cfr capítulo 2). Contudo, na FCM|NMS a monitorização da qualidade do ensino está a ser feita, unicamente, através dos resultados dos inquéritos de satisfação aplicados aos estudantes.

Por outro lado, o próprio inquérito de satisfação parece não responder às necessidades da instituição e de algumas unidades curriculares. A existência de perguntas standard - com pouca flexibilidade para se adaptar à realidade do curso e das unidades curriculares - e o conhecimento tardio dos resultados – que impede a implementação atempada das melhorias - deu origem à criação de mecanismos complementares ao existente. Apesar disso, os participantes reconhecem que a existência de um sistema de garantia da qualidade do ensino constitui por si só uma oportunidade para os estudantes expressarem a sua opinião acerca do ensino recebido e ao mesmo tempo uma oportunidade para comparar o desempenho de várias Unidades Curriculares.

No que diz respeito à forma de aplicação do questionário, os participantes valorizam o facto de ser anónimo, o que incentiva as respostas honestas por parte dos estudantes. Outro aspeto valorizado pelos respondentes foi a informatização do sistema, que veio facilitar o acesso ao inquérito por parte dos estudantes. Ainda assim, a baixa taxa de resposta mantém-se o que preocupa os responsáveis pela garantia da qualidade uma vez que a falta de representatividade impede a generalização dos resultados e a sua utilização na tomada de decisão. Esta preocupação é partilhada pelos responsáveis pelas Unidades Curriculares, tendo sido um dos motivos que os levou a criar um sistema de avaliação e monitorização da qualidade complementar ao institucional, por forma a obter resultados que lhes permitisse tirar ilações. Na tentativa de obter taxas de resposta mais elevadas, a instituição envolveu a Associação de Estudantes no processo de sensibilização dos estudantes a participarem no processo de avaliação.

Outro aspeto positivo que emerge da análise das respostas dos participantes é a experiência adquirida ao longo dos anos que contribuiu para a estabilização do sistema e para a credibilidade do mesmo. Não obstante, os responsáveis pela garantia da qualidade reconhecem que ainda existe uma participação muito heterogénea por parte dos responsáveis

pelas Unidades Curriculares. Na perspetiva destes, envolver todos os participantes no processo e tornar o sistema num processo participado é visto como um dos maiores desafios na implementação de um sistema. De salientar que os responsáveis pelas Unidades Curriculares não são obrigados a demonstrar as mudanças introduzidas, decorrentes dos resultados dos inquéritos aos estudantes, o que pode conduzir a uma certa desvalorização do sistema. Acresce que a falta de publicação dos resultados de forma clara, simples e acessível a toda a comunidade académica pode contribuir para a desmotivação dos stakeholders em participar.

Na opinião dos participantes, outro motivo que pode contribuir para a falta de representatividade e conseqüentemente para o enviesamento dos resultados é o facto de a participação dos estudantes no processo de avaliação partir da iniciativa dos estudantes (participação voluntária). Além disso, o período de resposta aos inquéritos surge num momento em que os estudantes já concluíram a UC e por isso, muitas vezes, apenas respondem aos inquéritos os estudantes muito satisfeitos ou muito insatisfeitos.

Por fim, importa referir que, para além do empenho e participação de todos, os responsáveis pela qualidade na FCM|NMS também apontaram como desafios na implementação de um sistema: a reestruturação do sistema por forma a ser certificado pela A3ES, dentro dos prazos estabelecidos pela Reitoria, e o desenvolvimento de uma comunicação eficaz. Para tal contam com a ajuda dos recursos humanos afetos ao SGQE, que serão responsáveis pela operacionalização do sistema. A sua capacidade de reação aos desafios bem como a experiência acumulada ao longo dos anos representam uma mais-valia na implementação do novo sistema.

Ainda que a FCM|NMS tenha de obedecer aos imperativos legais e organizacionais, a instituição tem liberdade para definir os processos, os mecanismos, os participantes e o momento de recolha da informação. Enquanto membro do Conselho de Qualidade da NOVA e parceiros da Reitoria na tomada de decisão, a instituição tem liberdade para apresentar propostas de melhoria.

PARTE II – PROJETO DE INTERVENÇÃO E RECOMENDAÇÕES DE MELHORIA

CAPÍTULO 1 – DEFINIÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

À semelhança do sucedido com outras instituições, a NOVA desenvolveu o seu sistema de garantia da qualidade com o intuito de, por um lado cumprir as imposições legais e por outro contribuir para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Por se tratar de uma instituição descentralizada, as suas Unidades Orgânicas gozam de um elevado grau de autonomia. Assim, no âmbito da autonomia que lhe foi conferida, a FCM|NMS adicionou perguntas específicas ao inquérito desenvolvido pela Reitoria com o intuito de o adaptar ao tipo de ensino ministrado no Mestrado Integrado em Medicina. Paralelamente, algumas unidades curriculares optaram por desenvolver o seu próprio sistema de monitorização e avaliação da qualidade por considerarem que o atual sistema não está adequado à realidade da unidade curricular; que a baixa taxa de resposta não permite tirar ilações ou ainda, por não permitir a implementação atempada das melhorias.

No âmbito do processo de acreditação do curso, ocorrido em 2017, a A3ES alertou para o seguinte: “A avaliação da qualidade do ensino através dos resultados de inquéritos não tem tido o efeito pretendido muito em razão do insuficiente número de alunos que a eles respondem (...)” (Relatório CAE, 2017:7). A extensão dos questionários, a ausência de informação acerca da utilização dos resultados ou a quantidade de questionários a que estão sujeitos, são alguns dos motivos que contribuem para a desmotivação dos estudantes em participar (Sarrico, 2012:246; Martin, 2018:285; Williams e Brennan, 2003:31). Esta realidade foi confirmada pelos entrevistados no decorrer do projeto.

Considerando que é nosso propósito contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, o projeto de intervenção focou-se no processo de ensino e aprendizagem e incidiu sobre as Unidades Curriculares.

Com base nos resultados da investigação, pretende-se com este projeto indicar boas práticas no que toca à definição de mecanismos para recolha do feedback dos estudantes; apresentar uma proposta de reestruturação do mecanismo em vigor na instituição (inquérito aos estudantes) e fazer recomendações para a criação de novas fontes de avaliação. Assim, o projeto de intervenção incidirá sobre os seguintes domínios: mecanismos e participantes no processo de avaliação e monitorização da qualidade do ensino; gestão e publicação dos resultados das avaliações.

CAPÍTULO 2 – RECOMENDAÇÕES DE ATUAÇÃO

Apresentam-se de seguida um conjunto de estratégias a fim de otimizar o SGQE da FCM|NMS, adaptado à realidade do Mestrado Integrado em Medicina.

1. Mecanismos e participantes no processo de avaliação e monitorização da qualidade do ensino

Na FCM|NMS o aprimoramento da qualidade do ensino constitui o objetivo primário do seu sistema interno de garantia da qualidade. Para atingir tal propósito a instituição recorre aos inquéritos, com o intuito de conhecer as perceções dos seus estudantes acerca do funcionamento das unidades curriculares. Apesar de este tipo de mecanismo apresentar inúmeras vantagens (e.g. fácil de administrar) o facto de estar sujeito a enviesamentos - seja por falta de representatividade ou por influência das circunstâncias em que é administrado - pode pôr em causa o cumprimento dos seus objetivos.

Por outro lado, a existência de perguntas desadequadas ao tipo de ensino ministrado, pode inviabilizar a utilização dos resultados por parte das unidades curriculares.

Apresentam-se de seguida um conjunto de estratégias que permitam a instituição minimizar os efeitos negativos destas situações.

