

**Congreso Iberoamericano de Educación**

**METAS 2021**

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos  
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

## **EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

# **DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO À SATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES: UM ESTUDO LONGITUDINAL A TRÊS DIMENSÕES**

Hugo Rebelo<sup>1</sup>

Luísa Martins<sup>2</sup>

Jorge Bonito<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora, Apartado 94, PT-7002-554 Évora, hfr@uevora.pt

<sup>2</sup> Escola Secundária Alves Martins (Viseu) – Portugal, R. Eça de Queirós, L. 13, Viso Norte, PT-3505-540 Viseu. luisalopesmartins@gmail.com

<sup>3</sup> Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora, Apartado 94, PT-7002-554 Évora, jbonito@uevora.pt

## 1. RESUMO

Os contextos que marcam as vivências académicas dos estudantes são a base de formulação das representações que estes constroem acerca da qualidade da educação que recebem, resultando da avaliação das percepções que estes apresentam, um grau de satisfação geral. Segundo Ferreira (2009), um melhor rendimento académico exige uma identificação, uma compreensão e uma qualificação de todos os factores intervenientes, sendo que esses factores, de natureza muito diversa, com efeitos inter-cruzados, estão associados a professores e alunos, aos currículos, às instituições e aos contextos, sendo de natureza pedagógica, social, cultural e económica (Tavares, 2000). Partimos de um modelo da interação estudante – contexto, em que mais do que uma perspectiva aditiva dos diferentes atributos, se procura uma análise dos efeitos das influências dos contextos no comportamento e no desempenho do estudante, como defendem Renn e Arnold (2003).

Este estudo, parte integrante de um projecto de investigação mais amplo, acompanhou longitudinalmente, durante 3 anos lectivos, um grupo de 270 estudantes do ensino superior, com o objectivo de verificar como evoluem as suas representações sobre três das dimensões inerentes à qualidade da educação, concretamente: o rendimento académico alcançado, as infra-estruturas de ensino e o plano curricular. São apresentados resultados qualitativos em relação aos aspectos particulares a melhorar nas três dimensões em estudo.

De uma forma geral os alunos apresentam um grau de satisfação bastante positivo, apontando como aspectos a melhorar, por exemplo, o tempo que dedicam ao estudo, a melhoria da qualidade das infra-estruturas e conteúdos programáticos mais relacionados com as necessidades do mercado de trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Representações, qualidade do ensino, satisfação, rendimento académico.

## 2. SOBRE A QUALIDADE

O vocábulo “qualidade” é caracterizado por uma vincada polissemia, e o seu uso generalizado em vários campos do saber veio dificultar, claramente, a delimitação conceptual do mesmo. Segundo Silva (2008) “qualidade” caracteriza um determinado estado de coisas num sentido positivo, afirmando que “um produto é de qualidade” ou que “uma escola é de qualidade”, atribuímos-lhe condição ou situação desejável. Em oposição, algo é considerado de má qualidade na medida em que distancia daquilo que é esperado ou desejado. Pedro da Fonseca (citado em Teixeira & Miranda, 2003) considerou que “qualidade” é “aquilo pelo qual as coisas se dizem tais” (p. 113). Teixeira e Miranda referem, também, que em geral, a qualidade pode ser definida como a propriedade essencial ou distintiva, ou seja, o atributo que permite a algo diferenciar-se das outras coisas, e que, curiosamente, esta distinção veio a ser claramente associada no vocabulário comum à ideia de excelência. Para a OCDE, quando a palavra qualidade significa grau de excelência, ela cobre, por um lado, o valor que decorre essencialmente de um parecer, e por outro lado, a posição ocupada pelo objecto considerado numa escala implícita que vai do bom ao mau. Paro (2000) refere que quer seja no âmbito dos estabelecimentos de ensino e dos sistemas educativos, quer seja nos produtos académicos e nos discursos sobre políticas educativas, o descontentamento com o ensino oferecido pela escola pública nas últimas décadas tem sido permanente: “O que essa insatisfação traz implícita é a denúncia da não correspondência entre a teoria e a prática, ou entre o que é

proclamado (ou desejado) e o que de facto se efectiva em termos da qualidade do ensino, muito embora nem sempre haja coincidência a respeito do conceito de qualidade, conceito este que, ademais, raramente aparece explicitado de forma rigorosa” (p. 23). Assim, torna-se necessário apresentar uma definição de “qualidade do ensino” que permita operar com os elementos que a constituem. A definição adoptada foi a encontrada no Relatório da OCDE de 2004 (*Education at a Glance*) que indica que um ensino é de qualidade quando consegue alcançar os objectivos a que se propôs. Tal implica, pelo menos, três condições:

- a) Todos os sujeitos dos actos de ensinar e de aprender conheçam os objectivos que se propõem alcançar;
- b) Esses mesmos actores se esforcem por atingi-los; e
- c) A “qualidade” possa ser quantificada (o *ratio* entre os objectivos realizados e aqueles por alcançar).

