

FACULDADE PERNAMBUCANA DE SAÚDE - FPS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO NO ENSINO DE
GRADUAÇÃO EM SAÚDE

ELIANA VALENTIM DA SILVA

CONCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO SOBRE A
QUALIDADE DO CURSO EM ENFERMAGEM EM DUAS
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.

RECIFE – PE

2014

FACULDADE PERNAMBUCANA DE SAÚDE - FPS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO NO ENSINO DE
GRADUAÇÃO EM SAÚDE

ELIANA VALENTIM DA SILVA

CONCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO SOBRE A
QUALIDADE DO CURSO EM ENFERMAGEM EM DUAS
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.

Dissertação para aquisição do título de mestre no programa do Mestrado Profissional para o Ensino de Graduação em Saúde da Faculdade Pernambucana de Saúde.

Linha de Pesquisa: Educação em Saúde
Orientador (a): Profa. Dra Luciana Andreto

RECIFE – PE

2014

ELIANA VALENTIM DA SILVA

**CONCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO SOBRE A
QUALIDADE DO CURSO EM ENFERMAGEM EM DUAS
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.**

Dissertação apresentada em: 31 de março de 2014.

Membros da Banca Examinadora:

Prof. Dra Eliane Mendes Germano Lins – IMIP

Prof. Dra. Taciana Duque de Almeida Braga – FPS

Prof. Dra. Carmina da Silva Santos - FPS

AGRADECIMENTOS

À Deus , em primeiro lugar, por minha existência e por ter me concedido condições para terminar este trabalho.

Aos meus pais, Edivaldo e Maria das Dores pelo amor e carinho, sendo minha base de sustentação nos momentos mais difíceis. Por toda a educação de qualidade que me foi concedida. Pelos princípios, caráter e a responsabilidade que me foi forjado desde infância.

Às minhas irmãs Eliane e Elza pela amizade, incentivo e cumplicidade em todos os momentos da minha vida.

Aos meus sobrinhos Dácio e Esther que na sua inocência e simplicidade de criança me fortaleceram e incentivaram para que tudo desse certo.

À minha orientadora Luciana Andreto, pela paciência, tranquilidade e companheirismo em todas as fases de construção e finalização deste trabalho.

A Cristina Figueira pela a oportunidade dada para realização deste mestrado e por ter sido coadjuvante no processo de finalização deste trabalho.

Às minhas amigas Daniela Bezerra, Vanessa Araújo, Fabiana Raeli e Leslie Su pela amizade e que indiretamente participaram deste trabalho, proporcionando condições para seu término.

Aos meus amigos de profissão por toda amizade e incentivo.

Às professoras da banca examinadora Carmina Santos, Eliane Germano e Taciana Duque pelas sugestões e contribuições dadas para a finalização deste trabalho.

IDENTIFICAÇÃO DOS AUTORES

Mestranda: Eliana Valentim da Silva

Profissão: Enfermeira assistencial da Unidade de Terapia Intensiva Pediátrica do Instituto de Medicina Integral Professor Fernando Figueira.

Email: elianavalentim@ig.com.br

Orientadora: Dra. Luciana Andreto

Profissão: Coordenadora de tutores de enfermagem da Faculdade Pernambucana de Saúde.

Email. lucianandreto@hotmail.com

RESUMO

Introdução: O Conselho Nacional de Educação, em 2001, instituiu as novas Diretrizes Curriculares para o curso de enfermagem, traçando como perfil de um profissional o aspecto generalista, humanista, crítico e reflexivo. Em 2012 ocorre a validação e adaptação para o português (Portugal) de um questionário de experiências no curso voltado para o estudante, denominado CEQ -25. Este questionário foi criado baseado em outras escalas de fatores que envolvem a qualidade do ensino. Diante das variadas metodologia de aprendizagem, surgiu a preocupação em avaliar a qualidade do ensino na concepção do agente protagonista da aprendizagem que é o estudante. **Objetivo:** Avaliar a concepção dos graduandos sobre a qualidade do curso em enfermagem. **Metodologia:** A presente pesquisa trata-se de um estudo descritivo com abordagem quantitativa, que foi realizado em duas Instituições de Ensino Superior com metodologia de aprendizagem diferentes, no período de outubro a novembro de 2013. Inicialmente foi realizado a adaptação transcultural do questionário CEQ -25, com posterior análise de semântica por especialista em avaliação institucional sendo aplicado em um grupo piloto de 10 alunos. Este questionário é dividido em cinco dimensões, dispostos em uma escala tipo Likert. Após a adaptação transcultural, a versão final foi aplicada em uma amostra de 111 estudantes do último ano de duas Instituições de Ensino Superior. Para análise dos dados foi utilizado o programa Epi-Info 7 e posteriormente realizado o ranking médio das notas obtidas, utilizando posteriormente o Teste de Mann-Whitney – MWW. **Resultados:** Através das dimensões de Metas Claras, Bom ensino, Avaliação adequada, Carga horária adequada, Competências Genéricas, propostas no questionário podendo evidenciar que houve concordância nas concepções dos estudantes sobre a qualidade do curso nas cinco dimensões, variando seus ranking médios de notas de 3,3 a 4,0; apresentando divergência em algumas afirmativas da dimensão bom ensino, quando comparado as concepções das instituições de ensino, obtendo ranking médio variando de 2,3 a 2,6; nos aspectos, identificação de dificuldades individuais dos estudantes e fornecimento de feedback. **Conclusão:** A presente pesquisa torna claro que independente da metodologia empregada os estudantes, na sua visão geral, conceituam bem o curso de enfermagem em ambas as instituições de ensino.

Palavras Chaves: Educação em saúde, Enfermagem, Ensino Superior, Avaliação

ABSTRACT

Introduction: The National Board of Education, in 2001, instituted the new curriculum guidelines for the nursing program, tracing how a professional profile generalist, humanist, critical and reflective appearance. In 2012 the validation and adaptation to Portuguese (Portugal) a questionnaire of experiences in the course focused on the student, named CEQ -25 occurs. This questionnaire was created based on other scales of factors involving the quality of teaching. Given the varied learning methodology, emerged concern for assessing the quality of education in the design of learning protagonist who is a student agent. **Objective:** To evaluate the design on the quality of undergraduate course in nursing. **Methodology :** This study is in a descriptive study with a quantitative approach , which was conducted in two HEIs with different learning methodology in the period October-November 2013 was initially conducted a cross-cultural adaptation of the questionnaire CEQ - 25, with subsequent analysis by semantic expert in institutional assessment being applied to a pilot group of 10 students . This questionnaire is divided into five dimensions , arranged in a Likert scale. After the cross-cultural adaptation , the final version was administered to a sample of 111 final year students from two institutions of higher education. For data analysis, Epi Info 7 program was used and subsequently held the rank of average scores obtained later using the Mann - Whitney - MWW . **Results:** Through the dimensions of Clear Goals, Good teaching, appropriate assessment, appropriate workload, Generic Skills, proposed in the questionnaire may reveal that there was agreement in the views of students on the course quality in the five dimensions, varying their average ranking notes 3.3 to 4.0; divergence in some affirmative showing of good teaching dimension compared conceptions of educational institutions , obtaining low score ranging from 2.3 to 2.6; the aspects, identify individual student difficulties and providing feedback. **Conclusion:** The present study makes it clear that regardless of the methodology employed students in its overview , and conceptualize the nursing program at both educational institutions

Key Words: Education, Health, Nursing, Higher Education Evaluation

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1. – Concepção dos alunos sobre a clareza nos objetivos de ensino e desempenho acadêmico.....

Tabela 2. – Concepção dos alunos sobre a dimensão de bom ensino desenvolvida no curso em enfermagem.....

Tabela 3. – Concepção dos alunos sobre a carga de trabalho requerida durante o curso em enfermagem.....

Tabela 4. – Concepção dos alunos sobre o método de avaliação da aprendizagem do curso em enfermagem.....

Tabela 5. – Concepção dos alunos sobre a capacidade do curso em enfermagem de desenvolver as competências gerais requerida para o perfil de um profissional.....

LISTA DE SIGLAS

SUS – Sistema único de Saúde

DNSP – Departamento Nacional de Saúde Pública

LDB – Leis de Diretrizes de Base

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

ENADE – Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes

CPA – Comissão Permanente de Avaliação

CPQ – Questionário de percepção do curso

CEQ – Questionário de experiências no curso

IMS – Escala de Motivação Intelectual

LCS – Escala de aprendizagem na comunidade

GQS – Escala de qualidade na graduação

SSS – Escala de apoio ao estudante

LRS - Escala de recursos de aprendizagem

SCoA – Concepção dos estudantes sobre avaliação

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

FPS – Faculdade Pernambucana de Saúde

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

| | |
|---------------------------|----|
| INTRODUÇÃO ----- | 11 |
| OBJETIVO----- | 16 |
| MÉTODO----- | 17 |
| RESULTADOS----- | 23 |
| DISCUSSÃO----- | 35 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS----- | 43 |
| REFERÊNCIAS----- | 46 |
| APÊNDICE----- | 49 |
| ANEXOS----- | 55 |

I. INTRODUÇÃO

O ensino superior sofreu grandes mudanças no decorrer dos anos, desde a década de 90. Com a evolução da sociedade contemporânea e a globalização da economia, a educação exerce um papel social na qualificação da força de trabalho⁽¹⁾, ocorrendo com isto, um aumento na busca pelo ensino superior⁽²⁾.

O Estado não conseguiu suprir a demanda da sociedade por instituições de ensino superior, que formasse profissionais que suprisse as necessidades do mercado, levando à criação de instituições de ensino superior privado⁽²⁾.

Devido à busca por instituições, ocorreu um crescimento desordenado do número de instituições de ensino superior levando com isto, por muitas vezes, uma diminuição na qualidade do ensino. O Estado diminuiu sua função de executor para assumir o papel de regulador e fiscalizador destas instituições através da implantação de sistemas de avaliações eficazes com finalidade de propor uma instituição com eficiência na formação de profissionais que atendessem ao mercado⁽²⁻³⁾.

Inicialmente, o modelo de ensino propagado era construído de forma hegemônica, sendo centrado em conteúdos, organizado de maneira compartimentada e isolada, fragmentando os indivíduos em especialidades. O sistema de avaliação cognitiva era de forma acumulativa, de informações técnico-científico, estimulando a especialidade⁽⁴⁾.

A saúde é dever do Estado confirmado na Constituição de 1988, que salientou ser atribuição do Sistema Único de Saúde (SUS) o ordenamento, com coerência, na formação de profissionais de saúde, sendo este processo, condizente com as diretrizes constitucionais da saúde, levando a garantia da qualidade do sistema educacional, com vinculação da formação, do trabalho e as práticas sociais, como também, a constituição dos serviços públicos que integram o SUS como campo de prática para o ensino e a pesquisa⁽⁴⁾.

