



## **REPRESENTAÇÕES DA QUALIDADE DO ENSINO DE ALUNOS DE ENFERMAGEM: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO<sup>1</sup>**

### **REPRESENTATIONS OF QUALITY OF EDUCATION BY STUDENTS OF NURSING: AN EXPLORATORY STUDY**

**Jorge BONITO<sup>2</sup>, Margarida SARAIVA<sup>2</sup>, Isabel FIALHO<sup>2</sup>,  
João Paulo BARROS<sup>3</sup>, José ESPÍRITO SANTO<sup>3</sup>,  
Maria José MARTINS<sup>4</sup>, Teresa OLIVEIRA<sup>4</sup>,**

<sup>2</sup>Universidade de Évora,

<sup>3</sup>Instituto Politécnico de Beja,

<sup>4</sup>Instituto Politécnico de Portalegre

*Data de recepción: 16/04/2009*

*Data de aceptación: 19/06/2009*

#### **RESUMO**

A garantia de qualidade de ensino tem sido, desde há muito, um dos temas fundamentais da discussão académica e, mais recentemente, nos órgãos de informação pública. Neste trabalho, integrado num projecto de maior dimensão, começamos por traçar um breve percurso da aplicação do conceito de qualidade ao ensino superior, debruçando-nos sobre os mais recentes estudos nesta área. Seguidamente, apresentamos as principais conclusões retiradas da aplicação de um questionário sobre indicadores de qualidade de ensino, aplicado aos alunos que frequentavam os terceiros anos dos cursos de licenciatura em Enfermagem no Alentejo durante o ano lectivo de 2007/2008. Os resultados relativos à definição de qualidade reve-

lam que os alunos associam, essencialmente, qualidade de ensino ao desempenho dos professores, seguido das infra-estruturas e recursos adequados para a realização das aprendizagens.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, Qualidade de Ensino, Ensino Superior, Representações de Estudantes.

#### **ABSTRACT**

Quality assurance in education has been, from a long time, one of the key issues of academic discussion and, more recently, in the organs of public information. At this work integrated in a larger project, began by outlining a short journey of the application of the

<sup>1</sup> Investigação financiada ao abrigo do Projecto "A influência de variáveis pessoais e contextuais no rendimento académico: a situação do ensino superior público no Alentejo" (POCI/ALE/04.01.02/0097/0002/2006).

concept of quality in higher education, focus on the latest studies in this area. After that, we present the main conclusions from the application of a questionnaire on indicators of quality of education, applied to students attending the third year of nursing courses at Alentejo, during school year of 2007/2008. The results, related with the definition of quality, show that students associate, essentially, quality education to teachers performance's, followed by infrastructures, and adequate resources for the achievement of learning

**KEYWORDS:** Education, Quality of Teaching, Higher Education, Students' Conceptions.

### ***O CONCEITO DE QUALIDADE DO ENSINO***

O conceito de “qualidade” aplicado à educação em geral, e ao ensino em particular, é desde há algum tempo uma preocupação mundial, que se transformou numa questão de debate educacional a partir de 1940, quando surgiram oportunidades para a expansão da escolarização da população (Hobsbawm, 1995). As instituições de ensino vivem hoje momentos de mudança, com algum sentimento de crise, perda de identidade e de bastante desafio, não se tendo ainda adaptado definitivamente ao fenómeno de massificação a nível discente e docente de que foram alvo nas últimas décadas, recebendo no seu seio uma maior quantidade e diversidade de alunos (Almeida, 2007).

O conceito de qualidade foi inicialmente utilizado no sector privado e empresarial e começou a ser introduzido, estudado e objecto de avaliação no ensino superior, na década de 90 do século passado (Garcia, 2001). Trata-se de um conceito difícil de definir. Devido à sua natureza multidimensional é um conceito cuja definição é pouco consensual (Oliveira & Araújo, 2005; Avasilcai, Boier & Hutu, 2006; Amante, 2007). Quando as auto-

ridades educativas se referem aos aspectos quantitativos de um sistema de ensino com qualidade, têm como referência o número de alunos e de docentes, o número de escolas e a dimensão do orçamento (cf., *e.g.*, estatísticas do Ministério da Educação). Mas, quando se trata dos aspectos qualitativos desse mesmo sistema, referem-se à adequação dos programas, ao processo de avaliação, ao grau de participação, à capacidade de inovação, à interacção com a comunidade envolvente, à partilha de recursos, às classificações dos alunos nas avaliações, ao clima e ao nível de satisfação dos diversos intervenientes no processo (OCDE, 2007). Dada a óbvia importância destes temas, torna-se claro que um movimento educativo preocupado com o desenvolvimento quantitativo do sistema de ensino terá de modificar também os seus aspectos qualitativos. Ou seja, é necessário procurar integrar políticas de promoção de igualdade de oportunidades, decorrentes de preocupações quantitativas, com políticas de promoção de qualidade e respectiva avaliação (Saraiva, 2004).