Pelo que foi dito, facilmente se percebe que “qualidade do ensino” é uma expressão que inclui não só o valor intrínseco do produto ou da actividade em si, mas também a capacidade e a potencialidade de ser reconhecido como tal. Por isso, as representações dos alunos acerca de si e dos fenómenos educativos são bastante pertinentes e contribuem para a compreensão dos comportamentos de recusa e insatisfação face à escola, na medida em que interferem na construção de conhecimento e de significados sobre o ensino, a aprendizagem e o sucesso académico. Com essa finalidade, partimos de um modelo da interacção estudante – contexto, em que mais do que uma perspectiva aditiva dos diferentes atributos, se procura uma análise dos efeitos das influências de determinadas variáveis no comportamento e no desempenho do estudante, como Renn e Arnold (2003) defendem, e considerámos um conjunto de variáveis para indagação, a saber: motivação, empenho dos docentes do curso, materiais pedagógicos, metodologias de ensino, metodologias de avaliação, programas das unidades curriculares, organização do processo de ensino e aprendizagem, infra-estruturas e recursos da instituição de ensino superior, perfil e estrutura do curso, satisfação e rendimento académico. A opção por estas dimensões está amplamente sustentada na revisão de literatura efectuada considerando essencialmente o estudo da OCDE (1989) e os estudos de Deming (1989), Ethier (1989), Bateman e Roberts (1994), Tribus (1995), Turner (1995), Silva (1998), Chua (2004), Saraiva (2004), Oliveira e Araújo (2005), Amante (2007) e Correia (2008). Este trabalho insere-se no âmbito de um projecto de investigação intitulado “Da qualidade do ensino ao sucesso académico: um estudo longitudinal sobre a perspectiva dos estudantes dos ensinos secundário e superior. Procura de práticas eficazes para um rendimento académico de sucesso” (FCOMP-01-0124-FEDER-007101) financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior da República Portuguesa, e traz resultados referentes a três das variáveis estudadas, que vêm a ser: rendimento académico, infra-estruturas de ensino e plano curricular, estudando as alterações ocorridas desde o primeiro momento de aplicação do instrumento de recolha de dados, em 2008, até à última aplicação do mesmo, em 2010.

## **2. Método**

### **2.1. Instrumento e procedimentos**

Foi utilizado um questionário estruturado, construído especificamente para o efeito. A versão final do questionário recebeu indicações de um painel de especialistas externos para aperfeiçoamento da construção dos itens e clarificação da linguagem. Do questionário constam 67 itens, com uma escala de resposta tipo Lickert modificada, e

7 perguntas de resposta aberta sobre “qualidade do ensino” e “rendimento académico”.

A primeira aplicação ocorreu durante os meses de Maio e Junho de 2008, em sala de aula, realizada pelos investigadores do projecto, tendo sido efectuada a segunda aplicação do mesmo questionário no ano de 2010, durante os meses de Abril e Maio. No primeiro ano foram obtidas todas as autorizações necessárias, das organizações e dos sujeitos envolvidos, à realização do estudo, e salvaguardada a protecção dos dados. Os Estabelecimentos de Ensino Superior (EES) foram seleccionadas por conveniência, uma vez que correspondem à totalidade dos EES existentes na região Alentejo, onde sita a Universidade de Évora, que aloja este projecto.

## **2.2. Participantes**

No 1.º ano do estudo participaram 270 estudantes, dos cursos de Enfermagem e Gestão, com uma média de idades de 23,5 anos, 4,5 anos mais elevada que a valor modal, facto justificado pela existência de vários estudantes com estatuto de trabalhador-estudante, habitualmente alunos mais velhos que retomam os estudos numa fase mais avançada das suas vidas. As idades neste 1.º ano do estudo variavam entre os 18 aos 52 anos. Estes estudantes pertenciam os três EES de ensino diferentes: 121 da Universidade de Évora, 131 do Instituto Politécnico de Beja e 14 do Instituto Politécnico de Portalegre. O sexo feminino estava mais representado, correspondendo a 73,3% do total da amostra, muito em parte devido a um aspecto particular do curso de Enfermagem, que congrega a esmagadora maioria dos estudantes deste sexo.

No 3.º ano do estudo, 2010, seria de esperar uma média de idade superior, face aos dois anos decorridos desde a primeira aplicação do questionário, mas na realidade a média passou de 23,5 anos para 23,4 anos. Este facto explica-se pela redução da amplitude da amostra, apesar de a idade mínima ser de 20 anos, a idade máxima corresponde agora a 48 anos, o que significa que muitos dos estudantes mais velhos ou abandonaram o sistema ou não se encontram matriculados no terceiro ano do curso. Esta equipa de investigadores entende, assim, que a medida de tendência central mais adequada para caracterizar a idade das amostras deste estudo será a moda, que neste terceiro ano apresentou um valor de 21 anos. Por tudo isto podemos dizer que em termos modais o 3.º ano é dois anos mais velho que o 1.º ano, o que corresponde ao esperado. A amostra sofreu uma redução de 13,7%, contemplando agora 233 estudantes, 77,3% dos quais do sexo feminino, distribuídos da seguinte forma: 70 da Universidade de Évora, 99 do Instituto Politécnico de Beja e 64 do Instituto Politécnico de Portalegre. Desta última organização apenas temos dados dos alunos de enfermagem uma vez que a Direcção da Escola Superior de Tecnologia e Gestão não aceitou participar no projecto.

