

NÚMERO 12 | 2021

ISSN 2183-0940

# REVISTA TMQ

TECHNIQUES, METHODOLOGIES AND QUALITY

**EDITORES:**

**ANTÓNIO RAMOS PIRES**  
Instituto Politécnico de Setúbal

**MARGARIDA SARAIVA**  
Universidade de Évora

**ÁLVARO ROSA**  
ISCTE-IUL

A **REVISTA TMQ - TECHNIQUES METHODOLOGIES AND QUALITY** é uma marca registada no INPI com o N° 614089 e sujeita os artigos publicados a dupla revisão por pares, estando disponível online em: <https://publicacoes.rigual.org>

A TMQ está indexada à Latindex - Sistema regional de informações on-line para revistas de investigação científica nos países da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal.

Responsabilidade: A RIQUAL ou seus representantes e os Editores não são responsáveis por qualquer erro(s), validade de dados / conclusões ou violação de direitos autorais em qualquer artigo publicado nesta revista. Os Autores são os únicos responsáveis por todo o conteúdo dos artigos publicados na revista.

The **JOURNAL TMQ - TECHNIQUES METHODOLOGIES AND QUALITY** is a registered trademark with INPI under N° 614089 and is a peer-reviewed and publicly available journal, being available online at: <https://publicacoes.rigual.org>

TMQ is indexed at Latindex - Regional system of online information for scientific research journals in the countries of Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal.

Disclaimer: RIQUAL or its representatives and the Editors are not responsible for any error(s), validity of data/conclusions or copyright infringements in any article published in this journal. Authors are solely responsible for the entire contents of the paper published in the journal.

#### FICHA TÉCNICA:

Título: TMQ – TECHNIQUES, METHODOLOGIES AND QUALITY | 2021

ISSN: 2183-0940

Editora: RIQUAL - Rede de Investigadores da Qualidade

Paginação e produção gráfica: RIQUAL

e-mail: [info@riqual.org](mailto:info@riqual.org)

#### TECHNICAL DATA SHEET:

Title: TMQ – TECHNIQUES, METHODOLOGIES AND QUALITY | 2021

ISSN: 2183-0940

Publisher: RIQUAL - Network of Quality Researchers

Pagination and graphic production: RIQUAL

e-mail: [info@riqual.org](mailto:info@riqual.org)

**EDITORES:**

**António Ramos Pires**, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal (Coordenador)

**Margarida Saraiva**, Universidade de Évora, Portugal

**Álvaro Rosa**, ISCTE-IUL, Portugal

**REVISORES:**

**Albertina Palma**, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal

**Álvaro Rosa**, ISCTE-IUL, Portugal

**Amador Duran Sanchez**, Universidad da Extremadura, Espanha

**António Ramos Pires**, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal

**José Simões**, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal

**Luis Lourenço**, Universidade da Beira Interior, Portugal

**Margarida Eiras**, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal

**Margarida Saraiva**, Universidade de Évora, Portugal

**Patrícia Moura e Sá**, Universidade de Coimbra, Portugal

**Paulo Sampaio**, Universidade do Minho, Portugal

**CONSELHO EDITORIAL:**

**Albano Ferreira**, Universidade Katavala Bwila, Angola

**Álvaro Rosa**, ISCTE-IUL, Portugal

**António Andrade**, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

**António Ramos Pires**, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal

**Artur Santana**, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

**Dênis Cunha**, Universidade Federal de Viçosa, Brasil

**Elsa Simões**, Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde

**Gerson Tontini**, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Brasil

**José Álvarez-García**, Universidad da Extremadura, Espanha

**José Sarsfield Cabral**, Universidade do Porto, Portugal

**Julio Macedo**, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

**Keylor Villalobos**, Universidad Nacional de Costa Rica, Costa Rica

**Luís Lourenço**, Universidade da Beira Interior, Portugal

**Manuel Suarez-Barraza**, Instituto Tecnológico e de Estudios Superiores de Monterrey, México

**Margarida Saraiva**, Universidade de Évora, Portugal

**Maria da Conceição Barbosa Mendes**, Universidade Katavala Bwila, Angola

**Maria de la Cruz del Rio-Rama**, Universidad de Vigo, Espanha

**Martí Casadesús**, Universitat de Girona, Espanha

**Nelson António**, ISCTE-IUL, Portugal

**Patrícia Moura e Sá**, Universidade de Coimbra, Portugal

**Pedro Saraiva**, NOVA IMS, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

**Virgílio Cruz Machado**, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

**AUTORES:**

**Adelina Baptista**, Universidade de Aveiro/GOVCOPP

**Ana Rolo**, Instituto Politécnico de Setúbal

**André da Luz Pereira**, Instituto Politécnico de Setúbal

**Ângela Lacerda Nobre**, Instituto Politécnico de Setúbal

**Célia Rasquinha**, Universidade Évora

**Fátima Leal**, Universidade de Évora, CIEP

**Fernando Pimentel**, Instituto Politécnico de Setúbal, CINEA

**J. Miguel-Oliveira**, Universidade de Aveiro

**José Fidalgo Gonçalves**, Instituto Superior de Educação e Ciências

**Luciana Ribeiro**, Universidade Évora

**Marc Jacquinet**, Universidade Aberta

**Margarete Cardoso**, Pelo Rim

**Rogério Duarte**, Instituto Politécnico de Setúbal, CINEA

**Rute Vicente**, Universidade de Aveiro

**Vanessa Colaço**, Pelo Rim

**Wagiza E. Santos**, Universidade Évora

## ÍNDICE

|                       |          |
|-----------------------|----------|
| <b>EDITORIAL.....</b> | <b>7</b> |
|-----------------------|----------|

|                                                                                   |          |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>Certificação ISO 9001: Impactes numa empresa do setor metalomecânico .....</b> | <b>9</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----------|

*Rute Vicente*

*J. Miguel-Oliveira*

*Adelina Baptista*

|                                               |    |
|-----------------------------------------------|----|
| 1. Introdução.....                            | 10 |
| 2. Método .....                               | 17 |
| 3. Contexto organizacional de aplicação ..... | 19 |
| 4. Análise e apresentação dos resultados..... | 20 |
| 5. Conclusões.....                            | 25 |
| 6. Referências .....                          | 27 |

|                                                                                                                                                        |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>O método japonês 5S e como implementá-lo nas organizações. Estudo de caso na empresa F. J. Elias, Lda -<br/>Caixilharia em alumínio e PVC .....</b> | <b>33</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

*Célia Rasquinha*

*Luciana Ribeiro*

*Wagiza E. Santos*

|                                                                                    |    |
|------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Introdução.....                                                                 | 33 |
| 2. Revisão Bibliográfica.....                                                      | 35 |
| 3. Metodologia de Elaboração do Trabalho de Projeto .....                          | 41 |
| 4. Análise da Ferramenta 5S e Resultados Obtidos na Empresa F. J. Elias, Lda ..... | 42 |
| 5. Conclusões.....                                                                 | 45 |
| 6. Bibliografia.....                                                               | 46 |

|                                                    |           |
|----------------------------------------------------|-----------|
| <b>Literacia e o empoderamento do doente .....</b> | <b>49</b> |
|----------------------------------------------------|-----------|

*Margarete Cardoso*

*Vanessa Colaço*

|                                                        |    |
|--------------------------------------------------------|----|
| 1. Introdução.....                                     | 50 |
| 2. Literacia em Saúde em Portugal.....                 | 51 |
| 3. Literacia nas Doenças Crónicas.....                 | 54 |
| 4. Literacia na Doença Renal Crónica .....             | 58 |
| 5. Estratégias de Promoção da Literacia em Saúde ..... | 60 |
| 6. Conclusão .....                                     | 61 |
| 7. Referências .....                                   | 62 |

|                                                                                                                           |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Trabalho colaborativo e aprendizagem criativa: um estudo introdutório sobre melhoria contínua em<br/>educação.....</b> | <b>65</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

*André da Luz Pereira*

*Ana Rolo*

|                                                                                        |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Introdução.....                                                                     | 66 |
| 2. O trabalho dos professores e a aprendizagem dos alunos .....                        | 67 |
| 3. O trabalho colaborativo entre docentes .....                                        | 69 |
| 4. Trabalho colaborativo é mais complexo do que trabalho individual .....              | 71 |
| 5. A aprendizagem criativa.....                                                        | 73 |
| 6. Outras contribuições da psicodinâmica do trabalho para a aprendizagem criativa..... | 74 |
| 7. Considerações finais .....                                                          | 79 |
| 8. Referências .....                                                                   | 80 |

**Pensando programas curriculares como os projetistas pensam ..... 83**

*Rogério Duarte*

*Ângela Lacerda Nobre*

*Fernando Pimentel*

*Marc Jacquinet*

|    |                                                                  |    |
|----|------------------------------------------------------------------|----|
| 1. | Introdução.....                                                  | 84 |
| 2. | Metodologia Pensando como um Projetista.....                     | 86 |
| 3. | Ensino assente em resultados e alinhamento construtivo .....     | 90 |
| 4. | Pensando programas curriculares como os projetistas pensam ..... | 93 |
| 5. | Conclusão .....                                                  | 96 |
| 6. | Referências .....                                                | 97 |

**Consequências das emoções de realização académica para a qualidade da aprendizagem de estudantes universitários ..... 101**

*Fátima Leal*

|    |                                |     |
|----|--------------------------------|-----|
| 1. | Introdução.....                | 102 |
| 2. | Método .....                   | 104 |
| 3. | Resultados .....               | 105 |
| 4. | Discussão dos resultados ..... | 112 |
| 5. | Conclusão .....                | 114 |
| 6. | Referências .....              | 115 |

**Autarquias & Qualidade ..... 117**

*José Fidalgo Gonçalves*

|    |                                                       |     |
|----|-------------------------------------------------------|-----|
| 1. | Enquadramento do estudo .....                         | 118 |
| 2. | Levantamento nacional sobre SGQT nos municípios ..... | 120 |
| 3. | Conclusões.....                                       | 137 |
| 4. | Bibliografia.....                                     | 138 |

## **EDITORIAL**

Em 2020 editámos 3 números especiais, fechando o ano com o número normal de 2020, a TMQ N.º 11.

Este nível de edição só foi possível com os contributos de vários editores convidados. Temos vindo a salientar esta experiência como muito positiva no sentido de a podermos alargar, quer continuando na mesma abordagem, quer eventualmente evoluindo para linhas editoriais estabelecidas e continuadas. Esta experiência pode ser decisiva para a consolidação do funcionamento da TMQ e da RIQUAL, quer em termos editoriais, quer em termos do seu desenvolvimento e sustentabilidade.

Neste número, temos 7 artigos, a maioria deles recebidos na sequência da não realização do XI Encontro, que foi adiado de 2020 para 2021, por motivos decorrentes da pandemia.

Os temas são muito variados, quer ao nível dos setores de atividade (indústria, educação, saúde, autarquias), quer ao nível dos temas e técnicas (ensino-aprendizagem, sistemas de gestão, ensino superior, empoderamento do doente, 5S, Design thinking, certificação).

A opção dos editores por esta variabilidade resulta, não só do mérito dos artigos selecionados, mas também da riqueza dos artigos apresentados, o que nos leva a refletir sobre a utilidade de criar linhas editoriais, como acima referido.

O ano de 2021 marcou a retoma dos Encontros anuais da Rede em termos presenciais, e 1ª eleição dos seus corpos sociais, culminando a sua formalização como associação científica.

O ano de 2021 permitiu consolidar o site com grande desenvolvimento das suas funcionalidades e grande incremento dos conteúdos disponíveis.

Embora o percurso tenha sido difícil, achamos que o esforço valeu a pena. Temos uma Rede mais forte, ampla e eficaz. Esperamos poder continuar, pelo gosto e sentido de responsabilidade social que nos anima.

### **Editores**

António Ramos Pires

Margarida Saraiva

Álvaro Rosa



# Certificação ISO 9001: Impactes numa empresa do setor metalomecânico

**Rute Vicente**

[rut.vic@ua.pt](mailto:rut.vic@ua.pt)

Universidade de Aveiro

**J. Miguel-Oliveira**

[miguel.s.oliveira@ua.pt](mailto:miguel.s.oliveira@ua.pt)

Águeda da Universidade de Aveiro

**Adelina Baptista**

[adelinabaptista@ua.pt](mailto:adelinabaptista@ua.pt)

Universidade de Aveiro/GOVCOPP

## Resumo:

Existem estudos realizados para analisar o impacto da implementação e certificação pela ISO 9001 nas empresas, porém têm conclusões contraditórias. O presente estudo tem como objetivo apresentar os principais resultados de uma pesquisa para analisar o impacto do sistema de gestão da qualidade no desempenho de uma empresa, na área da metalomecânica, sediada em Aveiro. A metodologia deste estudo baseia-se na aplicação de três métodos distintos de recolha de dados, garantindo a triangulação das fontes de informação, concretamente através da perceção da gerência com base em entrevistas semiestruturadas, da perceção dos trabalhadores por meio da aplicação de questionário e, finalmente, da análise de indicadores da empresa que permitem comparar o desempenho da empresa antes e depois da certificação. Deste trabalho resulta a confirmação de vários pressupostos relativos a impactes positivos e negativos quer a nível interno como a nível externo, encontrados na revisão da literatura. As conclusões do presente trabalho determinam a necessidade de estudos futuros para compreender esses impactes no setor da metalomecânica.

**Palavras-chave:** Indústria metalomecânica; certificação; ISO 9001, Gestão da qualidade.

## Abstract:

There are studies carried out to analyse the impact of the implementation and certification of ISO 9001 in companies, but they have contradictory conclusions. The present study aims to present the main results of research to analyse the impact of the quality management system in a company's performance in metalworking based in Aveiro. The methodology of this study is based on the application of three distinct methods of data collection, guaranteeing the triangulation of information sources, specifically through the perception of the management based on semi-structured interviews, the perception of the workers through the application of a questionnaire and, finally, the analysis of the company's indicators which allow the comparison of the company's performance before and after certification. The result of this work is the confirmation of several assumptions concerning positive and negative impacts, both internally and externally, found in the

literature review. The conclusions of this study determine the need for future studies to understand these impacts in the metalworking sector.

**Keywords:** metal mechanics industry; certification; ISO 9001; Quality management.

---

## 1. Introdução

Em tempos de constante mudança, a importância dos sistemas de gestão da qualidade (SGQ) é cada vez mais um garante da qualidade do produto e/ou serviço de uma forma consistente e desejada. Os motivos dessas mudanças devem-se à intensa competição entre as organizações, dentro e fora dos seus países de origem, à diminuição das barreiras comerciais, com a criação de grandes blocos económicos e à diminuição do crescimento económico mundial. Sendo o mundo empresarial bastante competitivo, as organizações tendem-se a destacar para permanecerem no mercado, sendo forçadas a adotar estratégias de gestão para conseguirem marcar a sua posição. (Heras e Casadesús, 2005; Kirkham et al., 2014).

Os consumidores passam a exigir maior qualidade nos produtos e/ou serviços a um preço menor, isto é, a opinião dos clientes passou a ser um fator fundamental para a produção e/ou prestação de um serviço (Pinto et al., 2006).

Os referenciais científicos dos sistemas de gestão da qualidade e os diversos estudos sobre a importância da abordagem por processos conduzem a uma fundamentação teórica para a implementação de sistemas de gestão da qualidade nas organizações. Assim, o sistema de gestão da qualidade de uma organização consiste num conjunto de disposições, planeadas e sistemáticas, adotadas pela mesma e subjacentes à implementação do SGQ, garantindo a conformidade dos produtos e consequentemente a confiança e satisfação dos clientes. Por isso, as motivações que levam à implementação do SGQ podem ser de natureza externas e/ou internas.

As motivações externas estão relacionadas com a pressão do cliente e do mercado, potenciando a ampliação da carteira de clientes e o alcance de novas oportunidades a nível internacional, como revela o estudo sobre o impacto da certificação nas organizações (Martínez-Costa et al, 2008), e as motivações internas estão associadas à melhoria contínua dos processos internos, uma vez que a diminuição das falhas internas é proporcional à diminuição de custos para a empresa, alcançado assim uma maior competitividade. (Furtado, 2003b; Gadenne e Sharma, 2009).

A indústria metalúrgica e metalomecânica em Portugal é o setor de atividade com maior volume de exportação, cerca de 18.333M€ em 2018, representando cerca de 14% do PIB, segundo dados da Associação dos Industriais Metalúrgicos Metalomecânicos e Afins de Portugal (AIMMAP) (AIMMAP, 2020). Os estudos nesta área de atividade são escassos, por isso, como este setor tem uma elevada representatividade no distrito de Aveiro pretendeu-se efetuar um levantamento sobre o impacte da certificação ISO 9001 numa empresa metalomecânica desta região.

## **1.1 Implementação de sistemas de gestão da qualidade**

A ISO 9001 é uma norma lançada pela ISO em 1989 (Standards, 2019). A norma foi revista várias vezes, tendo sido publicada a última versão em 2015 e foca-se no desempenho organizacional para o cumprimento dos requisitos do cliente, legais e regulamentares. Exige às organizações que procedam à gestão dos processos para atingir os resultados desejados, recorrendo ao pensamento baseado no risco. Além disso, exige que a gestão de topo assuma maior envolvimento nas atividades do SGQ e dá maior ênfase à monitorização do desempenho, utilizando o ciclo PDCA “Plan-Do-Check-Act” (Manders et al., 2016).

De acordo com a norma ISO 9001:2015 “A adoção de um sistema de gestão da qualidade é uma decisão estratégica de uma organização que pode ajudar a melhorar o seu desempenho global e proporcionar uma base sólida para iniciativas de desenvolvimento sustentável” (p.7). A prática da qualidade pode passar pela implementação dos requisitos associados ao sistema de gestão da qualidade (SGQ), sistema que pode ser entendido como um conjunto de abordagens organizacionais capaz de garantir a conformidade, associado ao incremento, em termos de eficácia e eficiência, do cumprimento dos requisitos. O SGQ compreende em si todas as atividades que estão relacionadas com a produção de um bem ou com a prestação de um serviço e podem afetar a qualidade ou a forma como o cliente a entende.

As empresas que implementam os requisitos do SGQ, possuem uma série de benefícios que podem ser classificados como internos e externos (Garvin, 1988).

Os benefícios de natureza interna emergem do ambiente de recursos humanos. Esses benefícios são manifestados através do aumento da eficiência interna e da melhoria do ambiente de trabalho, o que por sua vez, favorece a participação dos trabalhadores na gestão da empresa e na prossecução do objetivo comum: a melhoria da qualidade. Do ponto de vista tecnológico, obtém-se uma maior racionalização dos processos. Assim, ao analisar e documentar os diferentes procedimentos da empresa, todas as possíveis deficiências podem ser detetadas e

corrigidas, e um grande número de situações em que os esforços são duplicados, podem ser eliminados. Tudo isso, produz uma redução nos custos a médio e a longo prazo, bem como uma melhoria na produtividade e eficiência (Garvin, 1988).

Os proveitos de natureza externa dizem respeito à maneira como as organizações passaram a enfrentar as ameaças atuais. A globalização, tornou os mercados mais voláteis e efêmeros, obrigando as empresas a produzirem em prazos de entrega mais curtos. Então, uma das consequências mais visíveis desse desafio foi a reestruturação dos sistemas produtivos a partir de redefinições de programas da qualidade e de formação profissional que promoviam a flexibilidade e a polivalência organizacional, e, simultaneamente, impunham uma atitude profissional mais colaborativa a todos os intervenientes no processo (Saraiva et al., 2005).

Essa agilidade, engloba uma especialização flexível, designadamente a multiquificação dos trabalhadores, que devem apoiar-se em múltiplas habilidades a fim de serem alocados na(s) área(s) em que a empresa é deficitária, aquando de variações na procura, ou seja, alterações de mercado (Saraiva et al., 2005).

Num estudo realizado em Portugal (Furtado, 2003) constata-se que o principal objetivo pela qual uma empresa implementa os requisitos do SGQ está relacionado com a melhoria da organização interna da empresa (Tabela 1). Facilmente se comprova que a gestão da qualidade é considerada como um instrumento essencial para a obtenção de vantagens competitivas para as organizações.

**Tabela 1 – Objetivos da implementação de um sistema de gestão da qualidade**

| <b>Objetivos</b>                             | <b>Visado %</b> | <b>Concretizado %</b> |
|----------------------------------------------|-----------------|-----------------------|
| Melhorar a organização interna               | 64,3            | 59,0                  |
| Aumentar a qualidade do serviço              | 56,3            | 46,9                  |
| Certificar a empresa                         | 54,9            | -                     |
| Melhorar a imagem da empresa                 | 54,6            | 52,2                  |
| Reduzir reclamações                          | 46,3            | 34,8                  |
| Diminuir defeitos, desperdícios e retrabalho | 44,5            | 32,2                  |
| Aumentar a qualidade do produto              | 42,8            | 36,6                  |
| Reduzir custos                               | 33,9            | 16,8                  |
| Aceder a novos mercados                      | 33,0            | 20,9                  |
| Aumentar a produtividade                     | 32,7            | 18,9                  |
| <b>Objetivos</b>                             | <b>Visado %</b> | <b>Concretizado %</b> |
| Reagir à pressão de clientes                 | 20,4            | 14,7                  |

|                                                   |      |      |
|---------------------------------------------------|------|------|
| Reagir à pressão de concorrentes                  | 19,2 | 13,6 |
| Beneficiar de majoração de sistemas de incentivos | 10,6 | 7,1  |
| Reagir à pressão de fornecedores                  | 7,4  | 5,3  |

(Furtado, 2003)

De acordo com o referido, a implementação de requisitos e a certificação do sistema pela norma ISO 9001 pode atuar assim como uma base de sustentação para a construção de uma estrutura empresarial de qualidade (Terziovski et al., 1997).

## 1.2 Impacte da implementação da ISO 9001 nas PME

O setor das PME representa 90-99% das empresas comerciais do mundo, são uma fonte de criação de emprego significativo e contribuem para o crescimento tecnológico. Assumem uma função económica fundamental no desempenho geral dos países, tanto em desenvolvimento, como em países desenvolvidos. (Buli, 2017).

Não há estudos conclusivos sobre os efeitos positivos gerados nas empresas PME. Alguns estudos relatam que por um lado é mais difícil porque faltam recursos e o investimento financeiro inicial para a obtenção da certificação é mais relevante para este tipo de empresa (Gustafsson et al, 2001; Ismyrlis e Moschidis, 2013; Lee e Palmer, 1999; Rodríguez-Escobaret al., 2006b).

A implementação dos requisitos ISO 9001 está associada a vários custos monetários, nomeadamente o custo de preparar as organizações para a implementação, formações, o custo da certificação e posteriormente a manutenção de um sistema de certificação (Pires, et al., 2013). Porém, as empresas têm a expectativa de obter benefícios e de recuperar o investimento realizado (Alič, 2014; Heras-Saizarbitoria et al., 2010; (Magd, 2008; Sampaio et al., 2010). No entanto, esses investimentos nem sempre são compensados pelos resultados positivos alcançados (Psomas, 2013). Tudo isso parece indicar que a obtenção da certificação não é suficiente em termos financeiros para a empresa, mas existem os fatores internos que podem condicionar resultados positivos (Boiral, 2011; Lee, et al., 2009; Psomas, et al., 2010).

Outros estudos relatam ainda, que os benefícios são semelhantes para todas as empresas, que não há influência no tipo de empresa, uma vez que a obtenção de resultados positivos está relacionada com outros aspetos e não com a dimensão da mesma, embora em pequenas empresas a perceção dos efeitos possa ser mais lenta (Bayati e Taghavi, 2007; Llopis e Tarí, 2003; Lee et al., 2009; Psomas et al., 2010; (Wilson et al., 2003). Todavia, os benefícios nas

empresas pequenas podem ser maiores, uma vez que o ponto de partida em termos de gestão da qualidade é menor, portanto as oportunidades de melhoria são superiores (Gotzamani e Tsiotras, 2001).

Outras investigações relatam que as empresas que implementaram a ISO 9001 superaram financeiramente as empresas que não implementaram a ISO 9001 (Sharma, 2005; Corbett et al., 2005).

### **1.3 Certificação de sistemas de gestão da qualidade**

A certificação de sistemas de gestão da qualidade é o processo através do qual uma entidade acreditada para o efeito – a entidade certificadora – declara através da emissão de um certificado de qualidade que o sistema de gestão de uma dada empresa, cumpre os requisitos da norma ISO 9001.

Muitas organizações utilizam a certificação como publicidade para os seus produtos ou serviços, no entanto, a certificação por si só, não é um garante do sucesso de determinada organização, mas apenas, e somente, atesta que as organizações seguem adequados processos de produção e nada confirmam sobre a estratégia ou o seu posicionamento no mercado. Assim, as organizações decidem implementar o SGQ e serem certificadas pela norma ISO 9001 por motivações internas (proativa) e motivações externas (reativa) (Rodríguez-Escobar, et al. 2006a; Sampaio, et al, 2009).

Ao longo do tempo, vários foram os trabalhos publicados que confirmam estas constatações. Já em 1995 (Taylor, 1995) realizou um estudo acerca da certificação no Reino Unido e verificou-se que maioritariamente, esta, era requerida pela indústria. Os motivos para a procura de certificação foram vários, salientando-se como principais: a pressão do cliente; a melhoria da eficiência; o aumento da produtividade e as vantagens em termos de marketing, da imagem de um produto de maior qualidade. De igual modo, em 2002 um estudo semelhante revelou que as empresas espanholas procuravam a certificação motivadas por uma melhor posição competitiva no mercado (fator externo) e maior eficiência através das correções de melhoria integral (fator interno). O estudo divulga também como a ISO 9001 contribuiu para a obtenção de benefícios internos em termos de recursos humanos, racionalização do processo, produtividade, controlo de custos e aumento da conta de resultados financeiros, reforçando a ideia de que a certificação deve ser o primeiro passo na da prossecução da qualidade total (Santos e Escanciano, 2002).

Similarmente, em Portugal a certificação aponta em primeiro lugar para a melhoria da sua imagem, do seu sistema de gestão da qualidade e do acesso a novos mercados e clientes (Furtado, 2003).

Na motivação externa as organizações pretendem dar resposta a certas pressões que podem ser geradas pela concorrência e/ou pelos próprios clientes, as empresas concentram-se nas expectativas e necessidades das partes interessadas. Podem também decidir por estímulos externos, que podem consistir em incentivos governamentais (exemplo: programa Portugal 2020). Quanto às razões proativas, isto é, as motivações internas, as empresas tomam a própria iniciativa, estão realmente comprometidas com a melhoria contínua de seus processos internos e, portanto, querem alcançar a melhoria dos processos organizacionais. (Boiral e Amara, 2009; (Heras-Saizarbitoria, et al., 2010; Sampaio, et al., 2010).

São exemplo de motivações externas as que predominam para obtenção da certificação devido a: pressões de concorrentes e parceiros estrangeiros; manter e aumentar participação no mercado; responder e aceitar incentivos do governo; responder aos requisitos dos clientes; melhorias da imagem da empresa; vantagem de marketing; (Bhuiyan e Alam, 2005; Martínez-Costa et al., 2008; Magd e Curry, 2003; Douglas et al., 2003). Algumas empresas também afirmam que é importante a melhoria da qualidade do produto/serviço bem como melhorar a eficiência do sistema da qualidade (Bhuiyan e Alam, 2004). Porém, há estudos que revelam motivações internas na origem da certificação (Carmona-Calvo, et al., 2016; Chang e Lo, 2005; Fotopoulos, et al., 2010; Gotzamani e Tsiotras, 2002; Magd, 2008; Willar, et al., 2015).

De salientar, porém, que as empresas que procuram a certificação ISO 9001 por razões externas são suscetíveis de falhar ou obter menos benefícios devido ao seu foco ser muito restrito. Por outro lado, as empresas que procuram certificação para melhorar a qualidade de produtos e/ou serviços tendem a obter maiores benefícios do processo de certificação, podendo ter um efeito positivo e significativo no desempenho operacional, mas um efeito debilmente positivo, quanto ao desempenho do negócio (Feng et al. 2007).

Todavia, cada vez mais, o modelo de gestão da qualidade disponibilizado pela norma ISO 9001 serve de referência a nível internacional a um vasto de número de organizações, atingindo a 31 de dezembro de 2018, o número de 1.180.965 organizações com sistemas de gestão da qualidade certificados, entre as quais 100.434 do setor metalomecânico (ISO, 2018).

## 1.4 Os efeitos da implementação da ISO 9001

Vários estudos revelam que as motivações que levaram as empresas a obter a certificação são importantes para explicar o impacto que teve a ISO 9001 na organização (Del Castillo-Peces, et al., 2018). Estudos de investigação sobre os efeitos da ISO 9001 no desempenho mostraram resultados mistos: uns refletem que não obtiveram benefícios enquanto que outras investigações revelam que beneficiaram da implementação.

Na tabela 2 pretendeu-se realçar, de acordo com diversos autores, os efeitos positivos e negativos que podem ser internos ou externos decorrentes da implementação de requisitos ISO 9001 e posterior certificação do sistema.

**Tabela 2 – Impactes da certificação ISO 9001**

| <b>Impactes</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>Autores</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <u>Impactes positivos – internos:</u><br>– Melhoria da gestão da produção/qualidade do processo, planeamento sistematizado, controlo interno (detecção de não conformidades) com redução das não-conformidades e reclamações;<br>– Redução de custos logísticos e de produção, consistência em toda a organização;<br>– Gestão de recursos humanos: estabelecimento de funções e de responsabilidades, ambiente de trabalho disciplinado, melhoria da comunicação e dos sistemas de sugestões de funcionários, redução de absentismo, maior satisfação e motivação no trabalho;<br>– Maior controlo sobre os fornecedores;<br><u>Impactes positivos – externos:</u><br>– Melhoria da imagem no mercado;<br>– Aumento da inovação e melhoria da competitividade;<br>– Acesso mais fácil a novos clientes e mercados;<br>– Melhoria do atendimento ao cliente e aumento da confiança do mesmo. | (Boiral e Amara, 2009)<br>(Heras, et al., 2002)<br>(Martínez-Costa e Martínez-Lorente, 2003)<br>(Wilson, et al., 2003)<br>(Bernardo, et al. 2015)<br>(Fa et al., 2004)<br>(Douglas et al., 2003) ,<br>(Gotzamani e Tsiotras, 2002)<br>(Sampaio et al., 2009)<br>(Tarí, et al., 2012)<br>(Chiarini, 2016)<br>(Bhuiyan e Alam, 2005) |
| <u>Impactes negativos – internos:</u><br>– Altos encargos financeiros com consultoria / formação / implementação;<br>– Excessiva burocracia;<br>– Resistência dos trabalhadores à mudança;<br>– Duplicação de tarefas;<br>– Alto nível de complexidade: criação de documentação desnecessária e aumento de tempo dedicado a registar e atualizar documentação;<br>– A implementação é demorada e condiciona o normal funcionamento das atividades operacionais.<br>– Dificuldades em atender os requisitos da norma.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | (Chiarini, 2016)<br>(Romano, 2000)<br>(Boiral & Amara, 2009)<br>(Heras et al., 2002)<br>(Martínez-Costa e Martínez-Lorente, 2003)<br>(Wilson et al., 2003)                                                                                                                                                                         |

Sampaio (2009) refere que há uma opinião consensual de que os resultados/impactes da ISO 9001 estão relacionados com as motivações da certificação da empresa. Se o objetivo

predominante na ambição de implementar e certificar for melhorar realmente os processos e sistemas internos em vez de motivados por questões externas (pressões de clientes e de marketing entre outras), os benefícios da certificação são maiores, tal como: o planeamento é sistematizado, melhora a produção porque passa a existir um controlo maior sobre o que é fabricado ou serviço prestado, desta forma reduz custos em retrabalho/reclamações acabando pelo cliente ganhar mais confiança no fornecedor (Boiral e Roy, 2007; Del Castillo Peces, et al., 2014; Llopis e Tarí, 2003; Williams, 2004; Withers e Ebrahimpour, 2001; Jang e Lin, 2008; Prajogo, 2011; Singels, et al., 2001). Enquanto, se a motivação for principalmente externa, obterão principalmente benefícios externos (conquista de novos mercados, novos clientes, entre outros), além disso, correm um alto risco porque não se focam em melhorar o sistema interno, em torná-lo eficiente podendo advir com isso alguns problemas (Sampaio, 2009).

Porém existem exceções aos resultados apresentados anteriormente, que indicam que um alto nível de motivação externa produz um nível mais alto de benefícios, justificando que há uma maior pressão para alcançar a conformidade e, portanto, mais esforço para obter sucesso (Bhuiyan e Alam, 2005).

Outros estudos revelam que empresas com sistemas de gestão da qualidade certificados de acordo com o referencial ISO 9001 superaram financeiramente outras que não são certificadas pela norma (Corbett, et al.2005; Sharma, 2005).

## 2. Método

A metodologia adotada para o presente trabalho utiliza a técnica da triangulação (Dal-Farra e Lopes, 2013), recolhendo dados correlacionados tendo em vista validar de forma robusta os resultados e sustentar as conclusões da investigação.

A abordagem qualitativa é um dos métodos de estudo aplicado à presente investigação. Os estudos qualitativos, em geral, aplicam-se a um pequeno número de casos que, são viáveis de estudar em profundidade, permitindo explorar os detalhes dos dados recolhidos (Farrugia, 2019).

A estrutura do presente estudo encontra-se dividida em cinco partes:

1. Enquadramento teórico através da revisão de literatura, destacando-se a importância da ISO 9001 na performance da empresa, a motivação para a implementação e para a certificação, os custos, benefícios e desvantagens. Para tal, procedeu-se a recolha científica online, através das bases de dados “Scopus” e “Science Direct” com os

seguintes temas “Quality management”; “ISO 9001”; “certification”; “metalmecanics industry”, “ISO 9001 effect” e “ISO 9001 impact”.

## 2. Amostra e método da recolha de dados

Foram recolhidos dados para suporte da linha de investigação junto dos gerentes da empresa e dos colaboradores, garantindo a validação pelo processo de triangulação, analisando os principais indicadores da empresa no período antes certificação e pós certificação.

De seguida apresenta-se a tabela 3 com os métodos e técnicas aplicadas no presente estudo.

**Tabela 3 – Métodos e técnicas aplicadas no estudo**

| Perspetiva                | Método / Técnica                                                      |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| Gerentes                  | Entrevista qualitativa semiestruturada.<br>Questionário quantitativo. |
| Colaboradores             | Questionário quantitativo.                                            |
| Indicadores de desempenho | Recolha e análise dos indicadores.                                    |

## 3. Recolha da perceção dos gerentes.

Num primeiro momento, realizou-se uma entrevista semiestruturada aos dois sócios-gerentes, elaborada com base na revisão da literatura. A entrevista semiestruturada segue um conjunto de tópicos e de questões pré-definidas, não abdicando, porém, do poder de ajustar constantemente a orientação da mesma entrevista, consoante o próprio interesse e sensibilidade, o que possibilita explorar novas questões que, inicialmente, não estavam previstas, mas que trazem informações válidas para o estudo (Wilson, 2014).

A seguir, entregou-se um questionário, igual ao dos colaboradores, para resposta por escrito pelos membros da gerência. Elaborou-se um quadro para revelar as respostas dos sócios-gerentes e, por fim, um gráfico para analisar o questionário quantitativo sobre o impacte que teve a ISO 9001 na empresa.

## 4. Recolha da perceção dos colaboradores.

Com o objetivo de melhor precisar os impactes da certificação na organização, os investigadores implementaram, de igual forma, o questionário aos colaboradores para recolher a perspetiva destes sobre o tema. O questionário foi adotado de Del Castillo-Peces, et al., (2018) e aplicado a um grupo de cinco funcionários-chave que, diretamente

relacionados com a gestão da empresa e produção, estavam na empresa antes e permaneceram depois do processo de certificação do sistema de gestão da qualidade.

Os inquiridos foram desafiados a atribuir relevância dos impactes, de acordo com a escala de Likert, sendo que 1 significa irrelevante, e 5, extremamente relevante.

5. Análise e apresentação dos resultados dos inquéritos.

Através das entrevistas realizadas e das respostas ao questionário, fornecidas pelos inquiridos que participaram na investigação, pretende-se analisar as opiniões e percepções dos membros da gerência e funcionários-chave acerca do impacte da certificação na empresa.

6. Análise dos indicadores-chave da empresa.

Foram analisados os indicadores da empresa do ano imediatamente anterior à certificação (pré-certificação) e o 3º ano de certificação, por forma a garantir a comparabilidade entre o período anterior ao processo de certificação e o último ano de dados disponíveis à data do estudo e assim identificar os impactes da certificação.

7. Análise dos resultados obtidos e conclusões.

### 3. Contexto organizacional de aplicação

A empresa em estudo encontra-se solidamente implantada e é uma referência no setor. Foi fundada em 1969, dedicando-se quase na totalidade à reparação naval. Em 1986, a diminuição da atividade da reparação naval, motivada pelo decréscimo, nos últimos anos, da frota pesqueira portuguesa, levou a empresa a repensar a sua estratégia e optar pela diversificação da sua atividade, focando-se na área da metalomecânica. A sua experiência é composta por uma ampla gama de obras realizadas nos seguintes tipos de atividade:

- Fabrico e construções metalomecânicas;
- Fabrico, montagem de pipelines e reservatórios de armazenagem;
- Fabrico e montagem de estruturas metálicas, de médio e grande porte;
- Fabrico e montagem de máquinas e transportadores;
- Reparações navais.

A organização em estudo não tem departamento de desenvolvimento, fabricando todo o tipo de estruturas metálicas através de desenho do cliente. Exporta cerca 50% das obras que executa, sendo os principais países destino Países Baixos, França e Itália.

A empresa está sediada em Aveiro, com uma área coberta de 5000 m<sup>2</sup> e tem em média 35 trabalhadores. A organização tem o seu sistema de gestão da qualidade certificado, de acordo com a norma ISO 9001:2015 desde 2016. Em 2017 optou por prosseguir com os esforços do reconhecimento das suas capacidades técnicas com a obtenção da certificação de acordo com a EN 1090. Em 2019 obteve com sucesso mais duas certificações, ISO 14001:2015 sistema de gestão ambiental e ISO 45001:2018, sistema de gestão da segurança e saúde no trabalho.

#### 4. Análise e apresentação dos resultados

Através das entrevistas realizadas e das respostas ao questionário fornecidas pelos inquiridos que participaram na investigação, pretende-se analisar os resultados obtidos acerca do impacto da certificação na empresa e confrontar com o resultado dos principais indicadores de performance da organização. Apenas serão apresentados neste capítulo os impactes relevantes que permitam conclusões concretas, que serão fundamentados com análises gráficas e substantiados com contributos provenientes da revisão da literatura.

##### Análise dos dados obtidos – gerência

A tabela 4 transcreve as respostas das entrevistas aos dois sócios-gerentes da empresa.