1.1. Falta de representatividade

Para compensar os efeitos negativos da baixa taxa de resposta, recomenda-se o recurso a formas alternativas de feedback em complemento aos inquéritos, nomeadamente, auscultar os representantes dos alunos (Cardoso *et al*, 2010:37). A avaliação do curso através dos representantes dos estudantes (e.g. delegados de turma) tem como objetivo promover o diálogo entre estudantes e professores (Ganseur e Pistor, 2017:32).

O rácio professor-aluno praticado na instituição (1:3 nas unidades curriculares clínicas e 1:17,22 nas unidades curriculares não clínicas) facilita a interação e o apoio tutorial por parte dos docentes. Esta mais-valia pode ser aproveitada para introduzir outras formas de avaliação. Assim, propomos reuniões entre os estudantes e os docentes, no decorrer do semestre, para discutir se os objetivos da UC foram atingidos pelos estudantes, se o docente tratou dos problemas que foram identificados pelos alunos (se aplicável) e quais as melhorias a implementar no decorrer do ano letivo ou no próximo ano. Em cada reunião deverá ser elaborada uma ata, onde constem os assuntos debatidos durante a reunião. No final do ano letivo, os resultados destas reuniões são introduzidos no relatório de autoavaliação (e.g. UDE).

Através das avaliações intermédias pretendemos dar a possibilidade aos estudantes de beneficiarem das melhorias introduzidas no decorrer do ano letivo, e ao mesmo tempo incentivar o diálogo entre estudantes e docentes. Esta medida permitirá ainda recolher informação detalhada e fornecer ideias para a mudança. O docente poderá compreender o que mudar e como o fazer (Sarrico, 2012:246).

Quadro 2.1. Orientações para a recolha de feedback intermédio

Reuniões entre docentes e representantes dos estudantes	
Responsável	Docente Coordenador ²⁹
Objetivo	Melhorar a qualidade do ensino; promover diálogo entre docentes e alunos; implementação atempada de melhorias
Prazos	Unidades Curriculares com ensino clínico: no final de cada rotação
	Unidades Curriculares com ensino não clínico: meio do semestre e último dia de aulas
Tópicos a incluir	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação de pontos fortes e fracos • Sugestões de melhoria • Síntese das melhorias introduzidas desde a reunião anterior

Fonte: Adaptado do sistema adotado pela UDE e de algumas UCs participantes no projeto

Reconhecida a importância da participação de todos os estudantes no processo de avaliação e para evitar que o processo se torne demasiado extenso, propomos a participação dos estudantes em duas fases distintas: numa primeira fase os estudantes seriam convidados a participar no processo de avaliação através da resposta a um inquérito geral acerca do funcionamento de todas as Unidades Curriculares que frequentaram.

Após a identificação das unidades curriculares com avaliações de inadequado, os estudantes inscritos nessa unidade curricular seriam novamente chamados a participar no processo avaliativo através de um questionário mais detalhado. No final, os resultados destas avaliações seriam incluídos no relatório final de ano.

Quadro 2.2. Orientações para recolha do feedback dos estudantes com recurso ao inquérito

	Questionário geral	Questionário específico
População-alvo	Todas as UCs do curso	UCs com avaliações negativas
Participantes	Todos os estudantes que frequentaram a UC	Todos os estudantes que frequentaram a UC

²⁹ Docente coordenador – entende-se por docente coordenador o docente responsável pela turma, nas unidades curriculares não clínicas, ou o docente responsável por uma área de ensino/especialidade nas unidades curriculares com ensino clínico

Questionário geral		Questionário específico
Objetivos	Recolher a opinião do estudante acerca do funcionamento da UC	Identificar áreas que necessitem de intervenção

Fonte: Adaptado da Universidade do Minho

Na literatura é possível encontrar vários instrumentos para recolha do feedback dos estudantes (e.g. SEEQ³⁰). Não obstante, entendemos que tanto os docentes como os estudantes devem participar na construção do inquérito e na definição dos *items* a incluir. Esta medida pretende envolver os estudantes e os docentes no processo de avaliação da qualidade e ao mesmo tempo identificar necessidades específicas das UCs. Assim, propomos as seguintes etapas (adaptado de Harvey, 2003):

- 1) Realização de *focus group* com responsáveis pelas unidades curriculares e representantes dos alunos (comissões de curso) para identificação das questões que se mostrem relevantes;
- 2) Realização de um pré-teste, com uma amostra de unidades curriculares e de estudantes, para avaliar o rigor e a clareza das questões. Reformular as questões, se necessário;
- 3) Definição de prazos para aplicação do inquérito (e.g. no final do semestre, após a conclusão da UC);
- 4) Delinear uma estratégia para incentivar os estudantes a responder (e.g. sensibilização dos estudantes, através dos Coordenadores de Ano e dos Docentes, para a importância do preenchimento dos inquéritos; durante o período em que estiver a decorrer a resposta aos questionário, enviar notificações regulares aos estudantes que ainda não reponderam);
- 5) Definir quem fica responsável pela análise dos dados;
- 6) Definir procedimentos para monitorização e implementação das melhorias;
- 7) Definir quem comunica as melhorias implementadas decorrentes dos processos de avaliação e como é feita essa divulgação.

Em algumas instituições a resposta aos inquéritos é obrigatória (e.g. Universidade do Minho). Esta opinião foi partilhada pelos responsáveis pelas unidades curriculares que consideram importante a obrigatoriedade. Contudo, entendemos que será importante definir se a resposta aos inquéritos faz parte do processo ensino-aprendizagem ou é um mero instrumento para recolha da informação (Richardson, 2005:406). Fazendo parte do processo ensino-aprendizagem, propomos que se inclua no código de conduta a obrigatoriedade em

³⁰ Cfr. Capítulo 2

participar no processo avaliativo (e.g. Universidade do Minho). Se, por outro lado, o objetivo for recolher dados para investigação, por questões éticas, o estudante deve ter liberdade para decidir se quer ou não participar no processo de avaliação (Williams e Brennan, 2003:30). Neste caso, recomendamos que a instituição desenvolva estratégias que potenciem a participação dos estudantes nos inquéritos, como por exemplo a criação de mecanismos de reconhecimento e incentivo pelo tempo dedicado a estas atividades (Cardoso et al, 2010:36).

Conforme referido anteriormente, o momento de recolha do feedback dos estudantes depende do objetivo da avaliação. Se o objetivo for implementar melhorias imediatas, então as avaliações intermédias são importantes. Se pelo contrário, o que se pretende é comparar o desempenho entre unidades curriculares, então as avaliações deverão ocorrer após a conclusão da UC para permitir a inclusão de questões sobre todo o processo de ensino e aprendizagem, incluindo a avaliação da aprendizagem. Com base nos resultados da investigação, importa referir que o feedback dos estudantes recolhido no último dia de aulas parece contribuir para o aumento da taxa de resposta.

1.2. Auscultação de diferentes stakeholders

De acordo com os ESG a instituição deverá envolver todos os stakeholders relevantes no processo de avaliação da qualidade (referenciais 1 e 2). Considerando que é nosso propósito contribuir para o cumprimento dos objetivos do sistema, entendemos que o processo avaliativo deverá não só envolver os estudantes como também os docentes uma vez que são uma parte importante no processo de ensino e aprendizagem. Esta é também a opinião dos responsáveis pela qualidade do ensino na FCM|NMS.

Neste sentido, a nossa proposta passa pelo envolvimento dos docentes coordenadores nas avaliações intermédias (ver ponto anterior) e pela realização de fóruns de discussão entre responsáveis pelas unidades curriculares e docentes da UC para análise e discussão dos resultados obtidos e definição de ações futuras.