Fernández (citado em Rumbo, 1998) considerou que a qualidade no ensino tem sido encarada, fundamentalmente, a partir de três pontos de vista: eficiência, eficácia e funcionalidade. A associação da qualidade ao conceito de eficácia (enquanto medida da relação entre os resultados alcançados e o os objectivos definidos), eficiência (relação entre os produtos conseguidos e os recursos empregues) e funcionalidade (interacção entre a condição para a realização e os factores contextuais) remete-nos, também, para a necessidade de alargamento da escolaridade a um maior número de jovens, ao aumento das taxas de sucesso, à adequação do processo de ensino e da aprendizagem, incluindo o currículo, à formação de professores, ao reapetrechamento das instituições escolares e ao reforço de qualificação dos jovens, pois um ensino eficaz é caracterizado, também, pela procura da qualidade a todos os níveis (Saraiva, 2004).

Quando o processo de socialização se realiza com a imposição de conhecimentos e valores, ignorando as características dos educandos, falamos de uma «má educação». Se, pelo contrário, existe um diálogo permanente, e é considerada a construção da cidadania, como prioridade, dizemos que há uma “boa educação”. A educação que preconizamos está, portanto, carregada de um valor positivo (Bonito, 2005). Talvez por isso Contreras (1997) tenha afirmado que ao remeter o debate sobre educação para a expressão “qualidade da educação” e não para os seus diversos conteúdos e significados para diferentes pessoas ou posições ideológicas constitui uma forma de pressionar na direcção do consenso, sem permitir a discussão necessária e imprescindível para o alcançar. Alguns responsáveis educativos não estão muito interessados neste debate, embora lhes pareça, aparentemente, que estas noções têm implicações nos processos e nos resultados da educação. Segundo Vieira (2003) “a investigação da pedagogia intensifica a consciencialização e a reconstrução das teorias e práticas profissionais através do questionamento sistemático das razões e implicações da acção pedagógica; o impacto desta acção na promoção da qualidade da aprendizagem sai reforçado e os constrangimentos ao seu desenvolvimento (organizacionais, socioculturais e pessoais) ganham uma nova evidência, o que promove a dimensão estratégica do ensino e eleva a percepção das possibilidades e limitações das estratégias desenvolvidas” (p. 1281).

Começamos, por isso, por nos questionarmos, sobre as qualidades que deve ter um  **bom** ensino.

As instituições escolares **eficazes** e de qualidade estão muito ligadas ao conceito de desenvolvimento dos alunos, que se mede pelos resultados cognitivos - temos por vezes, como referem Barca e Peralbo (2003), a tendência ou a inércia de identificar como sinónimos os conceitos de “aprendizagem” e rendimento” -, académicos e não académicos,

tais como as expectativas positivas, as atitudes face à escolarização e à aprendizagem, a sociabilidade e a capacidade de trabalhar em grupo, o espírito de iniciativa, a capacidade de tomar decisões e a aquisição de valores relacionados com o espírito de cidadania, de liberdade e de respeito pela diferença (Trindade, 1996; Venâncio & Otero, 2003). Um trabalho recente de Watty (2006), desenvolvido em 39 universidades australianas, revela que existe uma diferença acentuada entre as crenças (o que está a ocorrer) e as atitudes (o que deveria estar a acontecer) dos académicos relativamente à qualidade dos cursos estudados.

Por outro lado, Ethier (1989) centra o conceito de qualidade em educação em três parâmetros:

- (a) Qualidade das escolas ou dos sistemas educativos (recursos humanos, materiais e financeiros de que deve dispor um serviço de educação);
- (b) Qualidade do processo educativo (em que os programas e os métodos exprimem todo o seu potencial);
- (c) Qualidade dos resultados académicos (e dos relacionados com o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes).

Outros autores, porém, contrapesam de maneira diferente estes factores, privilegiando um em relação aos outros (Papadopoulos, 1989; OCDE, 1992; Esteve, 1995; Venâncio & Otero, 2003; Saraiva, 2004).

O sucesso qualitativo do sistema, todavia, depende da interacção harmoniosa de todos os elementos, no sentido de se completarem, de se apoiarem e de darem a sua contribuição específica para os objectivos globais do mesmo sistema. Pelo que, existem certas medidas que, pelo seu efeito multiplicador, se tornam estrategicamente prioritárias. Segundo Cunha (1997), essas medidas divi-

dem-se em três aspectos fundamentais, designadamente:

(a) *Promoção da eficácia da aprendizagem*, que é determinada por um currículo que reflecta o estado da ciência, que se adapte ao desenvolvimento e à cultura dos alunos e que seja operacional. Um dos meios mais eficazes de promover a qualidade do processo de aprendizagem é a avaliação contínua e formativa, que informa os alunos sobre o seu estado de aprendizagem e lhes permite identificar os respectivos pontos fortes e fracos;

(b) *Promoção directa da excelência dos resultados*, através de provas aferidas que permitam harmonizar critérios de classificação de escola, impedir eventuais injustiças de inflações locais, manter padrões de excelência nas escolas e nas disciplinas e garantir a confiança social nos diplomas;

(c) *Promoção da qualidade dos recursos humanos e materiais*. A qualidade dos recursos humanos depende essencialmente da formação inicial dos docentes, da sua formação contínua, dos métodos do seu recrutamento e colocação, dos métodos de gestão das escolas, das condições de trabalho, dos benefícios salariais, dos sistemas de inspecção, apoio e mobilização para a inovação e, finalmente, da própria deontologia dos docentes, especialmente actualização científica e pedagógica, empenho na individualização do ensino, estímulo da superação das dificuldades, expectativa em relação ao desempenho dos alunos.