**Tabela 4- Questionário à gerência**

| Perguntas                                                                                                       | Gerente 1                                                                                                                                 | Gerente 2                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| 1. Que motivos estiveram na origem da decisão de certificar pela ISO 9001?                                      | “As solicitações do mercado, essencialmente o mercado externo, onde é difícil entrar sem certificação.”                                   | “Alcançar novos mercados para exportação.”                              |
| 2. Na sua opinião, considera que o processo de certificação foi complexo?                                       | “Não muito, porque a empresa desde há vários anos que vinha adotando vários procedimentos com vista a esta certificação.”                 | “Sim bastantes mudanças a nível de documentação.”                       |
| 3. Identifica dificuldades marcantes durante o processo de implementação? Considera que é devido a ser uma PME? | “Como PME, obviamente, que senti dificuldades acrescidas. A estrutura de custos altera-se sempre, mas tem de se restringir ao essencial.” | Mentalização dos intervenientes para os novos processos.<br><br>Talvez. |

| Perguntas                                                                                                            | Gerente 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Gerente 2                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4. Que benefícios trouxe o SGQ?                                                                                      | “Acesso a novos mercados e clientes.”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | “Acesso a novos mercados e clientes.”                                                                                                                                                                                          |
| 5. Por outro lado, que efeitos negativos?                                                                            | “Custos acrescidos com a implementação e manutenção.”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | “Custos; Burocracia.<br>Nem todos os trabalhadores aceitam as mudanças.”                                                                                                                                                       |
| 6. Reconhece diferenças na satisfação dos clientes como consequência da certificação?                                | “Há mais facilidade na abordagem, nomeadamente a novos clientes, embora a certificação esteja tão vulgarizada que, em determinados mercados em que nos inserimos, seja uma exigência perfeitamente normal.”                                                                                                                                                                        | “Reconheço que é importante para os clientes o facto de sermos certificados; não verifico que a qualidade tivesse aumentado com a certificação, bem pelo contrário temos mais reclamações agora do que antes da certificação.” |
| 7. Qual o impacto ao nível da notoriedade no estrangeiro após a certificação ISO 9001?                               | “Não noto um impacto especial, porque, como disse anteriormente, o normal para uma empresa que quer crescer no mercado externo é ser certificada pela ISO 9001. Já as certificações recentes na segurança e ambiente me parecem acrescentar algo de positivo, com maior impacto.”                                                                                                  | “Alguns clientes nem consultam se não tivermos a certificação.”                                                                                                                                                                |
| 8. Aconselha outras empresas a realizar a certificação do sistema de gestão da qualidade?                            | “Só se for imprescindível para o seu crescimento, dado que a certificação implica novos quadros, custos acrescidos que, pelo menos na atual conjuntura, há muita dificuldade em refletir no preço final, como está a acontecer connosco. Antes de ser certificados sempre tivemos bons resultados. Nos últimos três exercícios, após certificações, está a acontecer o contrário.” | “Sim.”                                                                                                                                                                                                                         |
| 9. Que condições devem estar reunidas para encarar a implementação e certificação do sistema de gestão da qualidade? | “Deve ser uma necessidade sentida pela empresa, em que os seus clientes ou potenciais clientes, valorizem a certificação. A certificação não se traduz num aumento de produtividade, pelo menos no curto prazo. Mas o aumento de custos é um dado adquirido.”                                                                                                                      | “As condições têm de ser encaradas pelas pessoas como um método normal de trabalho e não porque é obrigatório, neste momento ainda há pessoas internamente que não cumprem as regras que estão implementadas.”                 |

De acordo com as respostas recebidas, conciliando as obtidas pela entrevista semiestruturada destaca-se a concordância entre os gestores sobre os motivos que levaram à implementação da ISO 9001 na empresa, a entrada em novos mercados, a obtenção de novos clientes para desta forma aumentar a exportação. Assim como ambos realçam o principal benefício “Acesso a

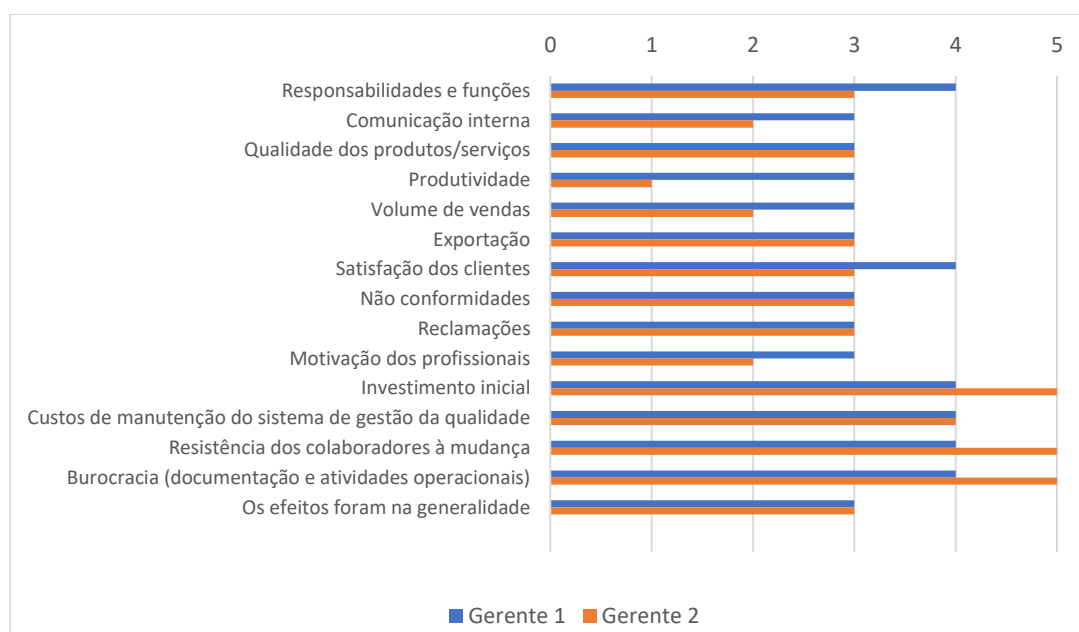
novos mercados e clientes”. Também concordam que necessitam da certificação para obterem uma maior notoriedade no estrangeiro, porém o gerente 1 acrescenta que as duas últimas certificações que a empresa obteve (ISO 45001 e ISO 14001) são “mais importantes” que a ISO 9001 uma vez que não é tão comum as organizações terem um sistema de gestão integrado. Da mesma forma, afirmam que aconselham às empresas a certificação, contudo o gerente 1 acautela referindo que “Só se for imprescindível para o seu crescimento, dado que a certificação implica novos quadros e custos acrescidos”.

Os intervenientes relatam alguns impactes menos favoráveis com a certificação, assumem que a produtividade não aumentou, assim como a qualidade, uma vez que passaram a ter mais reclamações, burocracia aumentou (documentação), resistência à mudança pelos trabalhadores e os custos da certificação.

Existe uma discordância entre os gestores na pergunta 2, acerca da complexidade do processo de certificação, sendo que um refere que o processo não foi muito complexo, porque a empresa vinha adotando procedimentos com vista à certificação e o outro refere que sim, várias mudanças, incluindo a nível de documentação.

Na segunda parte da entrevista os gestores preencheram um questionário igual ao aplicado aos trabalhadores. O gráfico 1 apresenta a perceção dos gerentes relativamente ao impacto da implementação do SGQ relativamente às variáveis em análise.

**Gráfico 1 – Análise de impacto da ISO 9001 (segundo a gerência)**



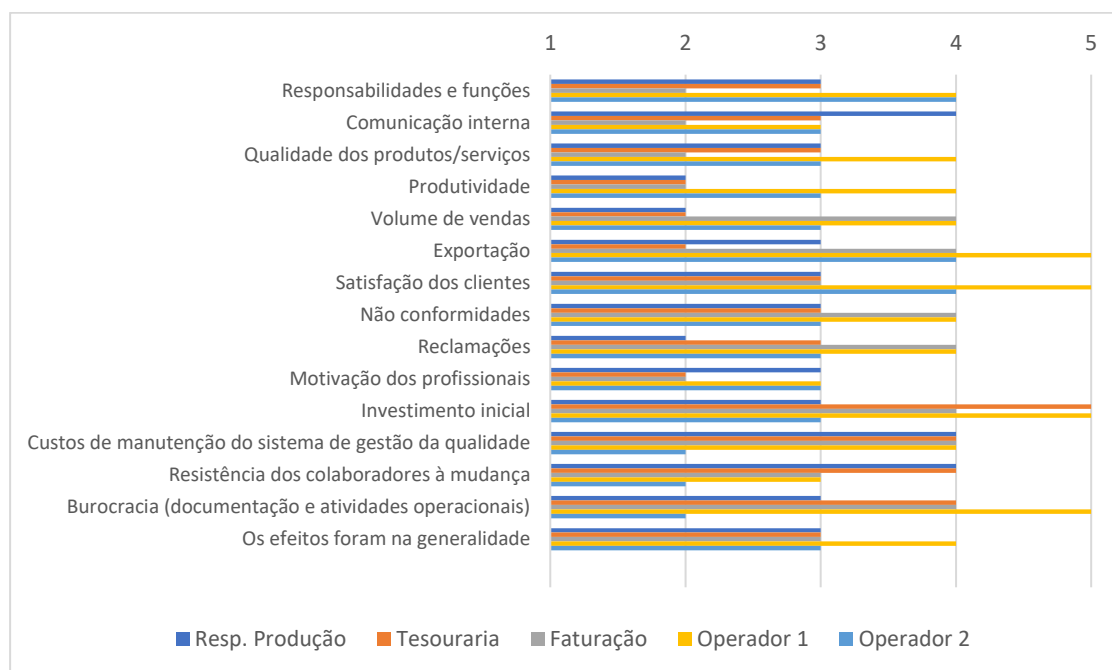
São observáveis os principais impactes negativos: investimento inicial, burocracia e resistência dos colaboradores e os impactes positivos: satisfação dos clientes e melhoria das responsabilidades e funções. Destaca-se uma discórdia maior na questão “produtividade”.

Pela análise das respostas dos gerentes conclui-se assim que houve benefícios internos e externos com a certificação do SGQ segundo a norma ISO 9001.

### Análise dos dados obtidos – colaboradores

O gráfico 2 apresenta a percepção dos colaboradores relativamente ao impacte decorrente da implementação e certificação do SGQ em relação as variáveis em análise. No geral consideram que a certificação teve um efeito moderadamente relevante.

**Gráfico 2 - Análise de impacte da ISO (segundo os colaboradores)**



Ao analisar o gráfico 2 observa-se que os colaboradores destacam a exportação, satisfação dos clientes, a comunicação interna, a definição das responsabilidades e funções como os principais impactes positivos da certificação. Consideram que o custo inicial da certificação bem como da sua manutenção são fatores relevantes para a empresa, ou seja, têm um impacte negativo, assim como a burocracia associada ao SGQ. Outro aspeto que é realçado é a resistência à mudança da parte dos colaboradores e o baixo impacte na produtividade. No geral consideram que a certificação teve um efeito moderadamente relevante.

Na tabela 5 estão representadas a média, moda e mediana referentes a cada questão aplicada no questionário aos colaboradores. Através da sua análise verifica-se que, a produtividade é o

aspecto com menor impacto na empresa aquando implementada certificação no âmbito da qualidade. Outro ponto a destacar é a exportação, devido ao elevado impacto que a certificação representa. Todavia, o investimento inicial, a sua manutenção e a burocracia são impactes negativos relevantes. A moda revela que a produtividade e o volume de vendas tiveram um impacto pouco relevante com a certificação.

**Tabela 5 - Tabela de frequências e medidas de tendência central**

|                                                        | <b>Média</b> | <b>Moda</b> | <b>Mediana</b> |
|--------------------------------------------------------|--------------|-------------|----------------|
| Responsabilidades e funções                            | 3,20         | 3,00        | 3,00           |
| Comunicação interna                                    | 3,00         | 3,00        | 3,00           |
| Qualidade dos produtos/serviços                        | 3,00         | 3,00        | 3,00           |
| Produtividade                                          | 2,60         | 2,00        | 2,00           |
| Volume de vendas                                       | 3,00         | 2,00        | 3,00           |
| Exportação                                             | 3,60         | 4,00        | 4,00           |
| Satisfação dos clientes                                | 3,60         | 3,00        | 3,00           |
| Não conformidades                                      | 3,40         | 3,00        | 3,00           |
| Reclamações                                            | 3,20         | 3,00        | 3,00           |
| Motivação dos profissionais                            | 2,60         | 3,00        | 3,00           |
| Investimento inicial                                   | 4,00         | 3,00        | 4,00           |
| Custos de manutenção do sistema de gestão da qualidade | 3,60         | 4,00        | 4,00           |
| Resistência dos colaboradores à mudança                | 3,20         | 4,00        | 3,00           |
| Burocracia (documentação e atividades operacionais)    | 3,60         | 4,00        | 4,00           |
| Os efeitos foram na generalidade                       | <b>3,00</b>  | <b>3,00</b> | <b>3,00</b>    |

Analisando as respostas dos colaboradores verifica-se que a certificação do SGQ trouxe benefícios internos e externos à organização.

#### Análise dos indicadores

A tabela 6 revela os indicadores de gestão da qualidade da empresa e compara a meta com o resultado obtido em 2015 (ano da pré-implementação) e 2018 (último ano com dados disponíveis à data do estudo). Verifica-se que, à data da certificação da empresa, eram escassos os indicadores para medição da eficácia e eficiência da capacidade operacional da empresa. Não obstante essa escassez verifica-se que ao longo dos primeiros anos de certificação a empresa continuou a ter enormes dificuldades em medir a sua performance, tendo em linha de

conta não só a escassez dos indicadores bem como a inconstância dos mesmos que foram sendo introduzidos.

Assim, a tabela 6 apresenta os indicadores que a empresa tem e que permite a comparabilidade desejada no período acima referido. São considerados os indicadores relacionados com o aumento de vendas, crescimento de número de clientes e satisfação do cliente, para analisar os impactes externos e, no que se refere aos impactes internos a conformidade e a capacidade para cumprir prazos (lead time) de entrega aos clientes.

**Tabela 6 – Indicadores de 2015 e 2018**

| Indicadores externos e internos     |                                                               |            |               |
|-------------------------------------|---------------------------------------------------------------|------------|---------------|
| OBJETIVO                            | INDICADORES                                                   | 2015       | 2018          |
| Aumentar as vendas                  | Faturação                                                     | 1.320.978€ | 1.460.461,54€ |
|                                     | Nº de potenciais clientes novos                               | 39         | 46            |
|                                     | % de adjudicação de clientes novos                            | 18%        | 36%           |
| Assegurar a satisfação dos clientes | Inquérito Satisfação dos clientes                             | 80%        | 85%           |
| Cumprir lead time                   | % de encomendas entregues a clientes fora do prazo estipulado | 5,4%       | 13%           |
| Aumentar Conformidade               | % produto não conforme                                        | 5,0%       | 8%            |

Através da análise aos indicadores, verifica-se que a empresa melhorou a sua faturação, o número de clientes que contactaram pela primeira vez a organização, bem como a capacidade de adjudicação de orçamentos com novos clientes. Na relação com o cliente verifica-se ainda o aumento do grau de satisfação dos mesmos.

No que se refere a impactes internos, os únicos indicadores que respeitam o critério de análise para o presente estudo, cumprir lead time e produto não conforme, evidenciam retrocesso da organização.

Em face de tudo o que foi referido, tendo presente a análise de indicadores, verifica-se que os indicadores apenas evidenciam que a implementação de requisitos ISO 9001 e a certificação garantiram benefícios externos.

## 5. Conclusões

Este trabalho teve como principal objetivo identificar os principais benefícios internos e externos originados pela certificação do sistema de gestão da qualidade, segundo a norma ISO 9001, numa empresa metalomecânica.

A metodologia deste estudo baseou-se na aplicação de três métodos distintos que suportam a triangulação necessária, nomeadamente perceção da gerência através de entrevistas

semiestruturadas e aplicação de questionário, percepção dos trabalhadores por meio da aplicação de questionário e, finalmente, da análise de indicadores da empresa que permitem comparar o desempenho da empresa antes e depois da certificação.

Analisando a perspectiva da gerência e dos colaboradores verifica-se uma percepção consensual relativamente aos benefícios e constrangimentos decorrentes do processo de certificação. No que concerne a impactes positivos, de uma forma geral, podem ser destacados a melhoria da comunicação interna; melhoria no que respeita à organização interna, isto é, definição das responsabilidades e funções de cada departamento bem como dos trabalhadores, aumento da carteira de clientes e da satisfação dos mesmos. Em relação aos impactes negativos, realça-se maior burocracia, resistência à mudança, esforço financeiro, associado aos custos com o processo de certificação, inicial e manutenção, contratação e valorização dos recursos humanos.

A certificação deve ser o culminar da necessidade sentida pela empresa em implementar os requisitos da ISO 9001, em definir propósitos de médio-longo prazo, obter a otimização de processos, o aumento de produtividade, a eficiência no uso dos recursos e o aumento da conta de resultados financeiros, projetando o incremento da eficiência e eficácia operacional para aumento da satisfação dos seus clientes e a valorização da obtenção da certificação.

No presente estudo, e em face do que foi descrito, as conclusões evidenciam um foco maior em motivações externas em detrimento das motivações internas, produzindo resultados mais significativos a nível externo e pouco expressivos no domínio interno, confirmando o enunciado por Sampaio (2009) e outros autores quanto à relação direta entre motivações e resultados alcançados. Complementarmente, conforme enunciado por Feng et al. (2007) quando a certificação é motivada por razões externas, as empresas concentram-se nas expectativas e necessidades da parte interessada, observando-se um aumento de clientes, nível de satisfação e valor de faturação, mas, devido ao foco demasiado restrito, são escassos os benefícios alcançados a nível interno.

As conclusões do presente estudo não podem ser generalizadas, tendo em linha de conta a estratégia utilizada – o método de estudo de caso de uma empresa, no entanto evidenciam a necessidade de aprofundar o conhecimento subordinado aos impactes decorrentes da implementação da ISO 9001 para o setor da metalomecânica, não só para compreender de forma generalizada o real impacto, mas sobretudo para apoiar as empresas e os seus empresários na medição e maximização dos benefícios internos e externos conceptualizados pela norma.

## 6. Referências

- AIMMAP (Associação dos Industriais Metalúrgicos, Metalomecânicos e Afins de Portugal) <https://www.metalportugal.pt/p460-dados-do-setor-pt> acessado a 11.05.2020
- Alič, M. (2014). Impact of ISO 9001 certification cancellation on business performance: A case study in Slovenian organisations. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(7–8), 790–811. <https://doi.org/10.1080/14783363.2014.906107>
- Bayati, A., & Taghavi, A. (2007). The impacts of acquiring ISO 9000 certification on the performance of SMEs in Tehran. *The TQM Magazine*. <https://doi.org/10.1108/09544780710729980>
- Bernardo, M., Simon, A., Tarí, J. J., & Molina-Azorín, J. F. (2015). Benefits of management systems integration: A literature review. *Journal of Cleaner Production*, 94, 260–267. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.01.075>
- Bhuiyan, N., & Alam, N. (2004). ISO 9001: 2000 implementation – the North American experience. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 53(1), 10–17. <https://doi.org/10.1108/17410400410509923>
- Bhuiyan, N., & Alam, N. (2005). An investigation into issues related to the latest version of iso 9000. *Total Quality Management & Business Excellence*, 16(2), 199–213. <https://doi.org/10.1080/14783360500054343>
- Boiral, O. (2011). Managing with ISO Systems: Lessons from Practice. *Long Range Planning*, 44(3), 197–220. <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2010.12.003>
- Boiral, O., & Amara, N. (2009). Paradoxes of ISO 9000 Performance: A Configurational Approach. *Quality Management Journal*, 16(3), 36–60. <https://doi.org/10.1080/10686967.2009.11918240>
- Boiral, O., & Roy, M.-J. (2007). ISO 9000: Integration rationales and organizational impacts | Emerald Insight. Obtido de <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/01443570710720630/full/html>
- Buli, B. M. (2017). Entrepreneurial orientation, market orientation and performance of SMEs in the manufacturing industry. *Management Research Review*, 40(3), 292–309. <https://doi.org/10.1108/MRR-07-2016-0173>
- Carmona-Calvo, M. A., Suárez, E. M., Calvo-Mora, A., & Periañez-Cristóbal, R. (2016). Sistemas de gestión de la calidad: Un estudio en empresas del sur de España y norte de Marruecos. *European Research on Management and Business Economics*, 22(1), 8–16. <https://doi.org/10.1016/j.iedee.2015.10.001>
- Chang, D. S., & Lo, L. K. (2005). Measuring the relative efficiency of a firm's ability to achieve organizational benefits after ISO certification. *Total Quality Management & Business Excellence*, 16(1), 57–69. <https://doi.org/10.1080/1478336042000309866>
- Chiarini, A. (2016). Strategies for improving performance in the Italian local government organizations. *International Journal of Quality & Reliability Management*. <https://doi.org/10.1108/IJQRM-03-2014-0038>
- Corbett, C. J., Montes-Sancho, M. J., & Kirsch, D. A. (2005). The Financial Impact of ISO 9000 Certification in the United States: An Empirical Analysis. *Management Science*, 51(7), 1046–1059. <https://doi.org/10.1287/mnsc.1040.0358>
- Dal-Farra, R. A., & Lopes, P. T. C. (2013). Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24(3), 67–80. <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2698>
- Del Castillo Peces, C., Mercado Idoeta, C., Del Castillo Peces, J., & Prado Román, C. (2018). The effects of implementing ISO 9001 in the Spanish construction industry. *Cuadernos de Gestión*, 18(1), 149–172. <https://doi.org/10.5295/cdg.140507cd>

- Del Castillo Peces, C., Mercado-Idoeta, C., & Prado Román, C. (2014). Quality Assurance and Satisfaction with Their Results: An Application to the Implementation of EN 9100 Standard in the Spanish Aerospace Sector (SSRN Scholarly Paper N. ID 2448293). Obtido de Social Science Research Network website: <https://papers.ssrn.com/abstract=2448293>
- Del Castillo-Peces, C., Mercado-Idoeta, C., Prado-Roman, M., & del Castillo-Feito, C. (2018). The influence of motivations and other factors on the results of implementing ISO 9001 standards. *European Research on Management and Business Economics*, 24(1), 33–41. <https://doi.org/10.1016/j.iedeen.2017.02.002>
- Douglas, A., Coleman, S., & Oddy, R. (2003). The case for ISO 9000. *The TQM Magazine*. <https://doi.org/10.1108/09544780310487712>
- Fa, M. C., Karapetrovic, S., & Saizarbitoria, I. H. (2004). Beneficios y costes de la implantación de la normativa de calidad ISO 9000: Un estudio comparativo (1998-2002). *Revista de economía y empresa*, 21(51), 57–74.
- Farrugia, B. (2019). WASP (Write a Scientific Paper): Sampling in qualitative research. *Early Human Development*, 133, 69–71. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2019.03.016>
- M. Feng, M., Terziovski, M., Samson, D. (2007), Relationship of ISO 9001:2000 quality system certification with operational and business performance: A survey in Australia and New Zealand-based manufacturing and service companies, *J. Manuf. Technol. Manag.*, vol. 19, no. 1, pp. 22–37.
- Fotopoulos, C. V., Psomas, E. L., & Vouzas, F. K. (2010). ISO 9001:2000 implementation in the Greek food sector. *The TQM Journal*, 22(2), 129–142. <https://doi.org/10.1108/17542731011024255>
- Furtado, A. (2003a). Impacte da certificação ISO 9000 nas empresas portuguesas. *Estudos de Gestão*, VIII(2), 173–203.
- Furtado, A. (2003b). Impacto Da Certificação Iso 9000 Nas Empresas Portuguesas. *Portuguese Journal of Management Studies*, VIII(2), 173–203.
- Gadenne, D., & Sharma, B. (2009). An investigation of the hard and soft quality management factors of Australian SMEs and their association with firm performance. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 26(9), 865–880. <https://doi.org/10.1108/02656710910995064>
- Garvin, D. A. (1988) *Managing quality: The strategic and competitive edge*. New York.
- Gotzamani, K. D., & Tsiotras, G. D. (2001). An empirical study of the ISO 9000 standards' contribution towards total quality management. *International Journal of Operations & Production Management*. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005972>
- Gotzamani, K. D., & Tsiotras, G. D. (2002). The true motives behind ISO 9000 certification. *International Journal of Quality & Reliability Management*. <https://doi.org/10.1108/02656710210413499>
- Gustafsson, R., Klefsjö, B., Berggren, E., & Granfors-Wellemets, U. (2001). Experiences from implementing ISO 9000 in small enterprises – a study of Swedish organisations. *The TQM Magazine*. <https://doi.org/10.1108/09544780110366088>
- Heras, I., & Casadesús, M. (2005). El boom de la calidad en las empresas españolas. 13.
- Heras, Iñaki, Dick, G. P. M., & Casadesús, M. (2002). ISO 9000 registration's impact on sales and profitability. *International Journal of Quality & Reliability Management*. <https://doi.org/10.1108/02656710210429618>
- Heras-Saizarbitoria, I., Arana, G., & San Miguel, E. (2010). An Analysis of the Main Drivers for ISO 9001 and other Isomorphic Metastandards. *Revista de Management Comparat Internațional*, 11(4), 562–574.
- Ismayrlis, V., & Moschidis, O. (2013). The use of quality management systems, tools, and techniques in ISO 9001:2008 certified companies with multidimensional statistics: The Greek case: *Total*

*Quality Management & Business Excellence*: Vol 26, No 5-6. Obtido de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14783363.2013.856543>

ISO Survey 2018 <https://www.iso.org/the-iso-survey.html> acedido a 24.05.2020

Jang, W.-Y., & Lin, C.-I. (2008). An integrated framework for ISO 9000 motivation, depth of ISO implementation and firm performance. *Journal of Manufacturing Technology Management*. <https://doi.org/10.1108/17410380810847918>

Kirkham, L., Garza-Reyes, J. A., Kumar, V., & Antony, J. (2014). Prioritisation of operations improvement projects in the European manufacturing industry. *International Journal of Production Research*, 52(18), 5323–5345. <https://doi.org/10.1080/00207543.2014.903345>

Lee, K. S., & Palmer, E. (1999). An empirical examination of ISO 9000-registered companies in New Zealand. *Total Quality Management*, 10(6), 887–899. <https://doi.org/10.1080/0954412997307>

Lee, P. K. C., To, W. M., & Yu, B. T. W. (2009). The implementation and performance outcomes of ISO 9000 in service organizations. *International Journal of Quality & Reliability Management*. <https://doi.org/10.1108/02656710910975732>

Llopis, J., & Tarí, J. J. (2003). The importance of internal aspects in quality improvement. *International Journal of Quality & Reliability Management*. <https://doi.org/10.1108/02656710310461314>

Magd, H. A. E. (2008). ISO 9001:2000 in the Egyptian manufacturing sector: Perceptions and perspectives. *International Journal of Quality & Reliability Management*. <https://doi.org/10.1108/02656710810846934>

Magd, H., & Curry, A. (2003). An empirical analysis of management attitudes towards ISO 9001:2000 in Egypt. *The TQM Magazine*, 15(6), 381–390. <https://doi.org/10.1108/09544780310502714>

Manders, B., de Vries, H. J., & Blind, K. (2016). ISO 9001 and product innovation: A literature review and research framework. *Technovation*, 48–49, 41–55. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2015.11.004>

Martínez-Costa, M., & Martínez-Lorente, A. R. (2003). Effects of ISO 9000 certification on firms' performance: A vision from the market. *Total Quality Management & Business Excellence*, 14(10), 1179–1191. <https://doi.org/10.1080/1478336032000107735>

Martínez-Costa, M., Martínez-Lorente, A. R., & Choi, T. Y. (2008). Simultaneous consideration of TQM and ISO 9000 on performance and motivation: An empirical study of Spanish companies. *International Journal of Production Economics*, 113(1), 23–39. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2007.02.046>

Pinto, S., Carvalho, M., Ho, L. (2006), Implementação de programas de qualidade: um survey em empresas de grande porte no Brasil, *Gestão & Produção*, vol. 13, no. 2, pp. 191–203.

Pires, A. R., Cociorva, A., Saraiva, M., Novas, J. C., & Rosa, A. (2013). Management of quality-related costs. The case of Portuguese companies. *Total Quality Management & Business Excellence*, 24(7–8), 782–796. <https://doi.org/10.1080/14783363.2013.792993>

Prajogo, D. I. (2011). The roles of firms' motives in affecting the outcomes of ISO 9000 adoption. *International Journal of Operations & Production Management*. <https://doi.org/10.1108/01443571111098753>

Psomas, E. L. (2013). The effectiveness of the ISO 9001 quality management system in service companies. *Total Quality Management & Business Excellence*, 24(7–8), 769–781. <https://doi.org/10.1080/14783363.2013.791099>

Psomas, E. L., Fotopoulos, C. V., & Kafetzopoulos, D. P. (2010). Critical factors for effective implementation of ISO 9001 in SME service companies. *Managing Service Quality: An International Journal*. <https://doi.org/10.1108/09604521011073731>

Rodríguez-Escobar, J. A., Gonzalez-Benito, J., & Martínez-Lorente, A. R. (2006a). An analysis of the degree of small companies' dissatisfaction with ISO 9000 certification. *Total Quality*

- Management & Business Excellence*, 17(4), 507–521.  
<https://doi.org/10.1080/14783360500528304>
- Rodríguez-Escobar, J. A., Gonzalez-Benito, J., & Martínez-Lorente, A. R. (2006b). An analysis of the degree of small companies' dissatisfaction with ISO 9000 certification. *Total Quality Management & Business Excellence*, 17(4), 507–521.  
<https://doi.org/10.1080/14783360500528304>
- Romano, P. (2000). ISO 9000: What is its Impact on Performance? *Quality Management Journal*, 7(3), 38–56. <https://doi.org/10.1080/10686967.2000.11918905>
- Taylor, W.A. (1995), Organizational differences in ISO 9000 implementation practices, *Int. J. Qual. Reliab. Manag.*, vol. 12, no. 7, pp. 10–27, 1995
- Sampaio, P. (2014) Barómetro da CERTIFICAÇÃO 2013, Edição 201
- Sampaio, P., Saraiva, P., & Rodrigues, A. G. (2009). ISO 9001 certification research: Questions, answers and approaches. *International Journal of Quality & Reliability Management*.  
<https://doi.org/10.1108/02656710910924161>
- Sampaio, P., Saraiva, P., & Rodrigues, A. G. (2010). A classification model for prediction of certification motivations from the contents of ISO 9001 audit reports. *Total Quality Management & Business Excellence*, 21(12), 1279–1298. <https://doi.org/10.1080/14783363.2010.529367>
- Santos, L., Escanciano, C., (2002), Benefits of the ISO 9000:1994 system: Some considerations to reinforce competitive advantage, *Int. J. Qual. Reliab. Manag.*, vol. 19, no. 3, pp. 321–344.
- Saraiva, S., Alex, S., Maria, S., Corrêa, L., Paulo, S., Corrêa, M. L. (2005) Globalização e reestruturação produtiva: desafios à indústria têxtil brasileira, *Rev. Adm. - RAUSP*, vol. Enero-Marz, pp. 68–62.
- Sharma, D. S. (2005). The association between ISO 9000 certification and financial performance. *The International Journal of Accounting*, 40(2), 151–172.  
<https://doi.org/10.1016/j.intacc.2005.01.011>
- Singels, J., Ruël, G., & Water, H. van de. (2001). ISO 9000 series - Certification and performance. *International Journal of Quality & Reliability Management*.  
<https://doi.org/10.1108/02656710110364477>
- Standards. (2019). Obtido 27 de Outubro de 2019, de ISO website: <http://www.iso.org/cms/render/live/en/sites/isoorg/home/standards.html>
- Tarí, J. J., Molina-Azorín, J. F., & Heras, I. (2012). Benefits of the ISO 9001 and ISO 14001 standards: A literature review. *Journal of Industrial Engineering and Management (JIEM)*, 5(2), 297–322.  
<https://doi.org/10.3926/jiem.488>
- Terziovski, M., Samson, D., Dow, D. (1997), The business value of quality management systems certification. Evidence from Australia and New Zealand, *J. Oper. Manag.*, vol. 15, pp. 1–18, 1997
- Willar, D., Coffey, V., & Trigunarsyah, B. (2015). Examining the implementation of ISO 9001 in Indonesian construction companies. *The TQM Journal*, 27(1), 94–107.  
<https://doi.org/10.1108/TQM-08-2012-0060>
- Williams, J. A. (2004). The impact of motivating factors on implementation of ISO 9001:2000 registration process. *Management Research News*. <https://doi.org/10.1108/01409170410784365>
- Wilson, C. (2014). Chapter 2—Semi-Structured Interviews. Em C. Wilson (Ed.), *Interview Techniques for UX Practitioners* (pp. 23–41). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-410393-1.00002-8>
- Wilson, J. P., Walsh, M. A. T., & Needy, K. L. (2003). An Examination of the Economic Benefits of ISO 9000 and the Baldrige Award to Manufacturing Firms. *Engineering Management Journal*, 15(4), 3–10. <https://doi.org/10.1080/10429247.2003.11415220>
- Withers, B. E., & Ebrahimpour, M. (2001). Impacts of ISO 9000 registration on European firms: A case analysis. *Integrated Manufacturing Systems*. <https://doi.org/10.1108/09576060110361582>

## Authors Profiles:

**Rute Macedo** Vicente is a quality, safety and environmental technical at the company under study, since 2015. During this period, carried out and certified the company by the following norms ISO9001:2015, EN1090, 14001:2015 and ISO45001:20182. Currently, Rute attends the second year of the degree in Quality at Águeda School of Technology and Management (ESTGA), University of Aveiro.

**Jorge Miguel Oliveira** is expert in quality management from University of Aveiro. He is Invited Assistant Professor at Águeda School of Technology and Management (ESTGA), University of Aveiro. Its areas of scientific activity are: excellence, innovation, business models and digital transformation.

**Adelina Baptista** has a PhD in Textile Engineering from the University of Minho, she is Assistant Professor at Águeda School of Technology and Management (ESTGA), University of Aveiro and at the Engineering Department of Lusíada Norte University. Their areas of scientific activity are: Complex Systems and Integrated Management Systems: Quality, Energy, Environment and Safety. In the present, she is a researcher at COMEGI Center for Research in Organizations, Markets, and Industrial Management and in GOVCOPP – Research Unit in Governance, Competitiveness and Public Policies.



# O método japonês 5S e como implementá-lo nas organizações. Estudo de caso na empresa F. J. Elias, Lda - Caixilharia em alumínio e PVC

**Célia Rasquinha**

[celiarasquinha.5@gmail.com](mailto:celiarasquinha.5@gmail.com)

Universidade Évora

**Luciana Ribeiro**

[M46887@alunos.uevora.pt](mailto:M46887@alunos.uevora.pt)

Universidade Évora

**Wagiza E. Santos**

[wagizaesanto@gmail.com](mailto:wagizaesanto@gmail.com)

Universidade Évora

## **Resumo:**

Este artigo tem como finalidade apresentar a implementação e os resultados obtidos por meio da aplicação da ferramenta 5S e da filosofia de Kaizen no escritório da empresa F. J. Elias, Lda. A metodologia 5S permite desenvolver o Kaizen (melhoria contínua) melhorando a produtividade, incentivando o trabalho em equipa, para isso, é preciso o envolvimento e participação de cada colaborador, principalmente no setor administrativo da empresa. O termo 5S é o acrónimo de 5 palavras japonesas que são conhecidas como sensos. Dessa forma, os 5S são a capacidade de discernir e manter a atenção sobre determinados pontos dentro da organização. Cada um desses sensos possui um objetivo e trata de algum problema ou desafio. O estudo mostra resultados consideráveis como melhor organização operacional, e indicadores de desempenho para o processo de implementação de ferramentas de gestão de qualidade.

**Palavras-chave:** Ferramenta 5S; Metodologia Japonesa; Programa 5S; Sensos.

---

## **1. Introdução**

### **1.1. Enquadramento do tema e justificação da escolha**

Este trabalho de investigação, surgiu como uma exigência para conclusão de uma unidade curricular de Mestrado, cujo objetivo é o de conferir aos estudantes uma maior aptidão no final do curso.

Todavia, mais do que uma exigência, o trabalho agora apresentado vem satisfazer um interesse pessoal dos alunos envolvidos, no entendimento do real significado dos 5S no sistema de gestão de qualidade, e qual o impacto da sua implementação nas empresas e, em particular, na empresa F. J. Elias, Lda. - caixilharia em alumínio e PVC.

O programa 5S significada utilização, organização, conservação, saúde e autodisciplina. São cinco comportamentos que preparam o caminho para o sistema de gestão de qualidade, melhorando assim o ambiente físico e social, sendo que para isso não importa necessariamente um plano perfeito, antes simples vontade de o implementar pois, trata-se de um exercício contínuo (Lazzarotto, 2011, p. 3).

Assim, não é de admirar o interesse dos alunos em trabalhar este tema tão benéfico tanto para as empresas, como para o bem-estar dos consumidores. Apesar dos vários desafios e constrangimentos que apresentam a efetivação dos 5S, este tem desempenhado um papel de vital importância para a qualidade do produto final, redução dos desperdícios e, conseqüentemente, a estabilidade da empresa no mercado. Assim sendo, interessa perceber o que consiste a metodologia 5S e qual possibilidade de aplicá-la em qualquer segmento.

## **1.2. Objetivos e questão de investigação**

O objetivo geral deste trabalho é compreender a implementação e o impacto da implementação dos 5s na F. J. Elias, Lda - Caixilharia em alumínio e PVC.

### **1.2.1 Objetivo específico**

- Conhecer os 5S e compreender a sua implementação.
- Avaliar o impacto da sua implementação na empresa F. J. Elias, Lda - caixilharia em alumínio e PVC.

### **1.2.2 Questão de investigação**

No desenrolar do trabalho tentaremos responder a seguinte questão: Como se deu a implementação dos 5S na empresa F. J. Elias, Lda - caixilharia em alumínio e PVC e qual o seu impacto?

### 1.3. Estrutura do Trabalho

Esse artigo inicia-se com uma introdução, descrevendo o enquadramento do tema e justificativa de escolha; o objetivo e questões da investigação, além da estrutura do trabalho. Seguindo-se um enquadramento teórico em relação ao assunto, a metodologia utilizada para a realização do trabalho, listando os participantes e instrumentos de recolha de dados, a análise da ferramenta e os resultados encontrados, e, por fim, a conclusão da equipa, após reunião de todos os dados.

## 2. Revisão Bibliográfica

### 2.1. Enquadramento Teórico

O 5S surgiu no Japão, em meados do século XX, após a segunda guerra mundial com o propósito de ajudar as empresas se reerguerem da guerra. O autor Masaaki Imai, nascido em Tóquio, contribuiu com os estudos dessa ferramenta, que consiste basicamente no empenho das pessoas em organizar o local de trabalho por meio de manutenção apenas do necessário, da limpeza, da padronização e da disciplina na realização do trabalho, com o mínimo de supervisão possível, trazendo com isso o benefício constante na realização das atividades seja individual ou em equipa

Apesar de o programa ser conhecido mundialmente como tendo sua origem no Japão, a ferramenta passou a ser adotada por diversos países no decorrer do tempo e a sua essência está presente em qualquer sítio que pratiquem bons hábitos e que se preocupem com a higiene, segurança, bem-estar e respeito ao próximo.

A metodologia 5S tem conceitos derivados das palavras japonesas *Seire* (senso da utilização, arrumação, organização, seleção), *Seiton* (senso da ordenação, sistematização, classificação), *Seiso* (senso de limpeza, zelo), *Seiketsu* (senso de asseio, higiene, saúde, integridade) e *Shitsuke* (senso de autodisciplina, educação, compromisso). Empresas que adotam a filosofia de produção enxuta, muitas vezes implementam o processo 5S para trazer ordem ao local de trabalho e apoiar a produção enxuta, sendo que ao falar da palavra organização, as pessoas logo pensam em manter sob controle os recursos que tem em mãos, ao ponto de a organização ser eficiente e eficaz para atividades futuras, e, por isso, muitas vezes é visto como uma grande limpeza, não percebendo o real peso do método em questão.

Segundo Ribeiro (1994) é através da implantação dos 5S que é possível mudar o comportamento e a atitude das pessoas, permitindo o desenvolvimento de um ambiente propício para a obtenção da qualidade total.

Ribeiro (2006) ainda ressalta que a ferramenta 5S é a principal, senão a única ferramenta gerencial que objetiva a formação de uma base física e comportamental voltada para uma maior produtividade e melhor qualidade de vida das pessoas da organização.

Já Gomes (1998) refere que o 5S é considerado como base fundamental para implantar projetos relacionados a Gestão pela Qualidade Total, pois trata-se de uma oportunidade de conseguir o comprometimento dos colaboradores. O 5S é fácil de ser implantado, tem baixo custo e mostra resultados a curto prazo.

Conforme Gandra (2006), o 5S tem como principal objetivo alterar o comportamento das pessoas, reorganizar a empresa através da eliminação de materiais desnecessários, identificar os materiais, manter a limpeza do local de trabalho e construir um ambiente que proporcione saúde física e mental.

De acordo com Falconi (2004), o 5S não é apenas uma ferramenta de qualidade no trabalho, mas pode ser considerado uma filosofia de vida, um valor cultural. Ele é um programa baseado em treinamentos, prática em grupo e educação, que envolve todas as pessoas da empresa, desde o presidente aos operadores, devendo ser liderado pela administração da instituição.

Para Nana (2007), o programa 5S visa conscientizar a todos da importância da qualidade no ambiente de trabalho. É a implantação de uma nova cultura que necessita contar com o comprometimento das equipes de trabalho para gerar os resultados esperados, ambientes limpos, organizados, asseio e bem-estar que proporcionam condições para uma maior produtividade.

Seleme e Stadler (2012) ressaltam que a implementação dessa ferramenta mudou de forma considerável a forma de as pessoas visualizarem que para terem processos eficientes e eficazes, os locais de produção não poderiam ser sujos, bagunçados e desorganizados.