## **3. Resultados**

Para este trabalho foram seleccionados três dos itens do questionário, perguntas de resposta aberta, que esta equipa considerou pertinentes para atingir os objectivos propostos, concretamente, perceber como evoluem as representações que estes estudantes manifestam sobre três das dimensões inerentes à qualidade da educação: o rendimento académico alcançado, as infra-estruturas de ensino e o plano curricular. As respostas obtidas foram submetidas à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977), tendo sido construídos quadros de análise para representação mais simplificada, onde constam as categorias de resposta encontradas, a frequência de cada categoria nos dois anos de aplicação do questionário, expressa em Unidades de Registo (UR) e as respectivas percentagens. Optámos por não apresentar todos os

factores encontrados (excepto na Tabela 2 onde apresentamos subcategorias por facilitarem a compreensão dos dados), uma vez que iriam tornar as tabelas demasiado complexas e extensas. Apenas constam os factores mais referidos e aqueles que esta equipa se consideraram pertinentes para a análise. Os resultados constantes da Tabela 1 dizem respeito à primeira questão.

Tabela 1

*Resultados agregados para os dois anos de aplicação dos questionários para a questão Q1 - "Indique os aspectos do seu curso que gostaria de ver mudados de forma a aumentar a qualidade do mesmo".*

CATEGORIAS	Frequência da categoria		Percentagem	
	1.ºAno	3.ºAno	1.ºAno	3.ºAno
1. Ensino mais prático	92	130	28,7	42,6
2. Plano Curricular	75	60	23,4	19,7
3. Avaliação	32	21	10,0	6,9
4. Materiais Pedagógicos	2	8	0,6	2,6
5. Organização do processo de ensino e aprendizagem	78	48	24,2	15,7
6. Desempenho docente	25	32	7,8	10,5
7. Não mudava nada	17	6	5,3	2,0
	321	305	100%	100%

Nesta primeira questão foram encontrados 38 factores para o 1.º ano e 46 factores para o 3.º ano, que foram agrupados em 7 categorias, como se observa na Tabela 1. As três categorias com percentagem de resposta mais elevada foram “ensino mais prático” (28,7%; 42,6%), “plano curricular” (23,4%; 19,7%) e “organização do processo de ensino e aprendizagem” (24,2%; 15,7%). O aspecto que mereceu menor atenção por parte dos alunos foi “materiais pedagógicos” (0,6%; 2,6%), e apenas 17 alunos, no 1.º ano, e 6 alunos, no 3.º ano, afirmaram não ser necessário alterar nenhum aspecto no seu curso. Foram obtidos 26 *missings* em 2008 e 39 em 2010.

De uma forma geral, podemos observar que a grande diferença, na transição entre o 1.º e o 3.º ano, é encontrada na primeira categoria “ensino mais prático”, com um aumento de 13,9%. Os alunos no 1.º ano reivindicavam, principalmente, “mais aulas práticas” (71 UR) e “mais estágios” (16 UR), e no 3.º ano estes alunos diminuem a importância atribuída a “mais aulas práticas” (53 UR), mas aumentam a importância atribuída a “mais estágios” (38 UR), havendo ainda um aumento de 21 UR, 5 no 1.º ano para 26 no 3.º ano, na subcategoria “articulação teoria-prática”. Estes resultados demonstram que desde o início do seu percurso académico, os estudantes sentem a necessidade de adquirir mais conhecimentos práticos, o “saber fazer”, em detrimento de uma componente teórica tão elevada e de uma boa articulação entre os momentos teóricos e os momentos práticos, conclusão ainda mais reforçada pelo facto de serem

os alunos de Enfermagem, que têm alguns estágios integrados no plano de curso, a solicitar o aumento do número de estágios ou da duração dos mesmos.

Na segunda categoria mais referida “plano curricular” (no conjunto dos dois anos), o factor mais referido foi “alterações no plano curricular”, com uma diminuição de 36 UR no 1.º ano para 20 UR no 3.º ano. Neste factor os estudantes referem que existem disciplinas desnecessárias no curso, enquanto outras que são muito importantes, na sua óptica, têm pouco peso no plano curricular, criticando ainda a sequência em que as disciplinas são leccionadas. O factor “adequação ao mercado de trabalho”, 15 UR (6 UR 3.ºano), deixa de ser o segundo mais valorizado nesta categoria para dar lugar ao factor “adequação da carga horária das unidades curriculares”, 14 UR (5 UR 1.º ano). A explicação para este aspecto reside, quanto a nós, no facto dos alunos receberem uma formação de carácter mais geral no primeiro ano, que os leva a perceberem o curso como estando menos adequado ao mercado laboral, no entanto, com o decorrer do tempo, e consequente aprofundamento das temáticas mais específicas, não só eles abandonam esta opinião, como conseguem perceber quais são as UC mais importantes, propondo uma reorganização da sua carga horária.