O Sistema Único de Saúde (SUS) possui importante papel em todas as suas instâncias, para modificar e estimular a formação dos profissionais de saúde direcionando-os conforme seus interesses e necessidades, gerando mudanças nestas instituições de ensino, proporcionando a formação de profissionais que se aproximem do perfil necessário para uma assistência mais efetiva, equânime e de qualidade na saúde⁽⁵⁾.

O processo educacional deve ser compreendido como algo permanente, iniciado na graduação e mantendo-se na vida profissional, tendo a parceria das instituições de ensino, serviço de saúde e comunidade. Favorecendo o desenvolvimento da aptidão de aprender tendo como o conhecimento como produto, levando a um modelo pedagógico com perspectiva de equilíbrio entre excelência técnica e relevância social, sendo sustentado pela integração curricular, em modelos pedagógicos mais interativos, na adoção de metodologias de ensino-aprendizagem centradas no aluno como sujeito e o professor como facilitador da aprendizagem⁽⁵⁾.

Com as mudanças educacionais nacionais, em 1996 através da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro deste mesmo ano⁽⁶⁾, foi instituído que cada curso deveria adotar o sistema de diretrizes curriculares, levando a diversos perfis profissionais de acordo com a vocação de cada curso, trazendo com isto, novas responsabilidades para as instituições de ensino, docentes e discentes⁽⁷⁾.

O ensino em enfermagem sofreu várias mudanças com o decorrer dos anos, tendo como base de cada mudança o contexto histórico da enfermagem e da sociedade brasileira, adequando suas mudanças as necessidades do mercado e da sociedade, tendo como seu início oficial em 1923, com o Serviço de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), sendo denominada posteriormente de Escola Ana Nery^(4,8).

As primeiras escolas de enfermagem possuíam como base de seu ensino a assistência hospitalar curativa tendo como padrão, os preceitos das enfermeiras norte-americanas. Em 1945 foi criada a divisão de ensino em enfermagem, com o objetivo de criação do currículo mínimo para o curso, como também carga horária e estágios. Em 1949, foi instituído o currículo mínimo, baseado em especialidades médicas com foco em enfermagem. Com o passar dos anos este currículo foi reformulado tanto em conteúdo como em carga horária; mas apenas em 1991, ocorreu uma proposta de reformulação de currículo tendo como objetivo de curso o perfil epidemiológico e sanitário. Com a criação das Leis de Diretrizes de Bases (LDB), em 1996, houve uma autonomia e maior responsabilidade das instituições de ensino com a formação do profissional que atendesse ao mercado⁽⁹⁾.

Com Finalidade de melhoria da qualidade do profissional formado e atender a necessidade do mercado e da sociedade, em 2001, foi instituída, através da Resolução do Conselho Nacional de Educação, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)

para o curso de graduação em enfermagem, onde direciona as características fundamentais para a formação de um profissional da área de saúde, tendo como característica deste profissional o perfil generalista, humanista, crítico e reflexivo baseado nos preceitos técnico, científico e ético. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional. Dentre os preceitos das diretrizes curriculares podemos abordar como competência de um profissional de saúde na área de enfermagem: Atenção a saúde, liderança, gerenciamento e administração em enfermagem, comunicação e tomada de decisão. Atendendo as necessidades sociais da saúde com ênfase no SUS ⁽¹⁰⁾.

Com intuito de melhoria na avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES), em 2004, através da Lei 10.861 ⁽¹¹⁾, foi criado um instrumento de avaliação das Instituições de Ensino Superior, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), onde se avalia o curso e o desempenho dos estudantes conforme os conteúdos propostos pelas diretrizes curriculares de cada curso, através do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), como também defini que toda instituição deve constituir sua Comissão Permanente de Avaliação (CPA), com as atribuições de conduzir os processos de avaliação internos da instituição.

Alguns critérios são abordados na avaliação do curso pelo SINAES como: Organização didático-pedagógica, corpo docente, corpo discente, corpo técnico-administrativo, instalações físicas e requisitos legais, como estágio supervisionado, diretrizes curriculares, dentre outros. Todos estes critérios visam identificar as condições de ensino proporcionadas para o estudante, por meio de visitas de comissões de especialistas das respectivas áreas de conhecimento. Quanto ao ENADE, este é componente curricular obrigatório, aplicado periodicamente em intervalos de até três anos e com os alunos selecionados por amostra, permitindo estabelecer o perfil dos estudantes ⁽¹²⁾.

Podemos afirmar que, no período acadêmico, o professor assume um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem independente do tipo de metodologia empregada, principalmente nos temas técnicos e éticos, conduzindo ao aluno o caráter e as atitudes do futuro profissional a ser formado. No processo do ensino reflexivo, os alunos são desafiados e estimulados a construção de suas habilidades e competências reestruturando e fortalecendo seu compromisso com a profissão ⁽¹³⁾.

O ensino da graduação em enfermagem vem crescendo nas últimas décadas, tendo como desafio desde a história moderna a produção de conhecimento, e como toda graduação na área de saúde, exige todo entendimento, por parte do aluno, do assunto abordado confrontando muitas vezes as limitações do ser humano, levando os alunos a pensarem sobre sua capacidade frente às atividades pertinentes a vida profissional ⁽¹⁴⁾. No entanto, pensando que o aluno deve ser o protagonista na construção de seu conhecimento, bases defendidas pelas metodologias ativas, este deve ser estimulado a assumir uma atitude ativa na busca e construção de seu conhecimento ⁽¹⁵⁾.

Diante da existência de instrumentos de avaliação externa institucional para os cursos de graduação, alguns estudiosos tiveram a preocupação de conhecer a percepção do aluno sobre seu contexto de ensino-aprendizagem a qual estava sendo submetido, valorizando com isso o principal interessado na melhoria do ensino, que seria o próprio estudante ⁽¹⁶⁾.

Diante desta preocupação, estudiosos na Austrália em 1996, desenvolveram o questionário denominado inicialmente *CPQ – Questionário de Percepção do Curso*, sendo este futuramente aprimorado, adotando a partir de 2001 a denominação de *CEQ - Questionário de Experiência do Curso*. Esta escala apresentou-se em várias versões como CEQ 25, CEQ30 e CEQ 36, conforme os números de questões que as integram e as dimensões propostas. Este questionário utilizou como base algumas escalas internacionais de avaliação como: escala de motivação intelectual (IMS), escala de qualidade da graduação (GQS), escala de aprendizagem na comunidade (LCS), escala de recursos de aprendizagem (LRS), escala de apoio ao estudante (SSS) e escala de carga de trabalho (AWS)⁽¹⁶⁾.

Este questionário é utilizado como método de avaliação interna da qualidade do ensino através das concepções dos graduandos no país onde foi desenvolvida, tendo sido traduzido e validado em alguns países como Portugal, Chile e Japão, sendo considerado pelos pesquisadores destes países, como um questionário prático, diferenciado e que proporcionou correlações interessantes entre o conceito de “bom ensino”, carga horária e habilidades ⁽¹⁷⁻¹⁸⁾.

Em 2012, pesquisadores da Universidade de Évora, Portugal, adaptaram e validaram o questionário CEQ 25 para a língua portuguesa, o qual possui 25 questões dispostas em 5 fatores, como: Bom Ensino, Metas Claras, Avaliação Apropriada, Carga de Trabalho Apropriada e Competências Genéricas⁽¹⁸⁾.

Neste questionário avaliam-se questões intrínsecas, critérios que estão diretamente relacionados com o desenvolvimento da aprendizagem do aluno como: clareza de objetivos de aprendizagem, relacionamento professor-aluno, *feedback*, realizações de avaliações diárias e formativas necessárias na formação do aluno; quantidade de carga horária, correlacionando tempo para ministração de conteúdo com tempo necessário para apreensão do conhecimento ⁽¹⁸⁾.

No Brasil, alguns estudos foram realizados com o tema aprendizagem, no entanto estes estudos avaliaram questões como: Desempenho do estudante no ENADE, avaliação do desempenho docente, avaliação de ambiente de sala de aula, mas apenas em 2008, baseado no conceito que o aluno é fruto da avaliação a qual está sendo submetido, houve um estudo sobre a concepção do estudante sobre o processo avaliativo a qual estava inserido, baseado no questionário *Students' Conceptions of Assessment (SCoA)* ⁽¹⁹⁾.

Este estudo teve caráter comparativo entre duas instituições de ensino privado e público, tendo como conclusão, que a partir do momento que conhecemos como esta sendo nosso processo avaliativo podemos realizar capacitações e melhorias na formação de professores ⁽¹⁹⁾. No entanto, este estudo restringiu-se ao processo de avaliação, deixando a desejar outros fatores que possam está envolvido no processo ensino – aprendizagem citadas anteriormente.

Diante das exigências das diretrizes curriculares e variadas metodologias de ensino, surgiu a preocupação dos pesquisadores em avaliar a concepção dos estudantes de graduação sobre a qualidade do ensino a qual está inserido.

II. OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

- Avaliar a concepção das experiências dos estudantes de graduação sobre a qualidade do curso de enfermagem em duas Instituições de Ensino Superior do Recife, através da aplicação do questionário CEQ-25 adaptado para língua portuguesa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Adaptar e validar para a realidade brasileira o questionário de experiência no curso (CEQ-25) – validado para o português.
- Avaliar a concepção da experiência dos estudantes de graduação sobre a qualidade do curso de enfermagem.
- Identificar e analisar as diferenças das concepções de experiências dos estudantes das duas Instituições de Ensino Superior do Recife, com duas metodologias de aprendizagem diferentes sobre a qualidade do ensino em enfermagem

III. MÉTODO

TIPO DE ESTUDO

A presente pesquisa trata-se de um estudo descritivo com abordagem quantitativa.

LOCAL DE ESTUDO

O estudo foi realizado em duas Instituições de Ensino Superior, público e privado: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS).

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) situa-se, no Campus Recife, em Cidade Universitária. A UFPE oferece 96 cursos de graduação presenciais, distribuídos em 12 centros e mais três cursos de graduação à distância. O curso de Bacharelado em Enfermagem da UFPE oferece 40 vagas por semestre, com carga horária de 4095 horas, com aulas ministradas no período manhã/tarde com duração mínima do curso de oito semestres, através de método tradicional de aprendizagem. A sua matriz curricular é subdividida em ciclo básico e ciclo profissional, inserindo seus estudantes na prática a partir do 4º semestre, por considerar este período o início do ciclo profissional ⁽²⁰⁾.