O programa trata-se de um conjunto de conceitos que quando praticados, são capazes de mudar o humor, o ambiente de trabalho, a maneira de conduzir a rotina e as atitudes das pessoas. Esse método adequa-se às necessidades da empresa para obter um resultado positivo, envolvendo a força de trabalho dos envolvidos no ambiente de trabalho, beneficiando a qualidade do serviço e aumentando a produtividade, sendo posto em prática.

## 2.2. *Seire* – Senso da utilização

A primeira etapa do processo 5S, é o *Seire* e refere-se ao ato de jogar fora todos os materiais indesejados, desnecessários e não relacionados no local de trabalho. As pessoas envolvidas nesse “S” não devem sentir pena de ter que jogar fora o desnecessário e reciclar o que ainda pode ser utilizado em outro sítio, pois a ideia é fazer com que tudo o que resta no local de trabalho tenha relação com o trabalho.

É essencial separar, classificar e descartar os objetos de acordo com sua utilidade dentro do ambiente em que ele está inserido, e realizando esse ato, algumas vantagens são visíveis como:

- Redução da necessidade e gastos com espaço;
- Melhoria na distribuição e controle dos materiais;
- Facilidade da locomoção no ambiente;
- Aumento da produtividade das pessoas;
- Melhoria da organização e facilidade de realizar as operações.

Segundo Gomes (1998), ao implantar este senso os benefícios serão notados, mas para que esse esforço perdure e não continuemos vivendo com o desnecessário, devemos adotar alguns hábitos, tais como: adquirir somente o que precisar, fornecer apenas se os outros precisarem.

Seleme e Stadler (2012) destacam ser fundamental que na ferramenta *Seire* sejam fornecidos aos colaboradores os conhecimentos para que os mesmos tenham discernimento entre o que é útil ou não no ambiente de trabalho.

Uma frase pode expressar o significado do SEIRI: A organização gera eficiência e se torna eficaz para os processos.

## 2.3. *Seiton* – Senso da ordenação

*Seiton*, ou ordem, tem tudo a ver com eficiência. Esta etapa consiste em colocar tudo em um local designado para que possa ser utilizado ou recuperado rapidamente, bem como devolvido naquele mesmo local rapidamente. Se todos tiverem acesso rápido a um item ou materiais, o fluxo de trabalho torna-se eficiente e o trabalhador torna-se produtivo.

O local, posição ou suporte correto para cada ferramenta, item ou material, deve ser escolhido cuidadosamente, em relação a como o trabalho será executado e quem os usará. Cada item deve ser alocado em seu próprio local para guarda e cada local deve ser rotulado para facilitar a identificação de sua finalidade.

Segundo Habu, Koizumi, & Ohmori (1992), o senso de ordenação pode ser definido como “um otimizador da área de trabalho”, pois consiste em definir critérios e locais apropriados

para depósito de ferramentas e materiais, armazenamento e fluxo de informações, ou seja, fazer com que as coisas necessárias sejam utilizadas com rapidez e segurança, a qualquer momento.

Seleme e Stadler (2012) explicam que pela ferramenta *Seiton*, o funcionário é capaz de formar um pensamento ordenado e estruturado em direção às práticas de suas atividades.

Este senso exige que as pessoas tenham hábitos do tipo: se ligar, desligue; se desarrumar, arrume; se usar, deixe como estava antes; se precisar, deixe fácil para o outro também utilizar.

Todavia, arrumar somente não é suficiente e para implementar o senso de ordenação, sistematização e classificação alguns procedimentos devem ser tomados, dentre eles:

- Reorganizar a área de trabalho;
- Classificar os objetos (padronizando por nomes) e guardá-los segundo esta classificação;
- Utilizar cores fortes e etiquetas para identificação;
- Utilizar quadros de aviso como fonte de informação;
- Praticar o sistema FIFO, first in first out (ou PEPS, primeiro a entrar primeiro a sair);
- Elaborar mapa de riscos.

A sistematização do ambiente de trabalho propicia o gerenciamento eficaz, através da otimização dos insumos, força de trabalho e meios de produção e, com isso, os benefícios gerados são inúmeros, pois em ambiente ordenado, o trabalho é mais objetivo, aumenta a produtividade, reduz os custos, acidentes de trabalho, e economiza o tempo.

## **2.4. Seiso – Senso de limpeza**

*Seiso*, a terceira etapa do 5S, e diz que “todo mundo é zelador”. Consiste em limpar o local de trabalho e dar-lhe brilho, e a limpeza deve ser feita por todos na organização, dos operadores aos gerentes.

Segundo Lapa (1998), este senso consiste em manter limpo o ambiente de trabalho (paredes, armários, gavetas, piso), para reduzir ou até mesmo eliminar quebras inesperadas de equipamentos e ferramentas; deterioração de peças e materiais. O senso da limpeza proporciona as empresas os seguintes benefícios:

- Aumento da produtividade das pessoas, máquina e materiais evitando o retrabalho;
- Mantem o bom estado de materiais, pois ocorre uma constante manutenção dos equipamentos;
- O ambiente sempre limpo;

Para Campos (2005), o conceito transmitido neste terceiro senso é que limpar deve ser uma tarefa presente na rotina do trabalho, mas o não sujar deve ser um hábito, e a implantação deste

senso eliminará todo o tipo de poluição sonora (ruídos e gritos), visual (bagunça e sujeira) e ambiental (intrigas, fofocas e discussões) trazendo benefícios para empresa, e, portanto, uma maior economia da organização.

## 2.5. *Seiketsu* – Senso de asseio

A quarta etapa do 5S é o *Seiketsu* que consiste em definir os padrões pelos quais o pessoal deve medir e manter a limpeza. Esse “S” engloba limpeza pessoal e do ambiente e o gerenciamento visual é um ingrediente importante.

Codificação de cores e coloração padronizada são usados para facilitar a identificação visual e as pessoas são treinadas para detectar anormalidades usando seus cinco sentidos e corrigir tais anormalidades imediatamente.

Para implementação deste senso alguns procedimentos devem ser adotados, dentre eles:

- Ter implementado os três primeiros sentidos;
- Valorizar a aparência pessoal e da empresa;
- Evitar todas as formas de poluição;
- Manter condições para colocar em prática o controle visual;
- Cuidar da saúde dos colaboradores.

Para Lapa (1998), com a aplicação deste senso e a manutenção dos demais supracitados, a empresa poderá obter como resultado a melhoria da qualidade de vida no trabalho, a melhoria do relacionamento interpessoal, a diminuição do absenteísmo, a melhoria de produtividade, dentre outros.

Segundo Vieira Filho (2010), esse senso objetivo a manutenção das condições de trabalho físicas e mentais adequadas à boa saúde.

Já para Seleme e Stadler (2012) é preciso manter a organização e a limpeza, e dentro dessa realidade tomar os recursos disponíveis e com eles executar o melhor, ou seja, unir os recursos e ações de forma a obter o melhor resultado.

Como visto este senso busca condições favoráveis à integridade tanto física quanto mental dos trabalhadores. Hábitos como não fazer o que é prejudicial; não estabelecer condições mínimas de asseio, definem o que é o *Seiketsu*.

## 2.6. *Shitsuke* – Senso da disciplina ou autodisciplina

A última etapa do 5S é o *Shitsuke* e significa disciplina ou autodisciplina, que denota o compromisso de manter a ordem e praticar os primeiros 4 S como um estilo de vida. A ênfase

do *Shitsuke* é a eliminação dos maus hábitos e a prática constante dos bons. Uma vez que esse “S” é alcançado, o pessoal voluntariamente observa a limpeza e a ordem em todos os momentos, sem ter que ser lembrado pela gerência.

Como definido por Lapa (1998), o senso de autodisciplina, educação e compromisso procura corrigir o comportamento inadequado das pessoas e consiste em uma nova fase, onde todos deverão moldar seus hábitos.

Seleme e Stadler (2012) afirmam que este senso vai além das ações realizadas e faz com que os colaboradores transfiram para si a postura do cotidiano de trabalho adquirida através dos quatro “S” anteriores.

Segundo Habu, Koizumi, & Ohmori (1992), quando a disciplina (SHITSUKE) se consolida, pode se dizer que o 5S como um todo também se consolida. A consolidação deste senso determina que a mudança de valores está disseminada e enraizada em toda organização. Para praticar este senso algumas ações devem ser tomadas, dentre elas:

- Não acobertar erros;
- Tomar providências mediante aos erros;
- Elaborar normas objetivas e claras;
- Compartilhar visão e valores;
- Melhorar a comunicação em geral;
- Educar, não treinar;
- Ser rigoroso com horários;
- Criticar de forma construtiva e recebê-las sem tomar como algo pessoal.

Para Gomes (1998), os benefícios que este senso traz para empresa são inúmeros, como por exemplo, melhoria do relacionamento interpessoal, aprimoramento pessoal e empresarial, predisposição ao desenvolvimento de trabalho em grupo devido ao aumento da responsabilidade e estímulo a criatividade, melhoria da qualidade devido ao cumprimento das normas e padrões, desenvolvimento de um cenário favorável a administração participativa, e tudo isso facilita a introdução de “Políticas da Qualidade” na empresa. O sucesso de qualquer empresa é fruto do trabalho em grupo, e a consequência deste senso, é um maior respeito mútuo e comprometimento dentro da empresa.

### **3. Metodologia de Elaboração do Trabalho de Projeto**

Para atingirmos os nossos objetivos, a metodologia utilizada para o desenvolvimento deste artigo foi uma pesquisa bibliográfica, onde foram consultados livros, teses, artigos, revistas, documentos apresentados em simpósios, para aprofundamento no tema e assim poder aplicar a ferramenta 5S na empresa em questão.

#### **3.1. Participantes do estudo de caso**

Este trabalho tem por objetivo a implantação do programa 5S na empresa na empresa F. J. Elias, lda - caixilharia em alumínio e PVC, situada na Zona Industrial da Adua em Montemor-o-Novo, de fornecimento e montagem de portas e janelas em alumínio e PVC de alta qualidade, atendendo principalmente o mercado do nacional e com foco na melhoria contínua em relação ao serviço prestado e ambiente de trabalho, decidiu implementar o programa de qualidade 5S.

Trata-se de uma empresa de pequeno porte, em atividade desde 2011, e que conta com 5 colaboradores no seu quadro de funcionários, distribuído em duas áreas, oficina e escritório, sendo apenas dois no escritório (espaço em estudo).

Como participantes do estudo de caso, e de modo que a implementação iniciou no escritório, contamos com a participação, do gerente, da responsável administrativa e de um colaborador da oficina.

#### **3.2. Instrumento de recolha de dados**

A questão foi levantada pela primeira vez na empresa pela responsável administrativa, pois considerava que a empresa precisava de melhorias consideráveis a todo nível e que a ferramenta 5S seria um bom começo. Ao argumentar com o gerente e responsável da empresa e o mesmo entender o que a ferramenta poderia trazer de positivo para a organização, foi decidido implantá-la, sendo que de início não poderia ter custos envolvidos.

Através de uma reunião, entre o gerente, a administrativa e os outros colaboradores da organização, foi explicada a todos o que é a ferramenta 5S e como seria o processo de iniciação da implantação, o local e quando teria início. Os colaboradores de forma em geral já tinham ouvido sobre o tema, o que facilitou iniciar as atividades.

Após essa reunião, houve um encontro para explicar o significado de cada S, os benefícios e o que poderia mudar em cada posto de trabalho e no escritório como um todo. Ou seja, todos foram sensibilizados e chamados para compreender os benefícios com base nos exemplos e se mostraram sensíveis e disponíveis em colaborar neste processo de melhoria contínua.

No diagnóstico inicial foi verificada deficiências como diminuição de espaço tendo em conta a falta de organização; desperdício de tempo, pois perdiam muito tempo a procura dos materiais; ausência de prateleiras e espaço próprio para armazenamento dos materiais, tanto no escritório como na oficina. Foi elaborada uma lista com o que deveria ser mudado relacionando com cada “S” dos 5S e através de fotos, realizado o registo da situação antes e depois da implantação do programa de modo a comparar os resultados no final da implementação.

#### **4. Análise da Ferramenta 5S e Resultados Obtidos na Empresa F.**

##### **J. Elias, Lda**

A empresa escolhida pela equipa para realização da implantação da ferramenta 5S, foi a empresa F. J. Elias, Lda. - caixilharia em alumínio e PVC e abaixo segue fotos do antes e depois da implementação do 5S.

##### *Secretaria*

Situação encontrada: Materiais desnecessários no sítio e os materiais necessários sem local apropriado.

Ação tomada: Redução de papeis, pasta e utensílios de escritório que tinha na mesa, permitindo uma melhor organização do espaço.

**Figura 1:** Secretaria

ANTES



DEPOIS



Fonte: Elaboração própria

##### Mesa de Impressora

Situação encontrada: Materiais desnecessários e acumulo de papel.

Ação tomada: Remoção dos papeis e dos materiais desnecessários, fazendo com que o local fosse apenas para a impressão.

Ação futura: Caixa de cartucho e papel A4 será retirado do chão, passando a ser utilizado um suporte fabricado pela própria empresa com sobra de matéria-prima.

**Figura 2: Mesa de Impressora**

ANTES



DEPOIS



Fonte: Elaboração própria

### Arquivo

Situação encontrada: Arquivo encontrava-se no chão e quando precisava utilizar a pessoa tinha que se sentar no chão para a procura.

Ação tomada: Na empresa tinha um armário que não era utilizado, o mesmo foi montado e organizado o arquivo, com uma ordem cronológica e separado por assunto, para facilitar o acesso a informação.

**Figura 3: Arquivo**

ANTES



DEPOIS



Fonte: Elaboração própria

### Exposição de perfis

Situação encontrada: Perfis de alumínio e de PVC juntos e no chão.

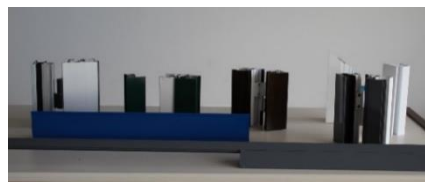
Ação tomada: Na oficina, fabricadas prateleiras com sobra de material e fixado em um sítio do escritório apropriado, além de arrumado conforme material.

**Figura 4:** Exposição de Perfis

ANTES



DEPOIS



Fonte: Elaboração própria

### Material de escritório

Situação encontrada: Todo material de escritório dentro de caixas, sem algum tipo de separação e no chão.

Ação tomada: Realizado a separação de cada tipo de material e organizado nas respectivas mesas, além de descartado material com validade vencida ou sem funcionamento.

**Figura 5:** Material de Escritório

ANTES



DEPOIS



Fonte: Elaboração própria

Após a implementação dos 5S no posto de trabalho, a equipe teve os seguintes resultados para cada senso:

Para o Senso de Utilização: No setor administrativo, existia muitos utensílios, como canetas, papéis, pastas e por isso foi possível separar tudo que tem utilidade para permanecer no local, e os materiais desnecessários retirados do sítio, conforme a Figura 1 e 4.

No Senso de Ordenação as pastas de arquivo que não estavam em sítios apropriados, foi disponibilizado se nenhum custo armários para uma correta organização. Hoje, a empresa tem um local exato para arquivamentos das pastas, conforme a Figura 3. Ainda nesse Senso, a exposição de perfis, disponibilizado na Figura 4, notou-se uma melhoria significativa na organização, facilitando até mesmo na demonstração dos tipos de materiais para clientes que vão pessoalmente na organização antes de validar um serviço.

Para o Senso de Limpeza não foi detetado problema, pois por se tratar de um escritório a condição de limpeza era adequada ao ambiente, visto que semanalmente uma empresa contratada para serviços de limpeza ao domicílio, faz uma limpeza geral, e os colaboradores conservam nos demais dias.

## 5. Conclusões

Após análise e leitura das bibliografias pesquisadas, podemos aferir que os 5S, constitui uma ferramenta que surgiu no Japão no século XX, num contexto empresarial, para organização do local de trabalho com significado de utilização, ordenação, limpeza, saúde, autodisciplina, para possibilitar a eficiência na empresa.

Esta ferramenta foi implementada na empresa F. J. Elias, lda - caixilharia em alumínio e PVC por iniciativa de uma colaboradora (a responsável administrativa) e rápida aceitação do gerente, que reconhecendo os benefícios desta ferramenta, decidiu colher sensibilidade dos cinco colaboradores e implementá-la.

O processo de dar a conhecer os 5S, teve boa aceitação por parte de todos e a aplicação dos 5S ocorreu de forma positiva. Através de diálogos e esclarecimentos, os colaboradores consciencializaram-se que poderá trabalhar melhor, se todos mantiverem um envolvimento na prática da melhoria contínua.

E tendo em conta a nossa pergunta de partida, podemos concluir que o impacto da implementação desta ferramenta, é visível / positivo, considerando as respostas tida no questionário utilizado.

Para o gerente, a responsável administra e o colaborador de ligação e escritório/oficina a ferramenta tem funcionado muito bem no escritório (espaço em estudo), tem influenciado positivamente a produção e facilitado imenso as atividades diárias.

Apesar de algumas dificuldades encontradas ao nível da dedicação, tempo, *checklist* de limpeza manter a disciplina, espaço limpo e organizado, aspetos possíveis de superação através de maior colaboração, maior incentivo da gerência e maior disponibilidade.

Houve grande melhoria na questão da organização, de manter o material no lugar certo, da disciplina e ambiente de trabalho mais limpo,

Sendo assim “Como se deu a implementação dos 5s na empresa F. J. Elias, lda - caixilharia em alumínio e PVC e qual o seu impacto?” A implementação aconteceu de forma muito respeitada e colaborativa e o impacto tem sido positivo e salutar.

## 6. Bibliografia

- Amarante, G. D. (s.d.). 5S uma ferramenta para a qualidade. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Andrade, P. H. (s.d.). O impacto do programa 5s na implantação e manutenção de sistemas da qualidade. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Arena, K., Buglia, P., Pereira, M., & Tamae, R. (2011). Método 5S: uma abordagem introdutória. *Revista Científica Eletrônica de Administração.*, pp. 1-11.
- Barbosa, V. C. (2018). Qualidade total com o programa 5s como diferencial nas organizações. *Jornada Científica e Tecnológica.*
- Bonfim, J. C. (2018). A utilização da ferramenta 5s no processo de gestão de produção. *Revista Científica*, pp. 1-8.
- Calliari, P., & Fabris, I. (2011). A importância dos 5S na organização. Obtido de <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/01/Ediany-Patricia-Calliari.pdf> >
- Campos, R. O. (2005). A ferramenta 5S e suas implicações na gestão da qualidade total. *Simpep–Simpósio de Engenharia de Produção*, (pp. 685-692).
- Canastra, F. (s.d.). Manual de Investigação Científica da Universidade Católica de Moçambique. Instituto Integrado de Apoio á Investigação Científica de eira, Beira.
- Cobero, C. D. (2014). Implantação da ferramenta de qualidade 5's em uma fábrica de esquadrias de alumínio. *Revista Científica e-Locução*, pp. 30-30.
- Costa, M., & Rosa, V. (2002). 5s no canteiro. São Paulo: O Nome da Rosa.
- Costa, R. B. (2005). Implantação do programa 5S em uma empresa de grande porte: importância e dificuldades. *Encontro Nacional de Engenharia de Produção*, (pp. 1-7). Porto Alegre.
- Coutinho, F. M. (2015). Os 5S como diferencial competitivo para o sistema de gestão da qualidade: estudo de caso de uma empresa de aços longos. *Gestão. Org*, (pp. 176-186).
- Da Silva, C. E. (2001). 5s—um programa passageiro ou permanente? *ENEGEP*, (pp. 2-9).

- Da Silva, R. M., & Gasparotto, A. M. S. (2019). METODOLOGIA 5S: uma importante perspectiva para a gestão da qualidade na indústria. *Revista Interface Tecnológica*, 16(1), 607-617.
- De Oliveira Palata, B. &. (s.d.). Implantação da ferramenta de qualidade 5s em uma indústria metalúrgica de pequeno porte: um estudo de caso. III Congresso tecnoloico (p. 1). UNICON.
- De Souza, W. R. (2014). Viabilidade e análise da importância do 5s para a competitividade organizacional em uma empresa. *Cobenge*, (pp. 1-11). Juiz de Fora.
- Falconi, V. (2004). TQC Controle da Qualidade Total. Editora FALCONI.
- Gandra, M. (2006). Programa 5S na fabrica: Um suporte para implantação do Sistema de Gestão Integrada. . Belo Horizonte.
- Gerhardt, T., & Silveira, D. (2009). Métodos de Pesquisa. Rio Grande do Sul: Editora electrónica: Luciane Delani.
- Godoy, L. P. (2001). Gestão da qualidade total e as contribuições do programa 5S's. XXI ENEGEP, (pp. 2-9). Santa Maria.
- Gomes, D. (1998). Aplicando 5S na gestão da qualidade total. São Paulo: Pioneira.
- Gonchorovski, J. F. (2014). Proposta de implantação do programa 5s para melhoria na qualidade em uma indústria metalúrgica de pequeno porte. *Semana Internacional de Engenharia e Economia Fabor* (pp. 1-10). Rio Grande do Sul: SIEF.
- Habu, N., Koizumi, Y., & Ohmori, Y. (1992). Implementação do 5S na prática. . Campinas: Editora Icea.
- Kobayashi, M. K., Fisher, M. R., & Gapp, R. Business strategy or useful tool: Analysis of the application of the 5S concept in Japan, the UK and the USA.
- Lapa, R. (1998). Programa 5S. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Lazzarotto, T. (2011). Proposta De Implantação Do Programa 5s Em Um Laboratório De Industrialização De Vegetais . *Encontro Nacional De Engenharia De Produção*, pp. 1-9.
- Lopes, A. M. (s.d.). Aplicação da metodologia japonesa 5S às secções fabris. Faculdade de Engenharia da Universidade de Porto, Porto.
- Michalska, J., & Szewieczek, D. (2007). The 5S methodology as a tool for improving the organization. *Journal of achievements in materials and manufacturing engineering*, 24(2), 211-214.
- Misquitti, F., Costa, M., & Pollioni, T. (2013). Implantação do programa 5S em uma empresa do ramo automotivo: um estudo de caso. . Obtido de <[http://www.fgp.edu.br/wp-content/uploads/2017/01/TCC-2013- Implanta%C3%A7%C3%A3o-do-programa-5S-em-uma-empresa-do-ram](http://www.fgp.edu.br/wp-content/uploads/2017/01/TCC-2013-Implanta%C3%A7%C3%A3o-do-programa-5S-em-uma-empresa-do-ram) >
- Nana, M. (2007). A Importância do 5 S na sua Empresa. São Paulo.
- Pereira, A. K. (s.d.). 5S: a essência da ordenação. III Encontro Científico e Simpósio de Educação Unisalesiano, (pp. 17-21).
- Pinto, J. P. (2016). Manual dos 5S. Porto: CLT VALUEBASED SYSTEMS Lda.
- Ribeiro, H. (1994). A base para a qualidade total 5S: um roteiro para uma implantação bem sucedida. Casa da Qualidade, p. 29.

- RIBEIRO, H. A bíblia do 5 S: da implantação à excelência. Salvador: Casa da Qualidade, 2006.
- Santos, M. A. (2020). Implementando o 5s em uma área fabril. Jornada Científica e Tecnológica, (pp. 2-8). Sao Paulo.
- SELEME, R.; STADLER, H. Controle da qualidade: as ferramentas essenciais. Curitiba: Interfaces, 2012.
- Silva, D. L. (2011). Contribuição da metodologia 5s em uma empresa fabricante de embalagem de alumínio. VII CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO, (pp. 1-23).
- Silva, J. (1992). 5S: o ambiente da qualidade. Belo Horizonte: Fundação Christiano Otton.
- SILVA, J. (1994). 5S: o ambiente da qualidade. . Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni.
- Tavares, D. G. (2004). Programa da Qualidade 5S. IV Encontro Latino Americano de Pós-Graduação, (pp. 830-836). Vale do Paraíba.
- VIEIRA FILHO, G. Gestão da Qualidade Total: uma abordagem prática. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

## Authors Profiles

**Célia Félix Gamboias Rasquinha**, é licenciada em Gestão de Empresas no Instituto Politécnico de Beja, estudante de Mestrado em Gestão com especialização em GRH na Universidade de Évora. Interesse de pesquisa nas áreas de gestão de projetos e desenvolvimento de pessoas.

**Luciana da Silva Ribeiro** é licenciada em Engenharia de Produção pela Faculdade de Ciências e Tecnologia – Área 1 - Brasil. Atualmente é estudante do Mestrado de gestão com especialização em Recursos Humanos na Universidade Évora e trabalhadora da empresa Tyco na linha de produção de sensores e cabos - PLCD. Seus interesses de pesquisa estão nas áreas de gerenciamento de projetos e processos, gestão e desenvolvimento de pessoas.

**Wagiza Garcia do Espírito Santo** é licenciada em Relações Internacionais na Universidade Lusíada de São Tomé e Príncipe, estudante de Mestrado em Teatro com especialização de Actor/Encenador na Universidade de Évora/Portugal. Interesse de pesquisa nas áreas de projetos e manifestações culturais.

# Literacia e o empoderamento do doente

**Margarete Cardoso**

[margarete.pf.cardoso@gmail.com](mailto:margarete.pf.cardoso@gmail.com)

Pelo Rim

**Vanessa Colaço**

[vanessa.acolaco@gmail.com](mailto:vanessa.acolaco@gmail.com)

Pelo Rim

## Resumo:

Atualmente, os cidadãos deparam-se com a necessidade de tomar decisões sobre a sua saúde e são desafiados a fazer escolhas saudáveis de estilo de vida, mas falta apoio e preparação nesse sentido. É neste contexto que a aposta na literacia em saúde se torna fundamental. A baixa literacia em saúde surge associada a fatores como o desenvolvimento de doenças agudas e crónicas, comportamentos de risco e a taxas de mortalidade mais elevadas. A doença crónica é uma área em que a Literacia assume um papel de peso na manutenção e qualidade de vida, sendo a Doença Renal Crónica um exemplo comprovado disso mesmo. Neste artigo, traçamos o panorama geral da Literacia em Saúde, demonstrando os benefícios de ajustarmos a rota no sentido da adoção de estratégias de reforço da Literacia, e apontando caminhos mais sustentáveis, centrados no cidadão, na facilitação do acesso e gestão da informação, na responsabilização e decisão partilhada em saúde. Quanto mais informado o doente estiver, mais capaz estará para agir sobre a doença de forma eficaz e proativa.

**Palavras-chave:** Adesão à terapêutica. Autocuidado. Gestão da doença crónica. Literacia em saúde.

## Abstract:

Today, citizens are faced with the need to make decisions about their health and are challenged to make healthy lifestyle choices, but there is a lack of support and preparation. It is in this context that the bet on health literacy becomes fundamental. Low health literacy is associated with factors such as the development of acute and chronic diseases, risky behaviours and with higher mortality rates. Chronic disease is an area in which Literacy plays a major role in maintaining and quality of life, with Chronic Kidney Disease being a proven example of this. In this article, we outline the general panorama of Health Literacy, demonstrating the benefits of adjusting the route towards adopting strategies to reinforce Literacy, and pointing out more sustainable ways, centered on the citizen, in facilitating access and information management, in accountability and shared health decision. The more informed the patient is, the greater the ability to act on the disease effectively and proactively.

**Keywords:** Adherence to therapy. Chronic disease management. Health literacy. Self-care.

## 1. Introdução

“*Scientia potentia est*” (Conhecimento é poder), escreveu Thomas Hobbes pela primeira vez na obra *Leviatã* (1668). Depois dele, pensadores e cientistas reproduziram este pensamento preconizando a ideia de que ter conhecimento sobre algo é uma forma de estar em vantagem. Tem sido assim na evolução médica e científica, que ao longo dos anos tem vindo a permitir tratar cada vez mais e melhor as mais diversas patologias, como ao nível do conhecimento e da informação que dispomos sobre o nosso estado de saúde. Quanto mais informado o doente estiver, mais capaz estará para agir sobre a doença de forma eficaz e proativa. Literacia em saúde é mais saúde, podemos afirmar.

A literacia em saúde implica o conhecimento, a motivação e as competências das pessoas para aceder, compreender, avaliar e aplicar informação em saúde, de forma a tomar decisões sobre cuidados de saúde, prevenção de doenças e promoção da saúde, mantendo ou melhorando a qualidade de vida durante o ciclo de vida (Organização Mundial da Saúde [OMS], 2013).

É influenciada por características individuais, fatores sociais e culturais, ações de promoção de saúde e por experiências prévias com doenças e com o sistema de saúde (Sørensen et al., 2012).

Acreditamos que o caminho para um sistema de saúde mais eficaz não passa apenas por investir nas infraestruturas, nos profissionais e na ciência, mas também pelo investimento na promoção concertada e eficaz na literacia dos doentes, para que sejam eles também um elemento ativo na gestão da sua doença.

A literacia em saúde desempenha um papel importante na transição do modelo biomédico para o modelo colaborativo (Von Korff, Gruman, Schaefer, Curry, & Wagner, 1997), os seus efeitos incluem um melhor estado de saúde, a redução dos custos de cuidados de saúde, o aumento do conhecimento em saúde e a utilização menos frequente dos serviços de saúde (Institute of Medicine, 2004; Mancuso, 2008; Manganello, 2008; Speros, 2005).

Estes resultados em saúde são consequência da aquisição de novos conhecimentos, de atitudes mais positivas, de uma maior autoeficácia e de comportamentos de saúde positivos associados a uma maior literacia em saúde (Baker, 2006).

Este é também um caminho para otimizar a eficácia financeira do Sistema Nacional de Saúde, ao mesmo tempo que apresenta um impacto positivo na qualidade de vida dos doentes.

Para o Ministério da Saúde (MS) esta problemática já é uma preocupação, tendo sido contemplada no Plano Nacional de Saúde com o objetivo de melhorar os níveis de literacia em saúde, tendo sido para isso criado o Plano de Ação para a Literacia em Saúde 2019-2021 (Direção-Geral da Saúde [DGS], 2019a).

Este artigo pretende contribuir para a reflexão e corroborar ações concretas que conduzam à máxima responsabilidade e autonomia individual e coletiva (*empowerment*).

Atualmente, os cidadãos deparam-se com a necessidade de tomar decisões sobre a sua saúde e são desafiados a fazer escolhas saudáveis de estilo de vida, mas não estão preparadas ou apoiadas de maneira satisfatória (Lopes, 2019), um cenário que deve ser melhorado.

Este paradoxo demonstra que existe uma predisposição dos cidadãos para aprender e aplicar práticas que promovam a sua saúde e que o sistema de saúde poderia aproveitar melhor esta predisposição em benefício de todos.

Neste artigo, traçamos um retrato da Literacia de Saúde em Portugal, as suas determinantes sociais e obstáculos para enquadramento do tema. Fazemos uma abordagem sobre a Literacia e a Doença Crónica, aspetos como a importância da decisão partilhada, a adesão à terapêutica e o autocuidado, que explicam o impacto da Literacia na qualidade de vida dos doentes. Focamos o exemplo da Literacia na Doença Renal Crónica (DRC), por ser uma patologia que exige ao doente um elevado nível de proatividade e envolvimento na gestão da doença, sendo um bom exemplo dos benefícios do aumento da literacia e de como o conhecimento e a atitude do doente são elementos fundamentais para o tratamento e a manutenção da qualidade de vida. Antes de avançarmos para as conclusões, sugerimos Estratégias de Promoção da Literacia em Saúde, que, na nossa perspetiva, podem contribuir para alavancar tanto os níveis de literacia, como os benefícios a ela associados.

Os objetivos centrais deste artigo são mostrar o panorama e o impacto da Literacia em Saúde nas suas várias vertentes, saúde geral e aplicada às doenças crónicas, e através do exemplo provado da DRC, reforçar a importância e apontar caminhos à melhoria da Literacia em Saúde.

## **2. Literacia em Saúde em Portugal**

De acordo com o relatório do projeto “Literacia em Saúde em Portugal” (2016), da Fundação Calouste Gulbenkian, que avaliou os níveis de literacia em saúde geral, cuidados de saúde, prevenção de doenças e promoção da saúde, Portugal apresentou valores ligeiramente mais

baixos em relação aos outros oito países envolvidos no estudo europeu, sendo a maior diferença ao nível dos Cuidados de Saúde.

Segundo o estudo, em Portugal, 61,4 % da população inquirida apresenta um nível de literacia geral em saúde problemático ou inadequado, situando-se a média dos nove países em 49,2 %. Em pior situação que os portugueses só se encontram os búlgaros, com 62,1 % da população com níveis de literacia em saúde problemáticos ou inadequados. No pólo oposto está a Holanda, país em que esta percentagem é de apenas 28,7 %.

É entre a população portuguesa mais idosa que se registam níveis mais baixos de literacia em saúde. Quanto mais avançada a idade, menor o nível de literacia.

A tendência inverte-se quando se substitui a idade pelo nível de escolaridade da população. Quando o nível de escolaridade aumenta, os níveis de literacia em saúde tendem a ser superiores.

Relativamente à situação perante o emprego, em Portugal, são os reformados e os desempregados que apresentam os piores níveis de literacia em saúde, quando comparados com a população ativa.

Este estudo permitiu identificar grupos muito vulneráveis no campo da literacia em saúde, aos quais deve ser dada particular atenção, tratando-se de categorias sociais em que mais de 60 % dos indivíduos registam um nível de literacia problemático ou inadequado: indivíduos com 66 anos ou mais, com baixos níveis de escolaridade, com rendimentos até 500€, com doenças prolongadas, com uma autoperceção de saúde considerada má, que frequentaram no último ano seis ou mais vezes os cuidados de saúde primários, ou que se sentem limitados por terem alguma doença crónica.

O Relatório revela ainda que, quanto ao acesso a informação sobre saúde, o contacto direto com profissionais de saúde é a principal fonte de obtenção de informação. Predomina o contacto interpessoal preferencialmente com especialistas, surgindo também os amigos e os familiares. Seguem-se outros meios, como a televisão e a leitura de folhetos ou bulas de medicamentos. O recurso a redes como meio de obter informação, por exemplo, através de associações de doentes é, em média, bastante menos frequente, assim como a leitura de artigos ou livros. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) emergem como uma fonte alternativa para promover e desenvolver ações de saúde, disseminar informação e promover a literacia em saúde, sobretudo entre os mais jovens e mais escolarizados.

## 2.1. Determinantes sociais

A educação condiciona fortemente os comportamentos e estado de saúde, já que tem uma grande influência no acesso dos indivíduos à informação, na sua capacidade em beneficiar de novos conhecimentos e na adoção de comportamento saudáveis.

De acordo com o MS (2018), Retrato da Saúde, Portugal, as pessoas com nível educacional mais elevado têm menor propensão a sofrer de doenças crónicas, incluindo problemas de saúde mental, como depressão ou ansiedade. De facto, é nestes indivíduos que se registam prevalências mais baixas de hipertensão arterial (HTA), obesidade e diabetes.

O nível educacional em Portugal tem aumentado ao longo das últimas décadas. No entanto, existe ainda um número significativo de portugueses com baixa escolaridade, que corresponde a uma faixa da população mais envelhecida, residente no interior do país.

O estudo revela ainda que o emprego é um dos determinantes mais importantes da saúde física e mental. É nos indivíduos desempregados ou sem atividade profissional que se registam mais casos de HTA, obesidade e diabetes.

A forma como todos estes determinantes sociais interagem, influencia fortemente a saúde dos cidadãos.

A educação em saúde desempenha um papel crucial na relação terapêutica, na melhoria da qualidade dos cuidados, no aumento dos níveis de literacia em saúde e na redução dos encargos financeiros dos serviços de saúde, contribuindo para a melhoria das condições gerais de saúde da população (Madeira, 2015).

## 2.2. Obstáculos à literacia em saúde

A literacia é o indicador mais forte do estado de saúde de um indivíduo (OMS, 2013) e um dos principais problemas da sociedade portuguesa (Centro Hospitalar Universitário de São João, 2020).

Segundo Vale (2018), apesar da posição privilegiada dos médicos para este tipo de intervenção, os profissionais estão muitas vezes limitados pelo tempo de atendimento aos utentes e têm dificuldade em detetar e desmistificar conceitos, disponibilizar informação e conhecimento científico e, conseqüentemente, melhorar o *empowerment* do utente na gestão da sua própria saúde, sem nunca negligenciar o contexto em que ele está inserido.

O “Manual de Boas Práticas Literacia na Saúde – Capacitação dos Profissionais de Saúde” identifica como principais obstáculos à literacia em saúde, a falta de interesse ou motivação, dificuldades cognitivas e de acesso à informação, culturais, biológicos, psicológicos, sociais, informações contraditórias provenientes de várias fontes de informação, falta de empatia entre os interlocutores e não domínio do código usado na mensagem (DGS, 2019b).

Pessoas com doenças crónicas estão mais expostas a linguagem técnica sobre a sua condição e, se juntarmos a isso reduzidos níveis de literacia em saúde, aumenta a dificuldade em identificar uma deterioração do seu estado de saúde e em procurar apoio em caso de agravamento, refere o manual, sublinhando a literacia em saúde como elemento fundamental para a autogestão e participação nas decisões sobre a sua condição de saúde.

Seja pela importância na manutenção e qualidade de vida ou pela pressão sobre o sistema de saúde, a Doença Crónica é uma área determinante, por isso, faremos uma abordagem mais específica à importância e impacto da Literacia em Saúde na Doença Crónica.

### **3. Literacia nas Doenças Crónicas**

O estudo “Literacia em saúde na doença crónica” revela que 55 % da população com doença crónica tem níveis inadequados de literacia em saúde, uma situação que pode ter impactos significativos na gestão da doença. Desenvolvido no âmbito do projeto “Saúde que Conta”, este estudo da Escola Nacional de Saúde Pública da Universidade NOVA de Lisboa envolveu 412 pessoas com doença crónica, com idades entre os 18 e os 94 anos, sendo as doenças mais prevalentes a HTA, a dislipidemia, a diabetes, a ansiedade e a depressão (Pedro, 2019).

Os resultados mostraram ainda que doentes crónicos menos letrados em saúde utilizam muitas vezes o Serviço de Urgência hospitalar, as consultas de Medicina geral e familiar e a Urgência do centro de saúde. Além disso, cerca de metade dos inquiridos refere não ter apoio em aspetos relacionados com a gestão da sua doença.

Todavia, quem gere a sua doença de forma autónoma apresenta um nível de literacia em saúde mais elevado. Os dados mostram ainda que um maior nível de literacia em saúde se reflete numa melhor adesão à terapêutica (78 %), com os doentes a terem uma maior perceção da necessidade de tomar a medicação. Estes resultados indicam que o nível de literacia em saúde pode estar relacionado com morbilidade múltipla, na medida em que o indivíduo com menor literacia em saúde tem mais doenças crónicas em simultâneo. Ainda assim, quanto maior é o grau de escolaridade, maior é o nível de literacia em saúde. As principais fontes de informação

utilizadas pelos inquiridos são os profissionais de saúde (82,8 %), seguindo-se os familiares e amigos (57,7 %) e a televisão (55,1 %). Apenas cerca de dois em cada dez doentes crónicos utiliza a Internet e, destes, apenas 25 % procura informação através de plataformas governamentais.

### **3.1. Decisão partilhada em saúde**

A Decisão Partilhada em Saúde (DPS), entendida como a colaboração entre os doentes e prestadores de cuidados para a tomada de decisões em conjunto, é importante devido ao peso que as doenças crónicas têm vindo a assumir nos sistemas de saúde atuais, à falta de modelos centrados no doente crónico que promovam uma autogestão da doença eficaz, à influência que os comportamentos saudáveis e a adesão ao regime terapêutico podem ter na gestão da doença crónica e à participação do doente crónico nas suas decisões de saúde, permitindo melhorar a sua condição de saúde (Pedro, 2018).

Quem vive com uma doença crónica deve entender que é o primeiro responsável pela sua saúde e que deve ser participante ativo na sua gestão. Os profissionais de saúde devem aceitar que a pessoa assuma este papel, não sendo um simples recetor dos cuidados que os outros consideram ser o melhor para si. Na verdade, os profissionais de saúde continuam ainda a ter muito presente na sua prática o modelo biomédico, forçado frequentemente pela própria organização dos serviços de saúde, que não possibilita intervir e ver o fenómeno de mudança de comportamento de forma abrangente (Pedro, 2018).

A formação dos cidadãos, o envolvimento efetivo dos médicos e a sua formação no que diz respeito às competências relacionais e comunicacionais podem contribuir para o fortalecimento da DPS (OMS, 2013).