A evolução da categoria “organização do processo de ensino e aprendizagem” seguiu a tendência contrária à categoria mais valorizada (ensino mais prático), com uma diminuição de 8,5%. É importante referir que, apesar de ambas as categorias se prenderem com o ensino, esta primeira engloba os aspectos mais processuais, nomeadamente os horários e os momentos de aula e de trabalho autónomo. Assim, no 1.º ano os três factores mais referidos foram “redução da carga horária” (24 UR), “turmas mais pequenas” (17 UR) e “alterações nos horários” (16 UR). Também aqui é necessário explicar que o critério que nos levou a separar as subcategorias “redução da carga horária” e “alterações nos horários”, foi o facto de a primeira se referir concretamente a uma redução do número total de aulas, enquanto a segunda se prende essencialmente com a distribuição das mesmas no período da manhã ou no período da tarde, bem como da duração de cada aula.

No terceiro ano há uma divisão mais equitativa pelos 11 factores encontrados, e uma redução no número de UR dos três factores mais elevados no primeiro ano “redução da carga horária” passa para 14 UR, e “alterações nos horários” apenas 2 UR. O factor “turmas mais pequenas”, passa de 17 UR no 1.º ano para apenas 4 no 3.º ano, o que se justifica pelo facto de haver uma maior adaptação a turmas com muitos alunos (no curso de enfermagem mais de 30 alunos) e pelo facto de muitos alunos reprovarem a algumas disciplinas e não estarem inscritos em todas as unidades curriculares do terceiro ano, o que provoca uma redução directa do número de alunos por turma.

Em relação às categorias com menos UR destacamos na categoria “avaliação” o factor “modelo de avaliação diferente”, com 13 UR no 1.ºano, e apenas 5 UR no 3.ºano, decréscimo também verificado no factor “menos trabalhos de grupo”, 10 UR para apenas 2 UR. Estes valores parecem indicar que durante o curso os alunos também se vão adaptando aos métodos de avaliação, passado o choque inicial da transição do ensino secundário para o ensino superior, de tal forma que no final do terceiro ano, o factor com mais UR foi “alteração no calendário de exames”, com apenas 6 UR, reivindicando os estudantes que deveria existir um maior espaçamento entre o final do período de frequências e o início da época de exames.

A categoria “desempenho docente” viu aumentado o número de UR, de 25 UR no 1.º ano para 32 UR no 3.º ano, facto para o qual contribuiu principalmente a valorização do factor “metodologias de ensino mais adequadas”, com um total de 12 UR (apenas 4 no 1.º ano). Os alunos referem, ainda, que também gostariam de ter “docentes mais competentes” (6 UR 1.ºano; 9 UR 3.ºano). Por último, das categorias encontradas a

que obteve menor expressão foi “materiais pedagógicos”, o que é muito interessante, uma vez que os estudantes, ao apontarem como mudança principal nos seus cursos o aumento da componente prática, e ao não aludirem claramente a insuficiência de recursos, como “mais materiais didáticos” (1UR 1.º ano; 4 UR 3.º ano), “mais equipamento informático” (1UR 1.º ano; 3 UR 3.º ano), vão dar ainda mais consistência aos resultados encontrados para os aspectos a mudar na organização de ensino superior, como se pode observar na Tabela 2, parecendo indicar que não é a falta de materiais pedagógicos o factor limitador de um ensino mais prático, mas sim as infra-estruturas e as próprias orientações curriculares.

Tabela 2

Resultados agregados para os dois anos de aplicação dos questionários para a questão Q2 – “Indique os aspectos do seu Estabelecimento de Ensino Superior (EES) que gostaria de ver alterados de forma a aumentar a qualidade da mesma”.

CATEGORIAS	Subcategorias	Frequência da sub-categoria		Percentagem Categoria	
		2008	2010	2008	2010
1. Infra-estruturas	1.1. Refeitório/Bar	42	31		
	1.2. Biblioteca	16	58		
	1.3. Reprografia	22	13		
	1.4. Espaços de convívio	10	10	<b>73,1</b>	<b>78,3</b>
	1.5. Salas de estudo	34	46		
	1.6. Salas de aula	46	56		
	1.7. Instalações	61	53		
2. Funcionamento Geral	2.1. Funcionamento dos serviços de administração	6	6		
	2.2. Organização e Gestão	23	18	10,1	9,4
	2.3. Oferta formativa	3	8		
3. Materiais pedagógicos	4.1. Mais recursos informáticos	5	18		
	4.2. Mais materiais de apoio	11	11	5,1	8,5
4. Corpo docente	3.1. Desempenho dos docentes	16	5		
	3.2. Alterações ao corpo docente	0	3	5,1	2,3

5. Não mudava nada	5.1. Estou satisfeito com a IES	21	5	6,6	1,5
		316	341	100%	100%

Quando questionados acerca dos aspectos da seu EES que gostariam de ver alterados de forma a aumentar a qualidade do mesmo, os estudantes apontam cinco categorias que, por ordem decrescente de frequência de resposta no terceiro ano, vêm a ser: “infra-estruturas” (78,3%); “funcionamento geral” (9,4%); “materiais pedagógicos” (8,5%); “corpo docente” (2,3%); e “não mudava nada” (1,5%). Três alunos de 1.º ano afirmaram não saber responder a esta questão, e foram encontrados, no mesmo ano 37 *missings*. No 3.º ano apenas um aluno declarou não saber responder, mas aumentou o número de ausência de respostas para 46.