Um estudo levado a cabo pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, em 1989 (OCDE, 1992), centra-se em cinco domínios que considera prioritários na procura da qualidade das instituições escolares e dos sistemas escolares, incidindo fundamentalmente (1) na questão curricular;

(2) na elaboração de programas de estudos equilibrados; (3) na formação dos professores; (4) numa organização da instituição escolar bem estruturada; e (5) na necessidade de investir em recursos materiais de qualidade e na sua adequada utilização (OCDE, 1992).

Também a necessidade de avaliação dos professores, de auto-avaliação do estabelecimento escolar e do conjunto do sistema educativo são factores que podem contribuir para a qualidade do ensino. Nesse sentido, do referido relatório salienta-se:

A auto-avaliação é entendida como um processo pelo qual os docentes, enquanto grupo de especialistas, põem em discussão a sua escola, a fim de melhorarem a qualidade do ensino, e engloba o exame/reflexão sobre o espírito e o clima da escola. Por outras palavras, pergunta-se se a escola em questão é acolhedora ou hostil, democrática ou autoritária, organizada ou desordenada, se encoraja actividades dos alunos e dos docentes ou se as entrava, se é agradável ou se é enfadonha. (p. 165)

Alguns autores, entre os quais se inclui Clare Chua (2004), consideram que os estudantes e as famílias que pagam os seus estudos podem ser encarados como clientes e que a avaliação da qualidade deveria levar em consideração as percepções dos diferentes grupos de clientes, nomeadamente: os estudantes, os seus pais, os professores e os empregadores. A autora propõe que se encare o conceito de qualidade no âmbito do quadro teórico designado por *Input-Process-Output* (Figura 2), proposto por West, Noden e Gosling em 2000. Nesta acepção, a qualidade ao nível dos *inputs* está relacionada com os requisitos de selecção dos estudantes e a sua formação de base à entrada do ensino superior. A qualidade ao nível do processo refere-se aos métodos de ensino aprendizagem; conteúdo e administração das unidades curriculares; competência e formação dos professores; acuidade do conteúdo curricular; actividades

sociais e avaliação. Quanto à qualidade ao nível dos *outputs*, refere-se à obtenção de emprego satisfatório e bem remunerado, fácil colocação no mercado de trabalho e desempenho académico (Chua, 2004). O autor realizou um estudo empírico, baseado numa amostra, que lhe permitiu concluir que os diferentes intervenientes no ensino superior valorizam de forma diferente os três aspectos ou dimensões - *input*, *process*, *output* - a considerar na qualidade. Os estudantes valorizavam mais a qualidade do processo e do *output*. Os pais valorizavam mais a qualidade do *input* e do *output*. Os empregadores apenas valorizavam o *output* e o processo e os professores atribuíam igual importância aos três aspectos. Essa autora conclui que modelo do *Input-Process-Output* pode ser um bom ponto de partida para a avaliação da qualidade do ensino superior no futuro.

No entanto, a ideia de que os estudantes e as suas famílias podem ser encarados como clientes não é aceite por todos os autores, nem por todos os intervenientes no processo (e.g., os professores). Alguns destes parecem encarar o ensino superior e os seus estudantes com características específicas que os diferenciam dos clientes de uma empresa (e.g., Lomas, 2007).

Outra forma de entender o conceito de qualidade no ensino superior é encará-la como *fitness of purpose*, que no contexto do ensino superior é interpretada em termos da medida em que uma instituição é capaz de concluir a sua missão ou as finalidades que se propôs, através dos programas académicos que implementa. Isto significa que o critério de qualidade radica na adequação e alcance dos objectivos propostos pela própria instituição (*fitness of purpose*) e que a forma de avaliação desse propósito é, em alguns países, efectuada por um processo de análise de conteúdo dos programas das unidades curriculares (e.g., Ottewill & Macfarlane, 2004).

Uma outra aceção de qualidade no ensino superior é apresentada por Garcia (citado

por Amante, 2007), ao considerar que a qualidade no ensino superior deve ser encarada numa dupla perspectiva: a qualidade intrínseca e a qualidade extrínseca. Assim, a **qualidade extrínseca** de uma instituição de ensino superior inclui aspectos, tais como:

- Estar inserida num determinado contexto sociocultural, ao mesmo tempo que responde às necessidades do contexto sociocultural que a envolve;
- Ser influenciada por mudanças científicas, tecnológicas, económicas, políticas, sociais e culturais, sendo, simultaneamente, agente dessas mudanças;
- Satisfazer as necessidades dos seus clientes, enquanto instituição de serviço público.

Por outro lado, a **qualidade intrínseca** de uma instituição de ensino superior remete para os seguintes dois aspectos:

- Deverá transmitir e promover conhecimentos e valores pertinentes e valiosos;
- Ensinar e investigar de acordo com os mais elevados padrões de qualidade e excelência.

O conceito de qualidade no ensino superior também pode ser encarado, segundo Harvey (citado por Amante, 2007), em termos de excelência, como algo de especial, que visa resultados que alcancem a perfeição. Para este autor, existe uma outra perspectiva de encarar a qualidade de ensino superior, mais económica, que é a denominada perspectiva de *Value for Money*. Esta centra-se nos custos envolvidos com o ensino encarados como investimentos, em que a qualidade se relaciona com o retorno do investimento efectuado com os cursos de ensino superior.

No estudo de Papadopoulos (1994) e no relatório da OCDE (1992), o conceito de qualidade conhece diversas interpretações de país para país, devido à sua estreita relação com os

objectivos da política de educação, e é na sua relação com esses objectivos que se deve avaliá-lo. Deste modo, os resultados deveriam ser avaliados em função do cumprimento dos objectivos das políticas de educação. Porém, coloca-se, então, a questão da fundamentação na definição desses objectivos. O facto é que nenhum dos grupos intervenientes na acção educativa (pais, alunos, professores, empregadores) apresenta um conjunto único e coerente de objectivos, e quando comparados, em termos gerais, as prioridades neles definidas variam de uns para outros, impossibilitando qualquer tipo de consenso (Saraiva, 2004).

Em síntese, existem duas correntes de pensamento que, podendo ser contraditórias entre si, concordam na defesa da qualidade. A primeira defende que se deve dar uma maior importância aos resultados do que aos meios. A segunda afirma que é falacioso distinguir meios e resultados, pois estes dependem estreitamente de um conjunto complexo de métodos, que não podem ser negligenciados (OCDE, 1992).

Esta discussão conceptual não é inócua. Na verdade, a qualidade do ensino (a todos os níveis) tem ocupado tanto a literatura da especialidade (Simões, 2000; Sobrinho, 2000; Morais, Almeida & Montenegro, 2006) como obras de divulgação e os órgãos de comunicação social (Marktest.com, 2002; Correia, 2008, 13 de Março), assim como a própria União Europeia (UE, 2000) e a UNESCO (2008).

## **MÉTODO**

### **AMOSTRA**

Perante a variedade de concepções sobre o conceito de qualidade, este estudo procurou, num primeiro momento, perceber as representações que os alunos do ensino superior apresentam desse conceito. Considerámos que

seria útil à compreensão do fenómeno, seleccionar os cursos em que o rendimento académico fosse elevado e aqueles em que fosse manifestamente reduzido. Os cursos de licenciatura em Enfermagem, nos três estabelecimentos de ensino superior do Alentejo, são dos que geram maior rendimento académico, com taxa superior a 70% e é precisamente desses que daremos conta neste artigo.

A população deste estudo foi constituída pelos alunos que frequentavam a licenciatura em Enfermagem na Universidade de Évora (UE), no Instituto Politécnico de Beja (IPB) e no Instituto Politécnico de Portalegre (IPP), no ano lectivo de 2007/2008, sendo a amostra constituída como a seguir de revela: UE – 76 estudantes; IPB – 42 estudantes; IPP – 62 estudantes.

### **INSTRUMENTOS**

O questionário produzido foi construído com base na revisão da literatura e submetido à apreciação de um painel de quatro juizes das Universidades de Coimbra, de Évora e do Minho. Posteriormente, o instrumento foi validado mediante a aplicação a uma amostra piloto de 42 alunos do curso de licenciatura em Psicologia da Universidade de Évora. É constituído por questões de resposta fechada e perguntas de resposta livre, tendo sido elaborada uma versão de aplicação a docentes. A primeira pergunta do questionário é: “O que entende por qualidade de ensino”; a última, n.º 68, é “Após ter respondido às questões anteriores como define agora ‘Qualidade de Ensino’?”. Procurámos, com esta repetição, averiguar se as proposições que apresentávamos nas demais perguntas (de resposta fechada) influenciaram as representações de qualidade dos estudantes.

### **PROCEDIMENTOS**

Os procedimentos seguintes seguiram as etapas preconizadas por Lincoln e Guba (1985). Adoptou-se a metodologia de Bardin

(1994) e uma análise associativa (Osgoog, citado em Vala, 1989). Optámos por criar um sistema de categorização *a posteriori*, com o objectivo de ter uma representação mais simples dos dados brutos, acreditando-se que desta forma a transcrição da realidade não se altera, dando a conhecer, inclusive, índices invisíveis ao nível dos dados brutos. O critério de categorização adoptado foi o semântico. Criaram-se categorias temáticas, compostas por um termo-chave que aponta a significação central do conceito a estudar e de outros

indicadores ou índices do campo semântico do conceito. Os indicadores permitem a revelação e codificação dos índices associados às unidades de registo.

## RESULTADOS

A Tabela 1 apresenta a categorização relativa aos alunos da UE, do IPB e do IPP quanto à pergunta “O que entende por qualidade de ensino”.

**TABELA 1** – Categorização relativa aos alunos da UE, do IPB e do IPP quanto à pergunta: “O que entende por qualidade de ensino”.

Categorias	UE		IPB		IPP	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1 - Desempenho dos professores	29	33,3	11	23,9	22	20,2
2 - Adequação dos recursos	12	13,8	3	6,5	9	8,3
3 - Adequação das infra-estruturas	9	10,3	4	8,7	6	5,5
4 - Satisfação das necessidades	8	9,2	1	2,2	12	11,0
5 - Realização de aprendizagens	7	8,0	9	19,6	15	13,8
6 - Preparação para o exercício profissional	5	5,7	4	8,7	12	11,0
7 - Conteúdos programáticos adequados	4	4,6	2	4,3	6	5,5
8 - Empregabilidade	3	3,4	2	4,3	1	0,9
9 - Baixo custo	3	3,4	0	0	0	0
10 - Construção pessoal profissional	3	3,4	3	6,5	6	5,5
11 - Rendimento académico	2	2,3	4	8,7	4	3,7
12 - Adequabilidade do curso	1	1,1	0	0	0	0
13 - Avaliação das aprendizagens	1	1,0	1	2,2	1	0,9
14 - Organização do processo de ensino e de aprendizagem	0	0	2	4,3	7	6,4
15 - Ensino eficiente e certificado	0	0	0	0	8	7,3
N =	32		40		60	

Nesta pergunta obtivemos 11,1% de *missing values* para a UE, de 4,8% para o IPB e de 3,2% para o IPP.

Na Tabela 2 representa-se a categorização relativa aos alunos da UE, do IPB e do IPP quanto à pergunta “Após ter respondido às questões anteriores como define agora ‘Qualidade de Ensino’?”

Nesta pergunta registou-se um elevado número de ausências de respostas, “não sei” e “igual à anterior”, com *missing values* de 63,9% para a UE, de 52,4% para o IPB e de 46,8% para o IPP.

A análise dos dados da Tabela 1 permite perceber que o desempenho dos professores é a categoria que é mais associada à qualidade de ensino (33,3% na UE, e 23,9% no IPB e 20,2% no IPP). Nesta categoria, as subcategorias “metodologias de ensino adequadas” e “conhecimentos dos professores” são as mais apontadas, com 20,7% e 13,8% de escolhas, respectivamente, para a UE. No IPB, os alunos assinalaram a “objectividade e clareza” (36,4%) como premissa necessária à qualidade, seguida da “motivação extrínseca dos alunos” (18,2%). No IPP, as subcategorias mais referidas são “os métodos pedagógicos e a forma como os professores leccionam”

(36,4%), “a qualificação e a competência dos professores” (31,8%) e “a capacidade para

motivar e estabelecer uma boa relação com os alunos” (31,8%).

**TABELA 2** – Categorização relativa aos alunos da UE, do IPB e do IPP quanto à pergunta: “Após ter respondido às questões anteriores como define agora ‘Qualidade de Ensino’?”

Categorias	UE		IPB		IPP	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1 – Desempenho dos professores	27	37,5	6	46,2	16	18,8
2 – Adequação dos recursos	13	18,1	0	0	8	9,4
3 – Adequação das infra-estruturas	11	15,3	1	7,7	19	22,4
4 – Empenho dos alunos	4	5,6	0	0	5	5,9
5 – Realização de aprendizagens	3	4,2	1	7,7	7	8,2
6 – Conteúdos programáticos adequados	3	4,2	0	0	6	7,1
7 – Organização do processo de ensino e de aprendizagem	2	2,8	4	30,8	7	8,2
8 – Satisfação das necessidades dos alunos	2	2,8	0	0	5	5,9
9 – Rendimento académico	2	2,8	0	0	5	5,9
10 – Empregabilidade	1	1,4	0	0	0	0
11 – Preparação para o exercício profissional	1	1,4	0	0	4	4,7
12 – Construção pessoal profissional	1	1,4	1	7,7	0	0
13 – Adequabilidade do curso	1	1,4	0	0	0	0
14 – Integrador de trabalhadores estudantes	1	1,4	0	0	0	0
15 – Materiais pedagógicos	1	1,4	0	0	1	1,2
16 – Avaliação justa e atempadamente calendarizada	0	0	0	0	2	2,4
N =	9		20		33	

O indicador de qualidade seguinte, na UE, diz respeito à adequação dos recursos (13,8%), mormente, à existência de “bons meios de pesquisa” (75%) e “material didáctico adequado aos alunos” (25%). No IPB, por seu lado, os alunos preferiram identificar ensino de qualidade como aquele onde se realizam aprendizagens (19,6%), em particular onde existem “condições para realizar os objectivos e competências do curso” (66,7%). No IPP, o segundo indicador de qualidade mais referido foi a realização de aprendizagens (13,8%), nomeadamente, através da “aquisição de conhecimentos” (86,7%) e da “aquisição de competências” (13,3%).

Finalmente, nas categorias com maior frequência, figura na UE a adequação das infra-estruturas (15,3%), sendo requeridas por todos os alunos. Em *ex aequo* no IPB, com 8,7%, estão também as infra-estruturas, a pre-

paração para o exercício profissional e o rendimento académico. No IPP, surgem, com 11% cada uma, as categorias referentes à satisfação das necessidades e à preparação para o exercício profissional.

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

No que diz respeito à testagem que procurávamos realizar com a repetição da pergunta



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

## **DISCUSSÃO E CONCLUSÕES**

Actualmente, os indivíduos e as próprias instituições escolares são pressionados no sentido de prestarem contas do modo como usam os recursos de que dispõem e dos resultados que alcançam (Saraiva, 2004). Um estudo de Lomas e MacGregor (2003), que visou determinar as percepções dos estudantes sobre uma experiência de qualidade no ensino superior, fazendo uso de grupos de reflexão, conclui que a qualidade de conferencista e os sistemas de apoio ao estudante são os factores mais influentes na oferta de um ensino de qualidade.

Amante (2007), numa investigação desenvolvida no Instituto Politécnico de Viseu, identificou os professores como um importante factor da qualidade do processo no ensino superior, no âmbito do modelo de Chua

(2004). A análise factorial dos dados recolhidos permitiu identificar seis grandes indicadores da qualidade docente: a) mérito científico do professor; b) qualidade da avaliação e competência pedagógica; c) relações interpessoais; d) competências técnico-científicas; e) cumprimento de formalidades da docência; e f) factores externos ao docente. Os resultados que obtivemos estão, precisamente, em concordância com estes indicadores. Isto significa que os estudantes do 3.º ano dos cursos de Enfermagem das três instituições privilegiaram uma visão de qualidade assumidamente ligada ao desempenho dos professores (competências técnico-científicas e pedagógica e relações interpessoais), seguindo-se alguns factores externos ao docente, como é o caso das infra-estruturas e dos recursos disponíveis para o processo de ensino e de aprendizagem. Estes resultados revelam, no nosso ponto de vista, a decisiva importância e atenção que é necessário colocar no desempenho dos professores, uma vez que dele depende, essencialmente, a representação de qualidade do ensino, conceito que, como sabemos, é amiúde determinante e decisivo para o que se aprende e na forma como se aprende.

A importância atribuída pelos estudantes ao desempenho dos professores (competências técnico-científicas e pedagógica e relações interpessoais) levanta, em consequência, a questão da formação pedagógica dos professores do ensino superior. Esta é uma questão que tem vindo a ser debatida nas universidades portuguesas nos últimos anos, em consequência da avaliação<sup>5</sup> dos diversos cursos, em diferentes instituições, cujos resultados apontam para a necessidade de rever a política de formação dos docentes do ensino superior, em particular no que diz respeito à sua formação pedagógica. De facto, como refere Cachapuz (2001), na universidade portuguesa não existe “uma política clara, assu-

<sup>5</sup> Em 1994, sob proposta do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, teve início o processo de avaliação dos cursos ministrados nas instituições do ensino superior. [vgradio@udc.es](mailto:vgradio@udc.es)

mida e mobilizadora da formação do pessoal docente no que à formação pedagógica diz respeito” (p. 57).

Na década de 1970 as universidades sofreram profundas transformações. O prestígio, que durante séculos esteve associado à sapiência dos seus “mestres”, passou a estar dependente da produção científica. Actualmente, está profundamente enraizada, nas universidades do mundo inteiro, uma cultura académica que considera a investigação a tarefa primeira e a mais nobre da universidade. A política educativa para o ensino superior aponta no sentido de garantir uma formação científica de alto nível ao pessoal docente de carreira, à custa da sobrevalorização da investigação. A docência, sendo outra das funções do professor ensino superior, é secundarizada, prevalecendo a visão redutora de que “no perfil do professor, apenas conta a dimensão científica” (Patrício, 2001, p. 78), apoiada na ideia de que o ensino é uma actividade natural que dispensa qualquer formação específica.

Num Seminário organizado, em 17 de Janeiro de 2002, pelo Conselho Nacional de Educação, subordinado ao tema “Sucesso e Insucesso no Ensino Superior”, a maioria dos intervenientes defendeu a ideia de que a investigação científica realizada pelos docentes do ensino superior não pode penalizar a necessária qualificação pedagógica dos mesmos. Leandro de Almeida (CNE, 2002) sublinhou que a falta de preparação pedagógica dos docentes do ensino superior condiciona a forma como as aulas e os currículos estão organizadas, afectando negativamente o desempenho dos estudantes. Assim, torna-se fundamental que as instituições de ensino superior, a bem da promoção de um ensino com qualidade, fomentem a discussão pedagógica e mesmo a discussão didáctico-metodológica nos seus docentes (Garcia, 2001).

Mudar as atitudes e as práticas é uma exigência que, à luz de Bolonha, ganha importância ao implicar um outro olhar sobre

a aprendizagem, sobre as metodologias de ensino e sobre os programas e currículos. As aprendizagens tornam-se mais abrangentes exigindo uma clara definição prévia dos saberes (conhecimentos, competências e atitudes) que se espera que os estudantes adquiram. Privilegiam-se as metodologias de aprendizagem activa, cooperativa e participativa, rompendo com um ensino magistral centrado na transmissão de conhecimentos e o currículo deixa de ser uma colecção ordenada de matérias a ensinar. Considera-se, modernamente, que o saber não se transmite. Constrói-se, numa dialéctica activa, a partir de problemas concretos. Recusa-se um modelo de formação “magistro-centrado”, assente numa pedagogia de transmissão de conhecimentos, em favor de um modelo “sócio-centrado”, assente numa pedagogia de construção de conhecimentos (Reimão, 2001).

Alfredo Pérez (2005), enquanto Director do Gabinete de Avaliação e Diagnóstico da Universidade de Valência, defendeu que a qualidade do pessoal docente constitui um dos critérios de garantia interna da qualidade do ensino, sendo “fundamental que os professores possuam conhecimentos e uma compreensão aprofundada sobre a matéria que ensinam, que disponham de habilidades e experiência para transmitir os seus conhecimentos, compreendam eficazmente os estudantes e uma variedade de contextos de aprendizagem e que possam obter retro-alimentação sobre a sua própria actuação” (p.51). A função docente é uma actividade complexa e exigente que requer uma formação tridimensional: conhecimentos científicos da área de especialização, em torno dos quais desenvolve trabalhos de investigação; conhecimentos das ciências da comunicação humana para poder interagir com eficácia e conhecimentos em ciências da educação que permitam levar os alunos à aprendizagem e domínio do saber. A intersecção destes três domínios permite a criação de condições para que os alunos se desenvolvam, cresçam, sejam e se realizem como pessoas, cidadãos e

profissionais, promovendo o processo educativo ao nível mais elevado (Dias, 2001, p.72). No nosso ponto de vista, enquanto a função docente estiver confinada, exclusivamente, à competência científica e não for dado o tempo, a importância e a dedicação exigidas às outras dimensões, não será possível ter um ensino superior de qualidade.

O actual paradigma da educação exige mudanças profundas na cultura académica, na concepção da função docente, nas atitudes e práticas dos docentes Cachapuz (2001) defendeu que a problemática do “aperfeiçoamento pedagógico” dos docentes do ensino superior deve ser abordada, de forma inovadora, no quadro institucional da autonomia universitária e na perspectiva da formação permanente, metodologicamente articulada com os resultados da avaliação dos cursos e como instrumento estratégico de mudança.

Sendo os estudantes os grandes observadores da realidade educativa, os questionários de opinião dos alunos na vertente desempenho docente constituem um importante instrumento de avaliação da qualidade do ensino, pelo que, as instituições de ensino superior, os seus órgãos e os seus docentes não devem descuidar a importância estratégica destes, enquanto instrumentos de diagnóstico de pontos fortes e pontos fracos e de eventuais problemas no ensino e na aprendizagem.

A inclusão de novos constructos que permitam obter uma informação mais aprofundada sobre o desempenho docente e o cruzamento desta informação com as percepções dos professores sobre a sua prática docente são aspectos a considerar quando está em causa a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Mas sendo as instituições de ensino superior responsáveis pela qualidade do ensino que ministram, compete-lhes garantir e assegurar mecanismos de apoio aos docentes que revelem dificuldades, limitações ou carências no desempenho docente e estratégias claras de acções de melhoria.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e xito escolar no ensino superior. *Revista Galego-portuguesa de psicología y educación*, 15(2), 203-215.
- Amante, M. J. (2007). *A avaliação da qualidade no ensino superior. Uma proposta de indicadores de qualidade docente*. Tese de doutoramento (inédita). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Avasilcai, S. (2006). Approaches to quality for higher education. *Quality management in higher education*, Proceedings, 417-422.
- Avasilcai, S., Boier, R., & Hutu, C.A. (2006). Approaches to quality for higher education. In N. Badea e C. Rusu (Eds.). *Proceedings of the 4<sup>rd</sup> international seminar on quality management in higher education*. (pp. 417-422) Sinaia-Iasi: Editions Performantica.
- Barca, A., & Peralbo, M. (2003). El fracaso escolar como argumento? *Revista galego-portuguesa de psicología y educación*, 7(9), 167-182.
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bonito, J. (2005). *Concepções Epistemológicas dos Professores de Biologia e de Geologia do Ensino Básico (3.º ciclo) e do Ensino Secundário e o caso das Actividades Práticas no Ensino das Ciências da Terra e das Ciências da Vida. Contributo para o Conhecimento Profissional e Formação de Professores de Ciências da Terra e de Ciências da Vida*. Tese de doutoramento (inédita). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- Cachapuz, A. (2001). Em defesa do aperfeiçoamento pedagógico dos docentes. In C Reimão (Coord.). *A formação pedagógica dos professores no ensino superior*. Lisboa: Edições Colibri.
- Chua, C. (2004). Perception of quality in higher education. *Proceedings in the australian universities quality forum 2004, AUQA occasional publication*. Consultado em 13 de Junho, 2008, a partir de <http://www.auqa.edu/auqf/2004/program/papers/chua.pdf>
- CNE – Conselho Nacional de Educação (2002). *Sucesso e insucesso no ensino superior portugueses*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Contreras, J. (1997). *La autonomia del profesor*. Madrid: Ediciones Morata.
- Correia, M. (2008, 13 de Março). Qualidade no ensino. *Região sul*. Consultado em 13 de Outubro, 2008, a partir de <http://www.regiao-sul.pt/noticia.php?ref-noticia=81979#>
- Cunha, P. O. (1997). *Educação em debate*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Dias, J. R. (2001). A formação pedagógica dos professores do ensino superior. In C Reimão (Coord.). *A formação pedagógica dos professores no ensino superior*. Lisboa: Edições Colibri.
- Ethier, G. (1989). *La gestion de l'excellence en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (org.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, R. (2001). Para um ensino superior com qualidade. *Revista portuguesa de ciências do desporto*, 1(1), 33-43.
- Consultado em 16 de Outubro, 2008, a partir de [http://www.fade.up.pt/rpcd/\\_arquivo/artigos\\_soltos/vol.1\\_nr.1/05.pdf](http://www.fade.up.pt/rpcd/_arquivo/artigos_soltos/vol.1_nr.1/05.pdf)
- Hobsbawn, E. (1995). *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1989*. São Paulo: Companhia da Letras.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: California, Sage Publications.
- Lomas, L. (2007). Are students customers? Perceptions of academic staff. *Quality in Higher Education*, 13(1), 31- 44.
- Lomas, H., & MacGregor, J. (2003). Student's perceptions of quality in higher education. *Quality assurance in education*, 11(1), 15-20.
- Markttest.com (2002, 17 de Julho). A qualidade do ensino em Portugal. *Estudos de opinião*. Consultado em 13 de Outubro, 2008, a partir de <http://www.markttest.com/wap/a/n/id~256.aspx>
- Morais, N., Almeida, L., & Montenegro, M. (2006). Percepções do ensino pelos alunos: uma proposta de instrumento para o ensino superior. *Análise psicológica*, 1(XXIV), 73-86.
- Oliveira, R., & Araújo, G. (2005). Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista brasileira de educação*, 28, 5-24. Consultado em 13 de Outubro, 2008, a partir de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>
- OCDE (1992). *As escolas e a qualidade*. Rio Tinto: Edições Asa.
- OCDE (2007). *Education at a glance. OCDE indicators*. Consultado em 15 de Outubro, 2008, a partir de <http://www.oecd.org/data-oecd/4/55/39313286.pdf>

- Ottewill, R., & Macfarlane, B. (2004). Quality and the scholarship of teaching: learning from subject review. *Quality in higher education*, 10(3), 231-241.
- Papadopoulos, G. S. (1994). *L'OCDE face a l'éducation*. Paris: OCDE.
- Patrício, M. F. (2001). Formação de professores no ensino superior. In C Reimão (Coord.). *A formação pedagógica dos professores no ensino superior*. Lisboa: Edições Colibri.
- Pérez, A. (2005). Garantía de calidad en la enseñanza en el espacio europeo de educación superior. *Cuadernos de integración europea*, pp. 39-53. Consultado em 17 de Abril, 2009, a partir de <http://www.acecau.org/files/documentos/Coloquio%20ACECAU/Alfredoprez2005-02-39.pdf>
- Reimão, C. (2001). Apresentação do colóquio. In C Reimão (Coord.). *A formação pedagógica dos professores no ensino superior*. Lisboa: Edições Colibri.
- Rumbo, B. (1998). *La calidad de la enseñanza universitaria y el desarrollo profesional de su profesorado*. s.l.: Grupo Editorial Universitario.
- Saraiva, M. (2004). *Gestão da qualidade total. Uma proposta de implementação no ensino superior português*. Tese de doutoramento (inérita). Lisboa: ISCTE.
- Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Sobrinho, J. (2000). *Avaliação da educação superior*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Trindade, V. (1996). *A atitude científica dos professores. Do que se pensa ao que se faz*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UE – União Europeia (2000). Indicadores da qualidade do ensino básico e secundário. *Relatório europeu de maio de 2000*. Acedido em 13 de Outubro, 2008, a partir de <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11063.htm>
- UNESCO (2008). Reform & innovation in higher education. Consultado em 13 de Outubro, 2008, a partir de: [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=7953&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=7953&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Vala, J. (1989). A análise de conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. 3.<sup>a</sup> ed. Porto: Edições Afrontamento.
- Venâncio, I. M., & Otero, A. G. (2003). *Eficácia e qualidade na escola*. Porto: Edições ASA.
- Vieira, F. (2003). Transformar a pedagogia na universidade – investigar ensinando, ensinar investigando. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 10(8), 1138-1663. (CDRom anexo à Revista).
- Watty, K. (2006). Want to know about quality in higher education? Ask an academic. *Quality in higher education*, 12(3), 291-301.