Segundo Pedro (2018), o nível de literacia em saúde do cidadão surge como o aspeto que mais dificulta a adoção do modelo de decisão partilhada. Identificam-se também como barreiras o facto de o doente não querer participar, precisar de ser orientado, o seu estado emocional, a doença não permitir, a sua capacidade para comunicar não o permitir e o não querer assumir responsabilidade relativa à sua condição. Relacionados com o médico, as suas competências comunicacionais são o fator que mais influencia a adoção do modelo partilhado e em relação ao contexto, o pouco tempo disponível para cada consulta.

Apesar dos esforços que têm vindo a ser desenvolvidos, a autora refere que continua a existir uma tendência para a prescrição de medicamentos em detrimento de uma orientação e acompanhamento para comportamentos saudáveis e de mudança de estilo de vida.

Esclarece que a esta tendência acresce o pouco tempo disponível para cada consulta, o que reduz o tempo para a interação entre o médico e o doente e a possibilidade de partilha de opiniões e a identificação e discussão de diferentes opções.

Assim sendo, a informação que o doente tem à disposição é, muitas vezes, insuficiente para que se torne ativo na tomada de decisões e interventivo durante a consulta.

### **3.2. Adesão à terapêutica**

O problema de um nível de literacia em saúde baixo afeta vários aspetos dos cuidados de saúde, particularmente a adesão terapêutica, podendo traduzir-se em erros na toma da medicação, dificuldade de compreensão da informação fornecida e abandono da medicação.

A adesão sugere que o comportamento do doente corresponde às recomendações dos profissionais de saúde, sendo avaliada pela comparência às consultas, cumprimento do que é prescrito e aceitação das recomendações relativas ao estilo de vida (Maldaner, Beuter, Brondani, Budó, & Pauletto, 2008).

É determinada pela interação dos seguintes fatores: individuais, sociais, económicos e culturais; resultantes da relação do doente com os profissionais e serviços de saúde; relacionados com a doença, comorbilidades e com a terapêutica prescrita (OMS, 2003).

Nos países desenvolvidos, a taxa de adesão nas doenças crónicas ronda os 50 % e a sua magnitude e impacto são ainda mais significativas nos países em desenvolvimento (OMS, 2003).

O baixo nível de conhecimento sobre os medicamentos utilizados é um dos motivos apontados à má adesão e um alerta para a necessidade de os profissionais de saúde darem melhores orientações aos doentes (Sgnaolin, Prado, & Figueiredo, 2012).

O custo do medicamento é outro fator que condiciona a adesão terapêutica (Sousa, 2012).

A adesão é fundamental para o sucesso da terapêutica no contexto da doença crónica. Além da influência na qualidade de vida e do aumento da longevidade, uma elevada adesão terapêutica contribui para uma menor taxa de hospitalização, com consequente redução dos custos em saúde e minimização do impacto da doença na vida familiar da pessoa (Sousa, 2012).

A relação entre o doente e o profissional de saúde é considerada preditiva da adesão (Sousa, 2012), constituindo-se a coluna vertebral do tratamento clínico.

Uma das estratégias que tem vindo a ser adotada para melhorar a adesão à terapêutica passa pela promoção da literacia em saúde, de forma a dar competências à pessoa para participar ativamente na decisão sobre a terapêutica a seguir e garantindo que qualquer alteração é explicada e entendida (DGS, 2019b).

A evidência tem demonstrado que as pessoas pretendem sentir-se parte integrante na gestão da sua saúde, desejando ter mais informação e ser elemento ativo na interação com os profissionais de saúde (DGS, 2019b; Sarmento, 2015; Sousa, 2012).

Surgem cada vez mais cidadãos informados que questionam os serviços e os profissionais de saúde, aos quais é necessário dar resposta e soluções apropriadas (Pedro, 2018).

### **3.3. Terapêutica do autocuidado**

O autocuidado é considerado um fator chave na gestão da doença crónica, definindo-se como o conhecimento para tratar de si próprio e a capacidade para tomar decisões relacionadas com tratamento, monitorização de sintomas, definição de objetivos e desenvolvimento de parcerias bem-sucedidas com os prestadores de cuidados (Constantini et al., 2008).

A família, os serviços de saúde e os profissionais de saúde são apontados como influenciadores que favorecem o autocuidado por parte dos doentes crónicos (Morris, Kennedy, & Sanders, 2015).

Para os autores Nygårdh, Malm, Wikby, e Ahlström (2012), o empoderamento do doente é influenciado pela confiança e participação na tomada de decisões, bem como o processo de aprendizagem. Pelo contrário, a falta de comunicação e a indiferença dos profissionais de saúde são representativos do não empoderamento.

Sarmento (2015) refere que a falta de conhecimento impede as pessoas de participarem de forma mais ativa e esclarecida na gestão da sua doença crónica tornando-se, assim, urgente fornecer informação simples e compreensível sobre a sua saúde e criar momentos para esclarecer dúvidas. O conhecimento promove o *empowerment* e contribui para uma participação ativa e efetiva dos doentes crónicos.

Alerta ainda que as famílias devem ter mais informação sobre a saúde do seu familiar e ter uma participação mais ativa neste processo, para poderem auxiliar de forma mais competente.

De seguida, focamos o exemplo da Literacia na DRC, por ser uma doença cujo *empowerment* do doente é essencial e onde são claros os benefícios do aumento da literacia na atitude adequada por parte do doente, no seu envolvimento no tratamento e na manutenção da qualidade de vida.

#### **4. Literacia na Doença Renal Crónica**

Segundo o “Impact Report” do Dia Mundial do Rim (DMR, 2020) estima-se que 850 milhões de pessoas no mundo, um em cada dez adultos, tenha DRC, que é invariavelmente irreversível e progressiva. Prevê-se que, até 2040, esta se torne a quinta principal causa de morte prematura em todo o mundo.

Em Portugal, os números são desanimadores. O “Relatório Anual 2019” do Gabinete de Registo da Doença Renal Crónica da Sociedade Portuguesa de Nefrologia (SPN, 2020) mostra que a incidência de doentes a iniciar terapêutica substitutiva da função renal (TSFR) continua muito elevada – 256,99 por milhão de habitantes. Continuamos no topo da Europa e do mundo. Pelo segundo ano consecutivo, a prevalência de doentes sob TSFR ultrapassou 2000 por milhão de habitantes.

Com uma prevalência crescente, a DRC é uma preocupação mundial também pelo aumento dos custos em cuidados de saúde e pela associação a problemas sociais e económicos (Sarmento, 2015).

Segundo o Relatório do DMR (2020), em países desenvolvidos, o custo da diálise e da transplantação representa 2 % a 3 % do orçamento anual para a saúde. Este valor é gasto em menos de 0,03 % da população desses países. Pelo contrário, devido ao custo elevado das TSFR, os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, não têm a capacidade de adotar estes tratamentos para a população.

Segundo Loureiro et al. (2017), o aumento progressivo de patologias, como a diabetes e a HTA e o envelhecimento da população são fatores determinantes para o aumento da incidência e prevalência da doença renal.

A dificuldade na adesão ao regime terapêutico é um dos principais problemas identificados pelos doentes e profissionais de saúde (Sarmento, 2015).

A resposta dos sistemas de saúde frente a esta situação é dada através de modelos de cuidados que reforçam a mudança comportamental, a adoção de estilos de vida saudáveis e a aderência

aos regimes terapêuticos (Lawn, McMillan, & Pulvirenti, 2011; Welch et al., 2015) e que reforçam o potencial papel da gestão da doença.

Tendo sido a DRC identificada como apresentando tratamentos mais dispendiosos e que obriga a um acompanhamento permanente, foi criado o programa de Gestão Integrada da Doença (GID) em Portugal, o primeiro país do mundo a conceber e implementar, à escala nacional, um modelo de GID, dirigido à DRC severa. Este programa permite incrementar a qualidade dos cuidados, melhorar a partilha de risco entre os doentes, os prestadores de cuidados e o Estado, assim como garantir a sustentabilidade do sistema de saúde (MS, 2018).

Um dos domínios de intervenção do programa é a participação do doente, sendo que os níveis reduzidos de participação foram relacionados com a baixa literacia em saúde (Coelho, Diniz, Hartz, & Dussault, 2014).

Segundo os autores deste programa, a análise SWOT do modelo concetual GID identificou como oportunidades a promoção da literacia em saúde e do conhecimento sobre as doenças através de várias fontes de informação e o envolvimento ativo dos doentes e da família na procura de medidas de intervenção capazes de melhorar a coordenação de cuidados.

Como exemplo de ações concretas no domínio da promoção da Literacia em Saúde, a Sociedade Internacional de Nefrologia lançou este ano a campanha “Viver bem com a doença renal”, que tem como principal objetivo o empoderamento do doente (DMR, 2021).

Em doentes renais, sobretudo transplantados, a competência para o autocuidado é um fator relevante, afirma Rodrigues (2015), afetando a sua taxa de sobrevivência a longo prazo.

Aquando da alta hospitalar, é transmitida uma quantidade razoável de informação de forma fragmentada, fator que não promove a adesão às orientações dadas pelos profissionais de saúde. Esta constatação feita por Frank-Bader, Beltran, e Dojlidko (2011) revelou ter um impacto na qualidade de vida das pessoas, na rejeição do rim e mesmo na morte. Perante estes resultados, foi implementado um programa educacional interdisciplinar de preparação para a alta e os resultados traduziram-se no aumento significativo da literacia em relação à medicação, maior satisfação com a equipa e com o processo adotado. Apesar da implementação do processo ser morosa, os autores consideraram que foi educacional também para a própria equipa e com resultados que valorizaram o investimento.

Também ao nível da diálise, o autocuidado é crucial, uma vez que é necessário promover a adesão ao regime rigoroso da diálise e a um conjunto de comportamentos de saúde, dos quais

se destacam os cuidados com o acesso vascular, a gestão das restrições alimentares, a limitação na ingestão de líquidos, a realização de atividade física regular e a gestão medicamentosa.

A não adesão a estes comportamentos de saúde estão associados a resultados clínicos insatisfatórios e ao aumento da mortalidade precoce, tendo sido mundialmente reportadas taxas de não adesão na ordem dos 86 % (Together We Stand, 2020).

Relatórios e autores corroboram a importância e a necessidade de promoção da Literacia junto dos doentes renais crónicos, não como um fator complementar, mas como um fator estruturante na gestão da doença.

Em seguida, apontamos estratégias que consideramos terem impacto na promoção e aumento efetivo dos níveis de Literacia em Saúde e consequentes benefícios para a saúde dos cidadãos.

## **5. Estratégias de Promoção da Literacia em Saúde**

A promoção da literacia tem o potencial de melhorar os resultados em saúde e a qualidade dos cuidados. Porém, é essencial o envolvimento das estruturas de governação, dos profissionais de saúde e dos utentes na operacionalização de uma estratégia nacional concertada de promoção de literacia em saúde (Pedro, 2018).

Com o advento das novas TIC surge uma nova oportunidade estratégica. A via digital será certamente um meio de comunicação cada vez mais privilegiado também na área da saúde, tornando-se uma forma de difusão de informação que contribui para a saúde geral dos cidadãos.

Sabendo que as doenças crónicas são altamente intrusivas, pelas implicações e restrições que impõem à vida diária e pela incerteza do seu prognóstico, têm-se desenvolvido esforços no sentido de desenvolver intervenções centradas na autogestão das doenças crónicas. Porém, estas intervenções têm sido dirigidas ao paciente e não consideram a importância das relações e do suporte familiar.

Neste sentido, outra das estratégias a adotar será investir no desenvolvimento de programas de intervenção dirigidos aos doentes crónicos e aos seus familiares, contribuindo para melhorar o conhecimento acerca da doença e dos seus tratamentos numa perspetiva integrada e holística, também familiar e socioeconómica e não apenas física.

Outra estratégia a reforçar é a do aumento da participação do doente na gestão da sua doença, abordagem que implica uma mudança de paradigma na forma como os profissionais de saúde e os doentes interagem e se relacionam.

É preciso promover a comunicação positiva entre o doente, a família e os profissionais de saúde, devendo estes assumir uma postura de apoio ao doente no seu processo de tomada de decisão informada, adotando uma comunicação do tipo “consultivo” em vez de “diretivo”.

O doente também deve ser incentivado para procurar informação em fontes credíveis e questionar sempre informação que receba a partir de outras fontes.

Importa também promover ações sobre literacia em saúde nos vários níveis de ensino (DGS, 2019b).

Ao nível local, em conjunto com as juntas de freguesia, centros de saúde e farmácias, promover sessões de esclarecimento e educação para a saúde (com vista a promover hábitos de vida saudáveis e prevenir os fatores de risco que estão na origem das doenças crónicas), aproveitando também datas comemorativas, assim como constituir plataformas de debate e partilha de experiências.

Avançamos para a Conclusão, colocando em perspetiva a abordagem geral do artigo, oportunidades e desafios identificados.

## **6. Conclusão**

As mais-valias e o franco potencial da aposta na literacia em saúde são evidentes e corroboradas por diversos estudos, principalmente no que toca a benefícios na qualidade de vida e no estado de saúde dos indivíduos com doenças crónicas, nos estilos de vida dos cidadãos, na utilização dos serviços de saúde e no acesso à informação. Informação é poder, efetivamente.

Ao nível mundial, a comunidade de saúde está a despertar para a importância do investimento na literacia em saúde e Portugal tem seguido esse caminho. Porém, não basta disseminar mais informação, é necessário trabalhar numa perspetiva terapêutica integrada e abrangente.

Os cuidados de saúde centrados no cidadão devem contemplar a promoção da literacia em saúde, a facilitação do acesso e gestão da informação, a responsabilização e a decisão partilhada.

É essencial envolver os profissionais de saúde, a população e os decisores políticos no esforço de levar a literacia em saúde a níveis mais satisfatórios.

Em concreto, identificamos oportunidades estratégicas, como as ferramentas tecnológicas e a adaptação ao meio digital, o desenvolvimento de programas de intervenção dirigidos aos doentes crónicos e aos seus familiares, a coordenação e cooperação das estruturas locais, como juntas de freguesia e centros de saúde, na realização de sessões de esclarecimento e educação para a saúde.

A sociedade está a evoluir no sentido em que as pessoas querem sentir-se parte integrante na gestão da sua saúde, desejando ter mais informação que as auxilie a tomar decisões fundamentadas, e tornar-se elemento ativo na interação com os profissionais de saúde. As autoridades responsáveis devem criar condições para que tal aconteça, contribuindo para o empoderamento e a capacitação dos cidadãos e para a sustentabilidade dos sistemas de saúde.

## 7. Referências

- Baker, D. W. (2006). The meaning and the measure of health literacy. *Journal of General Internal Medicine*, 21(8), 878-83. <https://dx.doi.org/10.1111%2Fj.1525-1497.2006.00540.x>
- Centro Hospitalar Universitário de São João. (2020, March 6). *Dia Mundial do Rim 2020 – Uma doença bem renal*. Retrieved from [https://portal-chsj.min-saude.pt/frontoffice/pages/16?news\\_id=720](https://portal-chsj.min-saude.pt/frontoffice/pages/16?news_id=720)
- Coelho, A., Diniz, A., Hartz, Z., & Dussault, G. (2014). Gestão integrada da doença renal crónica: análise de uma política inovadora em Portugal. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 32(1), 69-79. Retrieved from <https://www.elsevier.es/en-revista-revista-portuguesa-saude-publica-323-pdf-S0870902514000108>
- Constantini, L., Beanlands, H., McCay, E., Cattran, D., Hladunewich, M., & Francis, D. (2008). The self-management experience of people with mild to moderate chronic kidney disease. *Nephrology Nursing Journal*, 35(2), 147-155.
- Direção-Geral da Saúde. (2019a). *Plano de ação para a literacia em saúde – Portugal 2019-2021* [PDF]. Retrieved from <https://www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/plano-de-acao-para-a-literacia-em-saude-2019-2021.aspx>
- Direção-Geral da Saúde. (2019b). *Manual de boas práticas literacia em saúde – Capacitação dos profissionais de saúde* [PDF]. Retrieved from <https://www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/manual-de-boas-praticas-literacia-em-saude-capitacao-dos-profissionais-de-saude.aspx>
- Espanha, R., Ávila, P., & Mendes, R. V. (2016). *Relatório síntese “Literacia em saúde em Portugal”*. Retrieved from Fundação Calouste Gulbenkian website: <https://gulbenkian.pt/publication/literacia-em-saude-em-portugal/>
- Frank-Bader, M., Beltran, K., & Dojlidko, D. (2011). Improving transplant discharge education using a structured teaching approach. *Progress in Transplantation*, 21(4), 332-9. <https://doi.org/10.7182/prtr.21.4.pp1042023304p710>
- Institute of Medicine. (2004). *Health literacy: A prescription to end confusion*. Washington, DC: National Academy of Sciences.
- Lawn, S., McMillan, J., & Pulvirenti, M. (2011). Chronic condition self-management: expectations of responsibility. *Patient Education and Counseling*, 84(2). <https://doi.org/10.1016/j.pec.2010.07.008>

- Lopes, D. F. N. O. (2019). *Diabetes, conhecer para melhor viver: capacitação da pessoa com diabetes* (Master's thesis, Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Saúde. Universidade de Évora, Escola Superior de Enfermagem de São João de Deus. Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Saúde. Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Saúde. Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Saúde Dr. Lopes Dias). Retrieved from <http://hdl.handle.net/20.500.12207/4934>
- Madeira, T. R. (2015). *Conhecimento dos portugueses sobre a hipertensão arterial* (Master's thesis, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10316/29688>
- Mancuso, J. M. (2008). Health literacy: A concept/dimensional analysis. *Nursing & Health Sciences*, 10: 248-55. <https://doi.org/10.1111/j.1442-2018.2008.00394.x>
- Manganello, J. A. (2008). Health literacy and adolescents: A framework and agenda for future research. *Health Education Research*, 23: 840-7. <https://doi.org/10.1093/her/cym069>
- Ministério da Saúde. (2018). *Retrato da saúde 2018*. Retrieved from Serviço Nacional de Saúde website: <https://www.sns.gov.pt/retrato-da-saude-2018/>
- Morris, R. L., Kennedy, A., & Sanders, C. (2015). Evolving “self”-management: exploring the role of social network typologies on individual long-term condition management. *Health Expectations: an International Journal of Public Participation in Health Care and Health Policy*, 19(5): 1044-1061.
- Loureiro, A., Ferreira, A., Macário, F., Barata, J., Sá, H., Sampaio, S., ... Nolasco, F. (Coord.) (2017, February 15) *Rede Nacional de Especialidade Hospitalar e de Referência – Nefrologia*. Retrieved from <https://www.sns.gov.pt/wp-content/uploads/2017/06/RNEHR-Nefrologia-Aprovada-19-06-2017.pdf>
- Maldaner, C., Beuter, M., Brondani, C., Budó, M., & Pauletto, M. (2008). Fatores que influenciam a adesão ao tratamento na doença crônica: o doente em terapia hemodialítica. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 29(4): 647-53.
- Nygårdh, A., Malm, D., Wikby, K., & Ahlström, G. (2012). The experience of empowerment in the patient-staff encounter: the patient's perspective. *Journal of Clinical Nursing*; 21(5-6), 897-904. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2011.03901.x>
- Pedro, A. R. (2018). *Literacia em saúde: da gestão da informação à decisão inteligente* (Doctoral dissertation, Escola Nacional de Saúde Pública – Universidade NOVA de Lisboa). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10362/58232>
- Pedro, A. R. (2019). *Literacia em saúde na doença crónica*. Retrieved from Escola Nacional de Saúde Pública website: <https://www.ensp.unl.pt/projeto-saude-que-conta-apresenta-estudo-sobre-literacia-em-saude-na-doenca-cronica/>
- Rodrigues, S. M. M. (2015). *Cuidar da pessoa com transplante renal hospitalizada* (Master's thesis, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra). Retrieved from <http://web.esenfc.pt/?url=ZSu8NRmU>
- Sarmiento, C. A. M. A. E. (2015). “*Participação, um caminho para a mudança*”. *Projeto desenvolvido com pessoas com doença renal crónica e cuidadores* (Master's thesis, Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.22/8181>
- Sgnaolin, V., Prado, A. E., & Figueiredo, L. (2012). Adesão ao tratamento farmacológico de pacientes em hemodiálise. *Jornal Brasileiro de Nefrologia*, 34(2), 109-116. Retrieved from <https://www.scielo.br/pdf/jbn/v34n2/02.pdf>
- Sociedade Portuguesa de Nefrologia - Gabinete do Registo da Doença Renal Crónica. (2020). *Relatórios Anuais 2019*. Retrieved from Sociedade Portuguesa de Nefrologia website: [http://www.bbg01.com/cdn/rsc/spnefro/gabreg/310/ER2020\\_Registo.pdf](http://www.bbg01.com/cdn/rsc/spnefro/gabreg/310/ER2020_Registo.pdf)

- Sousa, M. E. P. (2012). *Adesão ao tratamento medicamentoso da pessoa portadora de insuficiência renal crónica em hemodiálise* (Master's thesis, Escola Superior de Saúde de Viseu do Instituto Politécnico de Viseu). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.19/1681>
- Sørensen, K., Van Den Broucke, S., Fullam, J., Doyle, G., Pelikan, J., Slonska, Z., ... (HLS-EU) Consortium Health Literacy Project European. (2012). Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health* 12, 80. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-80>.
- Speros, C. Health literacy: Concept analysis. (2005). *Journal of Advanced Nursing*, 50: 633-40. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03448.x>
- Together We Stand. (2020). *O nosso projeto – Enquadramento*. Retrieved from Together We Stand website: <https://togetherwestand.pt/projeto/>
- Vale, S. O. (2018, November 9). *Literacia em saúde*. Retrieved from <https://www.jornalmedico.pt/opinioao/36587-literacia-em-saude.html>
- Von Korff, M., Gruman, J., Schaefer, J., Curry, S. J., & Wagner, E. H. (1997). Collaborative management of chronic illness. *Annals of Internal Medicine*, 127: 1097-102. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-127-12-199712150-00008>
- Welch, J. L., Johnson, M., Zimmerman, L., Russell, C. L., Perkins, S. M., & Decker, B. S. (2015). Self-management interventions in stages 1 to 4 chronic kidney disease: an integrative review. *Western Journal of Nursing Research*, 37(5): 652-678. <https://doi.org/10.1177/0193945914551007>
- World Health Organization. (2003). *Adherence to long-term therapies: evidence for action*. Retrieved from World Health Organization website: [https://www.who.int/chp/knowledge/publications/adherence\\_report/en/](https://www.who.int/chp/knowledge/publications/adherence_report/en/)
- World Health Organization. (2013). *Health literacy. The solid facts*. Retrieved from World Health Organization website: <http://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/health-literacy.-the-solid-facts>
- World Kidney Day. (2020). *Impact Report of World Kidney Day 2020*. Retrieved from World Kidney Day website: <https://www.worldkidneyday.org/2020-campaign/impact-report-2020/>
- World Kidney Day. (2021). *2021 WKD Theme*. Retrieved from World Kidney Day website: <https://www.worldkidneyday.org/2021-campaign/2021-wkd-theme/>

## Authors Profiles

**Margarete Cardoso** has a master degree in Health Technology Assessment & Management. She works at the Blood Management Service of Vila Franca de Xira Hospital as biomedical scientist and also as quality and patient safety manager. She is the co-founder of Pelo Rim, a website dedicated to the chronic kidney disease (<https://pelorim.pt/>). She is also the founder of HealthUp. Learn more about her professional background at: <https://margarete.pt>

**Vanessa Colaço** has a degree in Communication Sciences and a master's degree in Journalism from the Universidade NOVA de Lisboa. Involved in the creation of several editorial projects, she worked for several years in the digital world, as an editor, manager and coordinator of information portals for CPLP. She is the founder and life coach of CROWN Portugal. She is one of the founders of Pelo Rim. Learn more about her at: <https://www.linkedin.com/in/vanessacolaco/>

# Trabalho colaborativo e aprendizagem criativa: um estudo introdutório sobre melhoria contínua em educação

**André da Luz Pereira**

[andre.luz.pereira@estudantes.ips.pt](mailto:andre.luz.pereira@estudantes.ips.pt)

Instituto Politécnico de Setúbal

**Ana Rolo**

[ana.rolo@esce.ips.pt](mailto:ana.rolo@esce.ips.pt)

Instituto Politécnico de Setúbal

## **Resumo:**

O trabalho colaborativo (centrado em dois ou mais trabalhadores) é um modelo que se opõe ao trabalho personalizado e individual realizado por um trabalhador, em situação de isolamento. Do ponto de vista da qualidade da educação, o desempenho dos trabalhadores deve ser avaliado. No caso da educação, o trabalho colaborativo é frequentemente considerado mais complexo do que o trabalho individual, o que pode significar um esforço maior dos professores para realizar este tipo de trabalho. Neste artigo, apresentamos uma proposta teórica de relacionamento entre as formas não tradicionais de aprendizagem e o trabalho colaborativo entre docentes, à luz da psicodinâmica do trabalho. A perspetiva é fundamentar um trabalho de pesquisa empírica com trabalhadores em educação e definir estratégias para o trabalho colaborativo, com foco no bem-estar dos trabalhadores. Partindo do princípio de que o principal objetivo do trabalho do professor é a aprendizagem dos alunos, um modelo de aprendizagem deve ser selecionado para organizar estruturalmente os trabalhos e, neste caso, propomos a aprendizagem criativa.

**Palavras-chave:** aprendizagem criativa; educação; qualidade; trabalho colaborativo.

## **Abstract:**

Collaborative work (whose central aspect is the fact that it is performed by two or more workers) is a model that opposes the personalized and individual work performed by a worker, in a situation of isolation. From the point of view of the quality of education, the performance of workers must be assessed. In the case of education, collaborative work is often considered more complex than individual work, which can mean a greater effort for teachers to carry out this type of work. In this article, we present a theoretical approach to the relationship between non-traditional forms of learning and collaborative work between teachers, based on the psychodynamics of work. The perspective is to support an empirical research work with workers in education, in order to define strategies for collaborative work, focusing on the well-being of workers. Based on the principle that the main objective of the teacher's work is student learning, a learning model must be

selected to structurally organize the work and, in this case, we propose creative learning.

**Keywords:** creative learning; education; quality; collaborative work.

---

## 1. Introdução

O trabalho colaborativo (centrado em dois ou mais trabalhadores) é um modelo que se opõe ao trabalho personalizado e individual realizado por um único trabalhador, em situação de isolamento. No caso da educação, o trabalho colaborativo é frequentemente considerado mais complexo do que o trabalho individual, o que exigiria um esforço maior dos trabalhadores em educação (professores) para realizar este tipo de trabalho.

O processo de ensino-aprendizagem tradicional é caracterizado pela transmissão do conhecimento do professor para o aluno de forma predominantemente vertical. Neste modelo, o professor ideal é aquele que sabe ensinar e o bom aluno é aquele que sabe aprender. Mas o modelo é colocado em dúvida, pois há resultados diversos em condições semelhantes. Há casos de alunos que aprendem mais quando estudam com outros colegas, em perspectiva horizontal, e há casos de professores que não apresentam o mesmo resultado em circunstâncias semelhantes, o que leva a crer que há variáveis que oscilam e que deveriam ser controladas ou, no pelo menos, avaliadas. Isso leva à descrição de diferentes modelos de aprendizagem: cooperativa, colaborativa, criativa.

Considerando que um professor trabalha com um grupo de alunos, uma abordagem que opte predominantemente por atividades não tradicionais é mais abrangente. O modelo pode ser de cooperação, de colaboração ou de criação. E a abrangência será mais ampla quanto mais levar em consideração elementos horizontais, como o relacionamento entre os alunos. Estes modelos são, portanto, mais promissores do que a aprendizagem individualizada.

No entanto, do ponto de vista do professor, trabalhar para grupos sistematicamente organizados para atingir objetivos, pode ser uma tarefa mais complexa do que aquelas em que os aprendizes realizam individualmente atividades planejadas pelo professor. Neste caso, a atividade do professor é, teoricamente, mais simples tanto do ponto de vista do planejamento quanto do ponto de vista da avaliação, que são tarefas individuais do professor e pouco sujeitas a interferências externas.

Há estudos sobre a evolução histórica do trabalho colaborativo entre docentes e há estudos sobre as vantagens das aprendizagens não tradicionais entre os alunos. No entanto, não identificamos estudos que relacionem estes dois modelos: o trabalho colaborativo entre professores e aprendizagem não tradicional entre os alunos, especificamente abordando a questão da melhoria contínua.

Entre os modelos de aprendizagem não tradicionais, a aprendizagem criativa, por sua vez, é um conceito que inclui o aluno nas etapas de planeamento, realização e avaliação, deslocando ocasionalmente o trabalho do professor do centro do processo, pois o conhecimento passa a ser construído entre os alunos e o professor que, em determinados contextos, é mais um aprendiz.

Neste trabalho, apresentamos alguns pressupostos teóricos para estruturar uma pesquisa empírica a fim de testar algumas hipóteses, relacionando aprendizagem não tradicional com trabalho colaborativo, considerando que o objetivo do trabalho do professor é a aprendizagem dos alunos, considerando sempre o bem-estar das pessoas envolvidas no processo. A saúde física e mental dos professores é fundamental para a validade da aprendizagem. O bem-estar dos alunos deve ser preocupação constante de todos.

## 2. O trabalho dos professores e a aprendizagem dos alunos

A origem da palavra trabalho (do latim *tripallium*) é polémica. Inicialmente designava um equipamento usado por agricultores para bater trigo e milho, separando a palha do cereal, rasgando e esfiapando as espigas. Mais tarde, a mesma palavra passou a designar um instrumento de tortura, usado para provocar sofrimento em escravos. Quando entra para o português, através do latim vulgar, com a forma histórica *traballava* (séc. XIII), evolui para o sentido de ocupação, profissão, atividade.

No entanto, não fica claro se a origem do uso da palavra em português está associada ao sentido inicial (instrumento de otimização de uma atividade agrícola) ou ao sentido seguinte (instrumento que provoca sofrimento). Para Pinheiro (2007), a intencionalidade transformadora é uma das finalidades da atividade laborativa humana. Segundo este autor, “trabalho humano é a ação dirigida por finalidades conscientes, ação transformadora da realidade, deliberada e intencional” (idem, 2007, p. 23). Embora este conceito seja amplo, ele se aplica aos professores, que são trabalhadores que operam na transformação da realidade, intencionalmente e de maneira planejada. Os trabalhadores em educação, especialmente os que se ocupam da interação com os alunos, estão sujeitos aos desafios gerais de todos os trabalhadores – atingir objetivos num determinado tempo. Assim, professores são trabalhadores cujas atividades

desenvolvidas em perspectiva semelhante à perspectiva de outras categorias profissionais. No entanto, algumas especificidades podem ser identificadas.

Não há uma lista definida de tarefas para um professor: embora alguns objetivos sejam mais ou menos consensuais, os meios para atingir estes objetivos são controversos. Há quem aposte em atividades tradicionais, e há quem aposte em atividades inovadoras; e ainda, há quem mescle atividades tradicionais e inovadoras. O que é um ponto relativamente consensual é que o objetivo do trabalho do professor seja a aprendizagem dos alunos. Se esta aprendizagem é para o trabalho ou para a vida, se é para consumo próprio ou para facilitar a interação com outras pessoas, já não há consenso.

A ideia de um tipo de trabalho que seja colaborativo entre docentes, implica na hipótese de que exista um outro tipo de trabalho que não seja colaborativo. Se o trabalho colaborativo é compartilhado, realizado em grupos, de forma compartilhada, o oposto é um trabalho isolado, individual. Tendo por partida que o trabalho é uma construção histórica e cultural, que tem uma importância muito grande para a organização da vida em sociedade, é possível pensar que exista algum tipo de trabalho que não seja minimamente compartilhado, colaborativo?

A educação é um direito de todos e um dever do Estado. Por sua vez, as famílias têm o dever de educar os filhos. Neste sentido, a atividade educativa já é fundamentalmente compartilhada entre diversos atores. No entanto, a responsabilidade do Estado é maior, pois ele dispõe dos meios para planejar, executar e melhorar continuamente. Os representantes do Estado neste processo são os professores, os profissionais não-docentes, os gestores de Escolas e demais órgãos que se articulam para a garantia deste direito fundamental que compõe a constelação dos direitos humanos, juntamente com outros direitos fundamentais.

Considerados elos fortes de uma cadeia, não é difícil compreender por que motivo os professores sentem-se responsáveis pela aprendizagem dos alunos, ainda que, em princípio, esta responsabilidade seja compartilhada com os encarregados de educação e com outros atores desta encenação que organiza o aprender e o ensinar. Por isso, cada vez mais, os professores passam a responsabilizar-se (e ser responsabilizados) por diversas etapas de um longo e complexo processo: o ensino-aprendizagem em contexto formal.

Considerando a evolução do modelo educacional ocidental, a educação formal organiza-se em áreas de conhecimento, que por sua vez orientam a formação dos professores e também a aprendizagem dos alunos. Professores cada vez mais especialistas nas suas áreas precisam compreender processos de ensino-aprendizagem que ocasionalmente não são de simples compreensão, obrigando-os a mobilizar conhecimentos de áreas diversas, o que nem sempre é uma tarefa prazerosa.

Uma das áreas que mais contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem é a psicologia, cuja tradição remonta à Prússia no século XVIII, atual Alemanha, quando a área se consolidou como ciência e foi considerada fundamental para a formação de professores (Araujo, 2009, p. 10).

Neste trabalho, com o objetivo de compreender o trabalho dos professores, consideraremos algumas contribuições da psicodinâmica freudiana (Dejours, 2012; Dejours & Abdoucheli, 1994). Já para analisar os processos de aprendizagem, levaremos em consideração a psicologia do desenvolvimento de Piaget, através do legado de Seymour Papert (Rodeghiero et al., 2018). Ainda faremos referência ao legado da psicologia cultural-histórica vygotskiana (Damiani, 2008).

### 3. O trabalho colaborativo entre docentes

Em geral, o trabalho em grupo é muito valorizado. Não é incomum encontrar recomendações de gestão que orientem para o trabalho em equipe a fim de melhorar os resultados operacionais. A cooperação entre os membros de uma equipe é considerada muitas vezes um relevante diferencial numa organização. Por outro lado, há trabalhadores que, pelos mais diversos motivos, trabalham de forma isolada e individual. Esta contradição levanta uma questão importante: haveria, então, uma competência laboral voltada para o trabalho em equipe, que dispararia a habilidade de colaboração e cooperação?

Para esclarecer a natureza do trabalho colaborativo e cooperativo, Damiani (2008) reflete sobre a concepção de trabalho colaborativo e procura na psicologia da aprendizagem elementos para refletir sobre o assunto. Além disso, a autora apresenta um panorama sobre a importância do trabalho colaborativo entre os professores, retoma alguns estudos sobre o tema e expande para analisar o trabalho colaborativo entre estudantes. A distinção entre colaboração e cooperação, aparece logo no início do texto:

*na cooperação, há ajuda mútua na execução de tarefas, embora suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros. Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apóiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações. (Damiani, 2008, p. 215)*

Neste sentido, há, portanto, uma ideia de que um trabalho colaborativo seria mais adequado do que um trabalho cooperativo, motivo pelo qual escolhemos aquela nomenclatura para

designar o trabalho de professores em equipe. No entanto, relacionar o trabalho dos professores com fundamentos da psicologia da aprendizagem – de natureza cultural-histórica – não nos parece adequado, pois o trabalho profissional do professor é um fenómeno de natureza subjetiva, alicerçado na essência humana. Em certo sentido, o trabalho constitui mais a identidade do sujeito, do que as aprendizagens que ele venha a ter durante a vida.

Neste sentido, nossa proposta é que o estudo sobre o trabalho dos docentes seja feito à luz da psicodinâmica do trabalho, de orientação freudiana e embasada na visão de que o trabalho gera prazer, mas também gera mal-estar nos trabalhadores. E compreender isso é fundamental para elaborar “princípios capazes de orientar intervenções a favor do aprimoramento das relações entre o trabalho e o funcionamento psíquico (ou anímico)”(Dejours, 2012, p. 364). Portanto, para compreender o trabalho colaborativo é necessário pensar no trabalho como um todo enquanto uma pulsão humana, que pode representar o próprio sentido da existência e não como uma tarefa que se desdobra em função de um objetivo final, ainda que este objetivo seja tão relevante como ensinar alguém a aprender.

Para a psicodinâmica do trabalho, a noção de tarefa (herdada da ergonomia) é muito importante, pois ela representa o trabalho prescrito, definido hierarquicamente, e que se transforma em trabalho real através da operação do trabalhador. No caso de uma organização tradicional, seja ela pública ou privada, a direção de uma determinada empresa define os macroprocessos de captação de clientes, criação do produto ou do serviço, relacionamento com fornecedores, relacionamento com o ambiente externo, comunicação, entre outros. E as instâncias intermediárias definem os processos mais específicos, que orientam a atividade dos trabalhadores.

No caso dos professores isso ocorre de forma confusa e até contraditória. O trabalho prescrito é mais um objetivo estratégico, cujo desdobramento operacional é feito pelo próprio profissional da educação sem uma adequada organização em macroprocessos. O desdobramento das macropolíticas públicas pelas instâncias intermediárias (direção, coordenação e orientação pedagógica de cada escola) muitas vezes não oferece subsídios suficientes para que o professor consiga organizar suas tarefas e atividades em sua carga horária real. Não é comum que o professor tenha uma relação de tarefas a executar em prazo adequado, medido e documentado, mas sim um objetivo a ser atingido, que é a aprendizagem dos alunos em determinado contexto espacial e temporal. No entanto, as tarefas que devem ser realizadas para atingir estes objetivos são diversas e nem sempre estão organizadas em processos, o que permitiria análise adequada e racional das entradas e saídas e ainda um detalhamento operacional mínimo.

O detalhamento das macropolíticas adaptadas ao ambiente de trabalho da escola, permitiria aplicar a perspectiva da psicodinâmica do trabalho aos desafios cotidianos do professor, pois esta perspectiva considera que a distância entre o trabalho prescrito (as tarefas) e o trabalho real (a atividade) seja preenchida pela criatividade. Esta transposição entre a tarefa e a atividade pode gerar prazer, mas muitas vezes é acompanhada de algum desconforto para o trabalhador.

Nesse caso, é interessante investigar até que ponto uma definição mais detalhada das tarefas do professor poderia ser mais eficiente para relacionar os pontos que provocam prazer e os pontos que levam a algum mal-estar no trabalho.

#### **4. Trabalho colaborativo é mais complexo do que trabalho individual**

O trabalho colaborativo foi objeto de política pública nas escolas de Portugal. Segundo Leite e Pinto (2016), existiram iniciativas institucionais no final do século XX com projetos de flexibilização de currículo e, mais tarde, no início do século XXI, com a reorganização do currículo básico.

Uma das dificuldades apontadas é o esforço individual que é necessário para a realização de trabalhos colaborativos. Há autores que consideram o esforço para realizar trabalhos colaborativos proporcionalmente maior do que o esforço para a realização de um trabalho individual, pois “exigem um maior aprofundamento de conceitos de educação, docência e aprendizagem”(Leite & Pinto, 2016, p. 73). Se é mais complexo e exige esforço maior, é natural que encontre mais resistência no contexto real de ocorrência do fenômeno.

No entanto, com o advento da avaliação de desempenho docente a partir da década de 2010, as iniciativas de colaboração entre professores perdem fôlego, pois ao avaliar o desempenho individual, os modelos de avaliação desconsideram o trabalho colaborativo ou, pelo menos, não dão ao trabalho em equipe o mesmo peso que dão ao trabalho individual, reforçando um isolamento nas atividades do professor. Por outro lado, existem iniciativas de avaliação que buscam valorizar os esforços e projetos de escola que promovem a articulação entre várias disciplinas.

A busca de modelos de aprendizagens alternativos é uma constante nas pesquisas em educação. E não é difícil encontrar argumentos que critiquem a aprendizagem tradicional, estruturada na transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, propondo rupturas mais ou menos radicais nos modelos de funcionamento das escolas.

Numa das pesquisas analisadas, a autora realiza uma longa defesa da aprendizagem cooperativa, mas não deixa de ser interessante perceber que o destaque dado à complexidade desta aprendizagem. Segundo ela,  
*a implementação da aprendizagem cooperativa na sala de aula não é uma tarefa simples nem fácil, exigindo por parte do professor uma grande capacidade de planejamento e domínio das diversas variáveis inerentes a esta metodologia, no entanto, os resultados positivos que lhe estão associados fazem-nos acreditar que este modelo é fortemente benéfico e eficaz no processo de ensino-aprendizagem.*(Sousa, 2017, p. 23)

Mais uma vez é indicado que o esforço individual do professor é maior em caso de aprendizagem cooperativa do que no caso da aprendizagem tradicional. O que levaria um professor a escolher um modelo de ensino-aprendizagem que lhe trará mais esforço individual para concretizar? Não seria melhor escolher um modelo mais simples?