A categoria “infra-estruturas” recebeu a esmagadora maioria das UR, distribuídas por 7 subcategorias, que seguidamente indicamos, destacando os principais factores encontrados: “refeitório/bar”, que os estudantes gostavam de ver ampliado (13 UR 1.º ano; 12 UR 3.º ano); “biblioteca”, que deveria apresentar um horário de funcionamento mais alargado (8 UR 1.º ano; 17 UR 3.º ano); “reprografia”, os estudantes criticam a ausência de reprografia no edifício onde têm mais aulas (19 UR 1.º ano; 11 UR 3.º ano); “espaços de convívio”, na opinião dos estudantes estes espaços não existem (10 UR 1.º ano; 9 UR 3.º ano); “salas de estudo”, que ou não existem ou são claramente insuficientes para dar resposta ao elevado número de alunos existente (34 UR 1.º ano; 35 UR 3.º ano); “salas de aula”, que os alunos afirmam estar a necessitar de uma melhoria das condições (28 UR 1.º ano; 32 UR 3.º ano); e as “instalações” da IES, que os alunos consideram desadequadas (59 UR 1.º ano; 28 UR 3.º ano). Nesta última subcategoria a acentuada descida do número de UR deve-se, seguramente, ao facto de um dos EES ter inaugurado novas instalações no decorrer deste estudo. Destaque, também, para a subcategoria “biblioteca”, uma vez que esta passa de 3 factores no 1.º ano (“alargamento do horário de funcionamento” - 8 UR; “ampliação do acervo” - 2 UR; e “ampliação da biblioteca” - 6 UR; total = 16 UR), para um total de 58 UR no 3.º ano, distribuídas por 6 factores (“alargamento do horário de funcionamento” - 17 UR; “ampliação do acervo” - 8 UR; “ampliação da biblioteca” - 8 UR; “livros mais recentes” - 8 UR; “disponibilização de meios informáticos” - 1 UR; e “melhoria das instalações da biblioteca” - 16 UR). Estas necessidades parecem, assim, resultar de um uso mais regular da biblioteca, que não seria feito no primeiro ano.

As restantes categorias foram muito menos valorizadas, mas merecem atenção especial na categoria “Funcionamento geral” a subcategoria “organização e gestão” (23 UR 1.º ano; 18 UR 3.º ano), com aspectos tão diversificados como sejam as condições de higiene, a não existência de um campus ou o elevado valor das propinas; e na categoria “Materiais pedagógicos” a subcategoria “mais recursos informáticos” (5 UR 1.º ano; 18 UR 3.º ano), pela importância crescente que estes recursos alcançaram nas últimas décadas.

Duas das categorias encontradas através da análise de conteúdo das respostas dos alunos à questão 1 e questão 2 são repetidas, o que nos parece normal, uma vez que os materiais pedagógicos e o corpo docente podem ser associados tanto à IES em geral, como a cada curso em particular. Neste estudo os alunos sugerem uma associação mais forte do corpo docente ao seu curso (25 UR 1.º ano; 32 UR 3.º ano), do que à sua IES (16 UR 1.º ano; 8 UR 3.º ano), relacionando assim o desempenho dos docentes, dos que eles conhecem porque leccionam nos seus cursos, e não



outros da mesma IES, aos aspectos que podem contribuir para o aumento da qualidade do mesmo. Verifica-se o inverso em relação aos “materiais pedagógicos”, mais associados à IES (16 UR 1.º ano; 29 UR 3.º ano), que ao curso (2 UR 1.º ano; 8 UR 3.º ano), assim, entendem os alunos, os recursos são da responsabilidade da IES que os deverá disponibilizar, podendo estes ser comuns a vários cursos.

Na Tabela 3 apresentamos as categorias relativas ao último item analisado, onde foi solicitado aos alunos que, analisando o seu percurso académico explicassem como poderiam ter obtido um melhor rendimento académico.

Tabela 3

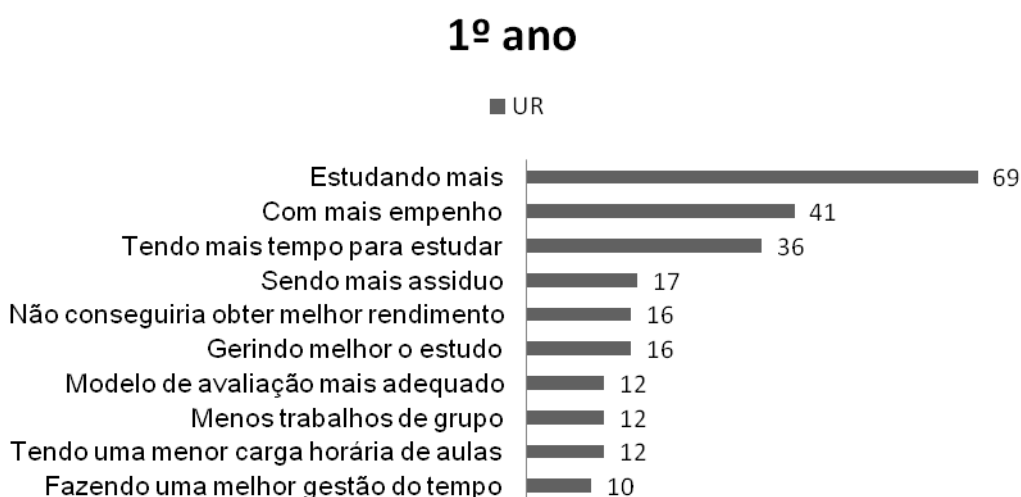
*Resultados agregados para os dois anos de aplicação dos questionários para a questão Q3 – “Analisando o seu percurso académico, explique como poderia ter obtido um melhor rendimento”.*