Quadro 2.3. Orientações para a realização de fóruns de discussão

Reuniões entre responsável pela UC e docentes	
Responsável	Responsável pela UC
Participantes	Todos os docentes da UC
Objetivo	Melhorar a qualidade do ensino; análise e discussão dos resultados obtidos; definição de ações futuras
Prazos	Fim do ano letivo

Fonte: Adaptado de algumas UCs participantes no projeto

Tendo em conta o propósito do SGQE definido pela instituição - melhorar a qualidade do ensino – entendemos que a autoavaliação é essencial (A3ES, 2013:17). Neste sentido, propõe-se a implementação de relatórios de autoavaliação da UC, a realizar no final de cada ano letivo pelo responsável pela UC.

Com a introdução deste mecanismo pretende-se que o responsável pela unidade curricular reflita sobre o ensino ministrado na UC de que é responsável, que procure descobrir os pontos fortes, fracos e dificuldades e ao mesmo tempo que dê conta das mudanças introduzidas.

Quadro 2.4. Orientações para a implementação dos Relatórios de autoavaliação da Unidade Curricular

Relatório de autoavaliação da UC	
Responsável	Responsável pela UC
Objetivo	Refletir sobre o funcionamento da UC; disseminação de boas práticas; melhorar a qualidade do ensino
Prazos	Fim ano letivo
Tópicos a incluir	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterização da UC (e.g. número de estudantes) • Apreciação global dos objetivos de aprendizagem (pontos fortes, fracos e recomendações de melhoria) • Apreciação global das metodologias de ensino (pontos fortes, fracos e recomendações de melhoria) • Apreciação global da avaliação da aprendizagem (pontos fortes, fracos e recomendações de melhoria – incluir a avaliação da qualidade das perguntas de exame) • Apreciação global do corpo docente • Apreciação global dos locais de ensino • Dados estatísticos (taxa de abandono, classificações, insucesso) • Síntese dos resultados das avaliações intermédias • Síntese das melhorias introduzidas desde o relatório anterior

Fonte: Adaptado do Guião para a autoavaliação de ciclos de estudos em funcionamento, A3ES

Com foco na melhoria continua e com o intuito de envolver mais os docentes no processo de monitorização da qualidade, propomos a realização de fóruns anuais, abertos a todos os docentes da instituição, para disseminação de boas práticas (adaptado da

Universidade de Cambridge³¹). Pretende-se com estes fóruns de discussão: partilhar ideias, refletir sobre o ensino e promover o diálogo entre docentes.

Quadro 2.5. Orientações para a disseminação de boas práticas

Realização de fóruns de discussão anuais	
Responsável	Conselho Pedagógico em colaboração com o Coordenador para a garantia da qualidade do ensino na FCM NMS
Participantes	Todos os docentes da instituição
Objetivo	Disseminação de boas práticas; refletir sobre as práticas pedagógicas; promover o diálogo
Prazos	Fim do ano letivo

Fonte: Adaptado da Universidade de Cambridge

2. Gestão e divulgação dos resultados

A necessidade e a importância da publicação e divulgação dos relatórios do SGQE a toda a comunidade académica foram temas que surgiram no decorrer do projeto.

Na FCM|NMS, os resultados dos inquéritos aos estudantes são publicados na intranet da instituição e, pontualmente, comunicados aos estudantes pelos docentes. Contudo, estes resultados nem sempre são transmitidos de forma clara, simples e acessível a toda a comunidade. Acresce que, nem sempre é claro como é que os resultados das avaliações contribuem para a melhoria da qualidade do ensino e qual o uso dado aos mesmos.

Quer seja por imposição legal (e.g. referenciais 7 e 8 dos ESG) ou por questões de transparência, recomenda-se a comunicação dos resultados das avaliações aos stakeholders relevantes, nomeadamente, aos estudantes, aos professores e aos responsáveis pela tomada de decisão na instituição (IQM-HE, 2016:70). Por outro lado, sem ação evidente de que os resultados produziram alterações, os estudantes perdem a confiança nos questionários e mostram-se menos predispostos em participar no processo avaliativo (Sarrico, 2012:246; Leckey e Neill, 2001:25).

Neste sentido, propomos que a comunicação dos resultados das avaliações aos estudantes seja feita a dois níveis:

- a) Pelos docentes, no primeiro dia de aulas, comunicando aos estudantes quais as mudanças introduzidas a partir da opinião dos colegas e as razões da introdução dessas mudanças. Com esta medida pretende-se demonstrar aos estudantes que a opinião

³¹ Cfr <https://www.cctl.cam.ac.uk/>

deles é valorizada, mesmo que nesta fase não lhes seja comunicado o resultado dos processos em que participaram.

Neste caso, recomenda-se a criação de um manual onde se explica como os resultados devem ser apresentados e discutidos com os estudantes (adaptado da UDE);

- b) Pela instituição, através da criação de um folheto informativo, onde constem as taxas de resposta, os principais resultados obtidos (identificação de pontos fortes e fracos) e as ações tomadas decorrentes do processo de avaliação (adaptado da Universidade do Minho).

No que diz respeito à comunicação dos resultados aos restantes stakeholders (e.g. professores) recomendamos que o tipo de informação a disponibilizar (e.g. dados estatísticos, melhorias implementadas) tenha em consideração objetivo do relatório (e.g. informar, prestar contas), o público-alvo (e.g. direção da instituição, estudantes, docentes) (IQM-HE, 2016:89). Para além da publicação dos relatórios na intranet da instituição, recomendamos, ainda, o envio por correio eletrónico de um resumo dos principais resultados (e.g. ISCTE-IUL).

CAPÍTULO 3 – IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROJETO

Apresenta-se de seguida o calendário das atividades a desenvolver para implementação do projeto.

Considerando que no processo de elaboração do projeto a avaliação assume um papel fundamental pois permite determinar a qualidade do mesmo, desenvolveram-se um conjunto de procedimentos que permitem monitorizar e avaliar a implementação do projeto. Uma avaliação *ex-ante* permite avaliar as dimensões da conceção e operacionalização das atividades antes de iniciar a implementação do projeto a todas as unidades curriculares (Capucha, 2008:47).

Quadro 3.1. Calendário das atividades a desenvolver para implementação do projeto

Fases	Descrição	Responsável
1. Preparação	Definição do tipo de participação dos estudantes: voluntária ou obrigatória (janeiro 2020)	Direção
	Definição da estrutura do SGQE e atribuição de competências (janeiro 2020)	Direção e CGQE
	Elaboração do manual de procedimentos (janeiro-fevereiro 2020)	CGQE
	Identificação das unidades curriculares que integrarão o projeto-piloto (janeiro 2020)	Direção e CGQE
Implementação do projeto-piloto		
2. Desenvolvimento e execução	Ações de sensibilização dirigidas a docentes e alunos: (março – abril 2020) <ul style="list-style-type: none">• Apresentação dos objetivos do sistema de garantia da qualidade• Apresentação dos novos mecanismos de avaliação e monitorização da qualidade do ensino (objetivos, prazos e participantes)• Divulgação do manual de procedimentos	Direção e CGQE
	Avaliações intermédias <ul style="list-style-type: none">• Identificação dos docentes coordenadores (maio 2020)• Apresentação de objetivos e formação aos docentes coordenadores (maio 2020)• Reuniões entre docentes e representantes dos estudantes (outubro 2020- maio 2021)³²	RUC CGQE DC
	Inquérito aos estudantes <ul style="list-style-type: none">• Delinear estratégia para incentivar os estudantes a responder aos inquéritos (março 2020)• Definir momento de aplicação dos questionários (março 2020)• Realização de <i>focus group</i> com RUC e RA (março-abril 2020)• Realização do pré-teste (junho 2020)• Ações de sensibilização aos estudantes (setembro 2020 e	Direção e CGQE CGQE CGQE CGQE e RUC

³² Calendário escolar: Período de aulas – setembro a dezembro (1.º semestre) e março a maio (2.º semestre); Período avaliações – janeiro/ fevereiro (1.º semestre) e junho/ julho (2.º semestre).