Os dois últimos semestres do curso de enfermagem são reservados para o estágio curricular com um menor quantitativo de carga horária para aulas teóricas, dando ênfase à prática. Atualmente encontra-se em processo de reforma, tendo o seu Projeto Pedagógico (PP) baseado em concepções didáticas pedagógicas construtivistas, que reforcem a formação profissional crítica, reflexiva, criativa e autônoma. A nova matriz, com o início das turmas em 2011.1, tem como um dos objetivos inserir o aluno nas vivências teóricas práticas desde o primeiro período de curso. Os alunos participantes da pesquisa estavam inseridos na matriz antiga, com fundamentos na metodologia tradicional com duração do curso de oito semestres, pois ingressaram na universidade em 2010 ⁽²⁰⁾.

A Faculdade Pernambucana de Saúde teve autorização para funcionamento do curso de enfermagem através da Portaria do MEC nº 3.018, de 30 de agosto de 2005. Esta instituição está localizada no bairro da Imbiribeira, Recife/PE; oferece atualmente os cursos de graduação de medicina, enfermagem, fisioterapia, psicologia e farmácia, através do método de Aprendizagem Baseada em Problemas/ABP ⁽²¹⁾.

O curso de Bacharelado em Enfermagem tem duração de quatro anos, é realizado no período vespertino tendo como carga horária total do curso 4200 horas, é composto por oito semestres com uma média de 50 estudantes por turma ⁽²¹⁾.

A matriz curricular subdividiu-se em áreas temáticas que imprimem uma dinâmica na proposta pedagógica, tendo como preocupação central a inter-relação dos conhecimentos sem superposição de conteúdos. Esta proposta é desenvolvida em estruturas de módulos obrigatórios, e/ou atividades acadêmicas complementares, com graus de complexidade crescente, obedecendo aos objetivos do processo de formação, inserindo seus alunos nas vivências práticas e teóricas desde o primeiro período do curso. No último ano do curso, os alunos são direcionados apenas para o estágio supervisionado curricular denominado internato ⁽²¹⁾.

AMOSTRA

A amostra foi composta 111 alunos que estavam regularmente matriculados, sem qualquer pendência de módulo ou disciplina, cursando o último ano do curso de graduação em enfermagem denominados 7º e 8º períodos. Do total da amostra, 46 estudantes estão inseridos no curso da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e 65 estudantes inseridos no curso da Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS).

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO:

Todos os alunos que estavam cursando o 7º e 8º período da graduação em enfermagem no período da pesquisa.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO:

Alunos com histórico de repetição nestes últimos períodos, ser aluno de intercâmbio ou ter sido transferido de outra instituição com ingresso em alguma das instituições participante da pesquisa a partir do 6º período. Sendo considerado pelos autores como fatores que possam interferir na concepção dos alunos sobre a qualidade do ensino nestas instituições.

PERÍODO DO ESTUDO:

A presente pesquisa foi realizada no período de outubro a novembro de 2013.

ETAPAS DO ESTUDO

O presente estudo foi subdividido em duas fases:

1. Estudo metodológico de adaptação transcultural e validação de um questionário de experiência no curso (CEQ-25).
2. Aplicação do questionário CEQ 25, adaptado para o Brasil, aos estudantes de graduação em enfermagem de duas Instituições de Ensino Superior da Região Metropolitana de Recife.

1. Adaptação transcultural

A adaptação transcultural de um instrumento, de outro idioma ou outra cultura, trata-se de um processo detalhado de tradução com equivalência semântica, tendo como fator importante a identificação da população alvo e contexto cultural, este processo deve ser realizado de maneira criteriosa evitando riscos na validação e erros no resultado da avaliação ⁽²²⁾. Para a realização da adaptação transcultural com validação do instrumento, este estudo baseou-se na literatura que informa que se devemos passar por 4 etapas: tradução e retrotradução, equivalência semântica, avaliação por especialistas e realização de um pré-teste ^(22,23).

O questionário de experiências no curso (CEQ-25) possui caráter avaliativo sobre a concepção do estudante relativo às experiências vivenciadas no contexto de ensino-aprendizagem⁽¹⁶⁾.

Em 2012, o questionário CEQ - 25 foi adaptado e validado para a língua portuguesa por estudiosos da Universidade de Évora (Portugal), sendo realizado todas as etapas operacionais de equivalência conforme literatura ⁽¹⁸⁾. O questionário possui 25 questões, sendo 24 delas dispostas em cinco dimensões: Metas Claras, Bom Ensino, Avaliação Apropriada, Carga de Trabalho Apropriada e Competências Genéricas, e uma questão sobre percepção da qualidade do ensino. Estas questões apresentam-se no formato da escala tipo Likert.

A escala tipo Likert foi criada em 1932, com finalidade de avaliar níveis de concepções e aceitações sobre influências e experiências de uma população. Esta escala favorece ao entrevistado a capacidade de informar de modo quantitativo o grau de concordância e discordância em determinadas atitudes ou opinião, sendo considerada como vantagem a facilidade de sua construção ⁽²⁴⁾.

Esta escala possui variação de 1 (um) a 5 (cinco), ou positivo e negativo -2 a +2, onde são consideradas respostas discordantes, para pontuações menores ou valores negativos, posicionamento neutro para pontuação 3 (três) ou valor 0 (zero) para as respostas ⁽²⁴⁾.

Inicialmente, antes de realizar o processo de adaptação transcultural, as afirmativas contidas no questionário foram organizadas conforme a dimensão que pertenciam, com finalidade de favorecer melhor compreensão das afirmativas para o sujeito da pesquisa.

Para a realização da adaptação transcultural, apresentamos o instrumento original (Anexo A) traduzido em português (Portugal) a um professor da língua portuguesa, para que este realizasse a adaptação das afirmativas para a realidade brasileira, onde foram modificadas algumas palavras próprias da cultura de Portugal, gerando a versão 01 (Apêndice A).

Após a realização desta equivalência semântica, encaminhamos a versão adaptada para análise de uma *expert* em avaliação pedagógica, a coordenadora da comissão própria de avaliação (CPA) da Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS), onde esta realizou algumas modificações direcionando as afirmativas presentes no questionário para a população alvo, obtendo a versão 02 (Apêndice B).

A versão 02 foi apresentado a um grupo de 10 alunos, sendo observado a facilidade e compreensão no preenchimento do questionário.

2. Aplicação do questionário

Após a obtenção da versão final do questionário, os estudantes do 7º e 8º período do curso de graduação em enfermagem das Instituições de Ensino Superior foram convidados a participar da pesquisa, sendo inicialmente entregue duas cópias Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde após a assinatura do termo, uma cópia ficou de posse do sujeito da pesquisa e a outra cópia foi entregue ao autor. Para a coleta de dados, os estudantes foram reunidos em um auditório em suas respectivas instituições de ensino, com ausência de qualquer docente das referidas instituições. A coleta de dados foi realizada no período de outubro e novembro de 2013.

PROCESSAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram digitados em um banco de dados e analisados utilizando-se o programa do software EPI INFO 7. As variáveis foram descritas em tabelas de frequência absoluta e relativa e para uma melhor análise dos resultados, foi realizada uma abordagem quantitativa das respostas para estabelecer um Ranking Médio (RM), conforme citado por Oliveira⁽²⁵⁾, que considera este tipo de abordagem a melhor maneira de analisar uma escala tipo Likert. Foi realizada a verificação da frequência das notas dadas as respostas, obtendo o cálculo do Ranking Médio (Médio) através do cálculo da média ponderada (MP) sobre o número de sujeitos (NS) conforme a fórmula abaixo.

$$\text{Média Ponderada (MP)} = \sum (f_i \cdot V_i)$$

$$\text{Ranking Médio (RM)} = \text{MP} / (\text{NS})$$

f_i – frequência das notas

V_i – Valores das notas

Após a obtenção do Ranking Médio, valores menores que 3 foram considerados como discordantes e, maiores que 3, como concordantes e o valor igual a 3 foi considerado como opinião neutra ou indiferente. Este cálculo de Ranking médio (RM) foi realizado individualmente para cada Instituição de Ensino Superior e posteriormente foi realizado o Ranking médio (RM) geral das notas destas instituições em cada dimensão estudada⁽²⁵⁾.

Para a análise das diferenças das concepções entre os grupos utilizamos o teste estatístico das diferenças (Teste de Mann-Whitney – MWW).

ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa, antes de sua implantação e coleta de dados, foi submetida à aprovação do comitê de ética em pesquisa da Faculdade Pernambucana de Saúde (CEP-FPS), respeitando a resolução 466/12, sendo aprovada pelo parecer de nº 28-2013 de data de relatoria 02 de julho de 2013 (Anexo B).

RISCOS DA PESQUISA

A presente pesquisa apresentou riscos mínimos aos pesquisados, devido a possíveis sentimentos de constrangimento por parte dos estudantes, por estarem avaliando sua instituição de ensino, como também, necessitou de disponibilidade de tempo, por parte do aluno, para responder o questionário.

RESULTADOS

Os resultados foram apresentados no formato de artigo intitulado: “Concepção dos estudantes de graduação sobre a qualidade do curso em enfermagem através do questionário (CEQ-25)” que será submetido à Revista Latino-Americana de Enfermagem, conceito Qualis A1 e Fator de impacto: 0,540.

Concepção dos estudantes de graduação sobre a qualidade do curso em enfermagem através do questionário (CEQ-25)

Silva, E.V.; Andreto, L.

Resumo

Objetivo: Avaliar a concepção dos graduandos sobre a qualidade do curso em enfermagem em duas instituições de ensino do Recife, através da aplicação do questionário CEQ-25. **Metodologia:** Trata-se de um estudo descritivo com abordagem quantitativa, realizada no período de outubro a novembro de 2013. Tendo como amostra, 111 estudantes do último ano do curso de graduação em enfermagem de duas instituições de ensino com metodologia de aprendizagem diferente. Inicialmente, foi realizada a adaptação transcultural do questionário de experiências no curso (CEQ-25) para a realidade brasileira, obedecendo às etapas operacionais proposta pela literatura. O questionário aplicado é uma escala tipo Likert com 25 questões, abordando aspectos pertinentes para o bom ensino. Para análise utilizou-se o ranking médio das notas e o Teste Estatístico de Mann-Whitney (MWW). **Resultados:** Avaliando o questionário, observou-se divergência entre as concepções dos estudantes sobre identificação de dificuldades individuais dos estudantes e fornecimento de *feedback*, obtendo ranking médio de 2,3 a 2,6; respectivamente. Em geral a qualidade do curso atingiu um ranking médio de notas de 3,8. **Conclusão:** Na concepção dos estudantes o curso alcançou suas expectativas na formação de profissional esperado pelo mercado, havendo divergência em alguns pontos, devendo ser trabalhados individualmente nas instituições para sua melhoria.