CATEGORIAS	Frequência da categoria		Percentagem	
	2008	2010	2008	2010
1. Atitudes face ao estudo	148	102	48,3	38,8
2. Perfil e estrutura do curso	55	69	18,0	26,2
3. Aspectos motivacionais	47	46	15,4	17,5
4. Desempenho dos Docentes	21	20	6,9	7,6
5. Metodologias de avaliação	15	18	4,9	6,9
6. Infra-estruturas e recursos da IES	4	5	1,3	1,9
7. Alcancei o rendimento desejado	16	3	5,2	1,1
	306	263	100%	100%

Nesta questão obtivemos um total de 33 factores no 1.º ano e 36 factores no 3.º ano (foram encontrados 18 *missings* no 1.º ano e 49 no 3.º ano, e 19 alunos no 1.º ano, todos de Enfermagem, declararam que por terem apenas entrado mais tarde não possuíam ainda dados para responder à questão), distribuídos por 7 categorias, que seguidamente ordenamos por ordem decrescente de importância relativa: “atitudes face ao estudo” (48,3% 1.º ano; 38,8% 3.º ano), “perfil e estrutura do curso” (18,0% 1.º ano; 26,2% 3.º ano), “aspectos motivacionais” (15,4% 1.º ano; 17,5% 3.º ano), “desempenho dos docentes” (6,9% 1.º ano; 7,6% 3.º ano), “metodologias de avaliação” (4,9% 1.º ano; 6,9% 3.º ano), “infra-estruturas e recursos do EES” (1,3% 1.º ano; 1,9% 3.º ano), e “alcancei o rendimento desejado” (5,2% 1.º ano; 1,1% 3.º ano). Estes dados parecem indicar que os estudantes não manifestam grandes diferenças, durante o seu curso, em relação aos factores que poderiam ter resultado num melhor rendimento. Os estudantes chamam a si essa responsabilidade ao assumirem que é melhorando a sua atitude face ao estudo que podem conseguir alcançar melhores resultados, “estudando mais” (69 UR 1.º ano; 54 UR 3.º ano), e tendo “mais tempo para estudar”

(36 UR 1.º ano; 21 UR 3.º ano). Curioso é verificar que apenas são encontradas 10 UR no 1.º ano e 13 UR no 3.º ano, para o factor “melhor gestão do tempo” Pareceu-nos, aquando da leitura das respostas, que quando os estudantes indicam necessitar de mais tempo para estudar eles estão na realidade a admitir que fazem uma má gestão do tempo que têm disponível, principalmente no que diz respeito a conciliar os momentos de ócio com a presença nas aulas e o tempo dedicado ao estudo. A somar a estes factores, alguns estudantes reclamam ainda ter uma carga horária muito elevada (12 UR 1.º ano; 14 UR 3.º ano), e ocupar muito tempo a realizar trabalhos em grupo (12 UR 1.º ano; 8 UR 3.º ano). Será interessante, em estudos posteriores, aprofundar estes resultados, analisando quais as verdadeiras prioridades dos estudantes, e como ocupam o seu tempo, quer o tempo livre, quer o tempo em que é suposto estarem a assistir às aulas.

Os aspectos motivacionais podem ser um precioso auxílio na explicação da necessidade que os estudantes sentem em dedicar mais tempo ao estudo, uma vez que o factor “mais empenho” é o segundo factor com mais UR (41 UR 1.ºano; 32 UR 3.ºano). Na categoria “metodologias de avaliação” destaque apenas para a exigência de metodologias de avaliação mais adequadas (12 UR 1.º ano; 10 UR 3.º ano), no entanto, o reduzido número de UR total indica que na opinião dos alunos esta categoria não é muito importante para se obter um melhor rendimento. Outra categoria que surge pouco associada aos resultados é “Infra-estruturas e recursos da IES” (4 UR 1.º ano; 5 UR 3.º ano). O cruzamento destes dados com os dados das questões anteriores parece indicar que os alunos percebem a qualidade do ensino como estando, essencialmente, associada às infra-estruturas e recursos disponíveis na IES, e ao modo como decorre a aprendizagem, enquanto o rendimento académico surge associado a aspectos mais pessoais, como a falta de empenho, pouco tempo dedicado ao estudo e falta de organização. Os gráficos das Figuras 1 e 2 apresentam os 10 factores mais representativos das respostas dos estudantes à questão anterior.



*Figura 1.* Factores com mais UR encontrados para a questão Q3 – “Analisando o seu percurso académico, explique como poderia ter obtido um melhor rendimento”, no 1.º ano do estudo.

## 3º ano



Figura 2 . Factores com mais UR encontrados para a questão Q3 – “Analisando o seu percurso académico, explique como poderia ter obtido um melhor rendimento” no 3.ºano do estudo.

Com uma coincidência de 7 factores em 10, observa-se total concordância nos 3 indicadores que, na opinião dos estudantes, mais contribuem para a obtenção de um melhor rendimento académico. No 1.º ano o factor “assiduidade” ocupa o quarto lugar, desaparecendo dos factores mais mencionados no 3.º ano. Tendo em conta que a primeira aplicação do questionário ocorreu no final do primeiro ano, este facto pode resultar da percepção que o absentismo inicial, em muito causado pelas tradicionais “praxes”, pode ser uma das causas da necessidade de dedicar mais tempo ao estudo ou, por outro lado, pode simplesmente ocorrer uma desvalorização da importância da frequência às aulas ao longo do curso, pelo que iremos dar particular importância a este aspecto em estudos posteriores.

Na Figura 1 podemos também observar que 16 estudantes afirmam, no 1.ºano, que não poderiam ter obtido melhor rendimento, enquanto no 3.º ano este factor desaparece dos mais referidos (apenas 3 estudantes), indicando deste modo que há sempre algo que se pode fazer para se obter melhor desempenho, que pode passar, por exemplo, também pelos três factores que surgem apenas no terceiro ano: “Reorganização do plano curricular”, “Estando mais motivado” e “Aumento da componente prática”.

#### 4. Conclusões

De uma forma geral podemos observar que as representações que os estudantes apresentam sobre o seu curso, EES e sobre o seu rendimento académico não se alteram muito durante o seu percurso. As duas questões iniciais, ao abordarem os aspectos do curso e do EES que os estudantes gostariam de ver alterados, procuravam elencar dimensões concorrentes para a qualidade do ensino. Os resultados parecem indicar que os estudantes percebem 4 dimensões principais: o perfil curricular do curso; as infra-estruturas e recursos do EES; o desempenho pessoal; e o desempenho dos docentes. Isto revela que os estudantes relacionam a qualidade do ensino tanto com aspectos relativos aos conteúdos e natureza das aprendizagens, quer como aos contextos onde as mesmas decorrem. A diversidade de respostas acompanha as actuais correntes da investigação na área da qualidade, que recomendam uma abordagem multidimensional da mesma (Candeias *et al*, 2010)

Os estudantes valorizam muito a componente curricular dos seus cursos, com especial ênfase para a componente prática, que gostavam de ver aumentada através de mais aulas práticas e da realização de mais estágios. Assim dão bastante valor às aprendizagens realizadas e à articulação da componente prática com a componente teórica, parecendo indicar que as aprendizagens que fizeram ao longo do curso estão adequadas ao mercado de trabalho. As infra-estruturas e os serviços existentes nos EES mereceram também um forte destaque, correspondendo a 78,3% das UR relativas à questão 2. Os estudantes sentem que a biblioteca deveria ter maiores dimensões e usufruir de um horário de funcionamento mais adequado às suas necessidades. Gostariam, também, que as salas de aulas possuíssem melhores condições físicas e de conforto, reivindicando ainda a criação de mais salas de estudo que permitam suprir as reais carências sentidas. Um dos factores mais referido foi a necessidade de proceder a uma melhoria das instalações dos EES, que as modernizem e adequem mais à prática lectiva. O corpo docente dos EES (surge como categoria de resposta nas três questões colocadas) não é deixado de parte pelos estudantes, que atribuem ao desempenho dos seus docentes um papel de alguma relevância, quer na qualidade que imprimem no curso (7,8% 1.º ano 10,5% 3.º ano) e na IES (5,1% 1.º ano 2,3% 3.º ano), quer no papel que desempenham no rendimento académico (6,9% 1.º ano 7,6% 3.º ano)

Quando a tónica é colocada no rendimento académico alcançado, os alunos reconhecem que desempenham um papel crucial, muito em parte devido às atitudes que desenvolvem face ao estudo, confirmando resultados já obtidos anteriormente por esta equipa, num estudo realizado na transição do 12.º ano para o 1.º ano do Ensino Superior (Rebelo *et al.*, 2009). Reconhecem que deveriam estudar mais e ser mais aplicados, apontando como factor limitante o tempo disponível para o estudo. Uma leitura atenta das respostas parece indicar que na realidade o factor tempo surge mais associado a uma má gestão do mesmo, embora apenas sejam encontradas 10 UR 1.º ano e 13 UR 3.º ano. Alguns estudantes reclamam contra uma carga horária e de trabalhos, o que, na nossa opinião não corresponderá totalmente à verdade, uma vez que desde a implementação do designado Tratado de Bolonha, a carga horária foi substancialmente diminuída. O problema parece resultar de um conjunto mais complexo de factores que pode ter na base uma fraca assiduidade (principalmente, neste estudo, por parte dos alunos de Gestão), que associada a uma má gestão do tempo e métodos de estudo desadequados leva a que os estudantes tenham dificuldade em acompanhar as matérias leccionadas. Assim, para obter resultados positivos, os estudantes sentem que têm de despender muito mais tempo, o que pode ser explicado também pelos aspectos motivacionais, uma vez que o factor “mais empenho” é o segundo factor com mais UR (41 UR 1.º ano; 32 UR 3.º ano). Pelo que foi dito, parece ficar claro que um aumento do empenho dos estudantes, e conseqüente melhoramento da assiduidade, permitirá aos estudantes ter um maior envolvimento na aprendizagem, com mais horas de aulas assistidas que lhes permitirão adquirir mais conhecimento e possibilitarão uma melhor análise e distinção entre conteúdos essenciais e acessórios, facilitando a pesquisa e diminuindo o número de horas necessárias dedicar ao estudo, horas que podem ser canalizadas para a realização dos trabalhos. A somar a estas recomendações surge também a ideia que os estudantes devem (re)aprender a estudar, uma vez que os mesmos reconhecem que não estudam nem regularmente, nem com a antecedência necessária, o que associado a métodos de estudo desadequados conduz a resultados pouco satisfatórios, o que faz com que no final do 3.º ano apenas 3 estudantes tenham alcançado o rendimento académico desejado.

## 5. Bibliografia

- Amante, M. (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.
- Bardin, F. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bateman, G., & Roberts H. (1994). TQM for professors and students. *TQM in higher education*, September and October.
- Candeias, A., Rebelo H., Bonito, J., Oliveira, M., & Trindade, V. (2010). Representações dos estudantes sobre a qualidade de ensino – estudos psicométricos de validação de um questionário no ensino público português. *International Journal of developmental and educational psychology INFAD. Revista de psicologia*, Ano XXII, 1 (3), (pp. 27-36).
- Chua, C. (2004). Perception of quality in higher education. *Proceedings in the australian universities quality forum 2004, AUQA occasional publication*. Recuperado em 22-01-2007 de <http://www.auqa.edu/auqf/2004/program/papers/chua.pdf>.
- Correia, M. (2008). Qualidade no ensino. *Região Sul*. Consultado em 13 de Outubro, 2008, a partir de <http://www.regiao-sul.pt/noticia.php?refnoticia=81979#>
- Deming, E. (1989). *Calidad, productividad y competitividad, la salida de la crisis*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Ethier, G. (1989). *La gestion de l'excellence en éducation*. Québec: Presses de l'Université.
- Ferreira, M. (2009). Determinantes do rendimento académico no ensino superior. *Revista internacional d'humanitats*, 15, 55-60.
- OCDE (1989). *O ensino na sociedade moderna*. Rio Tinto: Edições Asa.
- OCDE (2004). *Regards sur l'éducation*. Accueil. Consultado em 28 de Outubro, 2008, a partir de: [http://www.oecd.org/document/7/0,3343,en\\_2649\\_39263238\\_33712135\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/7/0,3343,en_2649_39263238_33712135_1_1_1_1,00.html)
- Oliveira, R., & Araújo, G. (2005). Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista brasileira de educação*, 28, pp. 5-24. Consultado em 14 de Fevereiro de 2010, a partir de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>.
- Paro, V. (2000). Educação para a democracia: elemento que faltava na discussão da qualidade do ensino. *Revista portuguesa de educação*, 13, 1. Braga: Universidade do Minho.
- Rebelo, H., Bonito, J., Oliveira M., Cid, M. e Saraiva, M.(2009). Do Rendimento Académico ao Grau de Satisfação dos Estudantes: A Visão sobre a Qualidade na Transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior, in B. Silva, L. Almeida, A. Barca e M. Peralbo (orgs.), *Actas do X Congresso internacional galego-português de psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2917-2932
- Renn, K. & Arnold, K. (2003). Reconceptualization research on college student peer culture. *The journal of higher education*, 74, 3, 261-291.
- Silva, V. (2008). A narrativa instrumental da qualidade na educação. *Estudos em avaliação educacional*, 40 (19), 191-221. [em linha] Consultado em 3 de Junho, 2010, a partir de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1437/arquivoAnexado.pdf>
- Tavares, J. (2000). *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Teixeira, A., & Miranda, R. (2003). Em torno da distintividade: alguns princípios fundamentais no âmbito da avaliação da qualidade de cursos online. *Discursos: perspectivas em educação*, 38, 113-127. Lisboa: Universidade Aberta. [em linha]

- Consultado em 12 de Junho, 2010, a partir de <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/153/1/Revista-Discursos113-127.pdf>
- Tribus, M. (1995). TQM in Schools of Business and Engineering. *In* H. Roberts *Academic initiatives in total quality for higher education*. Wisconsin: ASQC Quality Press.
- Turner, R. (1995). TQM in the college classroom. *Quality progress* (27)10,105-108.
- Saraiva, M. (2004). *Gestão da qualidade total – Uma proposta de implementação no ensino superior português*. Tese de doutoramento (inédita). Lisboa: ISCTE
- Silva, M. (1998) A orientação vocacional como processo facilitador do rendimento académico. *In Actas do IV congresso galaico-português de psicopedagogia* (pp.44-46). Braga: Lusografe.