Neste sentido, o trabalho colaborativo parece ser mais complexo do que o trabalho individual, contrariando o que afirma a psicodinâmica do trabalho, que defende que o trabalho é uma atividade solidária, com fundamentos humanos mais relevantes do que o objetivo final. A psicodinâmica do trabalho considera ainda que uma avaliação de desempenho individual, desligada do contexto em que o trabalho ocorre, não tem fundamento científico e acaba por destruir a solidariedade.

*A análise detalhada do encadeamento da evolução do mundo do trabalho que estamos vendo mostra que o elemento determinante é constituído por uma nova técnica de dominação, a saber: a avaliação individualizada e quantitativa do desempenho. Esse método (...) não somente repousa sobre bases científicas incorretas, fáceis de recusar, mas ela está diretamente implicada na destruição da solidariedades. Sob o abrigo dos contratos objetivos, de normas de qualidade total, e de relações de atividades, o trabalho coletivo se desfaz* (Dejours, 2012, p. 370)

A questão aqui é investigar até que ponto o trabalho colaborativo é mais complexo do que o trabalho individual e buscar argumentos para compreender esta complexidade, colocando em prioridade o bem-estar dos professores e os resultados das aprendizagens decorrentes deste modelo de trabalho. Por outro lado, precisamos ter uma visão adequada da avaliação de desempenho que potencialize resultados coletivos e individuais.

## 5. A aprendizagem criativa

Entre os modelos de aprendizagem não tradicionais identificados, selecionamos a hipótese da aprendizagem criativa como parâmetro para estruturar esta abordagem teórica. A teoria da aprendizagem que dispara o modelo em questão – a aprendizagem criativa – é o construtivismo, formulado pelo suíço Jean Piaget, com quem o estadunidense Seymour Papert, nascido na África do Sul, conviveu entre 1958 e 1963. Embora tenham interagido por mais de dez anos, foi este o período que Papert trabalhou com Piaget em Genebra.

O conceito de aprendizagem criativa é uma evolução da teoria proposta por Seymour Papert: o construcionismo. De acordo com pesquisadores da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), nesta abordagem, “a “máquina” de aprendizagem pode ser a própria criança quando a mesma inventa seu processo de aprender, tomando como referência seus interesses, os quais fazem parte do contexto socioeconômico e cultural ao qual pertencem”.(Rodeghiero et al., 2018, p. 189)

Ao colocar o estudante no centro do processo educativo e deslocar o professor e todo o sistema educacional tradicional para o entorno, a aprendizagem criativa posiciona-se radicalmente contra o modelo educativo dominante, em que o professor planeia, executa e avalia os resultados.

A formação de professores para abordar a questão da aprendizagem criativa passa por uma revisão do modelo educacional, pois é preciso estar disposto a aprender simultaneamente com os alunos e flexibilizar as técnicas de planejamento e avaliação. Segundo os pesquisadores da UFPEL, professores em formação precisam acessar o ambiente da aprendizagem criativa e, colaborativamente, compartilhar os processos de planejamento, execução e avaliação dos projetos desenvolvidos. (Rodeghiero et al., 2018).

Num ambiente controlado e cooperativo, os professores devem desenvolver as competências e as habilidades para trabalhar nesta perspectiva com os alunos, identificando pontos de partida que possam propor aos estudantes, sabendo que o resultado de cada aluno, ou grupo de alunos, pode ser diferente, sem que isso necessariamente signifique uma solução melhor ou pior para os problemas propostos.

Embora a aprendizagem criativa seja frequentemente ancorada pelo uso do computador, há muitos exemplos e casos em que o pensamento criativo é desenvolvido a partir do uso de objetos e recursos como papel, dobradura, tesoura, régua, cores e o próprio corpo.

A pesquisa sobre educação colaborativa, ao nível da formação de professores, pode incluir uma abordagem de trabalho compartilhado, descrevendo as funções que os professores podem

desempenhar neste percurso, sem abrir mão de suas individualidades. Assim, a solução de problemas reais como a indisciplina e a falta de comprometimento com a aprendizagem, passariam a ser discutidos sob a ótica da aprendizagem criativa, pensando coletivamente em soluções adequadas para cada contexto.

Nossa perspectiva é considerar o ambiente da aprendizagem criativa como um contexto adequado para pesquisar as noções de trabalho colaborativo, priorizando o bem-estar e a saúde dos alunos e dos professores como critério de comparação com outros modelos. Um destes aspectos é a *gamification*. Para mais detalhes sobre este tema, verificar *Gamification: metodologia para envolver e motivar alunos no processo de aprendizagem* (Araújo, 2016).

A possibilidade de aprender através de jogos não chega a ser uma novidade, mas o grande desenvolvimento de atividades aliadas ao desenvolvimento tecnológico recente é um movimento que ganha relevância nos diversos níveis de ensino. (Araújo, 2016, p. 88). No caso da educação básica, o desenvolvimento do mercado de jogos eletrônicos representa uma oportunidade para o público infanto-juvenil, uma vez que permite aprender brincando, jogando. No caso dos professores, a *gamification* pode ser considerada a quebra de um paradigma que coloca o aprendizado como um processo a ser construído por diversas mãos, cujo objetivo principal pode ser aprender a perder, reconhecer que não se ganha sempre; outros objetivos agregam-se, como a definição dos papéis de cada membro da equipa do jogo.

## **6. Outras contribuições da psicodinâmica do trabalho para a aprendizagem criativa**

Um dos pontos que mais dificultam a implementação de mudanças no sistema educacional é a resistência dos professores. Partindo do pressuposto de que o professor vai ter que realizar uma tarefa cujos fundamentos ele desconhece, é natural que haja resistência. Isso acontece porque o que mobiliza as propostas de mudança é a perspectiva de melhorar a aprendizagem dos alunos, mesmo que para isso seja necessário causar algum desconforto ao professor. Assim, o gestor que compreender a psicodinâmica do trabalho pode promover melhorias significativas com melhores resultados operacionais.

Na abordagem da aprendizagem criativa, o trabalho de planejar, executar, avaliar não deve ser exclusivo do professor. Estas atividades devem ser realizadas em conjunto com os alunos. No entanto, o controle das diretrizes nacionais fica muito mais complexa, pois exige uma autonomia curricular cada vez maior ao nível da escola e da sala de aula.

O estudo das questões envolvendo prazer e o mal-estar no trabalho e de que forma este sentimento negativo pode vir a se transformar em prazer (sensação positiva e motivadora) é objeto de estudos do professor e psicanalista Cristophe Dejours, que apresenta em sua obra uma reflexão sobre o mal-estar associado ao trabalho, considerando as formas de estruturação do trabalho especialmente no século XX.

*Um dos pontos centrais é a noção de prescrição. Os trabalhadores nunca se limitam à execução estrita das prescrições, isto é, ao que em ergonomia define-se como a tarefa; a saber: o objetivo a se atingir e o caminho a percorrer-se para isso de modo operativo. Os trabalhadores reajustam a prescrição, transformam as ordens, cometem infrações, trapaceiam nos procedimentos. Não pelo prazer de transgredir ou por indisciplina, mas para fazer bem o seu trabalho. (Dejours, 2012, p. 364)*

No caso do trabalho do professor, ainda fica sem resposta a questão da definição da hierarquia das tarefas de cada profissional de ensino. Ou ainda, quais são as tarefas exclusivas dos professores? De que forma estas tarefas estão definidas ou documentadas? Há várias teorias da aprendizagem, considerando diversos pontos de vista, mas do ponto de vista do trabalho do professor, talvez seja interessante comparar organizações e ver se o grau de prescrição afeta a relação do docente com o trabalho. Este é um ponto central: nas escolas ou agrupamentos em que as tarefas dos profissionais de ensino estão definidas de forma mais clara, os professores estão mais satisfeitos? Qual o impacto da definição de objetivos na satisfação das pessoas?

Assim, um dos aspectos relevantes é a questão do trabalho vivo, ou zelo, que é o que o sujeito deve acrescentar às prescrições para atingir os objetivos:

*O sofrimento no trabalho começa quando, apesar de seu zelo, o trabalhador não consegue dar conta da tarefa. O prazer, ao contrário, começa quando, graças a seu zelo, o trabalhador consegue inventar soluções convenientes. Prazer e sofrimento no trabalho não são um suplemento de alma, eles são estritamente indissociáveis do trabalho. (Dejours, 2012, p. 364)*

O modelo teórico da psicodinâmica do trabalho evolui pelas noções de fracasso, pois o fracasso é uma forma de vivenciar o trabalho. Isso pode explicar alguns aspectos que tornam o trabalho do professor tão estafante, já que o fracasso é muitas vezes inaceitável, considerando uma falha de método, levando a pesquisar modelos novos para reduzir o fracasso. É preciso, portanto, celebrar o fracasso como um modelo de aprendizado tão importante quanto o sucesso, pois não basta fracassar, é preciso aprender com os erros.

*Trabalhar não é apenas fracassar, é também experienciar o fracasso tanto tempo quanto seja necessário para encontrar a solução que permita superar o real. (Dejours, 2012, p. 365)*

Outra questão que o modelo apresenta é a ideia de que o trabalho consiste em fazer mudanças na identidade do trabalhador, pois um trabalho qualificado fica marcado no corpo do trabalhador, como uma tatuagem que ele narcisicamente exibe para si mesmo (Dejours, 2012, p. 366).

Então, é preciso considerar a experiência do professor e das transformações laborais por que ele já passou para atingir sua maturidade profissional, como ocorre com outras categorias de trabalhadores cujo aprendizado é mais palpável. Os exemplos são suficientemente esclarecedores:

*De tanto trabalhar a madeira, o carpinteiro percebe suas essências com seu olfato e seu tato e desenvolve registros de sensibilidade ignorados pelos profanos. O marinheiro, de tanto manobrar com a maré, experiencia a água, as ondas, as vagas, o oceano com um prazer ignorado por outros. De tanto pelejar com seu instrumento, o violinista ouve, na arte de outro virtuoso, sonoridades que ele não teria ouvido antes de trabalhar seu próprio violino. (Dejours, 2012, p. 366)*

O profissional do ensino-aprendizagem aprende a ser professor no dia a dia, encontrando soluções para os problemas e reconhecendo os fracassos como um aprendizado constante.

E o trabalho colaborativo organiza-se como um mecanismo de defesa para as angústias decorrentes da dificuldade em atingir determinados objetivos. Uma das formas de contornar estas dificuldades é o reconhecimento.

Didaticamente, o autor apresenta uma definição e depois uma classificação do reconhecimento:

*Muitas pessoas, pessoas comuns, não chegam a aproveitar integralmente os benefícios advindos dessa experiência de si mesmo convocada pelo trabalho, isso porque sua identidade não está bem assentada em seus fundamentos. Estar à altura dos desafios apresentados pelo real não é suficiente para que cessem de duvidar de si mesmas; elas necessitam que a contribuição de suas inteligências à qualidade de seu desempenho seja validada pelos outros. Estão, pois, à espera do reconhecimento do outro. O reconhecimento, por sua vez, é uma reivindicação em geral indissociável do comprometimento subjetivo na tarefa. (Dejours, 2012, pp. 366–367)*

Na medida em que o reconhecimento é um fato relevante na vida de todos os trabalhadores, é relevante pesquisar em que medida o sistema educacional está preparado para criar situações em que o professor possa ter seu trabalho reconhecido, a fim de testar esta necessidade. No

entanto, é preciso oportunizar este reconhecimento, não como uma medida administrativa e esporádica, mas como um modelo a ser perseguido.

No caso dos professores, há também a possibilidade de o reconhecimento advir dos alunos, das famílias ou da comunidade. Mas não é apenas sobre a utilidade que recai o julgamento. Há o julgamento estético (Dejours, 2012, p. 367).

Mas o movimento não acaba com o reconhecimento, ele é a porta de entrada para um outro relevante item: a sensação de que aquele indivíduo pertence a uma coletividade.

*Reconhecido pelos pares, um trabalhador tem acesso ao pertencimento de uma equipe, de um coletivo, de uma comunidade profissional. O pertencimento é aquilo que pelo trabalho permite conjurar a solidão. Dizemos então que ele, o trabalhador, é um piloto de caça como os outros, que é, então, um pesquisador como os outros, que é uma psicanalista como os outros psicanalistas. (Dejours, 2012, p. 367)*

Podemos acrescentar que, diante do reconhecimento, o professor para a ser um professor como os outros professores. É importante ter em vista que o trabalhador constrói sua identidade a partir destes julgamentos. Mas não é sobre os desafios, é sobre o trabalho realizado e os resultados alcançados ou os fracassos vividos.

A vivência de situações de reconhecimento, então, é o que transforma o sofrimento em prazer, compondo a identidade do trabalhador e funcionando como um vetor que transforma o mal-estar do trabalho ou do fracasso em prazer de trabalhar e de pertencer.

*O reconhecimento, por essa razão, tem um impacto considerável sobre a identidade. É graças ao reconhecimento que uma parte essencial do sofrimento é transformada em prazer no trabalho. (Dejours, 2012, p. 367)*

No entanto, o reconhecimento apresenta uma faceta perversa que precisa ser considerada pelo gestor. É quando a necessidade de reconhecimento escraviza o trabalhador.

*Mas atenção, a psicodinâmica do trabalho pode também tornar-se uma armadilha. É o caso de quando, por uma identidade muito frágil, um trabalhador torna-se cativo dos julgamentos de reconhecimento pelo outro. (Dejours, 2012, p. 368)*

E o resultado disso tudo pode ser um esquema recheado de mentira, enganação, manipulação.

Em casos em que o sistema está corrompido, nem sempre uma mudança é possível. No entanto, perceber que se encontra em uma situação degradada é o ponto de partida para iniciar uma mudança. Não é possível, no entanto, dar conta disso tudo numa perspectiva de uma avaliação de desempenho individualizada.

*A análise detalhada do encadeamento da evolução do mundo do trabalho que estamos vendo mostra que o elemento determinante é constituído por uma nova técnica de dominação, a saber: a avaliação individualizada e quantitativa do desempenho. Esse método, que indiquei acima, não somente repousa sobre bases científicas incorretas, fáceis de recusar, mas ela está diretamente implicada na destruição da solidariedades. Sob o abrigo dos contratos objetivos, de normas de qualidade total, e de relações de atividades, o trabalho coletivo se desfaz. (Dejours, 2012, p. 370)*

A avaliação de desempenho deve ser, portanto, agregadora de valor ao professor, potencializando seu reconhecimento, seu sentimento de pertença e estimulando mais o aprendizado ocorrido em situações de fracasso, do que romantizando o sucesso e forçando resultados que não reflitam a realidade do processo ensino-aprendizagem.

Uma vez reconhecido o modelo de funcionamento básico da psicodinâmica do trabalho, podemos retornar às contradições da definição de trabalho colaborativo, pois o trabalho que não for colaborativo é, no máximo uma tarefa, que sempre deve ter como premissa a perspectiva do outro.

Então, chegamos a uma nova definição de trabalho.

*Trabalhar não é apenas produzir, é também conviver. De fato, não há neutralidade do trabalho diante da convivência; ou o trabalho, por meio da atividade ontológica, funciona como meio possante de criar de transmitir novos laços sociais de cooperação, ou ele destrói os laços sociais e provoca a desolação. (Dejours, 2012, p. 370)*

Neste caso, numa situação em que se torna necessária uma política pública para tornar o trabalho entre docentes mais colaborativo, implica em questionar o motivo pelo qual se chegou a este ponto. O isolamento dos professores nas suas atividades é o resultado de aspetos históricos da profissão, ou faz parte de uma questão maior ligada ao mundo do trabalho como a competição exagerada e a transplantação das questões de uma categoria para a outra, sem as devidas acomodações estruturantes?

Assim, a melhoria contínua do processo de ensino aprendizagem é um item que evolui em espiral impulsionada não só pela realização com sucesso das tarefas cotidianas, mas também pelos fracassos ocorridos não só na esfera individual, mas também na esfera coletiva, e que contribui para a qualidade do processo e conseqüentemente para a qualidade do resultado obtido – a aprendizagem ou a aquisição de conhecimento. Essa perspectiva é particularmente interessante para os trabalhadores do processo ensino-aprendizagem em início de carreira e com

pouca experiência, mas também pode melhorar a relação com o insucesso entre profissionais mais experimentados.

## 7. Considerações finais

Melhorar continuamente os processos de ensino-aprendizagem é um desafio que passa necessariamente pelo trabalho dos profissionais de ensino para além de ser uma exigência definida e monitorizada ao nível da tutela – Ministério da Educação. Mas será que professores que realizam trabalho colaborativo contribuem de forma significativa para a melhoria contínua das aprendizagens? Em que medida o trabalho colaborativo entre professores pode potencializar as aprendizagens dos alunos?

Considerando que o trabalho colaborativo seja mais dinamizador das melhorias, a discussão pode buscar identificar como sensibilizar professores para que assumam o trabalho colaborativo como perspectiva profissional, sem que isso signifique associar mais desconforto a uma atividade que já é considerada extremamente cansativa e extenuante. Melhorar a qualidade da aprendizagem não pode representar aumento da carga de trabalho para o professor, mas quando isso acontecer, devem ser consideradas estratégias de transformação do mal-estar em prazer seja pelas lições aprendidas, em caso de fracasso, seja pelo reconhecimento, em caso de esforço individual evidente.

Os dispositivos para potencializar o trabalho colaborativo precisam compor tanto a formação inicial dos professores quanto a formação continuada dos profissionais em educação. Que ferramentas são conhecidas para potencializar o trabalho colaborativo que tragam contribuições significativas para aprendizagem? Essas ferramentas ampliam a carga de trabalho do professor ou estas ferramentas potencializam a criatividade e o prazer associado ao trabalho docente?

Para ter êxito, o trabalho colaborativo pode ser apresentado como mais complexo do que o trabalho individual. O trabalho individualizado imprime ao professor mais responsabilidade, pois ele se sente responsável pelo sucesso e pelo insucesso do aluno. A colaboração pode ser um modelo importante para a melhoria da qualidade das aprendizagens e até na ampliação da satisfação do professor, que ao se sentir parte de uma equipa, divide pressões e responsabilidades. No entanto, esta colaboração não pode ser apenas entre professores; ela precisa ser ampliada para outros envolvidos como encarregados de educação, pessoal não-docente, alunos, outros interessados.

Ao evoluir da avaliação de resultados gerais de estabelecimento para uma avaliação individualizada do professor, os diversos sistemas de avaliação desestimulam o trabalho

colaborativo entre os professores, já que é mais complexo avaliar quando se trata de trabalho colaborativo. Se o trabalho colaborativo é relevante para as aprendizagens, os sistemas de avaliação de desempenho devem incentivar o trabalho colaborativo.

Simplificar o planejamento e a avaliação da aprendizagem e do trabalho docente é um desafio, uma vez que as soluções mais simples para um problema são as mais desejáveis. Pessoas saudáveis e equilibradas têm mais capacidade para buscar soluções criativas, atingir objetivos.

Portanto, o modelo de educação tradicional baseado na transmissão de conhecimento do professor para o aluno é simples e confere aparente tranquilidade ao professor, que se torna o principal responsável pelos resultados daquele conteúdo curricular, repercutindo em planejamentos, execuções e avaliações, não exigindo reflexões coletivas sobre lições aprendidas a cada ciclo. O trabalho colaborativo exige replaneamentos constantes, o que torna o trabalho do professor aparentemente cansativo e pouco produtivo.

A aprendizagem tradicional, apoiada na memorização e na performance em testes é mais simples de ser planeada e avaliada, pois desconsidera aspectos de trabalho em equipa, disponibilidade para ouvir e outros atributos específicos da aprendizagem criativa.

Por fim, o modelo de trabalho colaborativo entre professores somente será implantado com eficácia e eficiência se esta implantação for um objetivo estratégico dos órgãos executores das políticas e dos programas educacionais. Para isso, as avaliações internas e externas precisam ser adequadas para medir a contribuição deste item para a melhoria da qualidade nas aprendizagens, correlacionando a causa (trabalho colaborativo) com o efeito (melhoria nas aprendizagens).

E uma das formas de contribuir com esta questão, é realizando pesquisas relacionando temas como a aprendizagem – objetivo da educação em geral – e o mundo do trabalho, modelo contemporâneo fundamental da convivência em sociedade.

## 8. Referências

- Araujo, D. F. (2009). Wilhelm Wundt e a fundação do primeiro centro internacional de formação de psicólogos. *Temas Em Psicologia*, 17(1), 9–14. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751433002.pdf>
- Araújo, I. (2016). Gamification : metodologia para envolver e motivar alunos no processo de aprendizagem = Gamification : Methodology to Engage and Motivate Students in the Learning Process. *Education in The Knowledge Society (EKS)*, 17(1), 87–107.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar Em Revista*, (31), 213–230. <https://doi.org/10.1590/s0104-40602008000100013>
- Dejours, C. (2012). Psicodinâmica do trabalho e teoria da sedução. *Psicologia Em Estudo*, 17(3), 363–

371. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/2871/287126284002.pdf>
- Dejours, C., & Abdoucheli, E. (1994). Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. In *IN: Psicodinâmica do trabalho: contribuição da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. (pp. 119–145). Retrieved from [https://www.researchgate.net/profile/Christophe\\_Dejours/publication/268349248\\_Itinerario\\_teorico\\_em\\_psicopatologia\\_do\\_trabalho/links/54b857550cf269d8cbf6cbde.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Christophe_Dejours/publication/268349248_Itinerario_teorico_em_psicopatologia_do_trabalho/links/54b857550cf269d8cbf6cbde.pdf)
- Leite, C., & Pinto, C. L. (2016). O trabalho colaborativo entre professores no quotidiano escolar: Condições para sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 48, 70–91. Retrieved from <http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC48Carlinda.pdf>
- Pinheiro, L. H. (2007). *A criatividade que transforma o trabalho prescrito em trabalho real e a influência nas vivências de prazer e sofrimento no trabalho de teleatendimento* (UNB). Retrieved from [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3050/1/2007\\_LeonardoHoffPinheiro.PDF](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3050/1/2007_LeonardoHoffPinheiro.PDF)
- Rodeghiero, C. C., Sperotto, R. I., & Ávila, C. M. O. (2018). Aprendizagem criativa e scratch: possibilidades metodológicas de inovação no ensino superior. *Momento - Diálogos Em Educação*, 27(1), 188–207. <https://doi.org/10.14295/momento.v27i1.7806>
- Sousa, M. J. G. (2017). *A Aprendizagem Cooperativa em Contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Universidade dos Açores). Retrieved from <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/4651/1/DissertMestradoMariaJoaoGomesSousa2018.pdf>

## Authors Profiles

**Ana Rolo** has received a PhD in Management from the University of Évora in 2015. She is an Adjunct Professor at the Polytechnic Institute of Setúbal; Vice-president of Economy and Management Department and Director of Professional Higher Technical Course in Support to the Management of Social Organizations. Her topics of interest are: E-Business, Innovation, Entrepreneurship, Operations Management, Logistics and Distribution, Supply Chain Management, Social Responsibility and Quality.

**André da Luz Pereira** has received master's degree in linguistics from the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul - Brazil, in 2017. He is vocational secondary education teacher at Gustave Eiffel Professional School in Lisbon; Classroom Educational Advisor; master's student in School Management and Administration at the Polytechnic Institute of Setúbal, Portugal. His research interests are in the areas of school management, quality and generative syntax.



# Pensando programas curriculares como os projetistas pensam

**Rogério Duarte**

[rogerio.duarte@estsetubal.ips.pt](mailto:rogerio.duarte@estsetubal.ips.pt)

Instituto Politécnico de Setúbal, CINEA

**Ângela Lacerda Nobre**

[angela.nobre@esce.ips.pt](mailto:angela.nobre@esce.ips.pt)

Instituto Politécnico de Setúbal

**Fernando Pimentel**

[fernando.pimentel@estsetubal.ips.pt](mailto:fernando.pimentel@estsetubal.ips.pt)

Instituto Politécnico de Setúbal, CINEA

**Marc Jacquinet**

[mjacquinet@univ-ab.pt](mailto:mjacquinet@univ-ab.pt)

Universidade Aberta

## Resumo:

As instituições de ensino superior têm de estar alerta para as mudanças que ocorrem na sociedade e por isso precisam inovar e transformar os seus programas curriculares. Uma ferramenta usada para potenciar a inovação nas empresas é a metodologia *Pensando como um Projetista* (*Design Thinking*). Será esta ferramenta útil também para o desenvolvimento de programas curriculares? O presente artigo procura uma resposta a esta questão apresentando a metodologia *Pensando como um Projetista*, discutindo a sua adequação no contexto de instituições de ensino superior e defendendo a articulação entre esta metodologia com o ensino assente em resultados (*outcome based education*), com princípios de alinhamento construtivo, como forma mais eficiente de desenvolver programas curriculares em instituições do ensino superior.

**Palavras-chave:** programa curricular, pensando como um projetista, ensino centrado no estudante, ensino assente em resultados, alinhamento construtivo, inovação, ensino superior

## Abstract:

Higher education institutions must be aware of the transformations that occur in societies in order to innovate and to offer revised educational programme plans. Design Thinking is a tool that helps to foster innovation in business contexts. Could this methodology be used in programme plan development? The present article considers this question by presenting the Design Thinking methodology, discussing its adequateness in the context of higher education institutions and considering outcome-based education and constructive alignment principles. It is concluded that Design Thinking methodology is a way to address and overcome collaboration and

communication problems frequent in higher education institutions and in this sense is an efficient way to develop program plans in higher education institutions.

**Keywords:** curriculum development, design thinking, student-centered learning, outcome-based education, constructive alignment, innovation, higher education

---

## 1. Introdução

Hoje vive-se uma grande incerteza sobre o que será a sociedade dentro de 10 ~ 20 anos. A digitalização, o big-data, a inteligência artificial, são inovações tecnológicas que afetam de modo tangível a sociedade contemporânea, ditando a extinção de profissões e alterando radicalmente e em muito pouco tempo setores de atividade por inteiro. A educação superior não é, naturalmente, imune a estas mudanças e desde o início dos anos 2000 assiste-se à progressiva valorização das formações STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics–Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) em detrimento das formações em humanidades (Costa, 2016; Mejias, 2019). Mas o impacto da tecnologia não fica pelas humanidades; estende-se também à esfera da engenharia, assistindo-se ao declínio de programas clássicos (e.g., eng.<sup>a</sup> mecânica) e ao surgir de programas híbridos que fundem áreas do conhecimento previamente disjuntas, dando origem aos cursos de biotecnologia, bioinformática ou engenharia biomédica, entre outros (Crawley, 2007). Este fenómeno resulta, naturalmente, de uma procura/ expectativa por parte do mercado; mas resulta também de uma forma diferente de conceber as profissões do futuro por parte dos candidatos a estudantes do ensino superior; do anseio que estes possuem por temas com os quais se relacionem e sintam empatia.

A incerteza a que nos referimos no parágrafo de abertura abala o “equilíbrio” da oferta formativa no ensino superior no último quartel do século XX e, neste início de século, Instituições de Ensino Superior (IES) veem-se forçadas a aceitar a incerteza, numa “navegação à vista” que releva a capacidade que as IES têm de interpretar, com o menor atraso possível, as mudanças que ocorrem na sociedade e, a capacidade de intervir ao nível dos programas curriculares, adaptando-os ou, inovando. Sucede, que uma organização não se torna inovadora nem de um dia para o outro, nem por mandato. E muito menos se essa organização pertencer à academia. Não se espere, portanto, que a mudança de programas curriculares e novas ofertas formativas surjam de forma espontânea. É forçoso encontrar um catalisador para a mudança e inovação.

Os sistemas de gestão da qualidade implementados em IES desde os finais do século XX (Kanji, 1999) contribuem para a mudança. Standards e linhas de orientação como as definidas em ESG (2015) determinam a revisão periódica de programas curriculares, introduzindo o princípio da melhoria contínua nas IES. Porém, a melhoria contínua adapta-se melhor a substituições graduais (Westera, 2004); quando se pretende inovar—transformar—é comum recorrer a outras ferramentas. Uma ferramenta/ metodologia comumente associada à inovação é o *Design Thinking* (Brown, 2009), que aqui se designará como *Pensando como um Projetista*.

Neste artigo mostra-se como a metodologia *Pensando como um Projetista* pode constituir um catalisador para a inovação—para a transformação—de programas curriculares em IES.

A associação entre *Design Thinking* e o ensino em IES é um tema bastante frequente em comunicações científicas que investigam a cocriação envolvendo estudantes em contexto de unidades curriculares (Luka, 2014, 2019), que investigam a colaboração mais efetiva dos estudantes em processos de desenvolvimento curricular (Banter, 2020; Lee, 2018); mas é um tema muito menos frequente (veja-se Willness, 2017 ou Pusca, 2018) quando se investiga o desenvolvimento de programas curriculares, considerando a totalidade dos atores envolvidos e das etapas que constituem esse processo. É precisamente neste (último) contexto que se desenvolve o presente artigo. Ou seja, não trataremos as vantagens da formação de estudantes-projetistas, não avaliaremos formas de aumentar a participação de estudantes no seu processo formativo; debruçar-nos-emos, antes, sobre o ultrapassar de obstáculos comportamentais e comunicacionais correntes em IES tendo como objetivo a inovação/ transformação em processos de desenvolvimento curricular.

O artigo organiza-se do seguinte modo. Já na secção seguinte introduz-se o essencial da metodologia *Pensando como um Projetista* (contexto organizacional). Discutem-se fatores que são específicos de organizações como as IES e que precisam ser ponderados se se pretender pensar programas curriculares como projetistas. Mostra-se como princípios de ensino assente em resultados (*outcome-based education*, Spady, 1988) e alinhamento construtivo (Biggs, 2011)—princípios integrados no paradigma de ensino centrado no estudante (Schreurs, 2014) e defendidos pela generalidade das agências de acreditação de ensino superior (e.g., A3ES, 2013; ABET, 2020)—se podem interligar com a metodologia *Pensando como um Projetista*. O artefacto intelectual que resulta desta interligação é então discutido à luz das características específicas das IES, considerando a totalidade dos atores e das etapas do processo de desenvolvimento de programas curriculares. Conclui-se, sumarizando as características e condições essenciais para o artefacto desenvolvido servir de catalisador na transformação e inovação em IES.

## 2. Metodologia Pensando como um Projetista

### 2.1. Enquadramento

A atividade de projeto é usualmente associada ao exercício da engenharia, no entanto, os processos usados por engenheiros-projetistas são idênticos aos de noutras profissões como designers gráficos e industriais, arquitetos ou gestores (de projeto). Entre os processos usados por projetistas a *ideação*—o modo como projetistas pensam e chegam às potenciais soluções—é sem dúvida fundamental. Ora, se a ideação é independente da aplicação concreta (engenharia, arquitetura, etc.), é forçoso concluir pelo seu cariz unificador. A “descoberta” desta transversalidade da forma de pensar de projetistas justificou, no final dos anos 1960, o desenvolvimento daquilo que hoje se designa por Teoria do Projeto (*Theory of Design*), a área do conhecimento que discute o modo de pensar de projetistas.

Tendo origem no seio de áreas técnicas, nos anos 2000 a Teoria de Projeto tornara-se uma disciplina madura e independente com ferramentas e métodos próprios (Cross, 2006; Jones, 1992; Simon, 1988) direcionados para a análise e potenciação da ideação; o passo de transposição destes métodos para a potenciação da inovação à escala das empresas tornou-se, então, natural. Entre os responsáveis pelo que se passou a designar *Design Thinking* está Roger Martin, da Rotman School of Management, pioneiro no desenvolvimento e aplicação desta metodologia para promover a inovação nas empresas (Martin, 2004; Dunne, 2006; Martin, 2010; Leavy, 2011; Martin, 2012).

Hoje em dia, *Pensando como um Projetista* é um chavão aplicável a qualquer área para descrever uma metodologia potenciadora da inovação, em contexto de pequenas equipas ou de grandes organizações. Podem estabelecer-se relações entre *Pensando como um Projetista* e metodologias específicas das ciências da educação, como o modelo de aprendizagem experiencial de Kolb (2014), com enfoque no desenvolvimento individual. São igualmente óbvios os pontos de contacto com teorias de comportamento organizacional, na forma da teoria da ação de Argyris (1985) ou do modelo de Lewin de mudança organizacional (Schein, 1999), para mencionar apenas alguns exemplos. É precisamente sob esta perspetiva de desenvolvimento/ transformação organizacional que se aborda, de seguida, as etapas da metodologia *Pensando como um Projetista*.

### 2.2. Etapas

Apesar das etapas de *Pensando como um Projetista* serem apresentadas em número e com designações diversas dependendo da aplicação e do investigador—por exemplo, em Luka

(2014) consideram-se 6 etapas ao passo que Brown (2008) identifica 3 grandes domínios, “Inspiration, Ideation, Implementation”—, atendendo ao objeto de estudo, no presente artigo concentra-se a atenção nas seguintes três etapas essenciais:

- Imersão no “mercado” para encontrar a base de entendimento que una projetista e clientes em torno de um ideal unificador (*shared belief*), permitindo discernir de onde se vem e para onde se pretende seguir<sup>1</sup>;
- Enquadramento/ reenquadramento face ao problema, até encontrar uma solução (potencial);
- Teste para verificar se a solução funciona. Se falhar, convém detetá-lo o quanto antes (prototipagem rápida).

A Figura 1, adaptada de Gharajedaghi (2011), representa graficamente as etapas de imersão e enquadramento/ reenquadramento até chegar à solução. A linha tracejada exterior representa o domínio de solução acordado entre projetista e clientes, estabelecido a partir do ideal unificador, sendo esta, sem sombra de dúvida uma etapa fulcral. As linhas a cheio T1, T2 e T3 representam tentativas sucessivas de encontrar uma solução para o problema, num processo de enquadramento/ reenquadramento, até que se atinge um (sub)domínio onde reside a solução. O teste dessa solução não está representado podendo, no entanto, ter ocorrido ao longo dos reenquadramentos para expurgar falsos positivos.

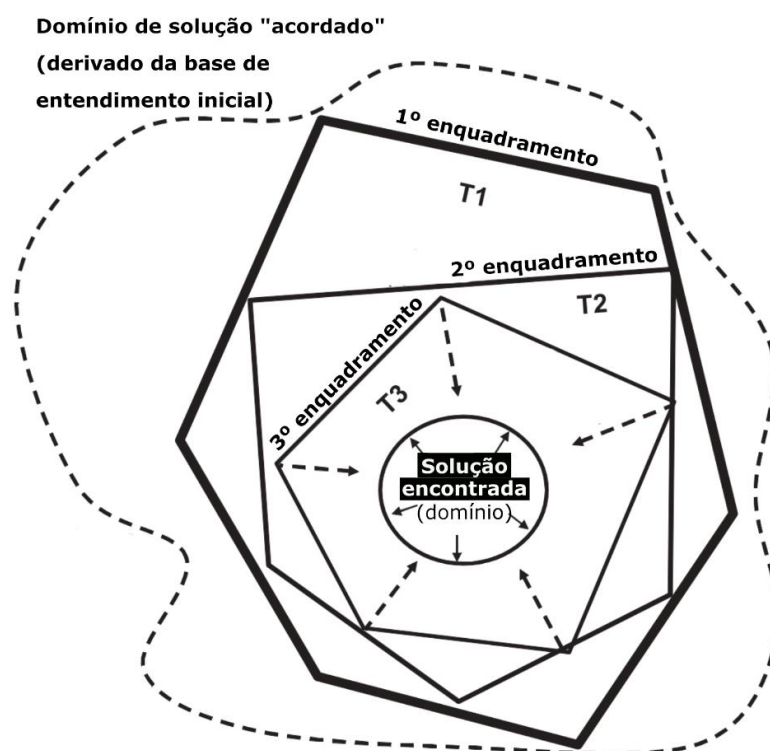
A metodologia descrita é deveras apelativa. O facto de se procurar um ideal que una as partes interessadas garante soluções colaborativas que todos envolve. Também o processo de enquadramento/ reenquadramento seguido de teste rápido para despistar falsos positivos é revelador de bom senso na análise de problemas complexos, multidimensionais, que envolvam muitas partes. Trata-se de uma metodologia contrária à prescrição de soluções e, porque nela a falha é parte integrante do processo, constitui-se como uma oportunidade de colaboração desafetada entre as partes envolvidas.

Mas adequar-se-á esta metodologia a IES?

---

<sup>1</sup> “Mercado” é o espaço onde ocorrem as trocas de bens ou serviços; clientes são aqueles a quem são dirigidos os bens ou serviços. Concretizando para o desenvolvimento de programas curriculares, os clientes serão as partes interessadas (*stakeholders*); a indústria, a sociedade civil, os docentes, os estudantes, administradores escolares.

**Figura 1** – Representação dos passos sucessivos do método *Pensando como um Projetista*, com início na obtenção (por imersão) da base de entendimento entre as partes interessadas— forçosamente lata—, que “afunila” por sucessivos enquadramentos e reenquadramentos (tentativas T1, T2 e T3) até chegar a uma solução.



### 2.3. Gestão da mudança em IES

Paradoxalmente, apesar das IES terem por missão a promoção do pensamento independente, da inovação e do empreendedorismo, do ponto de vista organizacional são instituições terrivelmente conservadoras (Westera, 2004). A cultura organizacional em IES é por certo singular, fruto da especificidade das atividades de investigação e lecionação que gozam, tradicionalmente, de ampla autonomia. Esta autonomia estende-se também aos departamentos sendo comum relações tensas com (e entre) órgãos de gestão e, departamentos entrincheirados na defesa dos seus interesses (Newton, 2002).

Num ambiente entrincheirado, hostil à mudança, pequenos passos—pequenas substituições—podem ser dados num processo de melhoria contínua como estabelecido nos Sistemas de Gestão da Qualidade. Contudo, mudanças mais rápidas e radicais, que requerem uma liderança visível e que abalem o equilíbrio organizacional, requerem cuidados redobrados.

Investigadores das ciências sociais como Argyris (1985) há muito constataram que a imposição de mudanças pela gestão—“de cima para baixo”—em organizações em equilíbrio,

que levantem problemas de coerção e ameaças resultam, invariavelmente, em dinâmicas de grupos disfuncionais, resvalam para jogos de poder, falsidade e fingimento no cumprimento das normas (que se tornam “para inglês ver”). Para evitar estas situações, Argyris *et al.* relembram que a mudança tem de ser corretamente comunicada, devendo partir do interior da organização e não prescrita por imposição exterior/ superior. Referem a importância de começar por questionar o equilíbrio vigente; comunicar novos objetivos e unir as várias partes interessadas em torno desses objetivos. Só então, constataam, a organização fica de feição para aceitar a mudança.

Traduzindo estes ensinamentos para o caso concreto de IES, perante a autonomia de docentes e departamentos importa que todos colaborem para se chegar a uma base de entendimento, um ideal unificador. Este tem de ser o primeiro passo se se quiser preparar a organização para a mudança e criar condições para a inovação. Para o desenvolvimento eficiente de programas curriculares, estudantes, graduados e empregadores, enquanto peritos na sua experiência do curso, são igualmente essenciais para a definição do ideal unificador.

Ora, como se explicou na secção anterior, a metodologia *Pensando como um Projetista* tem precisamente como ponto de partida encontrar um ideal unificador; a base sobre a qual assentará o domínio de solução e os processos de enquadramento/ reenquadramento e teste. E o conjunto das etapas desta metodologia pressupõem precisamente a capacidade de gerar, desenvolver, testar e comunicar a todas as partes interessadas as possíveis soluções, de forma colaborativa, num estilo que se distancia do prescritivo, tantas vezes associado ao cumprimento de metas definidas em sistemas de gestão da qualidade.

Dir-se-ia, portanto, que apesar de desenvolvida (e testada) em empresas, a metodologia *Pensando como um Projetista* se adequa também a IES, justificando-se o seu uso não só pela necessidade de inovar, acompanhando as transformações na sociedade, mas, especialmente, porque promovendo a comunicação entre as partes interessadas permite “desmontar” organizações entrincheiradas e evoluí-las para novos estados<sup>2</sup>.