Palavras Chaves: Educação em saúde, Enfermagem, Ensino Superior, Avaliação

Key Words: Education Health, Nursing, Higher Education Evaluation

Palabras clave: Educación, Salud, Enfermería, Evaluación de Educación Superior

Introdução

Com a finalidade de suprir as necessidades do mercado profissional e as necessidades do Sistema Único de Saúde (SUS), em 2001, de acordo com a nova resolução do Conselho Nacional de Educação, foram instituídas as novas Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em enfermagem, onde direciona para as características fundamentais para formação de um profissional da área de saúde, tendo como característica fundamental o perfil generalista, humanista, crítico e reflexivo baseado nos preceitos técnico, científico e ético. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional. Dentre os preceitos das diretrizes curriculares podemos abordar como competência para um profissional de saúde na área de enfermagem: Atenção a saúde, liderança, gerenciamento e administração em enfermagem, comunicação e tomada de decisão ⁽¹⁾.

Com intuito de melhoria na avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES), em 2004, através da Lei 10.861 ⁽²⁾, foi criado um instrumento de avaliação das Instituições de Ensino Superior, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), onde se avalia o curso e o desempenho dos estudantes, através do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), como também defini que toda instituição deve constituir sua Comissão Permanente de Avaliação (CPA), tendo como uma de suas atribuições desta comissão, conduzir os processos de avaliação interna da instituição.

Alguns critérios são abordados na avaliação do curso como: Organização didático-pedagógica, corpo docente, discente e técnico-administrativo; instalações físicas e requisitos legais, como estágio supervisionado, diretrizes curriculares, dentre outros. Visando identificar as condições de ensino proporcionadas para o estudante, através de visitas de comissão de especialistas e realização da avaliação do ENADE⁽³⁾.

O ensino em enfermagem vem sofrendo mudanças desde da História Moderna, adequando as necessidades do mercado e da sociedade. O ensino em enfermagem como toda graduação na área de saúde, por exigir todo entendimento por parte do aluno do assunto abordado, confronta as limitações do ser humano, levando por muitas vezes os

alunos a pensarem sobre sua capacidade frente às atividades pertinentes a vida profissional ⁽⁴⁾.

Diante da existência de instrumentos de avaliação externa institucional para os cursos de graduação, houve uma preocupação de conhecer a percepção do aluno sobre seu contexto de ensino-aprendizagem a qual estava sendo submetido, valorizando com isso, o principal interessado na melhoria do ensino, que seria o próprio estudante. Diante desta preocupação, estudiosos na Austrália, desenvolveram em 2001, *Questionário de Experiência do Curso (CEQ)*. Esta escala foi apresentada sob várias versões, conforme os números de questões que as integram e as dimensões propostas. O questionário (CEQ) utilizou como base algumas escalas internacionais de avaliação que abordam: motivação intelectual, qualidade da graduação, carga de trabalho dentre outras. Este questionário é utilizado como método de avaliação interna da qualidade do ensino através das concepções dos graduandos no país onde foi desenvolvida, tendo sido traduzido e validado em alguns países como Portugal, Chile e Japão ⁽⁵⁻⁶⁾.

Em 2012, pesquisadores em Portugal, adaptaram e validaram o questionário CEQ-25 para a língua portuguesa, o qual possui 25 questões dispostas em 5 fatores, como: Bom Ensino, Metas Claras, Avaliação Adequada, Carga de Trabalho Adequada e Competências Genéricas. Nestas dimensões avaliam-se critérios que estão diretamente relacionados com o desenvolvimento da aprendizagem do aluno como: clareza de objetivos de aprendizagem, relacionamento professor-aluno, *feedback*, realizações de avaliações diárias e formativas necessárias na formação do aluno; quantidade de carga horária adequada, correlacionando tempo para ministração de conteúdo com tempo necessário para apreensão do conhecimento ⁽⁶⁾.

Diante da preocupação com a qualidade do ensino a qual os estudantes estão sendo submetidos, o presente estudo possui como objetivo, avaliar a concepção dos estudantes sobre a qualidade do curso de graduação em enfermagem através do questionário CEQ-25 adaptado para a língua portuguesa brasileira.

Método

Trata-se de um estudo de aspecto descritivo com abordagem quantitativa. Tendo como amostra 111 alunos do último ano da graduação de enfermagem em duas Instituições de Ensino Superior com metodologias diferentes, sendo 46 destes estudantes, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) com método de aprendizagem tradicional e os outros 65 estudantes da Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS) com método de aprendizagem baseado em problemas (ABP).

O procedimento de adaptação transcultural do instrumento CEQ-25, trata-se de um processo detalhado de tradução com equivalência semântica, tendo como fator importante a identificação da população alvo e contexto cultural, este processo deve ser realizado de maneira criteriosa evitando riscos na validação e erros no resultado da avaliação ⁽⁷⁾. Para melhor entendimento dos sujeitos no momento do preenchimento do questionário, foi realizado antes da adaptação transcultural, a organização das afirmativas contidas no questionário conforme a dimensão que pertence, como também, foi inserido a definição de cada dimensão. Em seguida, foi realizado uma adaptação transcultural do questionário original CEQ-25 para o português (Brasil), conforme proposto na literatura ⁽⁷⁾, inicialmente foi apresentado o instrumento um professor da língua portuguesa, sendo feita correções de concordância e modificações de palavras próprias da língua portuguesa de Portugal, obtendo a primeira versão do questionário (Apêndice A), em seguida este questionário foi encaminhado para um *expert* em avaliação pedagógica, a qual exerce a função coordenadora da Comissão Própria de Avaliação da Faculdade Pernambucana de Saúde.

Esta profissional analisou a semântica do texto, obtendo-se a segunda versão do questionário (Apêndice B). Esta segunda versão foi aplicada para um grupo piloto de dez estudantes com finalidade de observar a facilidade e compreensão no preenchimento do questionário.

A versão final obtida do questionário foi aplicada com os estudantes do último ano de graduação das duas instituições de ensino. Os dados foram digitados e analisados utilizando-se o programa do software EPI INFO 7, em seguida, para uma melhor análise dos resultados, foi realizada uma abordagem quantitativa das respostas para estabelecer um Ranking Médio (RM), conforme citado por Oliveira (2005)⁽⁸⁾, sendo considerada a melhor maneira de se analisar uma escala tipo Likert. Foi realizado a média ponderada das freqüências das respostas sobre o quantitativo do sujeito, obtendo o Ranking Médio

(Médio) da pontuação atribuída às respostas. Após a realização do cálculo, valores menores que 3 foram considerados como discordantes e, maiores que 3, como concordantes e o valor igual a 3 foi considerado como opinião neutra ou indiferente, lembrando que a variação da escala Likert varia de 1 a 5 pontos. Este cálculo de Ranking médio (RM) foi realizado individualmente para cada Instituição de ensino Superior e posteriormente foi realizado o Ranking médio (RM) geral das notas destas instituições em cada dimensão estudada. Posteriormente foi realizado o Teste Estatístico de Mann-Whitney (MWW), avaliando a significância das diferenças de concepções.

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de ética em pesquisa da Faculdade Pernambucana de Saúde (CEP-FPS) pelo parecer nº 28-2013 de data de relatoria 02/07/2013.

Resultados

Com o decorrer dos anos, estudos foram crescendo sobre a temática aprendizagem e o ensino superior, levando a se questionar sobre a qualidade do ensino, levando ao aluno a viver experiências de qualidade no ensino independente da origem destes alunos, gerando um processo de aprendizagem de forma horizontal, levando ao aluno a interação com seus processos avaliativos e de aprendizagem⁽⁹⁾.

Observando a primeira dimensão, intitulada *METAS CLARAS*, avaliamos a clareza dos objetivos do curso e o comprometimento acadêmico esperado dos estudantes. Podemos identificar que na concepção dos estudantes tanto da instituição com metodologia ABP como a instituição com metodologia tradicional, houve concordância sobre a facilidade na identificação do nível esperado de comprometimento com os estudos, como também a clareza no caminho a seguir nos estudos, evidenciados por valores de ranking médio variando entre 3,6 a 4,0. (Tabela 1)

Observamos que em relação ao teste estatístico das diferenças, existiu diferença significativa entre os grupos, referente a afirmativa *Os professores/ tutores tornaram claro desde inicio, o que esperavam do desempenho acadêmico dos alunos* (Tabela 1).

Tabela 1. – Concepção dos alunos sobre a clareza nos objetivos de ensino e desempenho acadêmico desenvolvido durante o curso em enfermagem em duas instituições de ensino superior. Recife, 2013.

| Questões | Ranking Médio (RM) | | | |
|--|--------------------|-------------|-------|------------|
| | *RM | *RM | RM | <i>P</i> * |
| | ABP | Tradicional | Geral | |
| No decorrer do curso, existe facilidade no conhecimento do nível esperado de comprometimento com os estudos | 3,7 | 3,4 | 4,0 | 0,155 |
| Neste curso, eu normalmente tive uma idéia clara sobre o caminho a seguir nos estudos e o que era esperado de mim neste curso. | 3,7 | 3,5 | 3,6 | 0,331 |
| Com freqüência, tive dificuldade de descobrir o que era esperado de mim, como estudante, neste curso. | 2,8 | 2,4 | 2,6 | 0,054 |
| Os professores/ tutores tornaram claro desde inicio, o que esperavam do desempenho acadêmico dos alunos | 3,9 | 3,4 | 3,7 | 0,002 |

* RM Tradicional – Ranking médio da instituição com metodologia tradicional

* RM ABP – Ranking médio da instituição com metodologia baseada na problematização

* *Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney*

Na tabela 2, podemos observar a dimensão denominada *BOM ENSINO*, onde se analisam as práticas pedagógicas como: fornecimento de *feedback*, clareza nas explicações, motivação e estímulo para melhoria do desempenho do aluno e a ação do docente, como facilitador do estudante para resolução de problemas. Foi possível observar que ambas as instituições obtiveram bons valores de Ranking Médio Geral, na maioria das afirmativas propostas nesta dimensão variando suas notas de 3,3 a 3,7.

Podemos chamar a atenção sobre as afirmativas que relata sobre tempo para comentar desenvolvimento acadêmico individual, identificação de dificuldades no desenvolvimento acadêmico do aluno e presença de *feedback*; onde houve discordância destas afirmativas pelos estudantes da instituição com metodologia tradicional, apresentando Ranking médio de 2,3 e 2,6.

Em relação ao teste estatístico das diferenças de percepções, podemos observar que em todas as afirmativas, houve diferença significativa sobre as concepções.