Fases	Descrição	Responsável
	março 2021) <ul style="list-style-type: none"> • Abertura dos inquéritos (setembro 2020 – UCc; dezembro 2020 – UCnc do 1.º semestre; maio 2021 – UCnc do 2.º semestre) • Encerramento dos inquéritos (julho 2021) • Envio de notificações regulares aos estudantes que ainda não responderam 	CGQE CGQE CGQE
	Fóruns de discussão realizados pela UC (final ano letivo) <ul style="list-style-type: none"> • Convocar docentes da UC para a reunião • Apresentação dos resultados das avaliações intermédias • Apresentação dos resultados dos inquéritos aos estudantes • Apresentação dos dados estatísticos (e.g. classificações) 	RUC
	Elaboração do Relatório de autoavaliação (agosto 2021)	RUC
	Fóruns de discussão anuais <ul style="list-style-type: none"> • Constituição da equipa organizadora (setembro 2020) • Definição do plano de divulgação (outubro 2020) • Definição de temas (Outubro 2020) • Envio de convites aos palestrantes (outubro 2020) • Realização do evento (julho 2021) • Elaboração de relatório final (agosto 2021) 	CP e CGQE
	Comunicação dos resultados aos estudantes <ul style="list-style-type: none"> • Definição do layout do folheto informativo (janeiro 2021) • Distribuição do folheto informativo (setembro 2021) • Comunicação dos resultados na 1.ª aula 	CGQE RA DUC
	Relatórios finais <ul style="list-style-type: none"> • Aprovação dos <i>templates</i> dos relatórios finais: informação a incluir, público-alvo, estratégia de divulgação (agosto 2020) • Envio dos relatórios (setembro 2021) 	Direção e CGQE
	Adequação das plataformas informáticas aos novos mecanismos (agosto 2020)	CGQE
Avaliação dos procedimentos		
3. Monitorização	Avaliações intermédias (janeiro 2020 e junho 2021) <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: implementar melhorias atempadamente • Instrumento de avaliação: Inquérito aos estudantes, Atas das reuniões • Indicadores de medida: análise das evidências das melhorias implementadas; grau de satisfação dos estudantes • Output: Relatório de autoavaliação da UC 	RUC
	Inquérito aos estudantes (março 2021 e agosto 2021) <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos: melhorar a qualidade do ensino, identificar áreas que necessitem de intervenção • Instrumento de avaliação: Relatórios • Indicador de medida: grau de satisfação dos estudantes; diminuição do n.º de UC que necessitem de intervenção • Output: Relatório final de ano 	CGQE
	Fóruns de discussão (setembro 2021) <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos: análise e discussão de resultados, definir ações futuras • Instrumento de avaliação: Relatório de autoavaliação 	CGQE

Fases	Descrição	Responsável
	<ul style="list-style-type: none"> Indicador de medida: análise das evidências das alterações implementadas Output: relatório de autoavaliação da UC 	
	<p>Relatório de autoavaliação (setembro 2021)</p> <ul style="list-style-type: none"> Objetivos: refletir sobre o funcionamento da UC, dar conta das mudanças introduzidas Instrumento de avaliação: Relatório de autoavaliação; inquérito aos estudantes Indicador de medida: evidências das alterações implementadas; grau de satisfação dos estudantes Output: relatório final de ano 	CC e CGQE
3. Monitorização (cont.)	<p>Fóruns de discussão anuais (setembro 2021)</p> <ul style="list-style-type: none"> Objetivo: disseminação de boas práticas Instrumento de avaliação: Fichas das Unidades Curriculares Indicador de medida: introdução de práticas pedagógicas inovadoras; melhoria dos métodos de ensino Output: Relatório final de ano 	Direção
	<p>Comunicação dos resultados aos estudantes (novembro 2021)</p> <ul style="list-style-type: none"> Objetivo: incentivar a participação dos estudantes no processo avaliativo Instrumento de avaliação: Inquérito aos estudantes Indicador de medida: taxa de resposta no ano letivo seguinte 	CGQE
Implementação generalizada		
4. Revisão e melhoria	<p>Revisão do sistema de garantia da qualidade do ensino: (julho – agosto 2021)</p> <ul style="list-style-type: none"> Análise dos resultados Reformulação dos procedimentos Aprovação da implementação generalizada 	
5. Generalização	<p>Generalização a todas as Unidades Curriculares: (ano letivo 2021-2022)</p> <ul style="list-style-type: none"> Divulgação do sistema de garantia da qualidade do ensino: Apresentação e formações Implementação a todas as Unidades Curriculares Monitorização e avaliação do sistema Revisão e melhoria 	

Legenda: CC – Coordenador do curso; CGQE – Coordenador para a garantia da qualidade do ensino; CP - Conselho Pedagógico; Direção – Subdiretor para a garantia da qualidade na FCM|NMS; DC – Docente coordenador; DUC – Docentes das Unidades Curriculares; RA – Representantes dos alunos; RUC – Responsável pela unidade curricular; SGQE – Sistema de Garantia da Qualidade do Ensino; UCc – Unidades Curriculares com ensino clínico; UCnc – Unidades Curriculares com ensino não clínico.

CONCLUSÃO

Ao analisarmos a realidade da instituição foi possível verificar que o atual sistema de avaliação da qualidade apresentava algumas fragilidades que podem pôr em causa o cumprimento do seu objetivo (e.g. baixa taxa de resposta aos inquéritos por parte dos estudantes). Por outro lado, a diversidade de modelos de avaliação em vigor na instituição pode causar fadiga nos estudantes e conseqüentemente menos predisposição para participarem no processo avaliativo. Numa instituição como a FCM|NMS que pretende ser reconhecida como uma instituição de referência e excelência em vários domínios (e.g. ensino, investigação), torna-se necessário a criação de um sistema que contribua para o seu reconhecimento nacional e internacional. A certificação do seu sistema de garantia da qualidade pela A3ES poderá contribuir para esse reconhecimento.

Neste sentido, o presente trabalho teve como objetivo ajudar a instituição a criar instrumentos de aferição da qualidade que lhes permita cumprir o propósito do Sistema de Garantia da Qualidade do Ensino (melhorar a qualidade do ensino) e que, ao mesmo tempo, forneça informações confiáveis sobre a qualidade das suas atividades, em particular o processo ensino-aprendizagem. Para tal, analisaram-se um conjunto de documentos que retratam as experiências e as práticas de algumas instituições de ensino superior nacionais e internacionais relativamente à garantia da qualidade. A análise dos sistemas desenvolvidos pelas unidades curriculares permitiu-nos identificar os mecanismos que melhor se adaptavam ao tipo de ensino ministrado e ao contexto da instituição. A participação ativa dos estudantes está bem visível nos diferentes sistemas de avaliação da qualidade, seja através da resposta a inquéritos ou através da participação em reuniões com docentes e responsáveis pelas unidades curriculares.

As características do curso (e.g. ensino por rotação, rácio professor-aluno) aliadas à preocupação crescente com a qualidade do ensino (por parte não só dos docentes como dos próprios estudantes) cria o ambiente propício à introdução de novos mecanismos (combinação de métodos qualitativos e quantitativos) e ao envolvimento de outros stakeholders (docentes e estudantes) no processo. Por outro lado, a relação de proximidade existente entre docentes e estudantes constitui uma mais-valia para a introdução de mecanismos que fomentem o diálogo entre professores e estudantes e que promovam a reflexão sobre o ensino. Para que tanto professores como estudantes se sintam como parte do processo, é necessário dar-lhes espaço para refletir sobre o que aconteceu, como, porquê e o que foi apreendido (Ryan, 2015:1145).