Porém, os perigos associados ao “desmontar” de uma organização não são despidiendos, sendo justo alertar para o risco de incomensurabilidade; ou seja, para um rácio muito desfavorável entre o esforço de implementação da metodologia *Pensando como um Projetista* versus resultados. Com efeito, porque as etapas de *Pensando como um Projetista* abalam as estruturas instaladas e promovem situações conflituantes, fruto da troca de opiniões entre

---

<sup>2</sup> Na nomenclatura do modelo de Lewin (Schein, 1999), descongelar (*unfreeze*) a organização antes de a mover.

peritos de diferentes áreas que se reúnem para encontrar um terreno de entendimento, nem sempre se chega a bom porto. Porque o normal é fugir-se ao conflito (Westera, 2004), o sucesso não é garantido, estando reportados vários exemplos de fracasso na implementação desta metodologia, especialmente em grandes organizações (Walters, 2011; Geoghegan, 2009). Mas, como referem Geoghegan e Pangaro (Geoghegan, 2009), é precisamente devido à polinização cruzada que *Pensando como um Projetista* pode ser a solução para a inovação e uma oportunidade para reabilitar o interesse na mudança em organizações traumatizadas por processos prévios mal conduzidos.

Apesar da transformação em IES representar um enorme desafio, mudanças de paradigma no processo ensino-aprendizagem constituem um auxiliar importante. Referimo-nos à transição que se opera para o paradigma do ensino centrado no estudante e do consequente abraçar por parte das agências certificadoras de cursos de IES do ensino assente em resultados (Spady, 1988) e de princípios de alinhamento construtivo (Biggs, 2011). Com efeito, como se defenderá na secção seguinte, a definição de resultados de aprendizagem ao nível do curso contribui para estabelecer a base de entendimento indispensável à mudança e, pela articulação com resultados de aprendizagem ao nível das unidades curriculares, encontra-se uma oportunidade de ultrapassar fossos comunicacionais entre diferentes atores, lançando alicerces para, com o auxílio da metodologia “*Pensando como um Projetista*”, uma gestão eficiente da mudança em IES.

### 3. Ensino assente em resultados e alinhamento construtivo

Na versão clássica do processo ensino-aprendizagem o docente estabelece os conteúdos programáticos da UC (Unidade Curricular), usa-os para avaliar a aquisição de conhecimentos pelos estudantes e pressupõe-se que, num processo de síntese, o estudante consegue atingir um determinado número de competências. Porém, as competências propriamente ditas não são nem explicitadas nem avaliadas. Fica o estudante responsável por, quando confrontado com a necessidade, proceder à síntese referida.

Este paradigma, apelidado de ensino centrado no professor (Adam, 2004), é mais um exemplo da tradicional autonomia tão cara ao ensino superior; neste caso concreto, a autonomia do estudante proceder à *sua* síntese de competências. Uma desvantagem deste paradigma é a ausência de evidências sobre as competências concretas conferidas pelos cursos, gerando, em última instância, problemas de responsabilização (*accountability*).

Com a mudança de paradigma para o ensino centrado no estudante esta falta de responsabilização é sanada; pois os conteúdos programáticos servem objetivos de aprendizagem da UC e estes, por seu turno, servem competências que os estudantes devem adquirir com a conclusão do curso. A este ensino que pressupõe a apresentação de evidências de competências adquiridas pelos estudantes atribui-se a designação de ensino assente em resultados, ou *outcome-based education* na nomenclatura inglesa (Spady, 1988). O alinhamento entre objetivos de aprendizagem, conteúdos programáticos, competências avaliadas nas UC e entre UC dá-se a designação de alinhamento construtivo, ou *constructive alignment* na nomenclatura inglesa (Biggs, 2011). Ensino assente em resultados e alinhamento construtivo são peças elementares do que se define, de forma genérica, por ensino centrado no estudante.

Com ensino assente em resultados e o alinhamento construtivo estabelecem-se, de modo telescópico, associações objetivas entre competências do curso e competências de UC e, entre estas últimas e conteúdos programáticos; vantagem óbvia para o desenvolvimento de programas curriculares (Adam, 2004), permitindo identificar sobreposições e facilitando o envolvimento de todas as partes interessadas quando se discutem mudanças.

Apesar da transição de paradigma para ensino centrado no estudante estar consignada em documentos relativos ao Acordo de Bolonha, apontando-se desde o início de 2000 para a definição de objetivos/ resultados de aprendizagem, o certo é que esta transição tem sido lenta. Tal resulta da cultura conservadora das IES—a que já nos referimos—, mas também da subtilidade de conceitos fundamentais que, na prática, são apresentados num jargão pouco familiar para muitos docentes (ver Felder, 2003).

Para perceber do que se fala listam-se definições apresentadas na comunicação de Felder e Brent (no Apêndice A de Felder, 2003), que permitem distinguir entre objetivos e resultados (*outcomes*) ao nível do curso e das UC e compreender como se estabelece a ligação entre estes dois níveis. Estas definições são usadas nos critérios da ABET (ABET, 2020), organização certificadora que avalia a implementação do processo de ensino centrado no estudante.

- Objetivos educacionais do programa de curso (*Program Educational Objectives*): Declarações abrangentes que comunicam a forma como o programa curricular pretende cumprir a missão educacional e ir ao encontro das necessidades das partes interessadas.
- Resultados do programa de curso (*Program Outcome*): Declarações mais específicas relativas a conhecimentos, competências e atitudes dos graduados que permitam evidenciar o cumprimento dos objetivos educacionais.
- Resultados da UC (*Course Outcomes*): Conhecimentos, competências e atitudes que o estudante adquire quando conclui a UC. Alguns dos resultados vertidos nos programas das

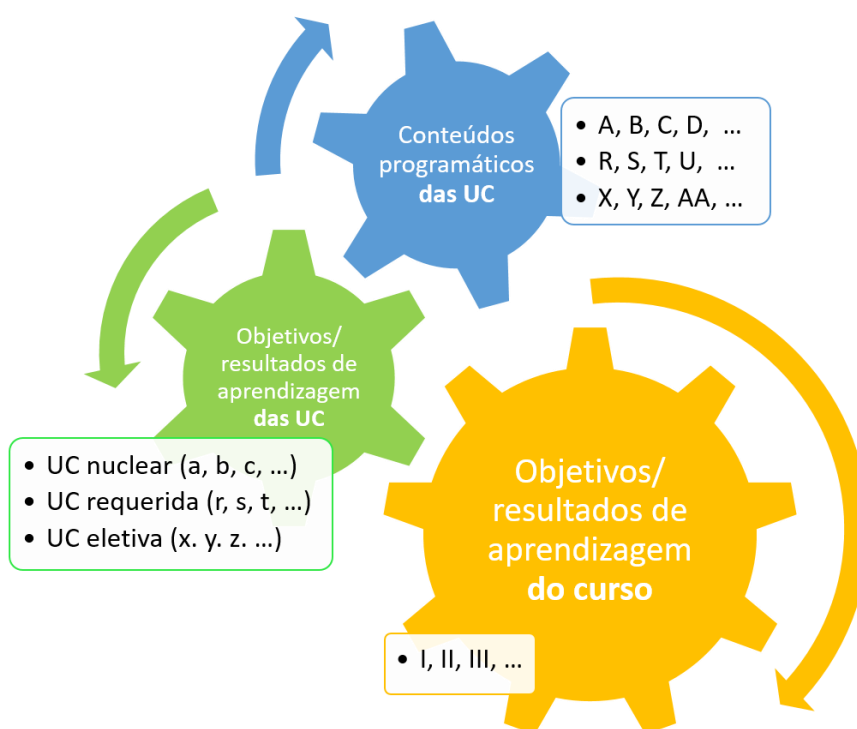
UC nucleares devem ter correspondência com um ou mais resultados constantes do programa de curso.

- Objetivos de aprendizagem da UC (*Course Learning Objectives*): Declarações de ações levadas a cabo por estudantes que possam servir de evidência dos conhecimentos, competências e atitudes adquiridas na UC.

Percebe-se da análise das definições (i) o enfoque (não só no conhecimento, mas, igualmente) nas competências e atitudes, (ii) a interligação entre resultados de aprendizagem ao nível das UC e ao nível do curso. Em Felder (2003) definem-se diferentes tipos de UC, as nucleares (*program core*) e as eletivas, sendo as UC nucleares aquelas que contribuem para resultados do programa de curso. No presente artigo distinguir-se-ão UC nucleares do curso, UC requeridas (e.g., matemática, física, química) e UC eletivas.

A Figura 2 permite elucidar as relações que se estabelecem entre objetivos/ resultados de aprendizagem do curso e objetivos/ resultados de UC individuais e como estas encaixam nas etapas da metodologia “*Pensando como um Projetista*”.

**Figura 2** –Relações entre conteúdos programáticos, objetivos/ resultados de aprendizagem de UC e objetivos/ resultados de aprendizagem do curso. Na elaboração da figura atendeu-se aos significados atribuídos em Felder (2003) a objetivos/ resultados de aprendizagem, às relações que se estabelecem no ensino assente em resultados e a princípios de alinhamento construtivo.



Analisando a Figura 2 encontram-se na roda dentada inferior os objetivos/ resultados da aprendizagem “contratados” para o curso. Aqueles que os estudantes devem atingir com a sua graduação. Como referido em Felder (2003), consistem em declarações abrangentes que visam corresponder aos anseios das partes interessadas e, obviamente, constituem-se como o ponto de partida natural para a base de entendimento entre as partes envolvidas no desenvolvimento de programas curriculares. Note-se como a reflexão sobre objetivos/ resultados de aprendizagem do curso implica a caracterização da situação vigente e sua discussão; preparando a mudança.

Mudando os objetivos/ resultados da aprendizagem do curso mudam, forçosamente, os objetivos/ resultados de aprendizagem das UC. Quando atrás nos referimos a relações telescópicas entre o curso e as UC tínhamos em mente esta transmissão da mudança, representada na Figura 2 pela associação de rodas dentadas. Iniciando o movimento de uma destas rodas impõe-se a movimentação das restantes. Na Figura 2, a roda dentada intermédia representa objetivos/ resultados de aprendizagem de UC nucleares, requeridas e eletivas, que (com a possível exceção das UC eletivas) se devem alinhar com objetivos/ resultados para o curso. Por seu lado, objetivos/ resultados de aprendizagem das UC assentam em conteúdos programáticos das UC. Justifica-se, então, a roda dentada superior, representando os conteúdos programáticos e a mudança destes por força do alinhamento com mudanças ocorridas no curso e/ ou nas UC.

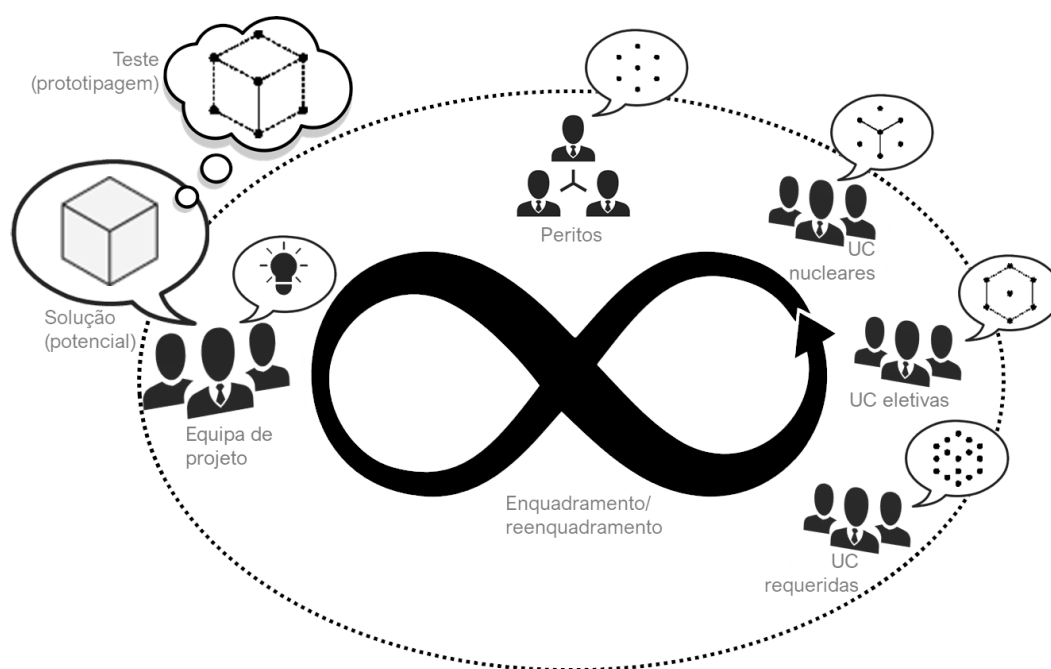
Da Figura 2 conclui-se como se podem utilizar o ensino assente em resultados e princípios de alinhamento construtivo para o desenvolvimento de programas curriculares em IES; problemas complexos, multidimensionais, que envolvem muitas partes com competências e experiências distintas. Intui-se imediatamente a utilidade das relações expostas na Figura 2 quando se aplique a metodologia *Pensando como um Projetista* no desenvolvimento de programas curriculares: Concretamente, os objetivos/ resultados de curso representando ideais unificadores e as relações com estes estabelecidas implicando processos de enquadramento/ reenquadramento e teste até encontrar soluções. Fica por discutir a forma como as partes interessadas são envolvidas no processo de alinhamento entre objetivos/ resultados de curso, objetivos/ resultados de UC e conteúdos programáticos, materializando as etapas da metodologia “*Pensando como um Projetista*”.

#### **4. Pensando programas curriculares como os projetistas pensam**

Articulando as etapas da metodologia “*Pensando como um Projetista*” e as relações que se estabelecem em programas curriculares por via do ensino assente em resultados e princípios de

alinhamento construtivos, a Figura 3 explora as ligações entre as partes que constituem organizações de ensino superior. Explora a forma como se imerge no “mercado” com todas as partes envolvidas, como se procede ao enquadramento/ reenquadramento do problema em estudo e, como se testam as soluções atendendo aos interesses das partes envolvidas.

**Figura 3** – A metodologia “*Pensando como um Projetista*” e as partes envolvidas em processos de desenvolvimento de programas curriculares (incluem-se elementos inspirados em conteúdos do sítio da empresa Dubberly Design Office, Dubberly, 2020).



Na Figura 3 e representam-se a equipa de projeto, peritos (representando a visão de empregadores, graduados, estudantes, personalidades da sociedade civil, administradores escolares<sup>3</sup>) e, os docentes representando UC nucleares, requeridas e eletivas.

A metodologia *Pensando como um Projetista* pressupõe a imersão no “mercado”. Na Figura 3 isso é representado pela associação entre—pela linha pontilhada que intersesta—a equipa de projeto, peritos e docentes de UC. Para esta imersão têm especial relevo os contributos recolhidos dos peritos. Com efeito, independentemente do que se pense sobre a justeza dos contributos, acima de tudo importa integrar nos objetivos do curso opiniões daqueles para os quais o curso é relevante, quer porque nele participam diretamente, quer porque dele usufruem

<sup>3</sup> Cada um destes grupos é perito *na sua experiência do curso*. É perito no entendimento que tem do valor do curso, de UC e de conteúdos programáticos para o setor que representa.

indiretamente. Da “imersão no mercado” resulta o sentido para onde se deve dirigir a oferta formativa, representado pelo ideograma {  }. Importa que este sentido seja aceite por todas as partes, sendo isso representado nas diferentes UC—e entre os docentes dessas UC—pelos ideogramas {  ,  ,  } que, não sendo iguais, possuem pontos em comum. Esses pontos comuns representam, então, a base de entendimento ou, o *ideal unificador*. Estes pontos de união podem ser interpretados, igualmente, como os resultados essenciais do programa curricular, que se traduzem por conhecimentos, competências e atitudes, conforme definição anterior de Felder (2003).

O passo seguinte consiste em encontrar uma forma de chegar aos resultados delineados. As definições apresentadas por Felder (2003) apontam para a distinção entre grupos de UC, devendo observar-se para as UC nucleares a correspondência entre resultados de UC e resultados do programa de curso. Na Figura 3 isto é representado pelo ideograma {  } que, simbolicamente, une o ponto central a três outros. Mas as UC nucleares apoiam-se em UC requeridas (e.g., matemática, física, química)—ideograma {  }—e justifica-se, também, a existência de UC eletivas—ideograma {  }—que, apesar de não contribuírem para os resultados essenciais do programa de curso, o complementam e modulam.

A integração de conhecimentos, competências e atitudes das várias UC num programa de curso não resulta numa solução única. Cabe à equipa de projeto, num processo iterativo de enquadramento/ reenquadramento—representado pelo ideograma {  }—, usar as relações entre objetivos/ resultados de aprendizagem do curso, das UC e conteúdos programáticos da forma descrita na secção 3 (ver Figura 2) e, encontrar uma solução potencial que integre contributos das várias partes. Esta solução é representada na Figura 3 pelo ideograma {  }, um cubo. Na Figura 3 também se representa uma versão “rascunho” de um cubo {  }, que identifica testes; resultados intercalares das iterações necessárias antes de chegar ao cubo final.

A interpretação que se faz da Figura 3 mostra como articular a metodologia *Pensando como um Projetista* fazendo uso do ensino assente em resultados e em princípios de alinhamento construtivo. Atendendo ao que se disse sobre a importância de unir as partes interessadas em torno de um ideal e, face às provas dadas da sequência enquadramento/ reenquadramento e teste quando projetistas procuram soluções para problemas complexos, a articulação exposta nesta subsecção permitirá o desenvolvimento eficiente de programas curriculares e, poderá, efetivamente, promover a inovação em IES.

## 5. Conclusão

As mudanças que ocorrem na sociedade impõem a transformação de programas curriculares e a capacidade de inovar nas IES. Porém, não só os testemunhos presentes na bibliografia como também a experiência adquirida pelos autores em vários processos de autoavaliação de cursos e de reestruturação de programas curriculares aponta para a dificuldade em materializar estas transformações.

Apesar das IES terem por missão a promoção da inovação, do empreendedorismo, as relações entre os diferentes órgãos destas instituições são frequentemente marcadas por um ambiente entrincheirado e hostil à mudança. Os sistemas de gestão da qualidade no ensino superior, forçando a revisão periódica dos programas curriculares e a mudança de paradigma para o ensino centrado no estudante contribuem para a revisão em pequenos passos—por substituições—dos programas curriculares, mas isto é insuficiente quando se exigem transformações, quando se impõe inovar.

Neste artigo discutiu-se a adequação da metodologia *Pensando como um Projetista* aquando do desenvolvimento de programas curriculares em IES. Realçou-se o facto de esta metodologia procurar uma base de entendimento que una todas as partes, garante de soluções colaborativas. Realçou-se o facto de nesta metodologia ser natural reconhecer que uma solução potencial não é adequada e recomençar do início; constituindo-se um processo desafetado que admite múltiplos enquadramentos/ reenquadramentos, testes, que todas as partes envolve e, como tal, contrário a soluções prescritivas.

Articularam-se os conceitos “*Pensando como um Projetista*”, ensino baseado em resultados e princípios de alinhamento construtivo, produzindo-se um artefacto intelectual útil para o desenvolvimento de programas curriculares. Mostrou-se como as partes interessadas no desenvolvimento de programas curriculares interagem no decurso do processo, atendendo a competências específicas.

Apesar dos méritos da metodologia “*Pensando como um Projetista*”, o sucesso da aplicação desta metodologia no desenvolvimento de programas curriculares dependerá muito da capacidade em ultrapassar dinâmicas de grupo disfuncionais, jogos de poder, posições dogmáticas entre as partes interessadas. Para isso é fundamental encontrar ferramentas—de visualização, informáticas, com recolha e tratamento estatístico—que permitam a comunicação entre as partes envolvidas, atendendo aos interesses contraditórios e à disparidade de competências que se observam entre as partes interessadas.

## 6. Referências

- A3ES, 2013 (acedido a 2021.05.05). Regulations on the assessment and accreditation procedures—Agency for the Assessment and Accreditation of Higher Education. [Online] . Available: <https://www.a3es.pt/en/accreditation-and-audit/normative-framework/regulations-assessment-and-accreditation-procedures>.
- ABET, 2020 (acedido a 2020.01.19) Abet homepage. [Online]. Available: <https://www.abet.org/accreditation/accreditation-criteria/>
- Adam, S., 2004, “Using learning outcomes: A consideration of the nature, role, application and implications for european education of emplying learning outcomes at the local, national and international levels,” United Kingdom Bologna Seminar, Heriot-Watt University, Edinburgh, Scotland, Tech. Rep. [Online]. Available: [http://www.aic.lv/ace/ace disk/Bologna/Bol semin/Edinburgh/](http://www.aic.lv/ace/ace%20disk/Bologna/Bol%20semin/Edinburgh/)
- Argyris, C., Putnam, R., Smith, D., 1985, *Action Science: Concepts, Methods, and Skills for Research and Intervention*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Banter, J. et al., 2020, “Using design thinking as a student-centered approach to enhance an undergraduate leadership program”, *Journal of Leadership Education*, [s. l.], vol. 19, n.3, pp. 69-74.
- Biggs, J., Tang, C., 2011, *Teaching for quality learning at university*, McGraw-Hill & Open University Press.
- Brown, T., 2008, “Design Thinking”, *Harvard Business Review*, June
- Brown, T., Katz, B., 2009, *Change by design: How design thinking transforms organizations and inspires innovation*, (revised and updated), Harper Collins Publishers.
- Costa, M., 2016, Desvalorização das humanidades. Universidade, transformações sociais e neoliberalismo, Tese de doutoramento, ISCTE, Instituto Universitário de Lisboa (<https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/12371/1/tese%20nova%20subcapa.pdf>).
- Crawley, E., Malmqvist, J., Östlund, S., Brodeur, D., 2007, *Rethinking engineering education: The CDIO approach*, Springer Science.
- Cross, N., 2006, *Designerly Ways of Knowing*. Springer-Verlag, ISBN 9781846283000.
- Dubberly-Design-Office. (2020, Feb.). [Online]. Available: <http://www.dubberly.com/models>
- Dunne, D., Martin. R., 2006, “Design thinking and how it will change management education: An interview and discussion,” *Academy of Management Learning & Education*, vol. 5, no. 4, pp. 512–523.
- ESG, 2015, Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels, Belgium.
- Felder, R., Brent, R., 2003, “Designing and teaching courses to satisfy the ABET engineering criteria,” *Journal of Engineering Education*, no. 92, pp. 7–25.
- Geoghegan, M. C., Pangaro, P., 2009, “Design for a self-regenerating organisation,” *International Journal of General Systems*, vol. 28, no. 2, pp. 155–173.
- Gharajedaghi, J., 2011, *System thinking: Managing chaos and complexity. A platform for design business architecture*, 3rd ed. Elsevier.
- Jones, J. C., 1992, *Design Methods*, 2nd ed. Wiley, ISBN: 978-0-47128496-3.
- Kanji, G., Malek, A., Tambi, A., 1999, “Total quality management in UK higher education institutions”. *Total Quality Management*, vol. 10, n. 1, pp. 129–153.

- Kolb, D., 2014, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, 2nd ed. Pearson FT Press.
- Leavy, B., 2011, "Roger Martin explores three big ideas: customer capitalism, integrative thinking and design thinking (interview)," *Strategy & Leadership*, vol. 39, no. 4, pp. 19–26.
- Lee, C.-H., Lee, L., Kuptasthien, N., 2018, "Design thinking for CDIO curriculum development", in Proceedings of the 14<sup>th</sup> International CDIO Conference, Kanazawa Institute of Technology, Kanazawa, Japan, June 28 – July 2, 2018.
- Luka, I., 2014, "Design thinking in pedagogy," *Journal of Education Culture and Society*, vol. 5, no. 2, pp. 63–74, [Online]. Available: <https://jecs.pl/index.php/jecs/article/view/686>
- Luka, I., 2019, "Design thinking in pedagogy: Frameworks and uses," *European Journal of Education*, vol. 54, pp. 499–512.
- Martin, R., 2004, "The design of business," *Rotman Management*, pp. 7–11, Winter 2004, (Accessed on March 2013). [Online]. Available: <http://www.rotman.utoronto.ca/rogermartin/DesignofBusiness.pdf>
- Martin, R., 2010, "Design thinking: achieving insights via the "knowledge funnel"," *Strategy & Leadership*, vol. 38, no. 2, pp. 37–41.
- Martin, R., Euchner, J., 2012, "Design thinking: An interview with Roger Martin," *Research Technology Management*, pp. 10–14, May-June 2012.
- Newton, J., 2002, "Barriers to effective quality management and leadership: Case study of two academic departments", *Higher Education*, vol. 44, pp. 185–212.
- Mejias, S. et al., 2019, "The trouble with STEAM and why we use it anyway", *Science Education*, vol. 105, pp. 209–231.
- Pusca, D., Northwood, D., 2018, "Design thinking and its application to problem solving", *Global Journal of Engineering Education*, vol. 20, pp. 48–53.
- Schein, E. H., 1999, "Kurt Lewin's change theory in the field and in the classroom: Notes toward a model of managed learning," *Reflections*, vol. 1, no. 1, pp. 59–74. [Online]. Available: <https://www.solonline.org/?SoLReflectionsIndex>
- Schreurs, J., Dumbraveanu, R., 2014, "A shift from teacher centered to learner centered approach", *International Journal of Engineering Pedagogy*, vol. 4, n. 3, pp. 36–41.
- Simon, H. A., 1988, "The science of design: Creating the artificial," *Design Issues*, vol. 4, no. 1/2 (Designing the Immaterial Society), pp. 67–82.
- Spady, W., 1988, "Organising the results: The basis of authentic restructuring and reform." *Educational Leadership*, vol. 46, n. 2, pp. 4–8.
- Walters, H., 2011, "'Design Thinking' isn't a miracle cure, but here's how it helps". FastCompany.com, Co.Design @ONLINE. (Accessed on March 2013). [Online]. Available: <http://www.fastcompany.com/1742299/design-thinking-isntmiracle-cure-heres-how-it-helps>
- Westera, W., 2004, "On strategies of educational innovation: Between substitution and transformation," *Higher Education*, vol. 47, pp. 501–517.
- Willness, C., Bruni-Bosso, V., 2017, "The curriculum innovation canvas: A design thinking framework for the engaged educational entrepreneur", *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, vol. 21, n. 1, pp.134–164.

## Authors Profiles

**Rogério Duarte** holds a Ph.D. in Mechanical Engineering from Lisbon University, Portugal, and is Associate Professor at the Mechanical Engineering Department of Escola Superior de Tecnologia de Setúbal, Instituto

Politécnico de Setúbal, Portugal. Along his core research activities in building physics/energy conservation, he is also interested in promoting and researching quality in higher education institutions and equity for mature learners in higher education.

**Ângela Lacerda Nobre** has an academic background in nursing and economics, has a master in Applied Economics, a post-graduation in Philosophy, Psychoanalytical Training and a Ph.D. in Information Systems (Semiotic Learning: a conceptual framework to facilitate learning in knowledge-intensive organisations). She has professional experience as a nurse and as an economist; she is an Associate Professor at ESCE, Instituto Politécnico de Setúbal ([esce.ips.pt](http://esce.ips.pt)). She has published her research in the areas of semiotics, psychoanalysis, practical philosophy, knowledge management and organisational learning.

**Fernando Pimentel** has a MSc in Civil Engineering and is Associate Professor at the School of Technology (Setúbal) of the Polytechnic Institute of Setúbal. Fernando Pimentel researches in the field of pedagogy in engineering teaching and is interested in quality in Higher Education Institutions.

**Marc Jacquinet** has a PhD in Economics from ISEG, Portugal, is currently Associate Professor (Economics and Management) at Universidade Aberta, Portugal and is affiliated to the research centres CIEO and CEMRI at Universidade do Algarve and Universidade Aberta, respectively.



# Consequências das emoções de realização académica para a qualidade da aprendizagem de estudantes universitários<sup>4</sup>

Fátima Leal

[fhleal@uevora.pt](mailto:fhleal@uevora.pt)

Universidade de Évora, CIEP

## Resumo:

Este trabalho visa compreender a perceção de estudantes de ensino superior acerca das consequências das emoções de realização académica emergentes durante o seu processo de estudo, para a sua aprendizagem. A abordagem qualitativa foi privilegiada. Participaram 48 estudantes universitários portugueses voluntários, de 1º e de 3º ano de licenciatura. A amostra foi equilibrada em termos de sexo e de anos de frequência académica. As idades variaram entre 18 e 27 anos. As entrevistas foram realizadas e transcritas verbatim. Os dados foram tratados recorrendo a análise de conteúdo. Os resultados mostram 2 principais categorias relativamente à perceção de inexistência e de existência de consequências das emoções de realização académica na aprendizagem. A primeira foi justificada, pelos estudantes, pelas suas capacidades de manter a concentração e pela persistência nas tarefas de estudo. A segunda categoria mostra-nos que os estudantes consideram que aquilo que sentem enquanto estudam afeta a sua aprendizagem em diversos aspetos (cognitivos, afetivos, motivacionais, específicos ao estudo e aprendizagem, desempenho académico e mudança a nível pessoal). Estes resultados trazem contributos importantes para esta área de estudo acerca da forma como as emoções de realização podem ter consequências negativas e positivas para a qualidade da aprendizagem de estudantes, no ensino superior.

Palavras-chave: Estudantes, ensino superior, consequências das emoções de realização académica, qualidade da aprendizagem.

## Abstract:

This work aims to understand the perception of higher education students about the consequences for their learning, of their academic achievement emotions while studying. Qualitative methodology was privileged. The sample included 48 voluntary Portuguese higher education students, from 1<sup>st</sup> and 3<sup>rd</sup> academic years. 24 boys and 24 girls. Ages varied between 18 and 27 years old. Interviews were realized and verbatim transcribed. Data treatment used content analysis.

---

<sup>4</sup> Investigação foi financiada pelo Projecto PTDC/CED-EDG / 29252/2017 - Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Results show 2 main themes related with the inexistence and the existence of consequences of achievement emotions for their learning.

The former was justified, by students, with their capabilities to maintain concentration and the persistence on study tasks.

The later show us that students consider that what they feel while studying do affect their learning in several aspects (cognitive, affective, motivational, specifically related with study and learning processes, Academic performance, and personal change level). These results bring us important contributes to this scientific area about the way as academic achievement emotions can interfere, positive and negatively to the quality of learning of students, in higher education system.

**Keywords:** Students, higher education, consequences of academic achievement emotions, quality of learning

---

## 1. Introdução

A investigação sobre a aprendizagem no ensino superior teve início em meados do século XX nos Estados Unidos da América e posteriormente na Austrália, na Inglaterra, na Suécia, restante Europa e outros países (Entwistle, 2019). Os primeiros estudos tinham como intuito o de prever taxas de insucesso e desistência e focalizavam nas horas de trabalho e na utilização de bons hábitos de estudo e de trabalho académico (Malleson, 1963). Posteriormente, outras características dos estudantes como os traços de personalidade (Eysenck, 1972), a motivação para a realização (Atkinson & Feather, 1966), componentes cognitivas, metacognitivas, aspetos afetivos e processos regulatórios (Vermunt, 1996) e emocionais (Pekrun, 2006) foram ganhando relevância para os investigadores desta área. Até então, vários estudos têm procurado uma melhor compreensão das formas como estes construtos contribuem para a qualidade da aprendizagem dos estudantes (Entwistle, 2019).

### 1.1. Emoções de realização académica

As atividades académicas inerentes ao estudo e à aprendizagem desencadeiam uma grande diversidade de emoções nos estudantes (Pekrun, 2006; Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002; Chaleta, Grácio & Efklides, 2011).

Pekrun (2006) propõe uma definição complexa de emoções descrevendo-as como “multi-component, coordinated processes of psychological subsystems including affective, cognitive, motivational, expressive, and peripheral physiological processes” (p. 316). O mesmo autor

também define as emoções de realização como emoções ligadas com atividades acadêmicas, de trabalho e/ou desportivas, e com os seus resultados de sucesso ou de insucesso. Especificamente, em contexto educativo, as emoções de realização académica são experiências emocionais diretamente relacionadas com atividades ou resultados relevantes de competência, com situações e contextos académicos como o estudo, a participação nas aulas e a realização de elementos de avaliação como exames (Pekrun, 2006). A literatura reconhece a influência das emoções de realização para os resultados educativos, em todos os níveis académicos (Camacho-Morles, Slemp, Pekrun, Loderer, Hou, & Oades, 2021).

## **1.2. A teoria do controlo-valor das emoções de realização**

A teoria do controlo-valor das emoções de realização (CVT), desenvolvida por Pekrun (2006), trata-se de uma abordagem explicativa integrativa das relações entre a cognição, emoções e motivação envolvidas nos processos académicos (Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry, 2007). As proposições centrais desta teoria referem-se à emergência das emoções de realização, sendo postulado que estas são elicitadas sob duas formas distintas de avaliações: o controlo percebido relativamente às crenças acerca de fatores pessoais e externos que podem afetar o seu desempenho em situações de realização, e o valor percebido atribuído pelos indivíduos às atividades de realização e/ou aos resultados de sucesso ou de insucesso. Por outras palavras, diferentes níveis de controlabilidade sobre as tarefas em si, e diferentes níveis de importância que os estudantes dão às atividades académicas irão conduzir a emoções também diferenciadas. Este aspeto implica que as avaliações sobre o controlo e as avaliações sobre o valor sejam determinantes imediatos dessas emoções (Pekrun, 2006).

Assim, esta teoria propõe um modelo de mediação cognitivo-motivacional dos efeitos das emoções assumindo que as emoções de realização influenciam o compromisso académico e a realização e que estes efeitos são mediados por processos auto-regulatórios, motivacionais e cognitivos críticos para o sucesso em contextos académicos: interesse, recursos cognitivos, regulação do esforço, e utilização de estratégias de aprendizagem (Camacho-Morles, Slemp, Pekrun, Loderer, Hou, & Oades, 2021). De forma sucinta, a perceção de controlo elevado sobre a realização da tarefa desencadeia experiências afetivas como a alegria; a perceção de falta de controlo desencadeia o desespero; quando o controlo é incerto e a perceção de sucesso é antecipada, surge a esperança; quando o controlo é incerto e a sensação de insucesso é antecipada, surge a ansiedade. Um resultado bem-sucedido leva a alegria e, pelo contrário, a sensação de falha leva a tristeza. Uma expectativa de sucesso, para determinada tarefa, que acaba

por não acontecer, leva a desapontamento; por outro lado, uma expectativa de insucesso que acaba por não acontecer, leva a uma sensação de alívio. Perante a realização de uma tarefa, atribuir o sucesso a si próprio, leva ao orgulho; atribuir o insucesso a si mesmo, leva à vergonha. Atribuir o sucesso numa tarefa aos outros, leva à gratidão; atribuir o insucesso a outros leva à raiva. A competência e as qualidades intrínsecas positivas da ação e da atividade levam à alegria da atividade; a falta de valores de incentivo para a atividade, leva ao aborrecimento; os valores negativos de incentivo para a atividade leva à raiva e à frustração (Pekrun, 2009).

As emoções académicas trazem também implicações na indução e modulação da motivação e do esforço, modificando as intenções e os objetivos dos estudantes. Emoções positivas ativantes (e.g., alegria) podem incrementar a motivação e o esforço; por outro lado, emoções negativas desativantes (e.g., desespero, aborrecimento) podem ser prejudiciais. As emoções positivas desativantes (e.g., alívio e relaxamento), por um lado, podem diminuir a motivação e por outro, podem ajudar a manter o esforço ao longo do tempo. Por último, as emoções negativas ativantes (e.g., raiva, ansiedade e vergonha) podem ter papéis ambivalentes uma vez que podem diminuir o interesse e a motivação intrínseca, mas, de outra forma, também podem desencadear motivação extrínseca para lidar com os eventos que as causaram (Pekrun, 2006).

As emoções de realização académica trazem inúmeras consequências para os próprios estudantes assim como para a sua aprendizagem (Pekrun, 2006; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). Uma vez que nem sempre os próprios estudantes estão conscientes acerca daquilo que sentem enquanto estudam, nem sobre as consequências destas emoções (Leal & Grácio, 2019) torna-se importante compreender a perceção que os estudantes têm acerca das suas próprias emoções relacionadas com a componente académica, assim como, das consequências destas para o seu processo de aprendizagem.

## 2. Método

Este trabalho visa compreender a perceção de estudantes de ensino superior acerca das consequências das suas emoções de realização académica, especificamente emergentes durante o seu processo de estudo, para a sua aprendizagem. Com o intuito de conhecer a perspetiva dos próprios sujeitos, a abordagem qualitativa foi privilegiada.

A pesquisa qualitativa tornou-se amplamente aceite entre a investigação na área da psicologia e educacional e uma utilização adequada pode levar a compreensões mais profundas das situações uma vez que procura a relação entre categorias e temas dos dados (Hilal & Alabri, 2013).

## 2.1. Participantes

Neste estudo participaram 48 estudantes universitários portugueses voluntários, que frequentavam de cursos de licenciatura numa universidade do interior de Portugal. As idades variaram entre os 18 e os 27 anos. A amostra foi equilibrada em termos de sexo (50% sexo feminino, 50% do sexo masculino) e quanto ao ano de frequência académica (50% do 1º ano e 50% do 3º ano). Os estudantes de 1º ano só foram entrevistados no segundo semestre, de forma a garantir que já todos tinham passado por momentos de aulas, de estudo autónomo e de realização de avaliações de final de semestre.

## 2.2. Instrumento e procedimentos

Os estudantes foram informados acerca dos objetivos da investigação e preencheram o termo de consentimento livre e informado. As entrevistas semi-estruturadas, foram agendadas, realizadas e transcritas na íntegra. Os dados foram tratados recorrendo a análise de conteúdo de acordo com os pressupostos de Bardin (2008). O procedimento de análise considera-se aberto uma vez que a emergência de categorias se deu a partir do próprio material recolhido e não de uma lista de categorias previamente estabelecida (Esteves, 2006). Para garantir as questões ligadas à fiabilidade, validade e acordos interjuízes, três avaliadores investigadores fizeram revisão da análise da codificação, dissipando as situações de discrepância. O índice de fidelidade foi calculado através da equação total de casos de acordo dos vários codificadores a dividir pelo somatório dos casos de acordo com os casos de desacordo (Esteves, 2006). O nível de concordância final entre avaliadores foi de 95%.

## 3. Resultados

De forma a conhecer a perceção dos estudantes acerca das consequências das suas emoções de realização académica, emergentes durante o estudo na sua aprendizagem, foi colocada a questão “achas que o que sentes quando estás a estudar afeta a tua aprendizagem?”. Duas categorias emergiram: a primeira relativa à perceção de inexistência de consequências na sua aprendizagem; e a segunda relativa à perceção de que as emoções de realização académica durante o estudo têm impacto na sua aprendizagem.

### 3.1. Inexistência de consequências das emoções de realização acadêmica na aprendizagem

A primeira categoria tema refere-se à percepção de que, aquilo que os estudantes sentem enquanto estudam, não afeta a sua aprendizagem. As verbalizações dos estudantes remetem-nos as razões: a) conseguir manter a sua concentração (sendo capazes de se abstrair dos estímulos exteriores e separando as situações de cariz académico das situações pessoais); e b) a persistência durante o estudo (continuando o trabalho e não desistindo).

*“(...) eu penso que não ... porque lá está eu divido-me muito...eu tento estar sempre concentrada naquilo que estou a fazer...às vezes estamos stressadas ou há algum problema... em casa ou no que for... mas quando é para cumprir e das coisas que eu ...sempre idealizei, é... isto é para fazer, isto é para cumprir...tenho este prazo para fazer portanto...vamos fazer, e o resto...acabou!” (S5)*

*“Se eu já estiver concentrada naquilo que estou a fazer, não afeta...se eu conseguir me abstrair do resto, depois já não me afeta...pode vir a me afetar depois quando já estou a deixar, mas se eu conseguir me concentrar naquilo não há mais nada que me distraia...a não ser que me chamem para alguma coisa...mas se não houver outras coisas, se eu conseguir me concentrar naquele momento, vou até ao fim...” (S17)*

*“Não afeta porque (...) eu não desisto...porque eu vou continuar...o que eu acho é que isso que eu faço demora mais tempo (...) demora mais tempo para eu chegar lá...porque aquela primeira parte de arranque custa muito (...) mas depois eu chego lá... isso não faz eu desistir...e por isso é que acho que não afeta...ao menos diretamente.” (S46)*

### 3.2. Existência de consequências das emoções de realização acadêmica na aprendizagem

A segunda categoria refere-se à percepção de que, aquilo que os estudantes sentem enquanto estudam, afeta a sua aprendizagem. Aqui, emergiram seis tipos de aspetos específicos: relativos à cognição, ao afeto, à motivação, relativos ao estudo e aprendizagem, aspetos ligados ao desempenho académico e, por último, relativos a uma perspetiva de mudança ao nível pessoal. Para uma maior facilidade de visualização, a Tabela 1 sistematiza os resultados. Por uma questão de parcimónia, serão apresentados e discutidos apenas os resultados mais representados, os específicos para a aprendizagem, para o desempenho académico, os relativos à cognição e à motivação\*.