Tabela 2. – Concepção dos alunos sobre a dimensão de bom ensino desenvolvida no curso em enfermagem em duas instituições de ensino superior. Recife, 2013.

| Bom Ensino | | | | |
|---|--------------------|-------------|-------|-------|
| Questões | Ranking Médio (RM) | | | P* |
| | RM | RM | RM | |
| | ABP | Tradicional | Geral | |
| Os professores/ tutores deste curso me motivam a melhorar cada vez mais nos meus estudos. | 4,0 | 3,3 | 3,7 | 0,000 |
| Os professores/tutores dedicam tempo necessário para comentar meu desenvolvimento acadêmico. | 3,4 | 2,3 | 3,0 | 0,000 |
| Os professores/tutores esforçaram-se para identificar e compreender as dificuldades que eu poderia ter no desenvolvimento da minha aprendizagem | 3,3 | 2,6 | 3,0 | 0,002 |
| Os professores/tutores geralmente me dão feedback útil sobre como estou atuando em meus estudos. | 3,8 | 2,6 | 3,3 | 0,000 |
| Os professores/tutores mediaram de forma eficaz o desenvolvimento ou aquisição dos conteúdos trabalhados no curso. | 3,9 | 3,3 | 3,6 | 0,002 |
| Os professores/ tutores utilizam os meios necessários e adequados para tornar os conhecimentos trabalhados no curso, interessantes. | 3,8 | 3,0 | 3,5 | 0,000 |

* *Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney*

Na tabela 3, observamos a concepção dos estudantes sobre a *CARGA HORÁRIA DE TRABALHO DESENVOLVIDA NO CURSO*, onde se inclui aulas teóricas, práticas, estágios e atividades acadêmicas extracurriculares, que de certo modo tornam-se obrigatórias para a conclusão do curso; e a disponibilidade de tempo extraclasse para a apreensão do conhecimento. Quando questionados sobre a quantidade de trabalho desenvolvido no curso ter sido pesada, apesar do Ranking médio geral ter tido nota 3,3; afirmando concordar com tal sentença, existiu divergência entre as instituições, onde os estudantes da instituição com metodologia ABP alegaram discordar desta afirmativa com ranking médio de 2,8.

Nas afirmativas: *houve grande cobrança sobre mim para o alcance de resultados satisfatórios* e *que a totalidade geral da carga de trabalho a ser realizado neste curso, significou que nada pode ser compreendido em detalhes*, ambas as instituições concordam com estas afirmativas, elevando o Ranking médio geral para 3,7 e 3,8 respectivamente.

Sobre o tempo para compreensão dos assuntos ensinados, observamos que apesar de haver uma discordância das instituições sobre esta afirmativa, observado no ranking médio geral, os estudantes da instituição com metodologia ABP se posicionam em geral de forma neutra ou indiferentes. Podemos observar através do teste estatístico das diferenças que houve diferença significativa em todos os itens da tabela, exceto o penúltimo item que se refere a cobranças para obtenção de resultados satisfatórios.

Tabela 3. – Concepção dos alunos sobre a carga de trabalho requerida durante o curso em enfermagem em duas instituições de ensino superior. Recife, 2013.

| Carga de Trabalho Adequada | | | | |
|--|--------------------|-------------|-------|-------|
| Questões | Ranking Médio (RM) | | | P* |
| | RM | RM | RM | |
| | ABP | Tradicional | Geral | |
| A quantidade de trabalho desenvolvida no curso foi demasiadamente pesada. | 2,8 | 4,0 | 3,3 | 0,000 |
| Geralmente, deram-me tempo suficiente para compreender os conteúdos a serem aprendidos. | 3,0 | 2,0 | 2,6 | 0,000 |
| Houve grande cobrança sobre mim, como estudante, para alcançar resultados satisfatórios no desenvolvimento do curso. | 3,8 | 4,1 | 3,9 | 0,058 |
| A totalidade geral de carga de trabalho a ser realizado neste curso significou que nem tudo pôde ser compreendido em detalhes. | 3,4 | 4,0 | 3,7 | 0,001 |

* *Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney*

Na tabela 4, observamos a dimensão de *AValiação Adequada de Aprendizagem*, quando analisamos até que ponto é valorizado a memorização de conteúdos ao invés de compreensão do mesmo. Podemos observar como resultados, uma concordância dos estudantes das duas instituições sobre as afirmativas: *Foi realmente necessário ter uma boa memória para se ter sucesso no curso*, e *os instrumentos de avaliação requereram um conhecimento profundo sobre o assunto*; com Ranking médio geral de 3,7 e 3,5, afirmativas estas que em seu texto diverge entre si.

Podemos ressaltar que na afirmativa sobre a o interesse dos docentes na memorização ao invés da compreensão, a instituição de ensino com metodologia tradicional concorda com tal afirmativa apresentando um Ranking médio de 3,3.

Observando a tabela 4, identificamos através do teste estatístico de *Wilcoxon-Mann-Whitney* que houve diferença significativa na afirmativa que aborda sobre a importância dada a memorização além da compreensão por parte dos docentes.

Tabela 4. – Concepção dos alunos sobre o método de avaliação da aprendizagem do curso em enfermagem em duas instituições de ensino superior. Recife, 2013.

| Avaliação Adequada da Aprendizagem | | | | |
|--|--------------------|-------------|-------|------------|
| Questões | Ranking Médio (RM) | | | |
| | RM | RM | RM | <i>P</i> * |
| | ABP | Tradicional | Geral | |
| Foi realmente necessário se ter uma boa memória, para obter-se sucesso neste curso | 3,7 | 3,8 | 3,7 | 0,676 |
| Os professores/tutores estavam mais interessados em avaliar o que eu memorizei do que o que eu realmente compreendi | 2,6 | 3,3 | 2,9 | 0,019 |
| Os instrumentos de avaliação usados neste curso requereram uma compreensão profunda dos conteúdos ensinados. | 3,6 | 3,4 | 3,5 | 0,097 |
| A maioria dos professores / tutores, no decorrer do curso, fizeram-me apenas perguntas literárias / objetivas dos conteúdos ensinados. | 2,7 | 2,8 | 2,7 | 0,449 |

* *Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney*

Na tabela 5, temos exposto a concepção dos estudantes na dimensão *COMPETÊNCIAS GERAIS* adquiridas no decorrer do curso e reconhecidas pelas instituições de ensino superior como algo valioso para o crescimento profissional. Baseado nas afirmativas desta dimensão foi observado que os estudantes das duas instituições de ensino concordaram que o curso desenvolveu habilidades e competências propostas para o perfil profissional, conforme afirmativas abaixo. Em seguida, os alunos concordam com a afirmativa que relata que o curso atendeu suas expectativas com Ranking médio geral de 3,8. Realizando uma observação direcionada para o teste de *Wilcoxon-Mann-Whitney*, das diferenças de concepções, identificamos a existência de diferenças significativas na maioria das afirmativas.

Tabela 5. – Concepção dos alunos sobre a capacidade do curso em enfermagem de desenvolver as competências gerais requerida para o perfil de um profissional em duas instituições de ensino superior. Recife, 2013.

| Competências Gerais | | | | |
|---|--------------------|----------------|----------|-------|
| Questões | Ranking Médio (RM) | | | p* |
| | RM ABP | RM Tradicional | RM Geral | |
| O curso desenvolveu as minhas competências e habilidades em resolução de problemas. | 4,3 | 3,7 | 4,0 | 0,000 |
| O curso estimulou as minhas competências de análise. | 4,2 | 3,8 | 4,0 | 0,016 |
| O curso contribuiu para o desenvolvimento de habilidades e atitudes para trabalhar como membro de uma equipe. | 4,3 | 4,1 | 4,2 | 0,152 |
| Como resultado do meu curso, sinto-me mais confiante para lidar com problemas pouco familiares. | 3,9 | 3,5 | 3,8 | 0,011 |
| O curso contribuiu para o desenvolvimento das habilidades de comunicação e construção de texto | 3,9 | 3,7 | 3,8 | 0,146 |
| O curso contribuiu para o desenvolvimento das competências necessárias para organização e planejamento dos trabalhos solicitados. | 4,0 | 3,8 | 3,9 | 0,031 |
| Visão geral da qualidade do curso | | | | |
| Em geral, esse curso atendeu as expectativas do perfil do profissional formado esperado por mim e proposto pelo curso. | 4,0 | 3,5 | 3,8 | 0,002 |

* *Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney*

Discussão

A valorização da avaliação acadêmica vem crescendo a cada ano com o objetivo de melhoria da qualidade do ensino, visando excelência na formação e desenvolvimento de habilidades intelectuais destes futuros profissionais. Pensando em qualidade de ensino, iremos analisar as cinco dimensões proposta pelo questionário CEQ-25 como características de qualidade de ensino. Na dimensão de *METAS CLARAS* ambas as instituições de ensino encontram-se em concordância com as afirmativas, quando se aborda sobre a participação do docente e a política pedagógica do curso em deixar claro desde início, para os estudantes, quais os objetivos do curso proposto.

Ferraz e Belhot⁽⁹⁾, relatam a importância de definir os objetivos de aprendizagem para que isto proporcione mudanças de pensamentos e ações. Enfatizam que os objetivos educacionais, cognitivos e de competência, devem ser explícito de preferência no início da disciplina ou no decorrer do curso pelos professores que a ministram, e que para um bom desenvolvimento acadêmico é melhor que o estudante conheça os objetivos cognitivos e o que esperado deles durante e após o processo de aprendizagem.

Na dimensão *BOM ENSINO* observou-se que ambas as instituições concordam com as afirmativas propostas (motivação, dedicação e interesse em avaliar de forma formativa o desempenho acadêmico individual, *feedback*, identificação de dificuldades individuais do estudante, mediação adequada dos conteúdos, e utilização de recursos que favoreçam o aprendizado), estas características são adotadas pelo questionário como condizentes como um bom ensino institucional. No entanto, entre as instituições, quando avaliado individualmente, observar-se que há uma divergência de percepção quando abordado os itens: identificação das dificuldades individuais, tempo para comentar o desempenho acadêmico e realização de *feedback*.

O princípio fundamental para a prática do bom ensino trata-se da relação professor – aluno, algo que não se deve restringir apenas ao espaço sala de aula. Quando existe tal relação, estes alunos tornam-se motivados, melhorando seu comprometimento intelectual, conseqüentemente melhoria em seu desempenho acadêmico; a motivação torna-se um fator essencial ao processo de aprendizagem do aluno. Um dos fatores que contribui para o desenvolvimento da motivação por parte do docente é libertar o estudante da idéia da necessidade de respostas corretas pré-existentes, modificando seu papel de agente passivo para ativo no processo de aprendizagem⁽¹⁰⁾.

Pesquisa realizada por Santos ⁽¹⁰⁾ conceituam como o bom docente, aquele que se preocupa com o desenvolvimento acadêmico do seu aluno, que favorece diálogo e proporciona a discussão, sobrepõe a avaliação formativa à avaliação somativa.