Outra questão que emergiu da investigação foi a divulgação dos resultados das avaliações e a comunicação aos estudantes das melhorias implementadas. Ainda que não existam procedimentos instituídos para a comprovação das alterações, existe a obrigatoriedade dos responsáveis pelas unidades curriculares informarem quais as medidas adotadas para resolver os problemas identificados pelos estudantes. A falta de decisão imediata pode contribuir para a descredibilização do sistema por parte dos estudantes uma vez que não tomam conhecimento das melhorias implementadas. Assim, torna-se necessário desenvolver estratégias de comunicação que lhes permitam transmitir aos principais visados – os estudantes – quais as melhorias implementadas decorrentes dos processos de avaliação.

A análise dos resultados da investigação deu-nos uma visão interessante do atual Sistema de Garantia da Qualidade do Ensino da FCM|NMS. Ainda que tenha de obedecer aos imperativos legais e até mesmo organizacionais, o facto de estar inserida numa instituição descentralizada em que as suas unidades orgânicas gozam de um elevado grau de autonomia, deixa espaço para que a FCM|NMS desenvolva os seus próprios mecanismos de avaliação da qualidade, recorrendo à padronização do que é estritamente necessário.

O sucesso do sistema de garantia da qualidade depende de diversos fatores, sejam eles internos ou externos. Os sistemas de garantia da qualidade devem ser concebidos com o intuito de recolher evidências sobre as questões de partida, devendo evitar-se a criação de informação desnecessária (Martin, 2018:281). Por conseguinte é recomendável rever regularmente os instrumentos em vigor na instituição por forma a confirmar que continuam a cumprir o propósito para o qual foram criados.

Em trabalhos desta natureza há sempre dificuldades a apontar. Comparar sistemas de diferentes contextos não foi tarefa fácil uma vez que ao mesmo mecanismo é dado nomes diferentes e algumas denominações cobrem modalidades diferentes. Por outro lado, o facto de o próprio sistema de avaliação e monitorização da qualidade da instituição em análise estar num processo de remodelação, fez com que aparecessem novos documentos no decorrer do projeto. Ainda assim, foi possível cumprir os objetivos traçados no início do projeto. Seria, contudo, interessante implementar as medidas propostas no projeto e avaliar a sua implementação num trabalho futuro.

BIBLIOGRAFIA

Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (2013), *Manual de avaliação* (online), consultado em 10.05.2018. Disponível em: <http://www.a3es.pt/pt/acreditacao-e-auditoria/manual-de-avaliacao/manual-de-avaliacao>

Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (2013), *Glossário* (online), consultado em 10.05.2018. Disponível em: <http://www.a3es.pt/pt/documentos/documentos/glossario>

Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (2016), *Manual para o processo de auditoria* (online), consultado em 10.05.2018. Disponível em: https://www.a3es.pt/sites/default/files/Manual%20Auditoria_PT_V1.2_Out2016.pdf

Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (2017), Relatório preliminar CAE (online), consultado em 02.09.2019. Disponível em: https://www.a3es.pt/sites/default/files/ACEF_1516_16132_acef_2015_2016_acef.pdf

António, Nelson Santos e António Teixeira (2007), *Gestão da Qualidade – De Deming ao modelo de excelência da EFQM*, 1.ª edição, Lisboa, Edições Sílabo.

Bell, Judith (2004), *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Gradiva.

Cardoso, Sónia, Alberto Amaral, Cláudia Sarrico, Orlanda Tavares, & Maria de Lurdes Machado (2010), *Participação dos Estudantes na Avaliação das Instituições de Ensino Superior Portuguesas: um contributo para a sua definição*. Gabinete de Estudos e Análise da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior – A3ES.

Capucha, Luís (2008), *Planeamento e avaliação de projetos – Guião prático*, 1.ª edição, Lisboa, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Cashin, W. E. (2003), “Evaluating college and university teaching: Reflections of a practitioner”, *Higher education: Handbook of theory and research*, pp. 531-593.

European Association for Quality Assurance in Higher Education (2006), “*Quality assurance of higher education in Portugal*” (online), consultado em 10.05.2018. Disponível em: <http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/occasional-papers/EPHEreport.pdf>

European Association for Quality Assurance in Higher Education (2015), “*Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)*” (online), consultado em 10.05.2018. Disponível em: <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>

European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Ganseuer, Christian & Petra Pistor (2017). *From tools to an internal quality assurance system: University of Duisburg-Essen, Germany*. New trends in higher education. Paris: IIEP-UNESCO.

Gonçalves, Cecília Margarida Couto de Almeida (2008), *Polifonias: a avaliação do ensino superior de música como sistema de multirregulação*, Tese de Doutoramento em Ciências da Educação (Administração Educacional), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

Gover, Anna, & Tia Loukkola (2018), *Enhancing quality: From policy to practice*, Brussels, Belgium

Gover, Anna, Tia Loukkola, and Andree Sursock (2015) “*ESG Part 1: Are universities ready?*”, European University Association

Harvey, Lee. "Student feedback [1] (2003)," *Quality in Higher Education*, 9.1, pp. 3-20.

Harvey, Lee e Diana Green (1993), “Defining quality”, *Assessment & evaluation in higher education*, 18 (1)

IQM-HE (2016), *Handbook for Internal Quality Management in Competence-Based Higher Education* (online). Consultado em 10.10.2019. Disponível em <https://enqa.eu/indirme/papers-and-reports/associated-reports/IQM-HE%20Handbook.pdf>

Leckey, Janet & Neville Neill (2001), “Quantify Quality: The importance of student feedback”, *Quality in Higher Education*, 7:1, pp 19-32.

Lee, Hwee Hoon, Grace May Lin Kim, and Ling Ling Chan (2015), "Good teaching: What matters to university students." *Asia Pacific Journal of Education* 35.1, pp. 98-110.

Lourtie, Pedro (2015), “A qualidade do ensino superior num percurso de 40 anos”, em Maria de Lurdes Rodrigues e Manuel Heitor (org.), *40 anos de Políticas de Ciência e de Ensino Superior*, Coimbra, Edições Almedina.

Machado, Maria, Rui Brites e Maria José Sá (2012), "Satisfação dos estudantes do ensino superior: análise e discussão dos resultados" *Satisfação dos Estudantes do Ensino Superior Português*, Portugal, Coimbra, BookPaper, Ltda.

Martin, Michaela (2018), “Conclusions: Learning for the future” em UNESCO, *Internal Quality Assurance: Enhancing higher education quality and graduate employability*.

Martin, Michaela (2018), “Development, drivers and obstacles in IQA: Findings of an international survey” em UNESCO, *Internal Quality Assurance: Enhancing higher education quality and graduate employability*.

Martin, Michaela e Jihyun Lee (2018), “Comparing varying understandings of IQA and associated tools” em UNESCO, *Internal Quality Assurance: Enhancing higher education quality and graduate employability*.

Matei, Liviu e Julia Iwinska (2016), “Quality Assurance in Higher Education: A practical handbook”, Central European University, Budapest, Hungary

McNabola, Aonghus e Ciara O’Farrell (2015), “Can teaching be evaluated through reflection on student performance in continuous assessment? A case study of practical engineering modules”, *Innovations in Education and Teaching International*, 52 (5)

Realising the European Higher Education Area (2003) “Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, Berlin” (online), consultado em 10.05.2018. Disponível em: <http://www.ehea.info/cid100938/ministerial-conference-berlin-2003.html>

Richardson, John T.E. (2005) "Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature." *Assessment & evaluation in higher education*, 30.4, pp. 387-415.

Rodrigues, Maria de Lurdes (2015), “Análise cronológica das políticas públicas: ruturas e continuidades”, em Maria de Lurdes Rodrigues e Manuel Heitor (org.), *40 anos de Políticas de Ciência e de Ensino Superior*, Coimbra, Edições Almedina.

Ryan, Mary (2015), “*Framing student evaluations of university learning and teaching: discursive strategies and textual outcomes*”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*,(online), 40(8)

Santos, Sérgio Machado dos (2011), *Análise comparativa dos processos europeus para a avaliação e certificação de sistemas internos de garantia da qualidade*, Lisboa, Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, A3ES Readings n.º 1

Sarrico, Cláudia S. & Maria J. Rosa (2015), “Avaliação da qualidade do ensino superior: da perda da confiança aos esforços para restaurá-la”, em Maria de Lurdes Rodrigues e Manuel Heitor (org.), *40 anos de Políticas de Ciência e de Ensino Superior*, Coimbra, Edições Almedina.

Sarrico, Cláudia (2012), "Satisfação dos estudantes e implicações para a gestão das Instituições de Ensino Superior." *Satisfação dos Estudantes do Ensino Superior Português*, Portugal, Coimbra, BookPaper, Ltda.

Sistema de Garantia da Qualidade do Ensino (2017), “Relatório Global Anual do ano letivo 2015-2016” (online), consultado em 19.05.2019. Disponível em: https://www.unl.pt/sites/default/files/qualidade_do_ensino_relatorio_global_2015-2016_sgqe_8-5-2017.pdf

Sistema de Garantia da Qualidade do Ensino (2018), “Relatório Global Anual do ano letivo 2016-2017” (online), consultado em 19.05.2019. Disponível em: https://www.unl.pt/sites/default/files/qualidade_do_ensino_pt_site_rel_2016-2017_27-4-2018.pdf

Sursock, Andrée (2011), *Examining quality culture part II: processes and tools-participation, ownership and bureaucracy*, EUA Publications.

Taylor, Jim, Maria Machado, e Maria José Sá (2012), "Satisfação dos estudantes do ensino superior: Constructos teóricos." *Satisfação dos Estudantes do Ensino Superior Português*, Portugal, Coimbra, BookPaper, Ltda.

Towards the European Higher Education Area (2001) “Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001” (online),

consultado em 10.05.2018. Disponível em: <http://www.ehea.info/cid100256/ministerial-conference-prague-2001.html>

Tran, Nga D (2015) "Reconceptualisation of approaches to teaching evaluation in higher education." *Issues in Educational Research*, 25.1, 50.

Williams, Ruth and Brennan, John (2003). *Collecting and using student feedback on quality and standards of learning and teaching in Higher Education*. HEFCE, Bristol, UK.

Yin, Robert K (2009). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage publications.

Zerihun, Z., Beishuizen, J., & Van Os, W. (2012), "Student learning experience as indicator of teaching quality", *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(2), 99-111.

FONTES

Website visitados

- <http://www.ehea.info/>
- <http://www.enqa.eu/>
- <https://www.unl.pt/>
- <https://www.nms.unl.pt/>
- <https://www.cctl.cam.ac.uk/>

Legislação

- Lei constitucional 1/2005, de 12 de agosto – Constituição da República Portuguesa
- Lei 38/1994, de 6 de janeiro – Avaliação do Ensino Superior
- Lei 115/97, de 19 de setembro – Lei de Bases do Sistema Educativo
- Lei 38/2007, de 16 de agosto - Aprova o regime jurídico da avaliação do ensino superior
- Lei 62/2007, de 10 de setembro - Regime jurídico das instituições de ensino superior
- Decreto-Lei 369/2007, de 5 de novembro - Cria a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e aprova os respectivos estatutos
- Decreto-lei 63/2016, de 13 de setembro - Graus académicos e diplomas do ensino superior

- Despacho n.º 8032/2018, de 11 de agosto – Estatutos da Faculdade de Ciências Médicas | NOVA Medical School
- Despacho (extrato) n.º 13068/2010, de 12 de agosto – Cria o Conselho de Qualidade do Ensino da Universidade Nova de Lisboa
- Regulamento n.º 821/2016, de 16 de agosto – Regulamento do Mestrado Integrado em Medicina da Faculdade de Ciências Médicas | NOVA Medical School

ANEXOS

A - REFERENCIAIS PARA OS SISTEMAS INTERNOS DE GARANTIA DA QUALIDADE

Referenciais para os sistemas internos de garantia da qualidade		
Referencial 1	<i>Política para a garantia da qualidade</i>	A instituição deve adotar uma política de garantia da qualidade que seja tornada pública e que faça parte integrante da gestão estratégica da instituição. Essa política deve ser desenvolvida e implementada pelos <i>stakeholders</i> internos, que devem envolver também os <i>stakeholders</i> externos.
Referencial 2	<i>Concessão e aprovação de cursos</i>	A instituição dispõe de processos para a concepção e aprovação da sua oferta formativa, garantindo que os cursos ministrados são concebidos e estruturados de modo a que possam atingir os objetivos fixados, designadamente os objetivos de aprendizagem. A qualificação resultante dessa formação deve estar alinhada com o quadro nacional de qualificações para o ensino superior.
Referencial 3	<i>Ensino, aprendizagem e avaliação centrados no estudante</i>	A instituição assegura que o ensino é ministrado de forma a incentivar a participação do estudante no processo de aprendizagem e que o processo de avaliação reflete essa abordagem.
Referencial 4	<i>Admissão de estudantes, progressão, reconhecimento e certificação</i>	A instituição está dotada de regulamentos devidamente aprovados e publicitados cobrindo todas as fases do “ciclo de vida” do estudante na instituição (e.g. a admissão do estudante, a progressão, o reconhecimento e a certificação).
Referencial 5	<i>Pessoal professor</i>	A instituição conta com mecanismos apropriados, aplicados de forma justa e transparente, para assegurar que o recrutamento, gestão e formação do seu pessoal professor
Referencial 6	<i>Recursos materiais e serviços</i>	A instituição está dotada de mecanismos que lhe permitem planejar, gerir e melhorar os serviços e recursos materiais com vista ao desenvolvimento adequado da aprendizagem dos estudantes
Referencial 7	<i>Gestão da informação</i>	A instituição está dotada de mecanismos que lhe permitam recolher, analisar e utilizar informação relevante para a gestão eficaz dos cursos e demais atividades.
Referencial 8	<i>Informação pública</i>	A instituição deve publicar informação clara, precisa, objetiva, atualizada, imparcial e facilmente acessível acerca das atividades que desenvolve
Referencial 9	<i>Monitorização contínua e revisão periódica dos cursos</i>	A instituição promove a monitorização e a revisão periódica dos seus cursos, de modo a assegurar que alcançam os objetivos para eles fixados e dão resposta às necessidades dos estudantes e da sociedade. As revisões efetuadas conduzem à melhoria contínua do curso e as ações planeadas ou executadas em resultado desse processo são comunicadas a todos os interessados
Referencial 10	<i>Caracter cíclico da garantia externa da qualidade</i>	A instituição submete-se a processos de avaliação externa periódica, em linha com os <i>European Standards and Guidelines</i> (ESG)

Fonte: ESG, 2015; Referenciais SIGQ-A3ES, 2016

B – GUIÃO DE ENTREVISTA AOS RESPONSÁVEIS PELA IMPLEMENTAÇÃO DO SGQE NA FCM|NMS

BLOCOS	OBJETIVOS	PERGUNTAS/TÓPICOS
Legitimidade da entrevista	- Informar qual o âmbito da entrevista	- Informar que a entrevista está inserida no âmbito de uma dissertação de mestrado
	- Dar a conhecer o tema e os objetivos do estudo	- Esclarecer qual o tema do estudo - Esclarecer qual o objetivo geral da dissertação
	- Dar a conhecer os objetivos da entrevista	- Esclarecer quais os objetivos da entrevista
	- Realçar a importância da participação do entrevistado no estudo	- Importância da entrevista como um dos elementos fundamentais do estudo
	- Assegurar a confidencialidade e a participação voluntária	- Garantir o tratamento confidencial dos dados - Informar que a participação é voluntária podendo abandonar o estudo a qualquer momento
	- Pedir para assinar o consentimento informado	- Entregar o consentimento informado e pedir para assinar - Leu e compreendeu o documento que lhe foi entregue?
	- Dar a possibilidade ao entrevistado de colocar questões	- Existe alguma dúvida relativamente à informação contida no documento (consentimento informado) que lhe foi entregue? - Existe alguma outra questão que gostaria que fosse esclarecida?
	- Pedir autorização para gravar entrevista e tomar notas	- Posso gravar a entrevista e tirar notas?
A Caracterização do entrevistado	- Conhecer a função do entrevistado no SGQE	- Indique qual a função que ocupa no SGQE?
	- Obter informação sobre as responsabilidades do entrevistado	- Indique quais as suas responsabilidades no SGQE?
B Implementação do SGQE	- Recolher informação sobre a origem do SGQE	- Quando é que o SGQE entrou em funcionamento?
C Propósito do SGQE	- Obter informação sobre a política da qualidade	- A instituição tem uma política da qualidade definida? (Em caso afirmativo): Pode indicar qual a política da qualidade da NMS? - Essa política está explicitada em algum documento institucional? - A faculdade teve liberdade para definir a própria política da qualidade?
	- Identificar os objetivos do sistema (melhorar a qualidade do ensino; prestar contas; cumprir exigências da A3ES, etc)	- Quais os principais objetivos do sistema? - Os objetivos têm permanecido sempre os mesmos ou vão alterando à medida que o sistema vai evoluindo?

BLOCOS	OBJETIVOS	PERGUNTAS/TÓPICOS
D Estrutura do SGQE	- Conhecer a estrutura organizativa do SGQE	- A nível da estrutura, como está organizado o SGQE?
	- Descrever as competências de cada um dos envolvidos	- Quais as competências de cada um dos envolvidos?
E Foco do SGQE	- Identificar os processos (UC, Curso, instituição, departamentos, corpo docente)	- A avaliação da qualidade do ensino incide apenas sobre as Unidades Curriculares ou abrange outras áreas? - Ao longo dos anos os processos têm alterado? - Quem define os processos a serem avaliados? (se for definido centralmente) A faculdade tem liberdade para avaliar outros processos se assim o entender?
	- Identificar quais os ciclos de estudos avaliados	- A avaliação da qualidade do ensino abrange todos os ciclos e estudo? (em caso negativo) - Qual(ais) ciclo(s) estudo(s) não abrangido(s)? Porquê?
F Participantes na avaliação da qualidade do ensino	- Identificar os <i>stakeholders</i> envolvidos	- Quais os atores educativos envolvidos na avaliação da qualidade do ensino? - Quem define quais os atores a envolver no processo de avaliação?
	- Conhecer o grau de participação dos <i>stakeholders</i>	- A participação destes atores no processo de avaliação da qualidade é voluntária ou obrigatória? - Em que momentos estes atores são chamados a participar? (final semestre, final do ano)
	- Identificar iniciativas desenvolvidas pela instituição para envolver os <i>stakeholders</i> no processo de avaliação da qualidade do ensino	- A instituição desenvolveu iniciativas para envolver os alunos e professores nos processos de avaliação?
G Mecanismos de avaliação e monitorização da qualidade do ensino	- Identificar os mecanismos para avaliar e monitorizar a qualidade do ensino	- Como é feita a participação destes atores na avaliação da qualidade do ensino? (resposta a inquéritos, elaboração de relatórios) - Para além destes mecanismos a instituição socorre-se de outro tipo de informação para avaliar a qualidade do ensino? (e.g. dados estatísticos)
	- Conhecer as razões que levaram a instituição a optar por determinados mecanismos	- Quia os motivos que levaram a instituição a optar por estes mecanismos?
	- Averiguar o nível de centralização do sistema	- A faculdade tem liberdade para criar os seus próprios mecanismos ou é definido centralmente?
	- Averiguar se os mecanismos foram desenvolvidos de acordo com as especificidades de cada unidade curricular	- No desenvolvimento destes mecanismos tiveram em consideração as necessidades de cada unidade curricular?
	- Obter informação sobre o questionário específico da	- Que dimensões são avaliadas no questionário específico da faculdade?

BLOCOS	OBJETIVOS	PERGUNTAS/TÓPICOS
	faculdade	<ul style="list-style-type: none"> - Quem definiu essas dimensões? - Quais as razões que levaram a faculdade a avaliar estas dimensões?
H Impactos do SGQE na melhoria da qualidade do ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as medidas adotadas pela instituição para melhorar a qualidade do ensino 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o procedimento a adotar quando é identificada uma área que necessita de intervenção? - As UCs com classificações elevadas são recompensadas? - Existe uma política de disseminação de boas práticas?
I Gestão e divulgação da informação	<ul style="list-style-type: none"> - Obter informação sobre a utilização dos dados recolhidos 	<ul style="list-style-type: none"> - Quem tem acesso aos resultados dos processos de avaliação da qualidade? - Na sua opinião os professores e os alunos sabem qual o uso dado à informação?
	<ul style="list-style-type: none"> - Obter informação sobre o processo de divulgação da informação 	<ul style="list-style-type: none"> - Como é feita a divulgação dos resultados? - Com que regularidade é feita a divulgação da informação? - A instituição comunica aos alunos as melhorias implementadas decorrentes dos processos de avaliação da qualidade?
J Opinião sobre SGQE	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher a opinião do entrevistado sobre SGQE 	<p>Na sua opinião, quais os pontos fortes e os pontos fracos do atual sistema?</p> <p>Quais as maiores dificuldades/desafios sentidos na implementação do sistema?</p>
Questões finais	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a colaboração - Facultar contactos para esclarecimento de dúvidas 	<p>Agradecimento pela participação e disponibilidade</p> <p>Facultar contacto para eventuais esclarecimentos</p>

C – QUESTIONÁRIO ENTREGUE AOS RESPONSÁVEIS PELAS UNIDADES CURRICULARES

QUESTIONÁRIO ABERTO DIRIGIDO AOS RESPONSÁVEIS PELAS UNIDADES CURRICULARES

O presente questionário está integrado numa dissertação de mestrado em Administração Escolar, a decorrer no ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, sob a orientação da Prof.^a Doutora Susana Martins (Professora do ISCTE) e da Prof.^a Doutora Patrícia Rosado Pinto (Professora da FCM|NMS).

O objetivo geral do estudo é perceber se o atual sistema de avaliação da qualidade do ensino está a cumprir os objetivos para que foi criado, nomeadamente, no que diz respeito ao instrumento aplicado aos estudantes (questionário do SGQE da FCM|NMS). Para tal, optou-se por realizar uma investigação empírica, auscultando a opinião dos Regentes das Unidades Curriculares do Mestrado Integrado em Medicina que sentiram necessidade de implementar um instrumento adicional ao existente.

Pretende-se com este questionário identificar as necessidades de cada Unidade Curricular e perceber os motivos que levaram os Regentes a optar por um mecanismo complementar ao SGQE.

Neste questionário não existem respostas certas ou erradas. Pretende-se apenas que sirva de oportunidade para conhecer o estado da arte relativamente ao processo de avaliação da qualidade do ensino da instituição, inquirindo as Unidades Curriculares que constituem o universo da presente investigação e que aceitem participar voluntariamente neste estudo.

Todas as informações recolhidas são de tratamento confidencial e apenas o investigador terá acesso à identificação dos resultados.

Os dados recolhidos serão exclusivamente utilizados para o fim do presente estudo e serão analisados de forma agregada.

O estudo foi aprovado pela Comissão de Ética da FCM|NMS, pelo Diretor da FCM|NMS e pela Pró-Reitora para a Garantia da Qualidade na NOVA.

Desde já se agradece a todos quantos possam colaborar neste questionário, agradecendo a sua atenção e disponibilidade. A sua colaboração é muito importante para nós. Obrigada.

Instruções

Em algumas perguntas poderá ser necessário assinalar mais do que uma opção.

Nas perguntas de resposta aberta não existe limite de caracteres para cada pergunta.

Qualquer dúvida será esclarecida através dos seguintes contactos: (...)

Depois de preenchido, por favor, envie o questionário por correio eletrónico para (...).

QUESTIONÁRIO

I. Identificação do respondente

1. Indique a função que ocupa na Unidade Curricular (e.g. Regente):

II. Caracterização da Unidade Curricular (UC)

2. Designação da UC:

3. Ano Curricular:

4. Tipo de ensino (assinale com X a resposta correspondente):

Ensino clínico	
Ensino não clínico	

5. Indique o número de anos de funcionamento da UC no plano de estudos 2011 (incluindo o ano letivo 2018/2019):

6. Indique os formatos pedagógicos utilizados pela UC [assinale com X a(s) resposta(s) correspondente(s)]:

Aulas teóricas	
Aulas teórico-práticas	
Aulas práticas clínicas	
Aulas práticas não clínicas	
Outros. Quais?	

7. Tomando por referência o ano letivo 2018/2019 indique, para cada formato pedagógico, o número de alunos por docente (rácio professor-aluno):

	Rácio professor-aluno
Aulas teóricas	
Aulas teórico-práticas	
Aulas práticas clínicas	
Aulas práticas não clínicas	
Outro	

III. Informação sobre o Sistema de Garantia da Qualidade do Ensino da FCM|NMS (processo ensino-aprendizagem)

8. Tem conhecimento dos *items* (perguntas) que compõem o questionário da FCM|NMS? (assinale com X a resposta correspondente)

	SIM	NÃO
Perguntas da Reitoria		
Perguntas específicas da FCM NMS		

9. Na sua opinião, quais as vantagens e/ou desvantagens do atual sistema de avaliação da qualidade do ensino (questionário da FCM|NMS)?

Vantagens:

Desvantagens:

10. Por favor, indique que tipo de melhorias foi possível introduzir na Unidade Curricular a partir do atual sistema de avaliação da qualidade do ensino (questionário da FCM|NMS)?
(assinale com um X a(s) resposta correspondente)

nos conteúdos da UC	
nos objetivos de aprendizagem	
nas metodologias de ensino	
no tipo de avaliação da aprendizagem dos alunos	
nos critérios de avaliação da aprendizagem dos alunos	
no <i>feedback</i> fornecido aos alunos sobre o seu progresso	
nos materiais de apoio ao ensino	
na bibliografia	
Outras melhorias. Indique quais?	

IV. Informação sobre o processo de avaliação da qualidade do ensino utilizado pela UC

11. Descreva o procedimento adotado pela UC para avaliação da qualidade do ensino, nomeadamente:

11.1. Objetivos do sistema de avaliação da qualidade do ensino [assinale com X a(s) resposta(s) correspondente(s)]:

Melhorar a qualidade do ensino	
Fornecer informação aos futuros alunos	
Informar sobre a eficácia do ensino	
Recolha de dados para investigação	
Outros objetivos. Indique quais?	

11.2. Pessoas envolvidas no processo [assinale com X a(s) resposta(s) correspondente(s)]:

Regente da UC	
Docentes da UC	
Alunos	
Representantes dos alunos	
Outros participantes. Quais?	

11.3. Tipo de mecanismo adotado e momento de recolha da opinião dos alunos e/ou docentes [assinale com X a(s) resposta(s) correspondente(s)]

Período / Mecanismo	Fim semestre	Fim Ano letivo	Último dia aulas	Durante o exame final	Início ano letivo seguinte	Outro momento. Indique qual?
Inquérito aos alunos						
Reunião do Regente com os alunos						
Reunião do Regente com os representantes dos alunos						
Reunião entre docentes e alunos						
Reunião entre docentes e representantes dos alunos						
Inquérito aos docentes						
Relatório do docente						
Observação em sala de aula						
Dados estatísticos (e.g. classificações dos alunos)						
Outro mecanismo. Indique qual?						

12. Indique as razões que o levaram a adotar este(s) tipo(s) de mecanismo(s)

13. Por favor, liste as questões colocadas aos estudantes e/ ou docentes (em alternativa poderá colocar em anexo o questionário da UC)

Alunos:

Docentes:

14. Por favor, indique que tipo de melhorias foi possível introduzir na Unidade Curricular a partir do sistema de avaliação aplicado pela UC?

(assinale com um X a resposta correspondente)

nos conteúdos da UC	
nos objetivos de aprendizagem	
nas metodologias de ensino	
no tipo de avaliação da aprendizagem dos alunos	
nos critérios de avaliação da aprendizagem dos alunos	
no <i>feedback</i> fornecido aos alunos sobre o seu progresso	
nos materiais de apoio ao ensino	
na bibliografia	
Outras melhorias. Quais?	

15. Indique quais os motivos que levaram a UC a criar o seu próprio sistema de avaliação da qualidade do ensino?

FIM

Muito obrigada pela sua colaboração!

D – TEMPLATE DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES DA FCM|NMS

Avaliação da qualidade do Ensino

Este questionário visa recolher a sua opinião sobre o contributo desta unidade curricular (U.C.) para a sua aprendizagem. Deve ser preenchido na sua totalidade para ser considerado. Pode gravar e aceder mais tarde, mas quando preenchido deve submeter o questionário clicando no botão “finalizar”.

O seu contributo irá permitir a avaliação do ensino e, conseqüentemente, sustentar eventuais sugestões de melhoria.

Garantindo a confidencialidade das respostas, muito agradecemos a sua colaboração.

1 - Assinale o estatuto sob o qual frequentou este semestre

- Aluno regular
- Aluno trabalhador estudante
- Atleta UNL
- Atleta de alto rendimento
- Academia militar
- Dirigente associativo
- Maternidade/paternidade

2- Por favor assinale as respostas que mais se adequam à sua opinião.

3- Compreendi os conteúdos da UC

- Discordo completamente
- Discordo
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo
- Concordo completamente

4- Os objetivos foram claramente explicitados pelo(s) docente(s)

- Discordo completamente
- Discordo
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo
- Concordo completamente

5- Penso que atingi os objetivos pretendidos

- Discordo completamente
- Discordo
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo
- Concordo completamente

6- As metodologias de ensino utilizadas contribuíram para a minha aprendizagem

- Discordo completamente
- Discordo
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo
- Concordo completamente

7- Os recursos disponíveis contribuíram para a minha aprendizagem

- Discordo completamente
- Discordo
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo
- Concordo completamente

8- Fui informado(a) sobre os critérios de avaliação

- Discordo completamente
- Discordo
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo
- Concordo completamente

9- Os critérios de avaliação propostos foram respeitados

- Discordo completamente
- Discordo
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo
- Concordo completamente

10- Ao longo do semestre fui sendo informado(a) sobre os meus progressos

- Discordo completamente
- Discordo
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo
- Concordo completamente

11- Globalmente, esta UC satisfaz-me

- Discordo completamente
- Discordo
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo
- Concordo completamente