**Tabela 1. Consequências das emoções de realização académica dos estudantes na aprendizagem**

| SUBCATEGORIAS                               |                                                                                                                |                                                                               |
|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| *Cognição                                   | Atenção/concentração<br>Memorização<br>Compreensão<br>Fluência do processamento                                |                                                                               |
| Afeto                                       | Emoções/sentimentos                                                                                            | Confiança<br>Facilidade<br>Dificuldade<br>Frustração                          |
| *Motivação                                  | Em geral<br>Crenças de auto-eficácia<br>Utilidade do estudo<br>Curiosidade<br>Sentido de dever<br>Persistência |                                                                               |
| *Aspetos relativos ao estudo e aprendizagem | Quantidade da aprendizagem<br>Qualidade da aprendizagem<br>Continuidade do estudo<br>Tempo de estudo           | Velocidade<br>Quantidade do tempo de estudo<br>Organização do tempo de estudo |
| *Desempenho académico                       | Resultados académicos<br>Desempenho na avaliação                                                               |                                                                               |
| Mudança pessoal                             | Alteração na forma de pensar<br>Perspetiva de futuro                                                           |                                                                               |

Fonte: próprio autor

As emoções de realização académica dos estudantes influenciam a sua aprendizagem em aspetos específicos do seu processo de estudo e aprendizagem (quantidade, qualidade da aprendizagem, continuidade no estudo e tempo de estudo).

A influência sobre a quantidade de aprendizagem surgiu num sentido positivo (perante sensações positivas resultando numa maior focalização da atenção e a mais aprendizagem); e num sentido negativo (perante sensações negativas levando os estudantes a aprender menos).

*“(…) ao transmitir-me coisas boas tenho muito mais sei lá... atenção ... e daí também a aprender mais” (S13)*

*“Afeta porque se encarar aquilo como um sofrimento, vai custar mais e de certeza que não vou aprender tanto (…)” (S12)*

O efeito sobre a qualidade da aprendizagem emergiu de forma positiva levando a uma melhor aprendizagem (quando os estudantes se sentem bem) ou de forma negativa podendo conduzir à mera retenção da informação sem compreensão (quando não gostam do que estão a estudar ou se sentem desmotivados).

*“Afeta porque quando não estamos bem, as coisas por vezes também não saem bem.” (S26)*

*“Se eu me sentir bem com aquilo que estou a estudar, se calhar vou aprender melhor (...) se eu me sentir mal ou se não estiver a gostar... ou se estiver a fazer aquilo por obrigação, se calhar não vou gostar tanto da matéria, se calhar não vou aprender tão bem... pronto! Ou então vou só decorar para o teste e depois nunca mais vou me lembrar da matéria” (S37)*

A continuidade do estudo pode ficar comprometida uma vez que, perante emoções negativas (não gostar da matéria, não se sentir motivado, encontrar obstáculos e dificuldades no estudo e pensar que não é capaz de as ultrapassar) os estudantes podem experimentar dificuldades em continuar o processo de estudo.

*“(...) acho que sim (...) a desmotivação faz com que se a gente tiver que fazer uma coisa que não gostamos, hum...não fica... não estamos a trabalhar com gosto e não aprendemos” (S14)*

*“Se eu à partida encontro uma dificuldade e começo a achar que não consigo ultrapassá-la (...) isso vai dificultar a forma como estou a aprender...porque parece que vou bloquear a minha disponibilidade para aprender” (S44)*

O que os estudantes sentem pode afetar o tempo dedicado ao estudo quer em termos da quantidade do tempo de estudo (podendo levá-los a estudar durante mais ou menos tempo mediante a situação em que se encontram - maior ou menor ansiedade; acumulação de atividades pendentes ou não).

*“[Afeta porque a ansiedade provoca que eu não consiga estudar... se eu não consigo estudar estou bloqueada] e perco tempo, logo vou ter menos tempo para estudar coisas que gostaria (...) de saber mais e de conhecer melhor” (S25)*

*“(...) acho que é muito importante a gente ir para o estudo no momento certo...e sem outras coisas pendentes...isso é muito difícil ir sem outras coisas mas acho que é mais produtivo por isso é que acho que é importante não deixar as coisas acumularem senão a pessoa nunca sabe como é que depois vai estudar quando precisar realmente de fazer esforço cognitivo (...) Pelo menos é isso que eu sinto” (S35)*

O que os estudantes sentem também podem afetar a sua aprendizagem através da capacidade de organizar e gerir o tempo de estudo e a distribuição de tempo pelas tarefas.

*“Esses sentimentos afetam-me porque vão influenciar a forma como estudo e como como ...até como organizo as coisas (...) o que eu noto é que quando eu consigo me rever nalgumas coisas, a aprendizagem é feita de uma forma mais rápida porque interiorizo melhor e mais facilmente” (S30)*

*“se eu tiver muito irritada (...) a querer saber tudo e saber que não sei, às vezes embirro ali, e não saio dali enquanto não souber e depois sei que não tenho tempo para mais e...não vai dar mais” (S27)*

Também pode afetar a velocidade da sua aprendizagem em termos do tempo que levam a compreender os temas em estudo.

*“Demoro mais tempo para perceber as coisas” (S22)*

*“Afeta porque isso depois atrasa a minha aprendizagem” (S40)*

Os estudantes percebem que aquilo que sentem durante o estudo afeta o seu desempenho académico, quer em termos de resultados académicos como em termos do seu desempenho na avaliação.

*“(...) tenho que me esforçar muito mais e muitas vezes não tenho vontade para isso e depois reflecte-se nas notas, tenho notas inferiores às disciplinas que gosto” (S7)*

*“Se a pessoa (...) gostar daquilo que estiver a ouvir, a pessoa está mais atenta, tira mais apontamentos e por isso depois acaba por ser mais fácil também ali no estudo, a pessoa acaba por ter mais por onde estudar, acaba por estudar mais por se sentir melhor com aquilo, e pronto, depois os resultados, são aqueles que se vêem na avaliação... são mais positivos” (S38)*

O efeito sobre o desempenho na avaliação pode acontecer em termos positivos levando-os a melhorar; ou negativos, levando-os a piorar o seu desempenho na realização das provas de avaliação.

*“(...) a vontade vai me fazer conseguir... estudar bem a matéria toda... para chegar às frequências e conseguir fazer bem e tirar uma boa nota” (S47)*

*“se estiver a estudar e sentir que não está a entrar na cabeça, depois chego a frequência e depois espalho-me ao comprido... e depois pronto...ou chumbo ou uma coisa qualquer” (S31)*

Aquilo que os estudantes sentem enquanto estudam afeta a sua aprendizagem no que concerne à motivação. Esta influência pode ocorrer de forma positiva, incrementando, ou negativa, reduzindo a motivação para o estudo. No sentido positivo quando os estudantes referem gostar da matéria, isto conduz a maior entusiasmo, maior dedicação, empenho e melhor aprendizagem.

*“quando se gosta da matéria, a pessoa sente-se melhor com aquilo que está a estudar [e acaba por aprender melhor]” (S38)*

*“se eu estiver a estudar uma matéria que eu gosto, [é mais fácil para aprender e decorá-la] porque estou a me sentir bem...logo dá motivação e [dedico-me àquilo]” (S9)*

*“(...) há coisas que eu estou a estudar, que sinto que gosto muito, e que estou a aprender muito, e que me vão ser muito úteis futuramente e aí... a minha motivação é outra...porque eu estou muito mais empenhada... porque eu penso “não! Isto é muito giro! Eu gosto muito...!” e estudo com mais prazer, com mais entusiasmo (...)” (S28)*

Por outro lado, perante emoções como a tristeza, emergem défices na motivação, há a sensação de que o esforço tem que ser maior e isso afeta negativamente, aprendendo menos e refletindo-se nos resultados académicos.

*“se a pessoa está mais triste ou se teve um mau dia...se calhar não tem tanta...vontade de estudar como uma pessoa a quem o dia correu bem...penso eu” (S8)*

*“(...) a desmotivação faz com que se a gente tiver que fazer uma coisa que não gostamos, hum...não fica... não estamos a trabalhar com gosto [e não aprendemos]” (S14)*

*“Pronto... passa pela motivação... se eu sinto-me menos motivado... acabo por aprender menos e tenho que me esforçar muito mais e muitas vezes não tenho vontade para isso e depois reflecte-se nas notas, tenho notas inferiores às disciplinas que gosto” (S7)*

As crenças de auto-eficácia surgem afetando a aprendizagem na medida em que quando os estudantes não se sentem capazes, o seu processo de estudo torna-se mais difícil.

*“Acho que sim (...) se sentir que não vou ser capaz de fazer... de conseguir aprender a matéria que vem para a frequência e depois vou chegar lá a frequência e não vou conseguir fazer nada (...)” (S31)*

Aquilo que os estudantes sentem quando estão a estudar afeta a sua aprendizagem por causa da curiosidade que pode despoletar.

*“(...) acho que vai afetando sempre em termos de curiosidade” (S39)*

O sentimento de dever interfere com a aprendizagem, pela ideia de que, perante a desmotivação, surge uma sensação de obrigação de estudar, que, por sua vez, diminui a vontade e dificulta o estudo.

*“(...) se eu já estiver mesmo desmotivada com aquilo, ainda faz pior... porque parece que sou obrigada a estar ali e fico mesmo sem vontade nenhuma de fazer e depois então é complicado” (S1)*

A persistência surge associada ao empenho e ao esforço para com o estudo e vem na sequência do gosto e interesse pela matéria.

*“(...) quando estou realmente interessada num assunto [empenho-me] e esforço-me bastante... [para aprender mais sobre aquele assunto]” (S2)*

*“Se eu estiver a estudar uma matéria que eu gosto, [é mais fácil para aprender e decorá-la] [porque estou a me sentir bem ...logo dá motivação] e dedico-me àquilo” (S9)*

Relativamente aos aspetos relativos à cognição, os estudantes consideram que aquilo que sentem quando estão a estudar, pode afetar a sua aprendizagem em termos da sua atenção/concentração, memorização, compreensão e fluência do processamento.

*“Se a pessoa (...) gostar daquilo que estiver a ouvir, a pessoa está mais atenta, tira mais apontamentos e por isso depois acaba por ser mais fácil também ali no estudo, a pessoa acaba por ter mais por onde estudar, acaba por estudar mais por se sentir melhor com aquilo, e pronto, depois os resultados, são aqueles que se vêem na avaliação... são mais positivos” (S38)*

*“Afeta ...porque quando estou preocupado ... a minha concentração já vai ser menor” (S20)*

*“(...) quando já estou farta daquilo (...) o meu cérebro não se concentra completamente naquilo que eu estava a estudar... apaga...estou ali a fazer esforço e não sei quê, mas o meu cérebro já desligou (...)” (S13)*

As emoções dos estudantes também afetam a sua aprendizagem num sentido positivo ou num sentido negativo, auxiliando ou dificultando a capacidade cognitiva da memorização.

*“(...) se for uma matéria ou alguma coisa que estejamos a ler por gosto, lê-se mais facilmente, retém-se mais facilmente e ... logo aí fica mais facilmente na nossa memória” (S36)*

*“(...) se não há vontade mais de estudar e de aprender, é quase como se não estivesse a reter as coisas por isso acho que afeta a aprendizagem” (S18)*

O que os estudantes sentem enquanto estudam também afeta a sua aprendizagem em termos da compreensão dos conteúdos. Esta influência acontece de forma positiva, favorecendo a compreensão (quando se sentem calmos, quando gostam e sentem prazer ao estudar), mas também interferindo negativamente (quando não gostam da matéria ou não estão interessados).

*“Afeta precisamente porque se eu estiver mais calmo aprendo melhor... já vejo aquilo com outros olhos” (S24)*

*“(...) porque quando gosto da matéria vou perceber melhor” (S37)*

*“(...) se for algo que eu gosto... e se eu tiver... empenhada a fazê-lo...sinto...[até porque posso arranjar outras formas de ... memorizar] ou compreender aquilo que estou a estudar (...) mas pelo contrário, quando não gosto ou não estou interessada ...já não é tão fácil para eu perceber a matéria (...)” (S2)*

Salienta-se a ideia de que a ansiedade interfere negativamente na aprendizagem contribuindo para um bloqueio mental e interrompendo a fluência do processamento cognitivo.

*“É nos mesmos aspetos [a ansiedade afeta a aprendizagem]... porque bloqueio e o pensamento não flui” (S25)*

#### **4. Discussão dos resultados**

A análise das respostas dos estudantes levou à emergência de duas grandes categorias: a primeira, que diz respeito à percepção de inexistência de consequências daquilo que os estudantes sentem durante o estudo para com a sua aprendizagem; e a segunda, relativa à percepção das consequências das emoções de realização académica emergentes enquanto estudam para a sua aprendizagem.

A primeira categoria permite verificar a perspetiva de estudantes que consideram que aquilo que sentem quando estão a estudar não afeta a sua aprendizagem. Apesar desta perspetiva apresentar uma baixa representatividade, as verbalizações que a sustentam remetem para o facto destes alunos não se deixarem influenciar pelas suas emoções de realização académica, conseguindo manter a sua atenção, concentração e a sua persistência na tarefa de estudo. Este resultado leva-nos a questionar e a pressupor sobre competências regulatórias dos estudantes (Harley, Pekrun, Taxer, & Gross, 2019) ou outras características pessoais em termos de afeto positivo (Carver, 2003) que possam ser justificativas desta capacidade de focalizar os recursos cognitivos não se deixando interferir pelas emoções. Aprofundar a compreensão sobre a percepção destes estudantes, assim como dos seus processos de estudo e de regulação, merecem mais investigação, deixando-nos pistas para pesquisas futuras.

Rowe, Fitness e Wood (2015) ao pesquisarem a percepção de estudantes acerca do efeito das emoções positivas na aprendizagem, encontraram que estas faziam incrementar três áreas de funcionamento: o funcionamento cognitivo e social; a motivação e a auto-eficácia, o coping e a resiliência.

Na presente investigação, os estudantes que consideram que aquilo que sentem quando estão a estudar afeta a sua aprendizagem, salientam aspetos ligados à cognição, ao afeto, à motivação,

relativos ao estudo e aprendizagem, relativos ao desempenho acadêmico e a mudança pessoal global. À semelhança do apresentado nos resultados, aqui destacaremos os aspetos relativos ao estudo e aprendizagem, ao desempenho acadêmico, à motivação e à cognição. Assim, na perspetiva dos estudantes, quando estes se sentem bem, o efeito das emoções ocorre de forma positiva, levando a uma aprendizagem de melhor qualidade. Por outro lado, quando os estudantes consideram que as emoções são negativas (e.g., quando não gostam da matéria de estudo, quando se sentem desmotivados com o estudo, quando não conseguem manter a concentração na tarefa, quando se sentem ansiosos, quando assumem uma atitude negativa para com o estudo, quando não conseguem controlar as suas emoções e quando não se sentem bem consigo mesmos), estes têm a percepção de que há consequências negativas na continuidade do processo de estudo, há perturbação na sua aprendizagem e nos resultados da mesma. Por exemplo, quando não gostam do que estão a estudar ou se sentem desmotivados para o estudo, isso pode conduzir à mera retenção da informação sem compreensão. Este resultado encontra fundamento na literatura quando se considera que as emoções têm repercussões quer na utilização de estratégias de aprendizagem como nos resultados de aprendizagem (Muis, Pekrun, Sinatra, Azevedo, Trevors, Meier & Heddy, 2015). Por outro lado, este resultado também deixa inquietações sobre a possibilidade de relações entre as emoções de realização académica com os conhecimentos acerca das abordagens à aprendizagem e da compreensão no ensino superior (Entwistle, 2019).

As emoções de realização académica também parecem afetar a sua aprendizagem ao nível motivacional, quer em termos da persistência, quer em termos do sentido de dever, das crenças de auto-eficácia, da utilidade do estudo e da curiosidade para com as tarefas de estudo. Alguns estudantes referem que as emoções positivas tendem a levar à persistência, ao empenho, esforço e à sensação de maior facilidade na tarefa de estudo. A consciencialização de que estão a aprender conteúdos úteis para o seu futuro, por parte dos estudantes, reflete-se na sua motivação e empenho e consequentemente esta dedicação volta a se refletir em termos emocionais, no gosto, no prazer e no entusiasmo para com a tarefa. A relação entre as emoções, a motivação e a aprendizagem tem sido perscrutada por vários autores e as conclusões têm sido consistentes; isto é; as emoções dos estudantes influenciam a autorregulação e a motivação e, por sua vez, afetam a realização académica. Os nossos resultados são coerentes com a literatura e com a teoria apresentada (CVT), quando encontramos que a motivação pode ser considerada como um fator mediador entre as emoções e a aprendizagem (Pekrun, 2006; Mega, Ronconi, & De Beni, 2014; Camacho-Morles, Slemp, Pekrun, Loderer, Hou, & Oades, 2021).

Relativamente aos aspetos cognitivos, os efeitos na atenção/concentração surgiram como negativos (perante situações de preocupação, de dispersão de pensamentos, falta de motivação e cansaço), manifestando-se através da sensação de bloqueio, da dificuldade de organização ao nível dos pensamentos, dificuldades em focar a atenção nas matérias de estudo e dificuldades na autorregulação. Por outro lado, estes efeitos revelaram-se positivos (perante a sensação de gostar da matéria), incrementando a focalização no estudo, na aprendizagem e nos resultados da avaliação. Carver (2003) refere que emoções positivas possibilitam a ampliação do focus atencional enquanto as emoções negativas (e.g., ansiedade, raiva), diminuem a atenção. Pekrun e Linnenbrink-Garcia (2014) sublinham que quando os estudantes gostam de aprender, as emoções provêm da tarefa e auxiliam a focalização da atenção e, por outro lado, as emoções negativas provocam a diminuição da atenção e desviam os estudantes da aprendizagem e da realização.

Leal e Grácio (2019) encontraram que aquilo que os estudantes sentem quando estão a estudar varia conforme gostam ou não gostam da matéria e sentem ou não dificuldades no estudo da matéria e da disciplina. A especificidade das emoções académicas por relação com diferentes domínios científicos tem sido estudada por vários autores (e.g., Goetz, Haag, Lipnevich, Keller, Frenzel, & Collier, 2014). Esta possibilidade de considerar a especificidade revela-se importante uma vez que pode ajudar os estudantes a distinguirem as suas emoções relativamente a cada domínio, evitando generalizações para todas as disciplinas e conseguindo concretizar o seu gosto, não gosto e dificuldades de forma específica para cada uma das delas. Por exemplo, para um estudante de Psicologia que tenha a percepção de que tem dificuldade na disciplina de Estatística, é importante ter a consciência de que, aquele sentimento é específico para aquela unidade curricular e que não deverá deixar que estas emoções vão contagiar o seu gosto e interesse pelas restantes disciplinas (o que poderia ter efeitos nefastos para a aprendizagem e para a qualidade da mesma). Estas pressuposições trazem de fato mais desafios à investigação no sentido de compreender melhor estes processos.

## **5. Conclusão**

Este trabalho traz mais contributos para a área de estudo das emoções de realização ligadas ao contexto académico no ensino superior português, pois permite conhecer a percepção dos estudantes acerca da existência ou não existência de influência daquilo que sentem, enquanto estudam, na sua própria aprendizagem; e, por outro, elucida-nos sobre quais os aspetos afetados por estas emoções. Estes contributos podem alertar as instituições universitárias, nos seus vários

intervenientes (e.g. dirigentes, funcionários docentes e não docentes, investigadores), para a importância de desenhar e criar ambientes de aprendizagem promotores de reflexão e de consciencialização para as consequências das emoções de realização académica dos estudantes para a qualidade da sua aprendizagem neste contexto.

## 6. Referências

- Atkinson, J.W. & Feather, N.T. (1966). *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Camacho-Morles, J., Slemp, G. R., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H., & Oades, L. G. (2021). Activity Achievement Emotions and Academic Performance: A Meta-analysis. *Educational Psychology review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09585-3>
- Carver, C.S. (2003). Pleasure as a sign you can attend to something else: Placing positive feelings within a general model of affect. *Cognition and Emotion*, 17, 241-261. doi:10.1080/02699930302294
- Chaleta, E., Grácio, L., & Efklides, A. (2011). Sentimentos experienciados pelos estudantes do ensino superior em situações de aprendizagem. *Educação: Temas e Problemas*, 9, 19-31.
- Entwistle, N. (2019). Contributions of educational psychology to understanding student learning: What has been discovered - what more could be done? *Psychology of Education Review*, 43(1), 9–19.
- Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Eysenck, H.J. (1972). Personality and attainment: An application of psychological principles to educational objectives. *Higher Education*, 1, 39–52.
- Goetz, T., Haag, L., Lipnevich, A. A., Keller, M. M., Frenzel, A. C., & Collier, A. P. (2014). Between-domain relations of students' academic emotions and their judgments of school domain similarity. *Frontiers in Psychology*, 5(1153). doi:10.3389/fpsyg.2014.01153
- Harley, J. M., Pekrun, R., Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2019). Emotion regulation in achievement situations: An integrated model. *Educational Psychologist*, 54(2), 106-126. United States of America: Routledge. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1587297>
- Hilal, A., & Alabri, S. S. (2013). Using NVIVO for Data Analysis in Qualitative Research. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 2, 181-186.
- Leal, F., & Grácio, L. (2019). Aspectos afetivos e regulatórios durante o processo de estudo de estudantes do ensino superior. In Monteiro, V., Mata, L., Martins, M., Morgado, J., Silva, J., Silva, A., & Gomes, M. (Orgs.). *Educar hoje: Diálogos entre psicologia, educação e currículo* (85-103). Lisboa: Edições ISPA. ISBN: 978-989-8384-54-6.
- Malleson, N.B. (1963). The influence of emotional factors on achievement in university education. *Sociological Review*, 7, 141–159
- Muis, K. R., Pekrun, R., Sinatra, G. M., Azevedo, R., Trevors, G., Meier, E., & Heddy, B. C. (2015). The curious case of climate change: Testing a theoretical model of epistemic beliefs, epistemic emotions, and complex learning. *Learning & Instruction*, 39, 168-183. doi:10.1016/j.learninstruc.2015.06.003
- Pekrun, R. (2006). The control value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>.

- Pekrun, R. (2009). Emotions at school. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school*. (pp. 575-604). New York, NY: Routledge.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-105. doi:10.1207/S15326985EP3702\_4
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P.A. Schutz, & R. Pekrun, *Emotion in education* (pp. 13-36). Amsterdam, The Netherlands: Academic Press.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). (2014). *International handbook of emotions in education* (2<sup>nd</sup> ed.). New York, NY: Routledge.
- Rowe, A. D., Fitness, J., & Wood, L.N. (2015). University student and lecturer perceptions of positive emotions in learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(1), 1-20, doi: 10.1080/09518398.2013.847506
- Vermunt, J.D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31, 25–50

## Agradecimentos

Este texto resulta do Projecto PTDC/CED-EDG/29252/2017 financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia de Portugal.

## Authors Profiles

**Fátima Leal** has received a PhD. from University of Algarve – Portugal in 2018. She is currently Researcher at the Project “Learning and Teaching at University” allocated to the Centre for Research in Education and Psychology - University of Évora. She is a collaborator of the Department of Psychology of the University of Évora. Her research interests are in the areas of learning and teaching in higher education.

# Autarquias & Qualidade

**José Fidalgo Gonçalves**

[Jose.fidalgo@iseclisboa.pt](mailto:Jose.fidalgo@iseclisboa.pt)

Instituto Superior de Educação e Ciências

## Resumo:

Este artigo aborda a relação das Autarquias com a Qualidade. Ao partir da contextualização dos Municípios na Administração Pública portuguesa, procuramos perceber se estes conhecem e aplicam Sistemas de Gestão da Qualidade Total (SGQT), em particular a ferramenta Common Assessment Framework (CAF). O suporte desta reflexão é um levantamento nacional, realizado no período compreendido entre junho e julho de 2017, dirigido aos 308 municípios portugueses, sobre o qual recebemos 162 respostas. Concluiu-se que os municípios optam por modelos organizativos hierárquicos, segmentados por áreas de atividade (departamentos) que não interagem entre si, o que dificulta, em muito, uma leitura racional sobre o desempenho da organização. Mais de metade dos respondentes não conhecem e se ouvirem falar nunca experimentaram SGQT. No referente à CAF, nenhuma autarquia concluiu a implementação do Plano de Ações de Melhoria (PAM) e quem implementou não lhe deu continuidade. Percebe-se, ainda, que a razão destes resultados está na falta de interesse das lideranças e na falta de motivação dos funcionários.

**Palavras-chave:** CAF; Gestão; Municípios; Qualidade.

## Abstract:

This article deals with the relationship between local authorities and quality. Starting from the contextualization of the Municipalities in the Portuguese Public Administration, we try to understand if they know and apply Total Quality Management Systems (TQM), specifically the Common Assessment Framework (CAF) tool. The support for this reflection is a national survey, carried out between June and July 2017, addressed to 308 Portuguese municipalities, to which we received 162 responses. It was concluded that municipalities choose hierarchical organizational models, segmented by areas of activity (departments) that do not interact with each other, which makes it very difficult to make a rational reading about the organization's performance. More than half of the respondents do not know and if they heard about it, they have never tried TQM. Regarding CAF, no municipality has completed the implementation of the Improvement Action Plan and the ones that did start to implement it, didn't pursue it. It is also noticed that the reason for these results is based on the leaders' lack of interest and on the employees' lack of motivation.

**Keywords:** CAF; Management; Municipality; Quality.

## 1. Enquadramento do estudo

O atual modelo organizativo do Estado, conforme descrito na Lei n.º 22/2012, de 30 de maio, “estabelece os objetivos, os princípios e os parâmetros da reorganização administrativa territorial autárquica e, define e enquadra os termos da participação das autarquias locais na concretização desse processo”. É um modelo político-administrativo centrado na relação entre o Estado e o município e destes com as entidades intermunicipais e com as Freguesias.

Os Municípios são a representação político-administrativa dos concelhos e são instituições públicas vocacionadas para servir o interesse público local materializado nas ambições, preocupações e necessidades dos cidadãos que representam; que exercem um papel fundamental na promoção do desenvolvimento local, nomeadamente: Por disporem de um conjunto relevante de funções cuja implementação pode contribuir para melhorar a qualidade de vida das suas comunidades; Por estarem muito bem posicionadas (proximidade) para influenciar os outros agentes de desenvolvimento e envolverem toda a comunidade; Porque são empregadores e consumidores, com a responsabilidade de organizar de forma sustentável a sua própria unidade produtiva local (Gonçalves, 2013).

Consta-se que o modelo organizativo do Estado traduz-se numa disparidade de instrumentos de gestão, por vezes sobrepostos, com múltiplas tutelas que não cumprem com os requisitos de uma informação clara e da necessária celeridade e elasticidade na decisão, como é desejável, numa sociedade eficiente e democrática. Assim, torna-se necessário inverter esta lógica, para uma outra, norteadada pela identificação, otimização/racionalização dos seus ativos e recursos estratégicos, em projetos que garantam eficiência e sustentabilidade económica e social, numa perspetiva de médio e longo prazo (Lopes e Esteves, 2011).

Para uma adequada resposta é importante criar ‘ferramentas’ de gestão que promovam e motivem para o trabalho de qualidade, no combate aos desafios da competitividade, às exigências do rigor e da eficácia dos resultados (Azevedo, 2007), para além dos ganhos na celeridade da tomada de decisões e dos quais resultarão, certamente, menos custos para o erário público.

O objetivo dos Sistemas de Gestão da Qualidade Total (SGQT) é assegurar as linhas de orientação dos modelos, métodos e normas da qualidade, de modo a integrar todas as funções e processos organizacionais, sustentados pela produção de evidências de planeamento, organização, controlo e avaliação, exigindo maior ou menor portfólio documental, da política e manual da qualidade aos procedimentos, instruções e registos a estes associados (Pires, 1999).

No que concerne aos serviços públicos, a qualidade é “uma condição básica para a satisfação no sector dos serviços é a sensação real ou psicológica de participar num projeto” (Bilhim, 2004). Existe um amplo interesse em medir não apenas a qualidade dos serviços, mas também a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos, bem como a transparência dos processos de decisão, ou seja, junta a excelência na prestação de serviços com a preocupação da boa governança (Gonçalves, 2013).

Esta ideia está bem patente no preâmbulo Decreto-Lei 166-A/99 de 13 de maio, quando refere que “A ideia de qualidade nos serviços públicos é hoje um imperativo, quer porque os cidadãos são cada vez mais exigentes em relação aos serviços que a Administração Pública lhes presta, quer porque os funcionários e agentes aspiram a que o seu trabalho seja mais responsável, mais gratificante e mais rico sob o ponto de vista do seu conteúdo funcional.”

Neste contexto a União Europeia (UE) e os seus Estados-membros empreenderam programas de reforma e modernização administrativa, como a implementação de novos sistemas de gestão que se coadunem com o controlo do cumprimento da legalidade, da avaliação de desempenho, da qualidade e da melhoria nos serviços públicos. E, assim, nasceu a Common Assessment Framework (CAF), especificamente para aplicação nos organismos da Administração Pública, para que estes promovam a gestão da qualidade através da aplicação de técnicas de Gestão da Qualidade Total, mediante a realização de diagnósticos, assentes num referencial de boas práticas e indicadores promulgados pelos próprios serviços.

A CAF resultou da cooperação de sucessivas Presidências da União Europeia (Reino Unido e Áustria em 1998, Alemanha e Finlândia em 1999 e Portugal em 2000), desenvolvido numa parceria conjunta entre a European Foundation for Quality Management (EFQM), a Academia de Speyer (Deutsches Institut für Verwaltungswissenschaften - Instituto Alemão de Ciências Administrativas) e o European Institute for Public Administration (EIPA).

Se traduzirmos literalmente o significado de Common Assessment Framework, como Estrutura Comum de Avaliação, o termo ‘Estrutura’ pressupõe um conjunto de princípios agrupados de forma lógica e coerente, abarcando todas as características de funcionamento dessa mesma organização, de forma a efetuar um diagnóstico da organização. ‘Comum’ subentende que as mesmas estruturas são empregues nas várias organizações, independentemente da sua cultura ou estrato socioeconómico. ‘Avaliação’ engloba as necessidades de melhoria nos sítios onde sejam necessárias. (DGAEP, 2005).

Neste âmbito e tendo em linha de conta a relevância do município no contexto político-administrativo português, considerámos importante perceber se os autarcas conhecem, aplicam ou aplicaram Sistemas de Gestão da Qualidade Total (SGQT) nos seus respetivos municípios.

Para responder a estas questões, realizamos um levantamento nacional, com recurso a técnicas predominantemente quantitativas. O processo de construção do formulário e modelo de auscultação foi construído em conjunto, pelas equipas do Centro de Estudos e Sondagens de Opinião da Universidade Católica Portuguesa (CESOP-Católica), onde o autor é coordenador, e da Direção Geral da Administração e Emprego Público (DGAEP) que detém a responsabilidade da implementação da CAF em Portugal.

De seguida, apresentam-se os resultados relativos ao cada uma das questões a seguir referenciadas. Seguindo a mesma ordem, procede-se à sua análise. O número (N) de respostas validadas foi variável de questão para questão, por isso são identificadas caso a caso, conforme se poderá verificar nos resultados a seguir apresentados.

## 2. Levantamento nacional sobre SGQT nos municípios

Realizamos um levantamento nacional com o propósito de perceber se os autarcas conhecem, aplicam ou aplicaram SGQT nos municípios. O processo de consulta foi desenvolvido considerando três componentes de resposta: (1) Retrato-geral dos SGQT; (2) Retrato-geral CAF; (3) Retrato detalhado CAF. O levantamento foi dirigido a todos municípios portugueses - 308 concelhos: 278 no continente, 11 na Madeira e 19 nos Açores.

### 2.1. Participantes

Todas as autarquias foram convidadas a responder na plataforma digital criada para o efeito, por email dirigido à presidência e este convite foi reforçado por telefone. Foram validadas 162 respostas. Os municípios responderam no prazo estabelecido de dois meses, entre junho e julho de 2017.

Conforme se pode constatar no Quadro 1, a seguir, todas as NUT II tiveram uma representação efetiva de respondentes.

**Quadro 1 - Universo/Amostra: distribuição por NUT II**

|  | NUT II        | Universo   | Respondentes | %            |
|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------|------------|--------------|--------------|
|                                                                                     | Norte         | 86         | 49           | 57,0         |
|                                                                                     | Centro        | 100        | 52           | 52,0         |
|                                                                                     | AM Lisboa     | 18         | 11           | 61,1         |
|                                                                                     | Alentejo      | 58         | 22           | 37,9         |
|                                                                                     | Algarve       | 16         | 9            | 56,2         |
|                                                                                     | Açores        | 19         | 14           | 73,7         |
|                                                                                     | Madeira       | 11         | 4            | 36,4         |
|                                                                                     | <b>Totais</b> | <b>308</b> | <b>162</b>   | <b>52,6%</b> |

Nota: o total de respondentes deveria ser de 161. Houve 1 (um) município que respondeu, mas que nós não conseguimos identificar.

Verificou-se que 52,6% dos municípios responderam ao solicitado. No peso de respostas por NUT II, em termos percentuais, salienta-se a Região dos Açores (73,7%), em termos nominais as Regiões Centro (52) e Norte (49).

A partir da informação recolhida, desenharam-se três retratos: um mais geral, para perceber quem conhece, aplica ou aplicou Sistemas de Gestão da Qualidade Total; um retrato, também, geral da CAF, saber quem conhece, aplica ou aplicou a CAF; e outro, ainda sobre a CAF, para perceber, de forma mais detalhada, a vontade de conhecer e de aplicar dos autarcas e, para os que aplicaram, quais os motivos e que documentos produziram.

De seguida apresentam-se os resultados relativos a cada uma das componentes acima referenciadas, seguindo a ordem acima indicada. O número (N) de respostas validadas foi variável de questão para questão, por isso são identificadas caso a caso, conforme se poderá verificar em cada uma das questões a seguir descritas.

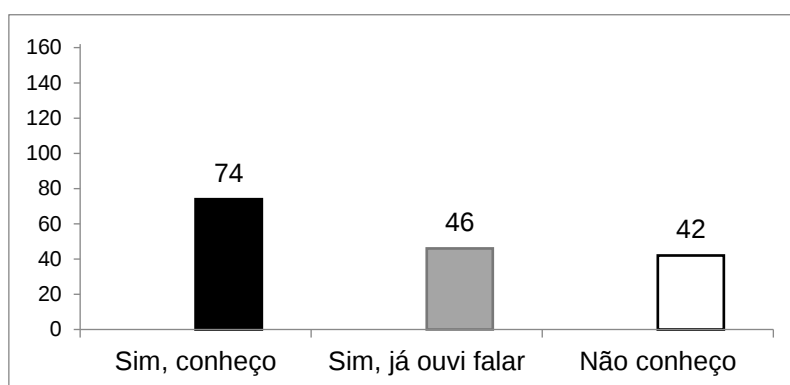
## 2.2. Retrato geral – Sistemas de Gestão da Qualidade Total

Pretendia-se saber se conhece, aplica ou aplicou Sistemas de Gestão da Qualidade Total e, em caso afirmativo, quais as ferramentas e se as aplicou ou aplica e quantas vezes o fez, bem como, precisar se foi em toda, ou em parte da organização.

### Conhece ou ouviu falar de SGQT?

Com esta questão pretendia-se saber quem conhece ou ouviu falar de SGQT na sua autarquia. Os resultados espelham-se no gráfico 1, a seguir.

**Gráfico 1 - Conhece ou ouviu falar de SGQT?**

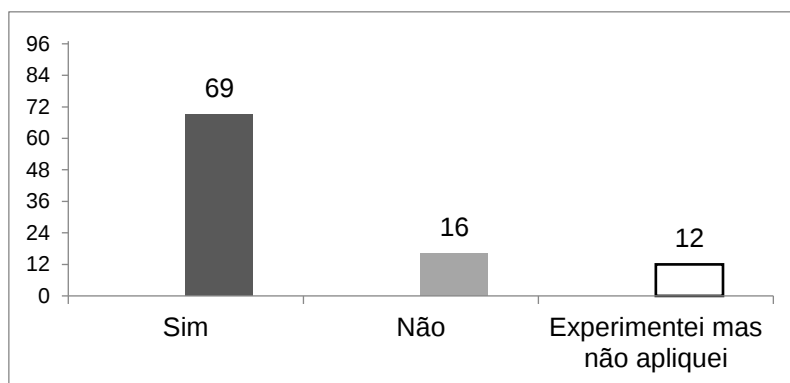


N=162 - (1) sim, conheço; (2) Sim, já ouvi falar; e (3) não conheço.

No gráfico 1, acima, pode-se verificar o contraste entre o número de municípios que não conhecem (42), em relação aos que conhecem (74) e aos que ouviram falar (46).

Se conhece, aplicou um SGQT?

Com esta questão pretendia-se saber se quem conhece aplicou, ou ainda se experimentou e aplicou um SGQT na sua autarquia. Os resultados espelham-se no gráfico 2, a seguir.

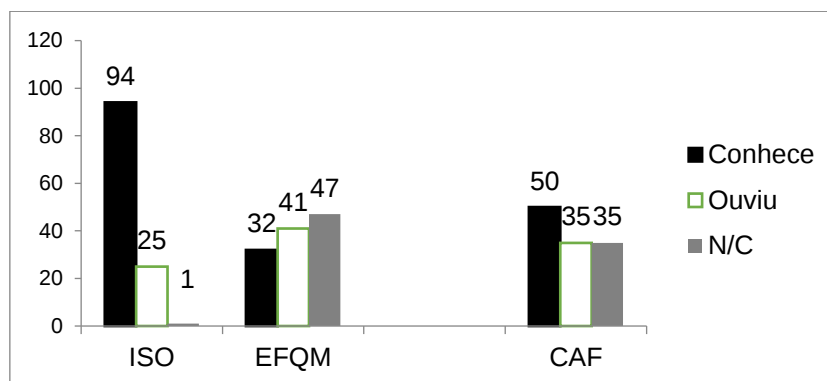
**Gráfico 2- Se conhece, aplicou SGQT?**

N=9 – (1) sim; (2) Não; (3) Experimentei mas não apliquei.

Como se pode verificar no gráfico 2, acima, 69 aplicaram, 16 não e 12 experimentaram mas não aplicaram.

Conhece alguma ferramenta SGQT?

Com esta questão pretendia-se saber que ferramentas SGQT o autarca conhece. A cinzento identificam-se os que não conhecem (N/C), a branco os que ouviram falar (Ouviru) e a preto os que conhecem (Conhece), cada uma das ferramentas sujeitas à apreciação ISO, EFQM e CAF. Os resultados espelham-se no gráfico 3, a seguir.

**Gráfico 3- Que ferramentas conhece?**

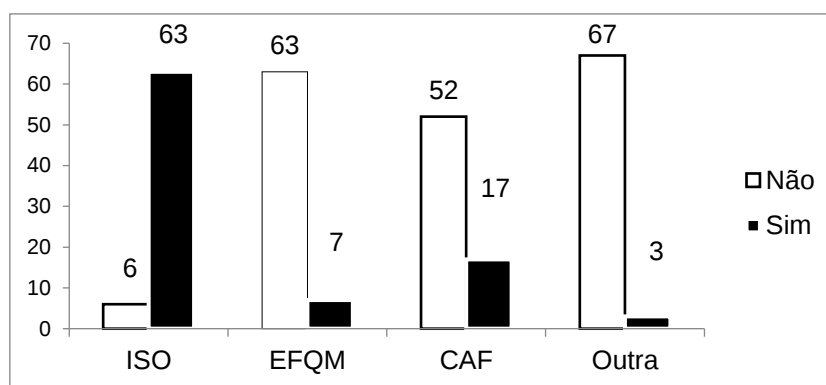
N=120 – (1) ISO; (2) EFQM; (3) CAF.

Seguindo o gráfico 3, acima, constata-se que quanto à ferramenta da Qualidade mais conhecida entre os autarcas respondentes, 94 disseram conhecer a ISSO (International Organization for Standardization) e 50 a CAF (Common Assessment Framework).