Segundo os preceitos de Paulo Freire, o diálogo é um fator importante no processo de aprendizagem, levando ao interacionismo educador e educando posicionando-os como sujeitos do processo de aprendizagem, sendo interpretado como essência para uma pedagogia libertadora ⁽¹¹⁾.

A palavra *feedback*, significa na língua inglesa, dar retorno de algo, no processo de aprendizagem, este retorno seria voltado para o desenvolvimento acadêmico e apreensão de conhecimento por parte do estudante. Para um bom crescimento acadêmico, os alunos necessitam de constantes processos de *feedback*, apontando seus acertos e seus erros, gerando reflexão diária do ensino para melhoria de seu aprendizado. Este processo pode ser realizado formalmente, como método de avaliação; ou informalmente durante ou após as aulas, levando ao estudante a refletir sobre sua aprendizagem ^(4,12).

Para que o *feedback* ocorra de modo eficaz é necessário que seja realizado com frequência e que os sujeitos participantes do processo de aprendizagem, professor – aluno - instituição, estejam interligados e comprometidos neste processo e que seja explícito a importância desta auto avaliação para a construção das habilidades, competências e profissionalismo deste estudante. Na metodologia tradicional este *feedback* é realizado na avaliação somativa, no entanto, o feedback deve ser realizado também como avaliação formativa, algo presente nas bases da metodologia ativa ⁽¹⁴⁾.

Outro ponto interessante é a utilização de meios necessários para tornar o conteúdo interessante, ponto que apresentou divergência na concepção entre os estudantes das instituições de ensino. Com o objetivo de melhoria do ensino, devemos transformar o processo de aprendizagem em algo significativo e ativo, utilizando vários artifícios para transmissão de conteúdo, como o estímulo a curiosidade, utilização de jogos, palestras, correlação dos conteúdos com vivências atuais, simulações, estudos de casos, podendo ser realizado de modo individual ou coletivo ⁽¹⁰⁾.

As estratégias de ensino-aprendizagem podem ser definidas como instrumentos que facilitam a mudança situacional do aluno para que o mesmo alcance os objetivos fixados como alvo de aprendizagem. A participação do aluno no processo de aprendizagem é uma tarefa desafiadora para o professor tendo como finalidade a

participação ativa do aluno correlacionando o processo de ensinar e os conteúdos explorados. Este processo é formado por uma tríade (transmissão – participação – atenção) que interligados favorecem a compreensão do conhecimento abordado, ultrapassando a básica formação profissional para a formação do ser humano em geral (13).

Na metodologia tradicional, as aulas em geral são de aspecto expositivo, levando ao ensinamento unidirecional, conduzindo este aluno a assumir o papel de agente passivo, limitando seu conhecimento a técnicas e experiências do docente. O processo de aprendizagem deve ser algo que tenha avaliações constantes da aprendizagem do aluno, levando-o ao pensamento crítico; algo além das experiências do docente, obtendo uma concepção interacionista com problematização das práticas e saberes, estrutura evidenciada na metodologia ativa (13-14).

Analisando a dimensão *CARGA HORÁRIA ADEQUADA*, podemos observar analisada de forma isolada, houve uma divergência de concepção entre os estudantes, onde os alunos da instituição com metodologia ABP, não consideraram a carga horária total do curso “pesada”, apesar de que quando comparamos a carga horária do curso das duas instituições, a IES com metodologia ABP possui carga horária total de 4200 horas ao contrário da IES com metodologia tradicional que possui carga horária total de 4095 horas. Salientamos também, que houve discordância dos estudantes na afirmativa do questionário que relata que tiveram *tempo suficiente para compreender os assuntos ensinados* (15-16).

A semana padrão do estudante consiste na disposição regular de aulas e atividades acadêmicas semanais com suas respectivas cargas horárias, com isso podemos ressaltar que as aulas da IES com metodologia ABP são ministradas no horário vespertino e as aulas do IES com metodologia tradicional são realizadas nos períodos manhã e tarde (15-16).

Quando falamos de tempo e ensino, Santos (10) refere que o tempo para o professor e o aluno é algo crítico, onde o mau gerenciamento do tempo por parte do professor, a correlação do conteúdo e a distribuição deste na carga horária semanal por parte da instituição de ensino, interfere por muitas vezes no processo de aprendizagem do aluno, reafirmando a sentença, onde ambas as instituições concordaram com a afirmativa que *devido à carga de trabalho do curso, entendem que nem tudo pode ser compreendido em detalhes.*

O desejo pela excelência nos resultados sobre os alunos formados e as cobranças impostas sobre estes, provoca por muitas vezes, estresse nestes estudantes. Podemos identificar através das concepções das duas IES, que houve concordância dos estudantes na afirmativa que relata que, durante a graduação, houve grande cobrança sobre eles para o alcance de resultados satisfatórios. Devido a complexidade do curso de enfermagem e a limitação do ser humano alguns fatores no decorrer do curso podem desencadear o estresse e conseqüentemente a redução do rendimento acadêmico ⁽¹⁷⁾.

Monteiro ⁽¹⁸⁾ identificou através dos relatos dos estudantes, que um dos fatores desencadeante do estresse é a carga horária dividida em dois turnos (manhã/tarde), levando a dificuldade no cumprimento das tarefas solicitadas, assimilação de conteúdo e por muitas vezes a incerteza do seu desenvolvimento. Atividades acadêmicas com horários irregulares, tendo grande demanda de atividades em um horário e em outros períodos livres de atividade acadêmica leva a uma inconstância do caminho a seguir do aluno, deflagrando sentimento de incapacidade e posteriormente estresse ⁽¹⁹⁾.

Em um estudo qualitativo realizado por Silva ⁽¹⁹⁾ com uma população de graduandos do último período do curso de enfermagem, foi observado que um dos fatores que são causadores de estresse, relatado por esta população, foi o a carga de trabalho teórico-prático realizado no período acadêmico, principalmente no último ano acadêmico, levando por muitas vezes ao estresse, tendendo a ter uma redução no desempenho acadêmico como também diminuição na assistência de enfermagem durante a realização dos estágios.

Quando abordamos as concepções das experiências dos graduandos sobre as *AVALIAÇÕES* ao qual estão sendo submetido durante o curso, observou-se que os estudantes de ambas as IES concordam com a afirmativa: *Foi realmente necessário ter uma boa memória para se ter sucesso neste curso*; no entanto, parece haver uma contradição na concepção dos estudantes, quando abordados sobre o tipo de questionamento realizado pelos docentes em relação aos conteúdos.

Também foi abordado sobre os instrumentos de avaliação, onde foi constatado que os estudantes concordaram com a afirmativa de que os instrumentos de avaliação requereram uma compreensão profunda dos assuntos ensinados. Diante disto, fica a dúvida sobre o real entendimento da pergunta aplicada ou se em momentos esporádicos alguns questionamentos realmente necessitaram de compreensão do assunto e não apenas memorização.

Quanto ao critério avaliação, o MEC ⁽²⁰⁾ define como sendo algo compartilhado, com o objetivo de conhecer para poder intervir, favorecendo o crescimento global do aluno e conseqüentemente melhoria da instituição. Este processo é composto por uma tríade: avaliador, avaliado e o aspecto que se deseja conhecer, ultrapassando o simples objetivo de tomada da informação anteriormente transmitida, havendo a necessidade de compreensão além da memorização.

Diante disso, existe a necessidade de mudança no significado da avaliação da aprendizagem, devendo ser contextualizado os procedimentos de avaliação, com uma seqüência contínua e permanente de análise qualitativa, evitando as posturas maniqueístas de valores como bom/mal ou certo/errado ⁽⁴⁻²⁰⁾.

Conforme o dicionário da língua portuguesa, podemos definir as palavras habilidade como a destreza de um sujeito em realizar algo; atitude, como a maneira de proceder, comportamento; e a palavra competência, como capacidade para resolver qualquer assunto, aptidão, idoneidade, capacidade legal para julgar pleito. Segundo Lima ⁽²¹⁾, a competência desenvolve atributos psicomotores, cognitivos e afetivos que juntos proporcionam atributos para que pessoas realizem determinado trabalho com sucesso, e no desenvolver da profissão possam obter estilos próprios para resolução de problemas familiares ou pouco familiares, sendo de grande valia para o trabalho profissional.

Quando avaliamos às concepções dos estudantes sobre a dimensão *COMPETÊNCIAS GENÉRICAS* desenvolvidas no curso, verificamos que os estudantes concordam que durante o decorrer do curso foram desenvolvidas habilidades, competências e atitudes requeridas como perfil de um profissional.

Algumas competências propostas pelas Diretrizes Curriculares estão interligadas, uma delas é a comunicação que é algo essencial no desenvolvimento do ser humano que vive em sociedade. As instituições de ensino superior assumem um papel fundamental no desenvolvimento da competência comunicativa de seus graduandos devendo ser construído no decorrer do curso, podendo ser realizado através de dinâmicas e apoio teórico com posterior registro para futuras análises ⁽²²⁾.

Em um estudo realizado com alunos do egresso ⁽²³⁾; observou-se a importância em serem trabalhadas as competências técnicas e comunicativas para a formação de um profissional que irá, de qualquer forma, assumir um cargo de liderança; a tomada de decisão e trabalho em equipe favorece um bom desempenho no seu trabalho

profissional, pontos que devem ser trabalhados no período acadêmico, para que haja convergência dos ensinamentos da vida acadêmica com a realidade profissional.

Em geral, podemos concluir que independente da metodologia aplicada pelas instituições de ensino superior, o projeto político pedagógico ou a carga horária, os graduandos do último ano do curso de enfermagem posicionaram-se em concordância na maioria das afirmativas das cinco dimensões propostas pelo questionário de experiência no curso (CEQ-25), sendo enfatizada sua satisfação pelo curso na última questão que aborda uma visão geral da qualidade do curso, quando afirmam que o curso atendeu suas expectativas do perfil do profissional formado esperado por eles com nota 3,8.

Conclusão

Com a aplicação deste instrumento de avaliação da percepção das experiências no curso foi proporcionando aos autores, uma visão sobre as experiências vivenciadas no curso abordando a qualidade do ensino. Podemos concluir com este estudo que independente da metodologia de aprendizagem aplicada ou plano pedagógico do curso; os graduandos de enfermagem consideraram, a qualidade do ensino de ambas as instituições, satisfatório obtendo boas pontuações nas cinco dimensões proposta pelo questionário nas afirmativas propostas como características e indicadores de qualidade de bom ensino.

Foi identificado, também, algumas divergências nas concepções sobre *feedback* e estratégias de aprendizagem, pontos valorizados continuamente no decorrer do curso na metodologia ativa, devendo ser trabalhados e valorizados em outras metodologias. Outro ponto foi a divergência sobre tempo suficiente para compreensão dos assuntos ensinados, pois apesar da carga horária ser menor na instituição com metodologia tradicional, a disposição de suas aulas pode estar comprometendo o período de estudos individuais. Em geral, os graduandos de ambas as instituições, afirmaram que o curso alcançou as expectativas esperadas por eles e propostas pelas instituições como perfil do profissional de enfermagem, sendo recomendado as instituições de ensino que trabalhem nos pontos divergentes para melhoria e desenvolvimento da aprendizagem.

Referências

01. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem, 2001. Link: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Enf.pdf>
02. Brasil. LEI Nº 10.861 de 14 de abril de 2004
03. Ministério da Educação e Cultura. Instrumento de avaliação dos cursos de graduação. Brasília, 2008.
04. Perrenoud P. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre:Atmed; 2002
05. Mcinnis C, Griffin P, James R, Coates H. Development of the Course Experience Questionnaire (CEQ). Faculty of Education The University of Melbourne 01/1 April 2001.
link:http://www.cshe.unimelb.edu.au/research/policy_dev/docs/ceq.pdf
06. Chaleta E, Sampaio A, Saraiva M, Grácio L, Leal F, Candeias A, Santos G. Adaptação e Validação do CEQ –Questionário de Experiência no Curso – Contributo para a Qualidade do Ensino Superior Português. TMQ techniques, methodologies and quality Review in portuguese, spanish and English N.º3, 2012
07. Oliveira LH. Exemplo de cálculo de Ranking Médio para Likert. Notas de Aula. Metodologia Científica e Técnicas de Pesquisa em Administração. Mestrado em Adm. e Desenvolvimento Organizacional. PPGA CNEC/FACECA: Varginha, 2005.
08. Beaton DE, Bombardier C, Guillemin F, Ferraz MB. Recommendations for the Cross-Cultural Adaptation of the DASH & QuickDASH Outcome Measures. Institute for Work & Health;2007.
09. Ferraz APCM.; Belhot R.V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. Gest. Prod., São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010
10. Santos SC. O processo de ensino- aprendizagem e a relação professor-aluno: Aplicação dos “setes saberes para a boa prática na educação do ensino superior”. Caderno de pesquisa em administração, São Paulo, v. 08, nº 01, janeiro/março 2001

11. Miranda KCL, Barroso MGT. A contribuição de Paulo Freire à prática e educação crítica em enfermagem. Rev Latino-am Enfermagem 2004 julho-agosto; 12(4):631-5
12. Zeferino AMB, Et al. Feedback como estratégia de Aprendizado. Revista Brasileira de Educação Médica 31 (2) : 176 – 179 ; 2007.
13. Moura ECC, Mesquita LFC. Estratégias de ensino-aprendizagem na percepção de graduandos de enfermagem. Rev Bras Enferm, Brasília 2010 set-out; 63(5): 793-8.
14. Gonzaga AM, Oliveira CB. As contribuições de Paulo Freire a uma educação científica na formação docente. Revista Eletrônica da Faculdade de Pedagogia do Campus Jataí – UFG, v.1 n.12 2012.
15. Universidade Federal de Pernambuco. Projeto pedagógico do curso de bacharelado em enfermagem. 2011 Link. http://www.ufpe.br/ccs/index.php?option=com_content&view=article&id=384&Itemid=310.
16. Faculdade Pernambucana de Saúde. Projeto pedagógico do curso de bacharelado em enfermagem. 2010.1 disponível no link <https://www.fps.edu.br/cursos/graduacao/enfermagem>.
17. Cunha SM, Carrilho DM. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. Psicologia escolar e Educacional, 2005 volume 9 nº 2
18. Monteiro CFS, Freitas JFM, Ribeiro AAP. Estresse no cotidiano acadêmico: o olhar dos alunos de enfermagem da Universidade Federal do Piauí. Esc Anna Nery R Enferm 2007 mar; 11 (1): 66 – 72
19. Silva VLS, Chiquito NC, Andrade RAPO.; Brito MFP; Camelo SHH. Fatores de estresse no último ano do curso de graduação em enfermagem: percepção dos estudantes. Rev. enferm. UERJ, Rio de Janeiro, 2011 jan/mar; 19(1):121-6.
20. Ministério da Educação e Cultura. Saberes e práticas para inclusão. Brasília 2006.
21. Lima VV. Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde. Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.9, n.17, p.369-79, mar/ago 2005.

22. Braga EM, Silva MJP. Como acompanhar a progressão da competência comunicativa no aluno de Enfermagem. Rev Esc Enferm USP 2006; 40(3):329 - 35.
23. Silva DGV; Souza SSS; Trentini M.; Bonetti A.; Mattosinho MMS. Os desafios enfrentados pelos iniciantes na prática de enfermagem. Rev Esc Enferm USP 2010; 44(2):511-6.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos constatar que a aplicação do questionário de experiência no curso (CEQ – 25), após o processo de adaptação transcultural e validação, forneceu aos pesquisadores uma visão sobre a qualidade do processo de ensino – aprendizagem do curso de enfermagem na concepção das experiências vividas pelos os estudantes, sendo futuramente, necessária a aplicação de questionários posteriores que abordem outras dimensões, dando uma visão mais detalhada do ensino, como recursos e tecnologias disposta para a aprendizagem.

Na fase de avaliação das concepções das experiências no curso pelos estudantes de graduação, podemos concluir que independente da metodologia de aprendizagem aplicada, projeto político pedagógico, carga horária ou disposição semanal das atividades acadêmicas; os graduandos de enfermagem do último ano do curso, consideraram a qualidade do ensino de ambas as instituições, algo satisfatório obtendo boas pontuações nas cinco dimensões proposta pelo questionário CEQ-25.

Houve algumas divergências nas concepções sobre *feedback* e estratégias de aprendizagem, pontos valorizados continuamente no decorrer do curso na metodologia ativa, tendo como objetivo levar o aluno a ser agente protagonista em seu processo de ensino aprendizagem, pontos propostos por alguns educadores dentre eles Paulo Freire. Outro ponto a salientar, foi a divergência sobre tempo suficiente para compreensão dos assuntos ensinados, pois apesar da carga horária ser menor na instituição com metodologia tradicional, as aulas são dispostas nos dois turno, podendo está comprometendo o período de estudos individuais.

Independente do resultado final da qualidade do curso é recomendado à instituição de ensino com metodologia ABP é refletir para possíveis mudanças sobre a afirmativa, tempo suficiente para compreensão dos conteúdos, onde os estudantes obtiveram uma posição neutra.

A instituição de ensino com metodologia tradicional está reformulando sua matriz curricular, baseando seu plano político pedagógico em princípios construtivistas. Através deste estudo, é recomendado que esta instituição observe os pontos fracos existente em seu projeto político pedagógico anterior para melhoria da atual reformulação. Em geral, baseado nas características do perfil do profissional de enfermagem, proposto pelas Diretrizes Curriculares para o curso de enfermagem, traçadas pelo Conselho Nacional de Educação e o Ministério da Educação e Cultura,

podemos identificar através deste estudo que ambas as instituições possuem o interesse e a responsabilidades de trabalhar em sua graduação o perfil do profissional generalista, crítico e reflexivo.

REFERÊNCIAS DA DISSERTAÇÃO

01. Martins CB. O ensino superior brasileiro nos anos 90. Rev. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 41-72, jan./mar. 2000.
02. Rothen JC, Barreyro GB. Avaliação, agências e especialistas: padrões oficiais de qualidade da educação superior. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [online]. 2009, vol.17, n.65 [cited 2014-03-16], pp. 729-752.
03. Dias Sobrinho J. Avaliação da educação superior. Petrópolis: Vozes, 2000
04. Ceccim RB, Feuerwerker LCM. O Quadrilátero da Formação para a Área da Saúde: Ensino, Gestão, Atenção e Controle Social. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 14(1):41- 65, 2004
05. Campos FE, Ferreira JR, Feuerwerker LCM, Sena RR, Campos JJB, Cordeiro H, Cordoní Jr L. Aproximar a Formação de Profissionais de Saúde das Necessidades da Atenção Básica. *Revista de Brasileira de Educação Médica*. Rio de Janeiro, v.24, nº 3, out./dez. 2000
06. BRASIL, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre Estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
07. Ceccim RB, Feuerwerker LCM. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 20(5):1400-1410, set-out, 2004
08. Emílio E, Peres AM, Takahashi RT, Januário MM. O ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade. *Rev Esc Enferm USP* 2006; 40(4):570-5.
09. Galleguillos, TGB.; Oliveira, MAC. A gênese e o desenvolvimento histórico do ensino de enfermagem no Brasil . *Rev.Esc.Enf. USP*, v. 35, n. 1, p. 80-7, mar. 2001.
10. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem, 2001.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Enf.pdf>
11. BRASIL. LEI Nº 10.861 de 14 de abril de 2004. Dispõe a criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm

12. Ministério da Educação e Cultura. Instrumento de avaliação dos cursos de graduação. Brasília, 2008.
13. Perrenoud P. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre:Atmed; 2002
14. Monteiro CFS, Freitas JFM, Ribeiro AAP. Estresse no cotidiano acadêmico: o olhar dos alunos de enfermagem da Universidade Federal do Piauí. Esc Anna Nery R Enferm 2007 mar; 11 (1): 66 – 72
15. Berbel NAV. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina Ciências Sociais e Humanas, Londrina v. 32,n.1, p.25-40, jan/jun 2011.
16. Mcinnis C, Griffin P, James R, Coates H. Development of the Course Experience Questionnaire (CEQ). Faculty of Education The University of Melbourne 01/1 April 2001.
link:http://www.cshe.unimelb.edu.au/research/policy_dev/docs/ceq.pdf
17. Ruiz FA; Schumacher C. Evaluación del aprendizaje universitario. Educación y Educadores . 2008, Vol. 11 Issue 2, p91-105. 15p. 1 Chart, 9 Graphs.
18. Chaleta E, Sampaio A, Saraiva M, Grácio L, Leal F, Candeias A, Santos G. Adaptação e Validação do CEQ –Questionário de Experiência no Curso – Contributo para a Qualidade do Ensino Superior Português. TMQ techniques, methodologies and quality Review in portuguese, spanish and English N.º3, 2012.
19. Matos DAS, Cirino SD, Brown GTL, Leite WL. Avaliação no ensino superior: Concepções múltiplas de estudantes brasileiros. Est. Aval. Educ.,São Paulo, v. 24, n. 54, p. 172-193, jan./abr. 2013
20. Universidade Federal de Pernambuco. Projeto pedagógico do curso de bacharelado em enfermagem. 2011 Link. http://www.ufpe.br/ccs/index.php?option=com_content&view=article&id=384&Itemid=310.
21. Faculdade Pernambucana de Saúde. Projeto pedagógico do curso de bacharelado em enfermagem. 2010.1
disponível no link <https://www.fps.edu.br/cursos/graduacao/enfermagem>.
22. Beaton DE, Bombardier C, Guillemin F, Ferraz MB. Recommendations for the Cross-Cultural Adaptation of the DASH & QuickDASH Outcome Measures. Institute for Work & Health;2007.