#### Se conhece, que ferramenta aplicou?

Com esta questão pretendia-se saber que ferramenta a autarquia aplicou e em que ano o fez pela primeira vez. Assim, a partir de cada uma das ferramentas sujeitas à apreciação ISSO, EFQM e CAF, a branco identifica os que responderam não, a preto os que responderam sim. Os resultados espelham-se no gráfico 4, a seguir.

**Gráfico 4 – Que ferramenta aplicou?**



N=70 – (1) ISSO; (2) EFQM; (3) CAF; (4) Outra.

Como se pode verificar no gráfico 4, acima, a ferramenta da Qualidade mais aplicada (63) foi a Norma ISSO:9001 (abordagem por processos) e 17 aplicaram a CAF.

#### Em que ano aplicou pela primeira vez?

De seguida perguntámos, de entre as opções acima, qual o ano em que pela primeira e última vez aplicaram a ferramenta que indicaram. Os resultados espelham-se no Quadro 2, a seguir.

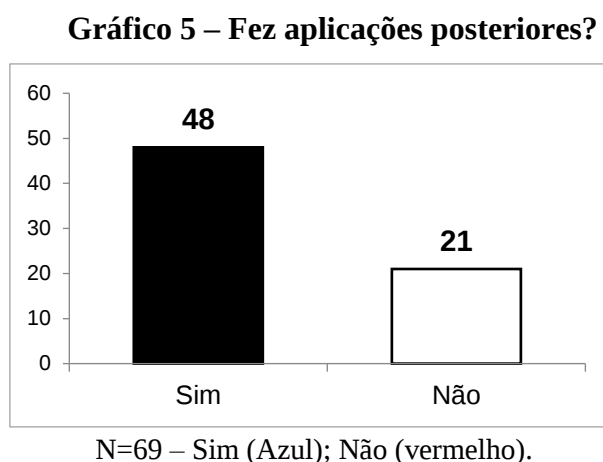
**Quadro 1 – Primeiro e último ano de aplicação**

| Ferramenta | Primeiro ano | Último ano |
|------------|--------------|------------|
| ISSO       | 2004         | 2017       |
| CAF        | 2006         | 2013       |
| EFQM       | 2004         | 2004       |

Conforme se pode constatar pelo Quadro 2, anterior, os resultados indicam que as primeiras experiências aconteceram no ano de 2004, com a ISSO e a CAF e no ano de 2006 com a EFQM. Sobre a última vez que aplicaram, referem que a ISSO foi em 2017, a CAF em 2013 e a EFQM em 2004.

#### Fez aplicações posteriores?

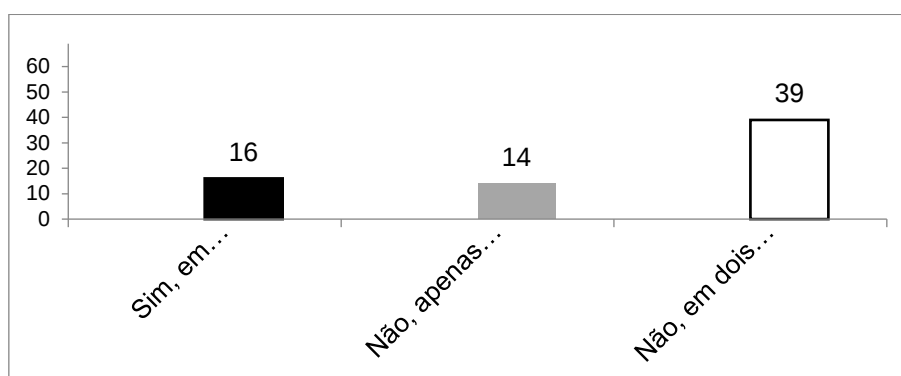
Com esta questão pretendia-se saber se fez novas aplicações, depois de ter iniciado o processo de implementação de um dos Sistemas de Gestão da Qualidade Total. Os resultados espelham-se no gráfico 5, a seguir.



Sobre esta questão obtivemos 69 respostas, de entre as quais, 48 responderam que sim, fizeram novas aplicações e 21 não o fizeram, como se pode verificar no gráfico 5, acima.

#### Aplicou em toda ou em parte da organização?

Com esta questão pretendia-se saber se aplicou uma dessas ferramentas, em toda ou em parte da organização. A questão foi dividida em 3 partes: (a) Sim, em todos os departamentos/serviços; (b) Não, apenas num departamento/serviço; (c) Não, em dois ou mais departamentos/serviços. Os resultados espelham-se no gráfico 6, a seguir.

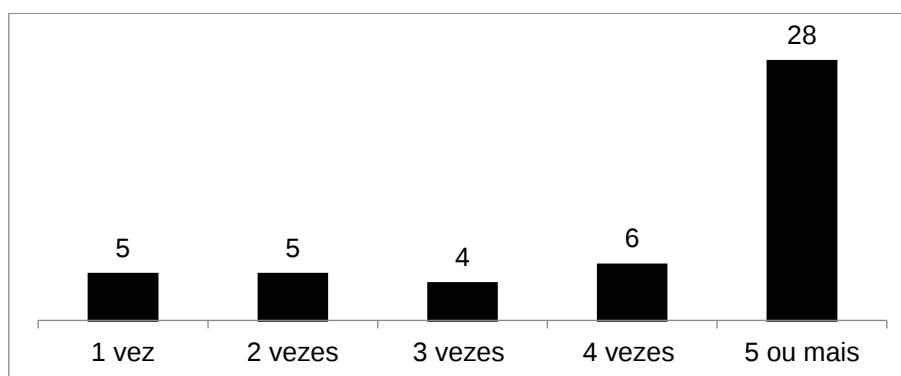
**Gráfico 6 – Aplicou em toda ou parte da organização?**

N=69 – (1) Sim, em todos os departamentos/serviços; (2) Não, apenas em um os departamento/serviço; (3) Não, em dois ou mais os departamentos/serviços.

A esta questão, dos 69 respondentes, apenas 16 responderam que a aplicação aconteceu em todos os departamentos/serviços, como se pode verificar no gráfico 6 acima.

#### Quantas vezes aplicou?

Pretendia-se saber quantas vezes aplicaram. Para tal solicitou-se que respondessem optando pela escala 1, 2, 3, 4 ou 5 ou mais vezes, o gráfico 7, a seguir, espelha o número de autarquias que referiu ter aplicado por cada uma dessas vezes indicadas.

**Gráfico 7 – Quantas vezes aplicou?**

N=48 – (1) 1 vez; (2) 2 vezes; (3) 3 vezes; (4) 4 vezes; (5) 5 ou mais vezes

Responderam a esta questão 48 autarquias que, como se pode verificar pelo gráfico 7 acima, 28 municípios aplicaram 5 ou mais vezes ferramenta SGQT. Lembremos que a Norma ISO:9001 (abordagem por processos) foi a mais implementada pelos municípios, conforme referido atrás, no gráfico 4.

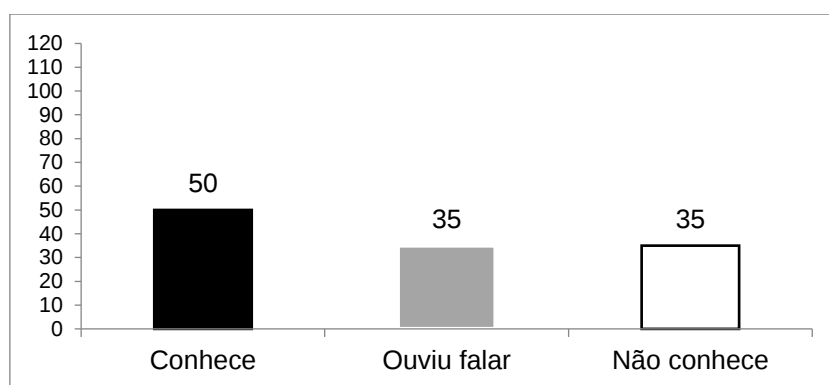
### 2.3. Retrato geral – CAF (Estrutura Comum de Avaliação)

Com este retrato geral sobre a CAF, pretendia-se perceber se existe disponibilidade para aplicar a CAF; perguntámos quem conhece, quem aplica ou aplicou a CAF, em caso de conhecerem, de que forma tiveram conhecimento e, para concluir, que importância atribuem ao reconhecimento externo.

#### Conhece a CAF?

Com esta questão pretendia-se saber quem conhece ou ouviu falar da CAF. Os resultados espelham-se no gráfico 8, a seguir.

**Gráfico 8 – Conhece a CAF?**



N=120 – (1) conhece; (2) ouviu falar; (3) não conhece.

Como gráfico 8, acima, demonstra, 50 respondentes disseram conhecer, 35 que ouviram falar e 35 que não conhecem a CAF.

#### Se conhece, de que forma tiveram conhecimento?

Quisemos também saber, se conhecem, de que forma tiveram conhecimento da CAF. No Quadro 3 a seguir, colocaram-se na primeira coluna, as opções sobre a forma como teve conhecimento e, na segunda coluna, o número de respostas obtidas.

**Quadro 2 – De que forma tiveram conhecimento da CAF?**

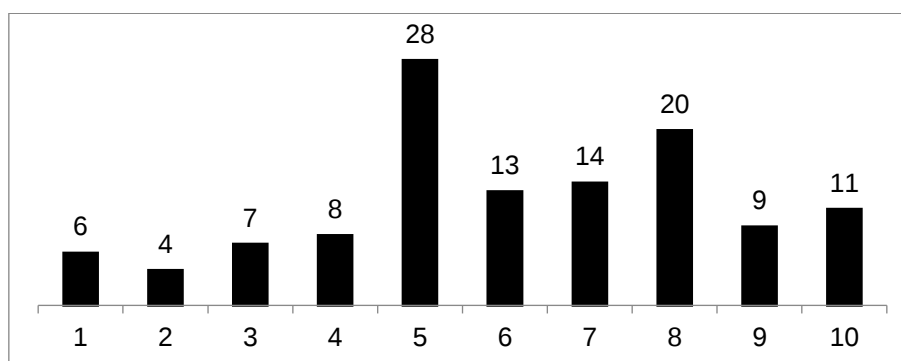
| De que forma teve conhecimento da CAF?                                          | Sim        |
|---------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Direção-Geral das Autarquias Locais                                             | 6          |
| Outra Câmara Municipal que utilizou o modelo                                    | 11         |
| Associação Nacional de Municípios                                               | 7          |
| Direção-Geral da Administração e do Emprego Público                             | 6          |
| Colaboradores internos                                                          | 13         |
| Internet ou Site <a href="http://www.caf.dgaep.gov.pt">www.caf.dgaep.gov.pt</a> | 48         |
| Outra                                                                           | 27         |
| <b>Total 'N'</b>                                                                | <b>120</b> |

N=120 – (1ª coluna) meio de divulgação; (2ª coluna) Quantos responderam por meio de divulgação.

Como se pode verificar, no Quadro 3 acima, constatou-se que os 120 respondentes tiveram conhecimento da CAF, através de meios muito diversificados, de onde sobressaem 48 autarquias que souberam através da internet ou Site: [www.caf.dgaep.gov.pt](http://www.caf.dgaep.gov.pt).

**Disponibilidade para aplicar a CAF**

Com esta questão pretendia-se saber qual a disponibilidade para aplicar a CAF na sua autarquia. A escala de respostas utilizada foi de 1 a 10, onde 1 significa nada disponível e 10 muito disponível. Os resultados espelham-se no gráfico 9, a seguir.

**Gráfico 9 – Disponibilidade para aplicar a CAF?**

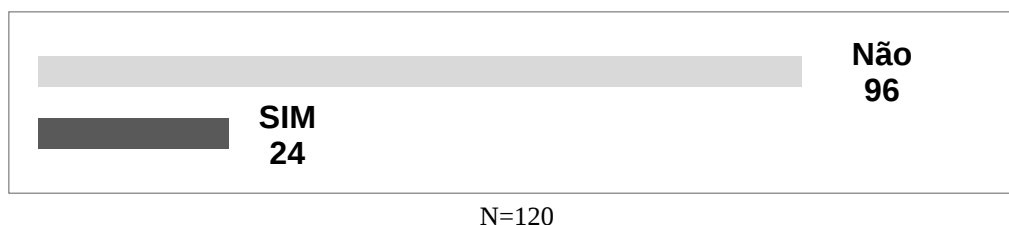
N=120 – A escala de respostas é entre 1 e 10, onde 1 significa nada disponível e 10 muito disponível.

Como se pode verificar pelo gráfico 9, acima, pode-se afirmar que existe disponibilidade das autarquias para aplicar a CAF no futuro.

Conhece o reconhecimento externo (Effective CAF User)?

Nesta questão pretendia-se saber se conhece o reconhecimento externo (Effective CAF User). Os resultados espelham-se no gráfico 10, a seguir.

**Gráfico 10 – Conhece o reconhecimento externo (Effective CAF User)?**

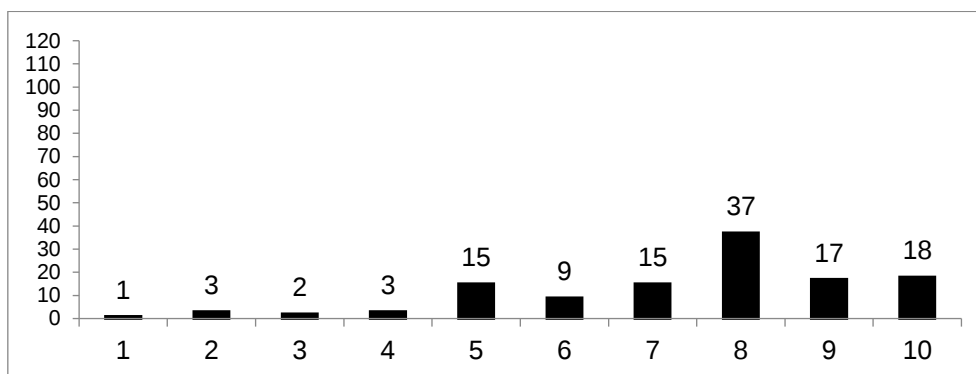


Com se pode verificar, pelo Gráfico 10, acima, dos 120 respondentes, 96 disseram não conhecer e 24 responderam que conheciam.

Que importância dá ao reconhecimento externo (Effective CAF User)?

Com esta questão pretendia-se saber qual a importância que atribuem ao reconhecimento externo (Effective CAF User). Para perceber o grau de importância, utilizou-se uma escala de respostas de 1 a 10, onde 1 significa 'nenhum interesse' e 10 'muito interesse'. Os resultados espelham-se no gráfico 11, a seguir.

**Gráfico 11 – Que importância atribui ao reconhecimento externo?**



N=120 – A escala de respostas é entre 1 e 10, onde 1 significa nada importante e 10 muito importante.

A esta questão responderam 120 autarquias que, em cada barra da escala definida de 1 a 10 registaram a sua opinião, onde está o número de autarquias correspondentes a cada. Assim,

como se pode verificar pelo gráfico 11, acima, percebe-se que os respondentes valorizam de forma positiva o reconhecimento externo CAF (Effective CAF User).

## 2.4. Retrato detalhado da CAF

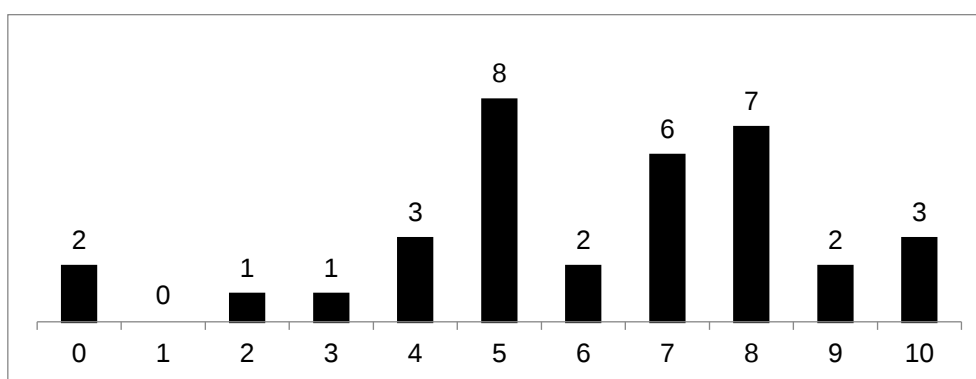
Pretendia-se saber, de forma detalhada, se existe vontade para conhecer a CAF, se a prevê aplicar e quais os motivos para aplicar a CAF; para os que implementaram, perceber que documentos produziram, quem participou, quem aprovou e quanto tempo demorou; para os que elaboraram o PAM (Plano de Ações de Melhoria) se implementaram e avaliaram os resultados; Finalmente perceber qual a importância que os municípios atribuem à consultoria externa.

O número de respondentes, neste pressuposto de maior detalhe, foi muito menor do que nos pontos anteriores, onde predominaram 35 respondentes.

### Quer conhecer a CAF?

Com esta questão pretendia-se saber se o autarca quer conhecer a CAF. Para medir esse interesse utilizou-se uma escala de respostas de 1 a 10, onde 1 significa ‘nenhum interesse’ e 10 ‘muito interesse’. Os resultados espelham-se no gráfico 12, a seguir.

**Gráfico 12 – Tem interesse em conhecer a CAF?**



N=35 – A escala de respostas é de 1 a 10, onde 1 significa ‘nenhum interesse’ e 10 ‘muito interesse’

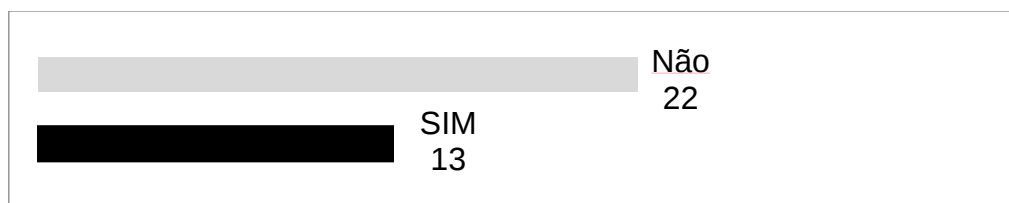
Conforme leitura do gráfico 12, acima, neste universo de 35 respondentes, a maioria manifesta vontade em conhecer a CAF.

### Prevê aplicar a CAF? Se sim, com que expectativas, se não, indique o motivo.

Com esta questão pretendia-se saber se o autarca prevê aplicar a CAF no seu município e, em caso afirmativo, quais as suas expectativas e, em caso negativo, quais os motivos.

Responderam a esta questão 35 autarquias. Sobre o primeiro caso, o resultado espelha-se no gráfico 13, a seguir.

**Gráfico 13 – Prevê aplicar a CAF?**



N=35

Neste primeiro caso, conforme Gráfico 13, atrás, de entre os 35 respondentes, 22 referiram não ter interesse em aplicar a CAF, e 13 manifestam vontade em aplicar.

No segundo caso, para perceber quais as expectativas dos que disseram ‘Sim’ e os motivos dos que disseram ‘Não’, uniformizou-se o tipo de respostas que se sintetizam em formato das cinco mais referidas para cada um dos casos, como se pode verificar no Quadro 4, a seguir.

**Quadro 3 – Se sim, com que expectativas. Se não, indique os motivos.**

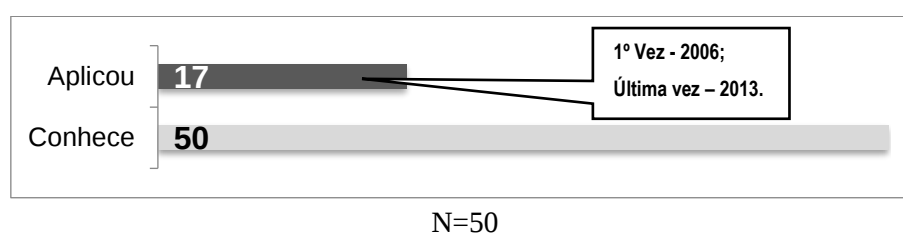
| %    | Se sim, com que expectativas.                   | %    | Se não, indique os motivos.                       |
|------|-------------------------------------------------|------|---------------------------------------------------|
| 53,6 | Melhorar os processos                           | 77,3 | Metodologia de autoavaliação                      |
| 46,2 | Envolver colaboradores na gestão da organização | 72,7 | a CM não teve acesso a informação s/ CAF          |
| 38,5 | Melhorar a gestão dos recursos internos         | 54,5 | Processo complexo                                 |
| 30,8 | Sensibilizar para a gestão da Qualidade         | 40,9 | a CM utiliza outras metodologias de autoavaliação |
| 30,8 | Iniciar uma cultura de mudança                  | 27,3 | a CM não tem recursos humanos motivados p/ CAF    |

N=35 – Nesta recolha uniformizou-se o tipo de respostas e sintetizou-se em top 5, as mais referidas

Conforme se pode extrair através da leitura do Quadro 4, acima, de entre os 35 respondentes, 13 manifestam vontade em aplicar a CAF têm a expectativa de que a ferramenta poderá: 53,6% ‘Melhorar os processos’; 46,2% ‘Envolver; e 38,5% ‘Melhorar a gestão dos recursos internos’. Por contraste, 22 que disseram não querer conhecer a CAF e salientaram que os principais motivos são: 77,3% a ‘Metodologia de autoavaliação’; 72,7% refere que ‘a Câmara Municipal não teve acesso a informação sobre a CAF; e 54,5% considera o ‘processo complexo’.

*Já aplicou a CAF? Se sim, em parte ou em toda organização?**Se sim, quais os motivos e que documentos produziu?*

Com esta questão pretendia-se saber, por um lado, se a autarquia aplicou a CAF, em que data o fez pela primeira e pela última vez, e se aplicou a CAF parcialmente ou a toda a organização. Por outro lado, em caso afirmativo, quais os motivos para ter aplicado a CAF e quais os documentos produzidos. Sobre o primeiro caso, os resultados são espelhados no Gráfico 14, a seguir.

**Gráfico 14 – Já aplicou a CAF?**

Como se pode verificar no Gráfico 14, acima, num universo dos 50 respondentes que disseram conhecer a CAF, só 17 a implementaram nos seus municípios.

Para responder à questão se a aplicação foi parcial ou em toda a organização, espelha-se as respostas no Gráfico 15, a seguir.

**Gráfico 15 – Aplicou em todos os departamentos?**

O 'N'deveria ser igual a 17 e não a 18. É o município que não conseguimos identificar.

Como se pode constatar no Gráfico 15, acima, 16 responderam que aplicaram num ou mais departamentos e 2 implementaram a CAF em toda a organização. Os respondentes disseram o ano em que tinham tido a primeira e a última experiência de aplicação da CAF. Assim, verificámos que a primeira experiência aconteceu em 2006 e a última no ano de 2013.

Para perceber os motivos que levaram a aplicar a CAF e os documentos que produziram, uniformizaram-se o tipo de respostas, sintetizando-as pelas cinco mais referidas, considerando a percentagem atribuída a cada uma das respostas dadas, como se pode verificar no Quadro 5 a seguir.

**Quadro 4 – Motivos para ter aplicado a CAF e documentos produzidos.**

| %    | Motivos para ter aplicado a CAF                                    | %    | Que documentos produziu?              |
|------|--------------------------------------------------------------------|------|---------------------------------------|
| 61,0 | Encontrar oportunidades de melhoria                                | 66,7 | Plano de Ações de Melhorias           |
| 55,6 | Melhorar os processos                                              | 61,1 | Relatório de satisfação/colaboradores |
| 50,0 | Promover o envolvimento dos colaboradores na gestão da organização | 55,6 | Grelha de autoavaliação               |
| 33,3 | Melhorar a gestão dos recursos internos                            | 55,6 | Relatório de autoavaliação            |
| 27,8 | Sensibilizar a organização p/a Gestão da Qualidade                 | 50,0 | Relatório de satisfação/utentes       |

N=35 – Nesta recolha uniformizou-se o tipo de respostas e sintetizou-se em top 5, as mais referidas

Como se pode verificar pelo quadro 5, acima, os motivos mais valorizados para ter aplicado a CAF foram ‘Encontrar oportunidades de melhoria’ (61%) e ‘Melhorar os processos’ (55,6%). Resultantes da aplicação CAF, os documentos mais vezes produzidos foram o ‘Plano de Ações de Melhoria’ (66,7%) e o ‘Relatório de satisfação a colaboradores’ (61,1%).

#### Quem participou, quem aprovou os documentos?

Com esta questão pretendia-se saber quem participou na equipa de autoavaliação e quem aprovou os documentos: (1) Relatório-diagnóstico e (2) o Plano de Ações de Melhoria. Assim, num universo dos 17 respondentes que aplicaram a CAF, resume-se no quadro 6, a seguir, a tipologia de colaboradores que integraram a equipa de autoavaliação e os órgãos que aprovaram os documentos: (1) Relatório-diagnóstico e (2) o Plano de Ações de Melhoria.

**Quadro 5 – Quem participou e quem aprovou os documentos?**

| C  | Quem participou na equipa AA? |
|----|-------------------------------|
| 15 | Especialista informática      |
| 13 | Chefe de Divisão              |
| 9  | Assistente Técnico            |
| 8  | Consultora externa            |
| 7  | Diretor de Departamento       |

| A | Quem aprovou o Relatório? | A | Quem aprovou PAM?    |
|---|---------------------------|---|----------------------|
| 3 | Presidente                | 8 | Presidente           |
| 5 | Executivo municipal       | 4 | Executivo municipal  |
| 9 | Assembleia Municipal      | 0 | Assembleia Municipal |

N=17 – a coluna ‘C’ indica o número de colaboradores, a coluna ‘A’ o número de autarquias que indicou qual o órgão de decisão e, as seguintes, referem (quem participou na equipa AA) a classificação de colaborador, e (quem aprovou) refere o órgão decisor.

Percebe-se pelos resultados expressos no quadro 6, acima, que as equipas de autoavaliação são constituídas maioritariamente por especialistas de informática e chefes de divisão. No que diz respeito à aprovação dos documentos, varia entre o ato praticado pelo Presidente, ou por deliberação do Executivo municipal ou da Assembleia-municipal.

#### Quanto tempo demorou e que pontuação utilizou?

Com esta questão pretendia-se saber quanto tempo demorou o processo de implementação e qual o sistema de pontuação utilizado. Ainda neste contexto, perceber o tempo de demora da implementação e o sistema de pontuação mais utilizado. Obtivemos 17 respostas. Os resultados apurados resumem-se no quadro 7, a seguir, quer sobre o tempo de implementação, quer sobre o sistema de pontuação utilizado.

**Quadro 6 - Quanto tempo demorou e que sistema de pontuação utilizou?**

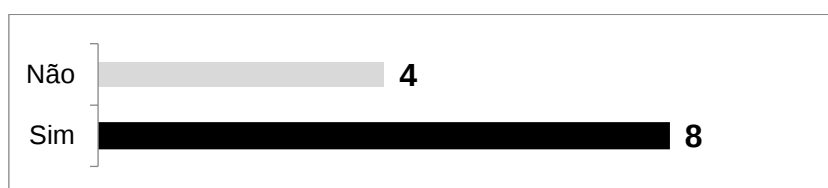
| A | Quanto tempo demorou? | A  | Que pontuação utilizou? |
|---|-----------------------|----|-------------------------|
| 6 | Até 3 meses           | 11 | Clássico                |
| 7 | Entre 3 e 6 meses     | 2  | Avançado                |
| 2 | Entre 6 e 9 meses     | 5  | Não CAF                 |
| 1 | Entre 9 meses e 1 ano |    |                         |
| 1 | Mais de 1 ano         |    |                         |

N=17 – a coluna A indica o número de autarquias e as seguintes referem o tempo de demora na implementação e a pontuação utilizada respetivamente.

Conforme se pode extrair do quadro 7, acima, o tempo médio de demora varia entre os 3 e os 6 meses. No quadro da direita indica que a pontuação mais utilizada foi baseada no sistema clássico da CAF.

#### Implementou o PAM e avaliou os seus resultados?

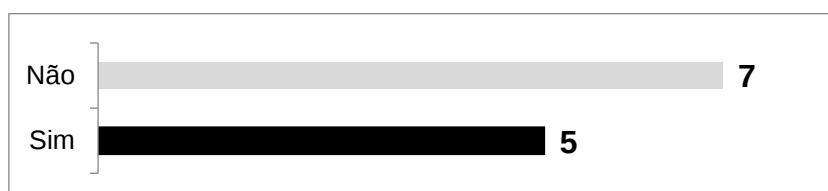
Nesta questão pretende-se saber, por um lado, quem implementou o Plano de Ações de Melhoria (PAM) e, em caso afirmativo, se avaliou os resultados dessa implementação. Por outro lado, considerando os resultados da implementação do PAM, quais os progressos conseguidos e quais os fatores críticos de sucesso.

**Gráfico 16 - Implementou o PAM na sua autarquia?**

N=12

Como se pode constatar pelo Gráfico 16, acima, dos 12 respondentes, 4 não implementaram o PAM e 8 sim, fizeram-no.

De entre os que implementaram o PAM, quisemos saber se avaliaram os resultados dessa implementação; os resultados espelham-se no Gráfico 17, a seguir.

**Gráfico 17 - Avaliou a implementação do PAM?**

N=12

Desses mesmos 12 respondentes, 7 responderam que não e 5 referiram ter avaliado o resultado da implementação do PAM.

Para perceber a importância atribuída aos progressos e aos fatores críticos de sucesso encontrados, uniformizou-se o tipo de respostas, sintetizando-as pelas cinco mais referidas, considerando o somatório do grau de importância, entre 1 e 5, atribuído por cada autarquia, de entre os mesmos 12 respondentes, como se pode verificar no Quadro 8, a seguir.

**Quadro 7 - Que progressos mais relevantes e que fatores críticos de sucesso?**

| EI | Progressos mais relevantes?   | EI | Fatores críticos de sucesso?     |
|----|-------------------------------|----|----------------------------------|
| 14 | Capacidade p/ aprender        | 13 | Apoio da liderança de topo       |
| 13 | Práticas de melhoria contínua | 8  | Apoio das lideranças intermédias |
| 12 | Capacidade p/ inovar          | 7  | Envolvimento dos funcionários    |
| 10 | Conhecimento e informação     | 7  | Motivação da equipa AA           |
| 9  | Motivação dos colaboradores   |    |                                  |

N=12 – a coluna EI indica o somatório da pontuação atribuída por cada autarquia participante e as seguintes referem os progressos mais relevantes e os fatores críticos de sucesso, respetivamente.

Como se pode verificar pelo quadro 8, acima, a ‘capacidade para aprender’ e as ‘práticas de melhoria contínua’ são indicadas como os progressos mais relevantes. Já o ‘Apoio da liderança de topo’, bem como, o ‘Apoio das lideranças intermédias’ são apontados como os principais fatores críticos de sucesso para a implementação da CAF.

**PAM – percentagem de implementação, melhorias e dificuldades**

Com esta questão pretendia-se saber, por um lado, qual a percentagem de implementação do PAM e, por outro lado, quais as melhorias alcançadas e quais as dificuldades sentidas. A estas questões responderam 12 autarquias. No primeiro caso, construiu-se um quadro, com o número de respondentes para cada um dos 5 seguintes aspetos: considerando 5 critérios: (1) até 30%; (2) de 31% até 50%; (3) de 51% até 70%; (4) de 71% até 90%; e (5) de 91% até 100%. No segundo caso, tendo em linha de conta o universo dos mesmos 12 respondentes, refere-se as melhorias alcançadas e às dificuldades sentidas, considerando o somatório do grau de importância atribuída por cada autarquia. O conjunto de resultados espelham-se no Quadro 9, a seguir.

**Quadro 8 - Percentagem de implementação, melhorias e dificuldades.**

| % de implementação |  | Nº de autarquias |  |
|--------------------|--|------------------|--|
| Até 30%            |  | 3                |  |
| De 31% a 50%       |  | 6                |  |
| De 51% a 70%       |  | 1                |  |
| De 71% a 90%       |  | 2                |  |
| De 91% a 100%      |  | 0                |  |

| EI | Melhorias alcançadas                                | EI | Dificuldades sentidas                              |
|----|-----------------------------------------------------|----|----------------------------------------------------|
| 10 | Práticas de avaliação e de definição de indicadores | 9  | Compreender e implementar o processo CAF           |
| 8  | Eficiência interna                                  | 7  | Maturidade da organização para aplicar CAF         |
| 8  | Comunicação interna                                 | 7  | Liderança de topo não se comprometeu               |
| 6  | Operacionais                                        | 5  | Recolha de informação (evidências)                 |
| 5  | Satisfação dos colaboradores                        | 4  | Trabalhadores não estavam motivados p/ aplicar CAF |

N=12 – no quadro de cima, a primeira coluna indica a percentagem de implementação atingida e a segunda coluna refere-se ao número de autarquias que indicaram atingir cada uma das opções atrás indicadas. Nos

quadros em baixo, na coluna da esquerda ‘EI’, indica a escala de importância atribuída a cada um dos fatores apontados nas colunas à sua direita.

Conclui-se que, de acordo com o quadro 9, acima, nenhuma autarquia concluiu a implementação do PAM. As ‘Práticas de avaliação e de definição de indicadores’ e a ‘eficiência interna’ são apontados como as melhorias alcançadas. As dificuldades mais sentidas foram ‘Compreender e implementar o processo CAF’ e a ‘Maturidade da organização para aplicar CAF’.

### Consultoria externa

Com esta questão pretendia-se saber qual a importância do apoio externo e quais as necessidades formativas. A estas questões responderam 12 autarquias que resumimos, considerando o somatório do grau de importância atribuída por cada autarquia. O conjunto de resultados espelham-se no Quadro 10, a seguir.

**Quadro 9 - Consultoria externa.**

| <b>EI</b> | <b>Importância do apoio externo</b>   | <b>EI</b> | <b>Necessidades formativas</b>                |
|-----------|---------------------------------------|-----------|-----------------------------------------------|
| 16        | Formação e sensibilização sobre a CAF | 12        | Formação CAF a todos os trabalhadores         |
| 15        | Partilha de práticas com outras CMs   | 10        | Ação de sensibilização interna                |
| 11        | Consultores externos                  | 9         | Formação sobre Qualidade                      |
| 7         | Base de dados com boas-práticas       | 7         | Formação s/ gestão da mudança para dirigentes |
|           |                                       | 7         | Formação CAF p/ dirigentes                    |

N=12 –na coluna da esquerda ‘EI’, indica a escala de importância atribuída a cada um dos fatores apontados nas colunas à sua direita.

Pode-se extrair que, de acordo com o quadro 10, acima, quem implementou a CAF recorreu, por norma, a apoio externo; a ‘Formação e sensibilização sobre a CAF’ e ‘Partilha de práticas com outras Câmaras Municipais’ foram consideradas como as mais importantes do apoio externo; a ‘Formação CAF a todos os trabalhadores’ e ‘Ação de sensibilização interna’ foram as mais salientadas como necessidades formativas a incrementar.

### 3. Conclusões

Concluiu-se que os municípios optam por modelos organizativos hierárquicos, segmentados por áreas de atividade (departamentos) que não interagem entre si, o que dificulta, em muito, uma leitura racional sobre o desempenho da organização. Percebe-se que para as autarquias, a implementação da sistematização regulada de procedimentos numa autarquia assume-se como um projeto de validação dos atos administrativos praticados pelos órgãos autárquicos (Mozzicafreddo, 2007). Torna-se assim imperativo pensar em cultura da qualidade como vetor chave da modernização administrativa e como forma de maximizar a probabilidade de sucesso dos compromissos assumidos, para que a organização se habilite a aprender e a adaptar-se ao meio ambiente com ética e transparência. (Azevedo, 2007; Caldeira, 2009).

Ao longo deste trabalho, procurámos perceber se os autarcas conhecem, aplicam ou aplicaram Sistemas de Gestão da Qualidade Total nos seus respetivos municípios. Para tal realizámos um levantamento nacional, entre junho e julho de 2017, dirigido a todos os 308 municípios portugueses: 278 no continente, 11 na Madeira e 19 nos Açores. Participaram neste processo 162 autarquias. O processo de consulta foi desenvolvido considerando três componentes de resposta: (1) Retrato-geral dos SGQT; (2) Retrato-geral CAF; (3) Retrato detalhado CAF.

- (1) Relativamente Retrato-geral dos SGQT, 46% dos autarcas disseram conhecer e destes 70% aplicaram nos seus municípios. A ferramenta da Qualidade mais conhecida é a ISO (*International Organization for Standardization*), abordagem por processos. Salienta-se que 28% dos respondentes ouviram falar, mas não aplicaram, e 26% dos autarcas dizem que não conhecem nem ouviram falar dos SGQT. Cerca de metade dos municípios que aplicaram não deram continuidade aos processos SGQT.
- (2) Sobre o Retrato-geral CAF, 31% dos autarcas disseram conhecer e destes 34% implementaram ou experimentaram aplicar nos seus municípios. Salienta-se que 22% dos respondentes ouviram falar e outros 22% dizem que não conhecem nem ouviram falar da CAF.
- (3) Retrato detalhado CAF, resultante da informação recolhida, verificou-se que apenas 17 autarquias aplicaram a CAF e apenas 2 delas implementaram em todos os departamentos/serviços municipais. Os que implementaram, em média, demorou 6 meses; 8 autarquias implementaram o Plano de Ações de Melhoria (PAM), mas só 5 o avaliaram. Em suma, nenhuma autarquia concluiu a implementação do PAM e quem implementou não lhe deu continuidade.

Deste trabalho subentende-se que a CAF é considerada difícil e complexa, mas existe disponibilidade para a aplicar. Aqueles que, entendem que não, apontam como razão principal, a falta de interesse das lideranças. Os autarcas que querem formação sobre a CAF, consideram que a CAF poderá ajudar a encontrar soluções que permitam melhorar a comunicação interna, interdepartamental, e a interatividade com as partes interessadas

## 4. Bibliografia

- Azevedo, A. (2007). Administração Pública. Modernização Administrativa. Gestão e Melhoria dos Processos Administrativos. CAF CIADAP. Grupo Editorial Vida Económica. Porto.
- Bilhim, J. (2004). A Governação nas Autarquias Locais. Coleção Inovação e Governação nas Autarquias. Sociedade Portuguesa de Inovação. Porto.
- Caldeira, J. (2009). Monitorização da Performance Organizacional. Almedina. Lisboa.
- Gonçalves, J. (2013). ‘Autarquia Inclusiva e Participada’. O Mirante. Santarém
- Lopes, E. e Esteves, J. (2011). Cidades e Desenvolvimento: Um domínio de potencial estratégico para a economia portuguesa. GET – Gabinete de Estudos da CGD. SAER.
- Mozzicafreddo, J. et al (2007). Interesse público, Estado e Administração. Celta Editora. Lisboa.
- Pires, A. (1999). Inovação e desenvolvimento de novos modelos, técnicas e métodos de apoio à concepção. Lisboa: Sílabo, 1999. ISBN 972-618- 203-4.

### Outros documentos consultados:

- CAF - Estrutura Comum de Avaliação (Common Assessment Framework): [https://www.caf.dgaep.gov.pt/media/CAF\\_2013\\_atualizada\\_29%20set.pdf](https://www.caf.dgaep.gov.pt/media/CAF_2013_atualizada_29%20set.pdf)
- Documento Verde da Reforma da Administração Local, produzido pelo Gabinete do Ministro Adjunto e dos Assuntos Parlamentares do XIX Governo Constitucional, em setembro de 2011.
- Decreto-Lei nº 166-A/99 de 13 de maio;
- Decreto-Lei nº 22/2012, de 30 de maio;
- Decreto-Lei nº 75/2013, de 12 de setembro;
- Anexo I da Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro (título III - artigos 63.º a 110.º).

### Acessos eletrónicos institucionais

- CESOP-Local (Unidade de Investigação da Católica-CESOP): <https://cesop-local.ucp.pt/>
- DGAEP – Direção Geral da Administração e do Emprego: <http://www.dgap.gov.pt>.
- DGAL – Direção Geral das Autarquias Locais: <http://www.dgaa.pt>.

## Authors Profiles:

**José Fidalgo Gonçalves**, Mestre em Gestão Autárquica, grau atribuído pelo ISEC Lisboa, e Especialista de Reconhecido Mérito em Gestão e Administração (CNAEF 345), título atribuído pelos Institutos Politécnicos de Lisboa, Leiria e Coimbra, é Professor Adjunto no ISEC – Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa e, também, coordenador da unidade de investigação CESOP-Local, da Universidade Católica Portuguesa.