23. Reichenheim ME & Moraes CL. Operacionalização de ATC de instrumentos. Rev Saúde Pública 2007;41(4):665-73
24. Mattar FN. Pesquisa de marketing. Edição Compacta. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.
25. Oliveira LH. Exemplo de cálculo de Ranking Médio para Likert. Notas de Aula. Metodologia Científica e Técnicas de Pesquisa em Administração. Mestrado em Adm. e Desenvolvimento Organizacional. PPGA CNEC/FACECA: Varginha, 2005.

APENDICE A

| Pense no curso que frequenta e responda as questões | Discordo Totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|--|---|-----------------|----------------------------------|-----------------|----------------------------|
| Metas e padrões claros | <i>Avalia a clareza dos objetivos do curso e o perfil de trabalho profissional que se espera dos estudantes.</i> | | | | |
| 1. Existe facilidade no conhecimento do nível de trabalho esperado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 Normalmente existe clareza no caminho a seguir nos estudos e do que era esperado de mim neste curso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 Com freqüência, tive dificuldade de descobrir o que era esperado de mim como estudante neste curso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Os professores / tutores tornaram claro desde o início, o que esperavam do desempenho acadêmico dos alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Bom ensino | <i>Avaliação das práticas pedagógicas que incluem o fornecimento de feedback, explicações claras e motivação para o desempenho dos alunos de forma a tornar o curso interessante, levando à resolução de problemas de compreensão por parte dos alunos.</i> | | | | |
| 5. Os professores/ tutores deste curso motivaram-me de forma a se ter um bom trabalho realizado . | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Os professores/tutores dedicam bastante tempo a comentar o meu trabalho.. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Os professores/tutores esforçaram-se realmente para compreender as dificuldades que eu poderia ter no desenvolvimento do meu trabalho.. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Os professores/ tutores, normalmente, deram feedback construtivo sobre a forma como eu estava me desempenhando. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Os meus professores/tutores foram muito bons na explicação dos conteúdos explorados neste curso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Os professores/tutores esforçaram-se bastante para tornar os conteúdos do curso interessantes.. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Carga de trabalho adequada | <i>Determina a carga horária de trabalho/envolvimento dos graduandos no curso, (Aulas teóricas, aulas práticas, estágios, seminários, jornada estudantil</i> | | | | |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | <i>etc...), é suficiente para as coisas que o aluno necessita aprender.</i> | | | | |
| 11. A quantidade de trabalho desenvolvida no curso foi demasiadamente pesada.. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Geralmente, deram-me tempo suficiente para compreender as matérias a serem aprendidas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Existência de demasiada cobrança sobre mim de forma a se alcançar resultados satisfatórios no desenvolvimento do curso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. A totalidade geral de carga de trabalho a ser realizado neste curso significou que nem tudo pôde ser completamente compreendido. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Avaliação adequada da aprendizagem | <i>Avalia até que ponto o curso utiliza da memorização de conhecimento e de fatos para fins de avaliação, ao invés do que foi realmente compreendido.</i> | | | | |
| 15. Foi realmente necessário se ter uma boa memória, para obter-se sucesso neste curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Os professores/tutores estavam mais interessados em avaliar o que eu memorizei do que o que eu realmente compreendi.. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Os instrumentos de avaliação usados neste curso requereram uma compreensão profunda dos conteúdos ensinados. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. A maioria dos professores/tutores me fizeram perguntas apenas sobre fatos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Competências gerais | <i>Avalia como os alunos percebem que os seus estudos têm contribuído para o desenvolvimento de competências e habilidades reconhecidas pela universidade, como algo valioso para o crescimento profissional.</i> | | | | |
| 19. O curso desenvolveu as minhas competências de resolução de problemas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. O curso estimulou as minhas competências de análise. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. O curso ajudou-me a desenvolver a minha competência para trabalhar como membro de uma equipe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Como resultado do meu curso, sinto-me mais confiante para lidar com problemas pouco familiares | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 23. O curso melhorou as minhas competências de comunicação e escrita. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Este curso ajudou-me a desenvolver a capacidade de planejar o meu próprio trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Visão geral do curso | <i>Qual a classificação geral da qualidade do curso</i> | | | | |
| 25. Em geral, fiquei satisfeito com a qualidade deste curso.. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

APENDICE B

QUESTIONÁRIO CEQ-25 (versão final)

| Pense no curso que frequenta e responda as questões | Discordo Totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|---|---|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| Metas e padrões claros | <i>Avalia a clareza dos objetivos do curso e o perfil de trabalho profissional que se espera dos estudantes.</i> | | | | |
| 1. No decorrer do curso, existe facilidade no conhecimento do nível esperado de comprometimento com os estudos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Neste curso, eu normalmente tive uma idéia clara sobre o caminho a seguir nos estudos e o que era esperado de mim neste curso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Com frequência, tive dificuldade de descobrir o que era esperado de mim, como estudante, neste curso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Os professores / tutores tornaram claro desde o início, o que esperavam do desempenho acadêmico dos alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Bom ensino | <i>Avaliação das práticas pedagógicas que incluem o fornecimento de feedback, explicações claras e motivação para o desempenho dos alunos de forma a tornar o curso interessante, levando à resolução de problemas de compreensão por parte dos alunos.</i> | | | | |
| 5. Os professores/ tutores deste curso me motivam a melhorar cada vez mais nos meus estudos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Os professores/tutores dedicam tempo necessário para comentar meu desenvolvimento acadêmico. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Os professores/tutores esforçaram-se para identificar e compreender as dificuldades que eu poderia ter no desenvolvimento da minha aprendizagem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Os professores/tutores geralmente me dão feedback útil sobre como estou atuando em meus estudos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Os professores/tutores mediarão de forma eficaz o desenvolvimento ou aquisição dos conteúdos trabalhados no | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|--|---|---|---|---|
| curso. | | | | | |
| 10. Os professores/ tutores utilizam os meios necessários e adequados para tornar os conhecimentos trabalhados no curso, interessantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Carga de trabalho adequada | <i>Determina a carga horária de trabalho/envolvimento dos graduandos no curso, (Aulas teóricas, aulas práticas, estágios, seminários, jornada estudantil etc...), é suficiente para as coisas que o aluno necessita aprender.</i> | | | | |
| 11. A quantidade de trabalho desenvolvida no curso foi demasiadamente pesada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Geralmente, deram-me tempo suficiente para compreender os conteúdos a serem aprendidos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Houve grande cobrança sobre mim, como estudante, para alcançar resultados satisfatórios no desenvolvimento do curso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. A totalidade geral de carga de trabalho a ser realizado neste curso significou que nem tudo pôde ser compreendido em detalhes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Avaliação adequada da aprendizagem | <i>Avalia até que ponto o curso utiliza da memorização de conhecimento e de fatos para fins de avaliação, ao invés do que foi realmente compreendido.</i> | | | | |
| 15. Foi realmente necessário se ter uma boa memória, para obter-se sucesso neste curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Os professores/tutores estavam mais interessados em avaliar o que eu memorizei do que o que eu realmente compreendi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Os instrumentos de avaliação usados neste curso requereram uma compreensão profunda dos conteúdos ensinados. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. A maioria dos professores / tutores, no decorrer do curso, fizeram-me apenas perguntas literárias / objetivas dos conteúdos ensinados. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Competências gerais | <i>Avalia como os alunos percebem que os seus estudos têm contribuído para o desenvolvimento de competências e habilidades reconhecidas pela universidade, como algo valioso para o crescimento profissional.</i> | | | | |
| 19. O curso desenvolveu as minhas competências e habilidades em resolução de | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| problemas. | | | | | |
| 20. O curso estimulou as minhas competências de análise. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. O curso contribuiu para o desenvolvimento de habilidades e atitudes para trabalhar como membro de uma equipe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Como resultado do meu curso, sinto-me mais confiante para lidar com problemas pouco familiares. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. O curso contribuiu para o desenvolvimento das habilidades de comunicação e construção de texto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. O curso contribuiu para o desenvolvimento das competências necessárias para organização e planejamento dos trabalhos solicitados. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Visão geral do curso | <i>Qual a classificação geral da qualidade do curso</i> | | | | |
| 25. Em geral, esse curso atendeu as expectativas, do perfil do profissional formado esperado por mim e proposto pelo curso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO CEQ-25 (original – traduzido para Portugal)

| Pense no curso que frequenta e responda as questões | Discordo Totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|---|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| 1. É sempre fácil conhecer o nível de trabalho esperado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. O curso desenvolveu as minhas competências de resolução de problemas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Os docentes deste curso motivaram-me para fazer o meu melhor trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. A quantidade de trabalho foi demasiado pesada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. O curso estimulou as minhas competências de análise.. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Geralmente tive uma ideia clara do caminho que estava a fazer e do que se esperava de mim neste curso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Os docentes dedicam bastante tempo a comentar o meu trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Para ter sucesso neste curso tudo o que foi realmente necessário foi ter uma boa memória. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. O curso ajudou-me a desenvolver a minha competência para trabalhar como membro de uma equipa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Como resultado do meu curso sinto-me mais confiante para lidar com problemas pouco familiares. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. O curso melhorou as minhas competências de comunicação escrita | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Os docentes pareceram mais interessados em avaliar o que eu memorizei do que o que eu compreendi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Foi frequentemente difícil descobrir o que era esperado de | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| mim neste curso. | | | | | |
| 14. Geralmente deram-me tempo suficiente para compreender as matérias que tive de aprender. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Os docentes esforçaram-se realmente para compreender as dificuldades que eu podia estar a ter com o meu trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Os métodos de avaliação usados neste curso requereram uma compreensão profunda dos seus conteúdos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Os docentes deram-me normalmente feedback útil sobre a forma como estava a caminhar.. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Os meus professores foram muito bons a explicar os conteúdos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Demasiados professores fizera-me perguntas só sobre factos.. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Os professores esforçaram-se bastante para tornar as matérias interessantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Existiu imensa pressão sobre mim para ser bem-sucedido neste curso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Este curso ajudou-me a desenvolver a capacidade de planear o meu próprio trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. A totalidade do volume de trabalho a ser realizado neste curso significou que nem tudo pôde ser completamente compreendido. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Os docentes tornaram claro desde o início o que esperavam dos alunos.. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Globalmente fiquei satisfeito com a qualidade desde curso.. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |