

O QUE PENSAM OS ALUNOS DE ENFERMAGEM DO ALENTEJO DA QUALIDADE DO ENSINO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM OS ALUNOS DO 1.º ANO¹

JORGE BONITO, VÍTOR TRINDADE, JOSÉ SARAGOÇA,
HUGO REBELO, ADELINDA CANDEIAS
UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DA QUALIDADE DO ENSINO

De uma forma natural, a nossa primeira preocupação foi operacionalizar tanto o conceito de “qualidade” como o conceito de “ensino”. Revista a literatura da especialidade e traçada uma visão generalista dos diferentes significados dos conceitos e seu entendimento à luz dos paradigmas educacionais actuais, apresentamos agora o quadro teórico a partir do qual desenhamos o nosso estudo.

Qualquer investigação que incida no conceito “qualidade” deve ter em conta, de acordo com Silva (2008), a polissemia do termo e a inevitável ambiguidade que o seu uso acarreta. Este mesmo autor refere que, de forma geral, o termo “qualidade” caracteriza um determinado estado de coisas num sentido positivo, afirmando que “um produto é de qualidade” ou que “uma escola é de qualidade”, atribuimos-lhe condição ou situação desejável. Em oposição, algo é considerado de má qualidade na medida em que distancia daquilo que é esperado ou desejado. Encontramos em Bonito (2005) a ponte entre esta generalização e o caso particular da educação, quando o processo de educação 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

¹ Trabalho no âmbito do «Projecto 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» (PTDC/CED/66574/2006) financiado pela FCT do MCTES da República Portuguesa.

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, embora seja de difícil definição.

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 (Figura 1):

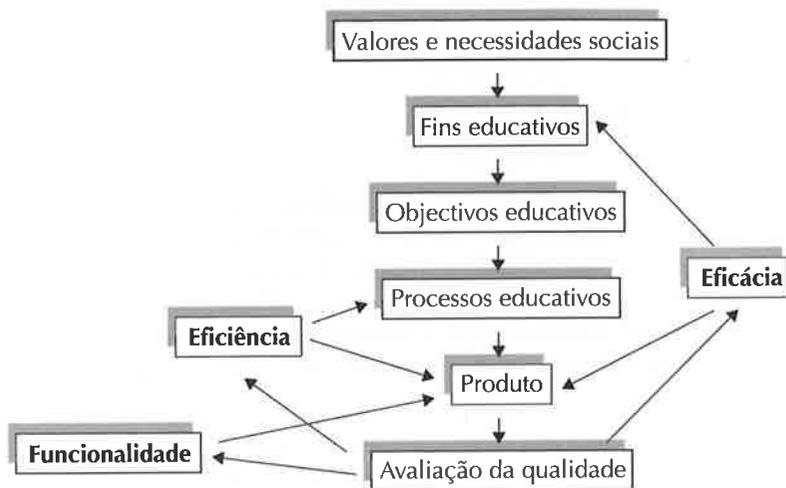


Figura 1. Qualidade do ensino sob os três pontos de vista mais comuns (adaptado de Fernández, citado em Rumbo, 1998).

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 (Bonito *et al.*, 2008a).

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). 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. Existem, então, certas medidas que, pelo seu efeito multiplicador, se tornam estrategicamente prioritárias, que podem dividir-se em três aspectos fundamentais (Cunha, 1997), designadamente: (a) Promoção da eficácia da aprendizagem; (b) Promoção directa da excelência dos resultados; e (c) Promoção da qualidade dos recursos humanos e materiais.

Desde há alguns anos a esta parte que, com base em Trindade (2000), o nosso entendimento de “ensino” está associado ao conceito de “Didáctica”, sendo este assente no chamado “triângulo didáctico” cujos vértices são ocupados pelo “professor”, pelos “conteúdos a ensinar” e pelos “estudantes”. O seu pressuposto centra-se nas decisões do professor sobre os conteúdos de determinada área do conhecimento, a fornecer àqueles alunos (e não a outros) que pretende ensinar (Trindade, 2003).

Partindo dos pressupostos teóricos enunciados anteriormente, e no seguimento do “quadro geral da classificação da qualidade” (*Input – Process – Output*), proposto por Chua (2004) centrámos a nossa atenção no “Processo” e, dentro deste, no “ensinar e aprender” (Figura 2):

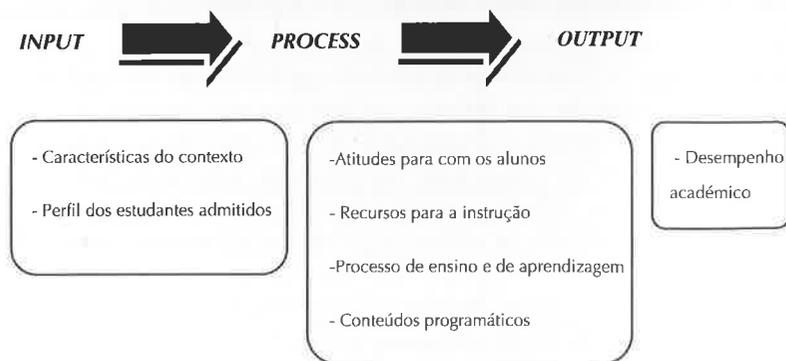


Figura 2. Quadro geral da classificação da qualidade de ensino (adaptado de Chua, 2004).

A questão do “ensino” é deveras complicada, na medida em que se trata de conceito com pluralidade semântica, não havendo a possibilidade de apresentar uma definição que não fuja ao enunciado de uma série de banalidades que, no fundo, traduzem o que existe de comum nos diferentes significados específicos. De qualquer modo, o acto de ensinar está ligado ao transmitir algo a alguém com uma finalidade precisa, num determinado contexto. Esta ênfase na “comunicação”, porém, pressupõe sempre o “como” a fazer, para que o “emissor” consiga alcançar o fim previsto. E este “como” não se reporta apenas aos “meios” a utilizar no processo comunicativo, mas também ao “receptor” da comunicação. No caso preciso do “ensino” em contexto escolar, seja ele de que nível for, o professor (emissor) consciente ou inconscientemente, tenta adequar a mensagem que pretende transmitir às pessoas que a irão receber – os seus alunos. Tal implica que, no mínimo, tenha uma ideia sobre o modo como eles aprendem, para que existe uma maior probabilidade de sucesso nas aprendizagens que o ensino pretende induzir. Os trabalhos de Marton e Saljo (1976) permitiram-nos saber que os estudantes apresentam três grandes **tipos** de aprendizagens que realizam, todas elas influenciadas por diferentes factores, como pretendemos mostrar na Figura 3.

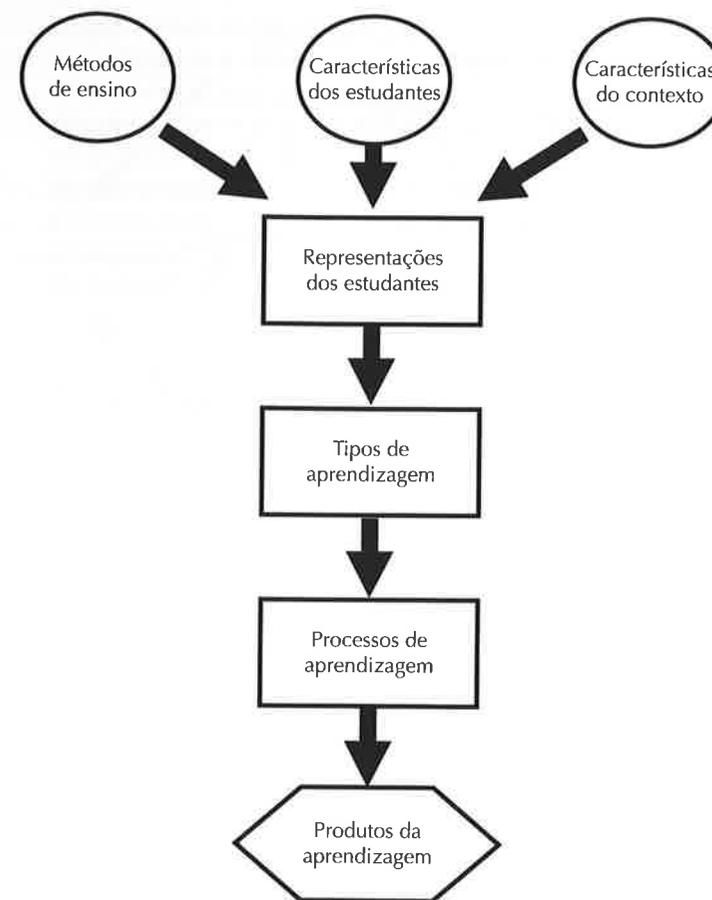


Figura 3. Modelo geral de aprendizagem escolar (adaptado de Marton & Saljo, 1976).

Na verdade, a **aprendizagem superficial** (Tipo 1) parece ser predominantemente provocada pelo medo de falhar ou pelo querer completar o curso, o mais rapidamente possível. Os estudantes que abordam a sua aprendizagem deste modo possuem, em geral, uma baixa auto-estima, apresentam níveis elevados de ansiedade e estudam essencialmente para os exames ou para o tipo de provas finais a que são submetidos. Em geral, os “produtos das aprendizagens” apresentados assentam na memória e na compreensão, por vezes, nos seus níveis mais baixos (“Tradução” e “Interpretação”).

Os estudantes que apresentam uma outra abordagem na aprendizagem – **aprendizagem em profundidade** (Tipo 2) – estão interessados em descobrir um sentido para os factos e fenómenos, objectos de estudo, das relações que os mesmos apresentam entre si e na construção de uma racionalidade baseada na lógica, evitando generalizações que não estejam apoiadas em evidências. Os “produtos das aprendizagens” assim conseguidos, ultrapassam os níveis da memória e da compreensão, situando-se, no mínimo, ao nível da “Aplicação” e podendo mesmo alcançar os níveis da “Avaliação” e da “Síntese” de Anderson e Krathwohl (2001).

Os estudantes que utilizam uma **aprendizagem estratégica** (Tipo 3), podem apresentar abordagens semelhantes aos referidos nos tipos anteriores, mudando apenas nas intenções e motivações para tal. Reconhecem-se, em geral, pelo espírito de competição manifestado e pela perseguição das classificações mais elevadas do curso. Os “produtos das aprendizagens” podem ser de um ou outro tipo, referido anteriormente, e não é invulgar que alunos com classificações elevadas apresentem aprendizagens do tipo superficial. Eventualmente, as características do contexto em que ocorrem as aprendizagens e os métodos de ensino utilizados, favorecem este tipo em detrimento do outro. De facto, não é raro que os planos de estudo, os métodos de ensino utilizados e, principalmente, os processos de avaliação usados, ‘empurrem’ os estudantes para tipos memorísticos de aprendizagem, não havendo lugar (espaço e tempo) para uma abordagem crítica das matérias, propiciadoras de uma aprendizagem em profundidade.

Para além do tipo de aprendizagens, importa ainda considerar o conhecimento que o professor possui sobre o modo como se realiza a aprendizagem. A proposta de David Kolb para descrever o modo como se realizam as aprendizagens, tem-se revelado promissora, quer em termos de investigação, quer em termos de descrição da realidade. Na Figura 4 apresentamos uma adaptação do chamado “Ciclo de Aprendizagem de Kolb” e de alguns estilos de ensino que o mesmo permite representar:

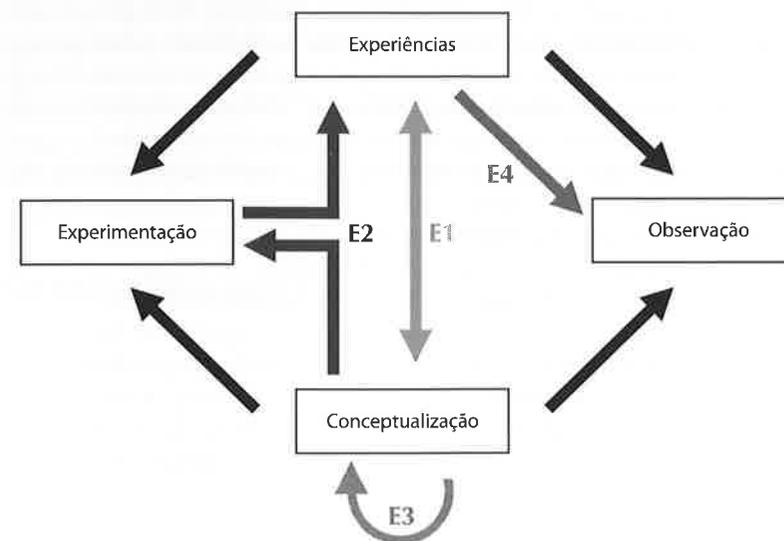


Figura 4. Ciclo de Kolb para os processos de aprendizagem (a negro) e alguns estilos de ensino (E) dele derivado (a cores) (extraído de Trindade, 2003).

Basicamente, Kolb (1984) propõe que as aprendizagens necessitam de quatro diferentes tipos de actividades para se efectuarem: a vivência de situações problemáticas ou desafiadoras - **experiências concretas** (fazer/ter uma experiência); **a observação** cuidada e sistemática, acompanhada de uma **reflexão** sobre as mesmas (revendo/reflectindo sobre a experiência); uma **conceptualização**, onde os estudantes (aprendizes) são chamados a formar, reformular ou processar ideias (concluindo/aprendizagem a partir da experiência); e, finalmente, uma actividade de **experimentação**, onde os estudantes irão usar ideias para resolver problemas, testar pressupostos, partindo para novas vivências experienciais (planificação/experimentar o que se aprendeu).

Saliente-se que, consoante for a representação de “ensino” que o professor possua, assim ele irá iniciar as aprendizagens dos seus alunos, fazendo-os percorrer um determinado trajecto dentro do Ciclo de Aprendizagem de Kolb, supondo que se mantêm constantes

as características do contexto. Por exemplo: se o professor tiver das aprendizagens a concepção que são os estudantes a construir o seu próprio conhecimento, é muito provável que organize o ensino de determinada matéria partindo das ideias ou vivências desses alunos em relação à mesma, os faça anotar os aspectos relevantes dessas ideias ou vivências e a discuti-los entre si, criando situações propícias à formulação de sínteses que possam ser verificadas através da experimentação, ela própria criadora de novas vivências, reiniciando, deste modo o ciclo de aprendizagens. É, afinal o trajecto marcado a preto na Figura 4. Um outro professor pode, por exemplo, considerar que o ensino deve constituir um repositório de informação e conceptualização que permita explicar ou compreender determinadas vivências ou experiências vividas, e vice-versa. Trata-se do percurso assinalado com E1 (cor laranja). Os trajectos E2 e E3 representam outras formas de entender o ensino, representando este último, o ensino puramente teórico.

DO MÉTODO

Explorado o conceito de qualidade do ensino, e consciencializados das suas múltiplas concepções e implicações, fomos numa primeira fase deste trabalho, que se insere num estudo mais amplo que pretende acompanhar um determinado grupo de alunos, tentar compreender as representações que os alunos do ensino superior, dos três estabelecimentos de ensino superior público existentes na região Alentejo, do curso de Enfermagem e a frequentar o primeiro ano, apresentam sobre este conceito. Neste sentido foi elaborado um questionário, validado numa amostra externa à definida para ele mas pertencente ao mesmo universo, que aplicámos à nossa amostra (depois de garantido o consentimento dos sujeitos e as autorizações necessárias). Desse questionário foram escolhidas para esta etapa duas questões de resposta aberta, concretamente a primeira e última:

P₁ - O que entende por "Qualidade de Ensino"?

P₆₈ - Após ter respondido às questões anteriores, como define agora "Qualidade de Ensino"?

Esta repetição foi propositada. Pretendeu averiguar se as preposições apresentadas nas demais perguntas afectavam as representações de qualidade. As respostas obtidas foram submetidas à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977), tendo nós construído o quadro de análise, inspirado no quadro obtido no estudo de validação do questionário, ao qual foram acrescentadas outras modalidades de classes face à dispersão das respostas.

Caracterização da amostra

Para esta caracterização usou-se o programa *SPSS*, na sua versão 16.0. A amostra é constituída por um total de 149 casos, distribuídos pelos três estabelecimentos de ensino, sendo que a maior parte dos indivíduos (52,3%) pertencem à Universidade de Évora (Tabela 1):

Tabela 1 - Distribuição do número de indivíduos por instituição de ensino

		Frequency	Percent
Valid	Univ. Évora	78	52.3
	IP Beja	57	38.3
	IP Portalegre	14	9.4
	Total	149	100.0

Em relação ao sexo dos inquiridos, observa-se uma esmagadora maioria de alunos do sexo feminino, facto intrinsecamente relacionado com aspectos particulares do curso destes alunos (Tabela 2):

Tabela 2 – Distribuição do número de indivíduos por género

		Frequency	Percent
Valid	Masculino	27	18.1
	Feminino	122	81.9
	Total	149	100.0

A análise das idades indica que a grande maioria dos alunos têm idades inferiores a 23 anos (82,5%). O intervalo de idades dos respondentes situa-se entre os 18 e os 47 anos, apresentando uma média de idades de 20 anos, sendo que 26,2% dos alunos têm 19 anos e 25,5% têm 20 anos, caracterizando assim uma amostra jovem.

Resultados

Os dados apurados nas três instituições de ensino superior foram tratados através da técnica de análise de conteúdo categorial (Bardin, 1977). Assim, a partir duma primeira análise das respostas, procedeu-se ao agrupamento das unidades de registo mais significativas em subcategorias, por sua vez estruturadas em categorias. Estes procedimentos revelaram a diversidade de opiniões sobre os factores envolvidos na definição de qualidade de ensino e permitiram-nos obter uma representação simplificada do conceito em apreço.

Globalmente, os alunos consideram que a qualidade de ensino funda-se na simbiose de aspectos relacionados com as seguintes categorias e respectivas subcategorias²:

1. Realização de aprendizagens de qualidade: Proporcionar aprendizagem de qualidade em boas condições (5,7%; 5,9%); Adquirir conhecimento adequado ao curso (0%; 0,4%); Ensino abrangente

² Junto de cada subcategoria surgem, entre parêntesis, as percentagens equivalentes ao somatório das unidades de registo. O primeiro valor respeita à pergunta proposta no início do questionário e o segundo à pergunta do final deste instrumento, ou seja, respondida após a reflexão induzida pelo facto de responder ao questionário.

e para todos (0,8%; 1,2%); Forma de facilitar aprendizagem (2,4%; 3,6%); Obtenção de objectivos (traçados previamente) (0,4%; 0,4%); Forma de facilitar a docência (0,4%; 0,4%).

2. Desempenho dos professores: Competência dos professores na transmissão de conhecimento (7,3%; 4,0%); Métodos, técnicas e estratégias de ensino (6,5%; 5,9%); Estímulo à aprendizagem (motivação) (1,6%; 1,2%); Qualidade e formação dos professores (qualificações) (10,2%; 5,9%); Motivação e empenho do professor (1,6%; 3,6%); Disponibilidade para apoiar os alunos (1,6%; 1,6%); Conhecimento dos programas curriculares (0,4%; 0,8%); Forma como as aulas são leccionadas (0%; 1,6%); Professores justos e compreensivos (0,4%; 0%); Bons docentes (0,0%; 2,4%).

3. Funcionamento da escola e seus intervenientes: Organização dos Cursos (0,4%; 0,8%); Métodos adoptados pela escola (4,5%; 2,8%); Boas infra-estruturas, serviços e funcionários (6,5%; 6,3%); Condições existentes na escola (não físicas) (0,0%; 4,3%); Colaboração entre escola, família, estudantes e comunidade (0,4%; 0,4%); Boa relação entre professores e alunos (3,7%; 4,3%); Boa relação entre todos os membros da escola (0,4%; 0,0%); Horários adequados (0,4%; 0,4%); Qualidade e resultados alcançados pela instituição (0,8%; 1,2%).

4. Recursos adequados: Bons meios de pesquisa (0,4%; 0,8%); Bom material didáctico (3,3%; 2,8%); Bons recursos e equipamentos (6,5%; 5,1%).

5. Conteúdos programáticos: Bons conteúdos e adequação ao curso (3,7%; 3,2%), Validade da informação transmitida (0,4%; 0%); Tempo para leccionar todos os conteúdos (0,4%; 1,2%).

6. Satisfação de necessidades: Satisfação das necessidades dos alunos (2,4%; 3,6%); Atingir objectivos do curso (0,4%; 0%); Preparar para o quotidiano e a vida futura (2,9%; 1,6%); Formar profissionais melhores (2,4%; 2,4%); Condições favoráveis para o sucesso académico (2,4%; 0,8%); Integrar o aluno no ensino (0,4%; 0,4%); Mais tempo para

estudar/fazer trabalhos (0%; 0,2%); Haver disciplinas de opção mais interessantes (0%; 0,4%).

7. Desempenho dos alunos: Interesse e esforço (0,4%; 2,8%); Motivação (0,4%; 1,2%); Produtividade (0,4%; 0%); Capacidade (0,4%; 0,4%).

8. Custos do ensino: Ensino gratuito (0,8%; 0,8%); Economicamente mais acessível (0,4%, 0,8%).

9. Empregabilidade (saídas profissionais) (1,2%; 0,8%).

10. Rendimento académico: Obter boa média (0,4%; 0%); Ter melhor rendimento (aproveitamento) escolar (2,4%; 4,7%).

11. Avaliação: Avaliação igual para todos (0,4%; 0%); Melhores resultados na avaliação (0,4%; 0%); Mais momentos de avaliação/ momentos melhor distribuídos (0%; 0,8%).

12. Sistema educativo: Eficiência do sistema educativo (1,2%; 0%); Sistema educativo que motive (1,2%; 0,8%); Ensino prático e objectivo (1,6%; 0,8%); Ensino exigente e completo (0,4%; 0,4%); Ensino de excelência (2,4%; 1,2%); Ensino activo, dinâmico e bem estruturado (0,8%; 0,4%); Ensino que envolve o aluno no plano de estudos (0%; 0,4%); Ensino regrado (0,4%; 0%); Ensino teórico-prático (0,4%; 0,4%); Ensino personalizado (0,4%; 0%); Ensino que trate todos de igual forma (0,8%; 0,8%).

Dadas as limitações dum texto desta natureza, optamos por centrar a nossa análise nos dados agregados por categoria (somatório, por categoria, das unidades de registo relativas às sub-categorias criadas). Estes dados são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 - Categorias das definições de Qualidade de Ensino pelos estudantes das instituições, no início e no fim do preenchimento do questionário (em percentagem de registos)

Categorias	IP Beja		U Évora		IP Portalegre		Total	
	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim
1. Realização de aprendizagens de qualidade	12,0	15,0	8,5	11,9	7,1	2,9	9,8	11,9
2. Desempenho dos professores	26	25,0	29,9	26,3	42,9	34,3	29,8	26,9
3. Funcionamento da escola e seus intervenientes	24,0	23,0	13,7	19,5	7,1	17,1	17,1	20,6
4. Recursos adequados	7,0	11,0	13,7	8,5	7,1	2,9	10,2	8,7
5. Conteúdos programáticos	2,0	1,0	6,0	5,9	7,1	8,6	4,5	4,3
6. Satisfação de necessidades	11,0	7,0	12,0	11,9	7,1	14,3	11,0	10,3
7. Desempenho dos alunos	0,0	2,0	2,6	5,1	3,6	8,6	1,6	4,3
8. Custos do ensino	2,0	2,0	0,9	1,7	0,0	0,0	1,2	1,6
9. Empregabilidade	2,0	1,0	0,9	0,8	0,0	0,0	1,2	0,8
10. Rendimento académico	3,0	4,0	0,0	3,4	14,3	11,4	2,9	4,7
11. Avaliação	0,0	2,0	0,9	0,0	3,6	0,0	0,8	0,8
12. Sistema Educativo	11,0	7,0	11,1	5,1	0,0	0,0	9,8	5,1
TOTAL:	100,0 (n=98)	100,0 (n=100)	100,0 (n=117)	100,0 (n=118)	100,0 (n=28)	100,0 (n=35)	100,0 (n=243)	100,0 (n=253)

Fonte: Questionário "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" (2008).

A primeira constatação que os dados nos permitem fazer é que ainda que os valores de algumas subcategorias se mantenha nos dois momentos de recolha da opinião (cf. tipologia de categorias

e subcategorias atrás apresentada), os totais relativos aos dois momentos são diferentes em todas as categorias constituídas. Estas diferenças, não são, contudo, muito significativas na generalidade das categorias, pelo que, em qualquer das três instituições a maior parte das categorias mantém a proporção do número de registos nos dois períodos. Assim, a reflexão operada pelos estudantes com o decorrer da resposta ao questionário terá permitido aprofundar a reflexão e, expectavelmente, contribuído para uma melhor resposta dos alunos à questão formulada.

No essencial, os resultados mostram-nos que, independentemente do estabelecimento de ensino frequentado, os estudantes de enfermagem do Alentejo coincidem na valorização das duas categorias que, na sua opinião, mais caracterizam o ensino de qualidade. De facto, a representação que estes alunos têm sobre o ensino de qualidade centra-se maioritariamente nos aspectos associados, em primeiro lugar, ao “desempenho de professores” (scores de 29,8% e 26,9%, relativos, respectivamente, à pergunta inicial e à pergunta final do questionário) e, em segundo lugar, ao “funcionamento da escola e seus intervenientes” (percentagens de 17,1 % e de 20,6%). Focando a análise nos resultados por instituição vemos que é sobretudo entre os estudantes de Portalegre que se regista uma maior concentração de respostas que relacionam o ensino de qualidade com o desempenho dos docentes.

Além destas, as categorias com maior percentagem de unidades de registo são a “realização de aprendizagens de qualidade” (9,8%; 11,9%), a “satisfação das necessidades” (11%; 10,3%) e os “recursos adequados” (10,2%; 8,7%). Ou seja: um ensino de qualidade dependerá em boa parte da orientação do ensino para a realização de aprendizagens de qualidade e em condições adequadas, da centralidade do ensino no aluno em termos de satisfação das suas necessidades, interesses e motivações e na observação dos seus ritmos de aprendizagem – afinal alguns dos fundamentos do chamado Processo de Bolonha - e, ainda, do uso e disponibilidade recursos/equipamentos, material didáctico adequado e meios de pesquisa.

Já muito menos relevantes parecem ser os aspectos relativos ao sistema educativo, de resto consideravelmente menos valorizados na pergunta final (5,1% do total de registos) do que na pergunta inicial (9,8% dos registos).

Verificamos, ainda, uma fraca expressividade das unidades de registo relativas à categoria “rendimento académico” (2,9%; 4,7%), reveladora de que, em geral, os alunos consideram que ter bom aproveitamento escolar ou conseguir uma “boa média” não é necessariamente sinónimo de um ensino de qualidade.

Reparamos, igualmente com alguma surpresa, que as subcategorias relativas ao “desempenho dos alunos” (1,6%; 4,3%) são relativamente pouco valorizadas nas respostas dos estudantes (isto independentemente da escola que frequentam, ainda que os alunos de Portalegre sejam os que mais valorizam estes aspectos). Inferimos, por conseguinte, que os alunos tendem a desvalorizar o efeito que o seu desempenho e o dos seus colegas, designadamente a nível de interesse, esforço, motivação, capacidade e produtividade estudantil possa ter na qualidade do ensino.

Será igualmente interessante perceber que embora normalmente se associe a qualidade da formação superior à empregabilidade dos licenciados, são poucos os alunos inquiridos que valorizam a empregabilidade ou as saídas profissionais como dimensão importante da qualidade de ensino (1,2%; 0,8%).

Uma palavra, ainda, para constatar a expressão marginal dos resultados relativos à categoria “avaliação” (apenas 0,8% das unidades de registo, independentemente do momento de emissão da opinião), facto demonstrativo de que, no entendimento dos alunos inquiridos, a qualidade, quantidade e equidade dos processos avaliativos só residualmente contribuem para a qualidade do ensino.

Podemos, assim, concluir que, para os estudantes dos cursos de enfermagem existentes no Alentejo os aspectos mais determinantes da qualidade de ensino estão relacionados com dois tipos de factores: os humanos e os institucionais. No âmbito dos primeiros, por um lado, temos as variáveis relacionadas com o “factor humano”, sobretudo com a qualificação dos professores e as competências humanas, científicas e pedagógicas dos professores, facilitadoras da interacção

com os alunos e, por outro lado, a interacção entre os demais actores da “escola” e entre esta, as famílias dos alunos e a comunidade. Estes resultados vão de encontro a pesquisas anteriores que mostram que a qualificação dos professores influencia decisivamente o sucesso escolar dos estudantes (Ferguson, 1991; Bonito et al., 2008b) assim como a relação escola-família-comunidade (Silva, 2003).

Relativamente aos factores institucionais, sublinhamos que os alunos consideram que a qualidade de ensino está muito relacionada com aspectos relativos ao funcionamento, organização e avaliação das instituições de ensino e os seus recursos. Neste ponto, os resultados orientam-se no sentido das teses de Good e Weinstein (1992), entre outros, quando, ao analisarem os resultados da investigação sobre a eficácia escolar, concluem que “as escolas influenciam de forma diferente o sucesso dos alunos” (*idem*, p. 80) - se bem que, conforme asseguram estes autores e a OCDE, por exemplo, o investimento em mais recursos (nomeadamente financeiros) não originam, *de per se*, maior qualidade no ensino ou melhores resultados do sistema.

Finalmente, conforme referimos oportunamente, não são muito valorizadas as variáveis relativas ao desempenho de um dos actores fundamentais do ensino, afinal seu primeiro destinatário: o aluno - cujos esforços, empenho, motivação e expectativas influenciam decisivamente o seu sucesso escolar (Gracia & De la Iglesia, 2006; NCLB, 2008).

De qualquer forma, será importante lembrar, como faz Bressoux (1994), que, no que respeita à eficácia escolar (e, por conseguinte, à qualidade de ensino), a combinação de factores é mais importante do que a consideração de cada um deles isoladamente, já que todos estão interligados e variam de acordo com o contexto social, cultural e económico específico. A voz dos estudantes, contudo, mantém-se como essencial, afirmando que “*highly qualified teacher does not assure them of having competent teachers. More than paper certification is needed to make sure their teachers have the skills to teach them*” (Lewis, 2004, p. 3).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, L.W., & Krathwohl (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman

Bardin, L. (1977). *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.

Bonito, J., & Trindade, V. (2008). About representations of «quality teaching» among european and african portuguese speakers, at Evora's university: an intercultural experience. Comunicação oral apresentada na *International Conference of Intercultural Dialogue through Education*, realizada no Dolmen Resort Hotel em Malta.

Bonito, J., Saraiva, M., Trindade, V., Barros, J. P., Santo, J., Martins, M. J. D., Oliveira, T., Fialho, I., & Cid, M. (2008a). Representações da qualidade do ensino dos alunos de enfermagem no alentejo: um estudo exploratório. Comunicação oral apresentada na *International Conference Excellence and Superior Performance*, promovida pelo Departamento de Psicologia da Universidade do Minho, realizada na Universidade do Minho.

Bonito, J., Trindade, V., Rebelo, H., Saraiva, M., Saragoça, J., Cid, M., Fialho, I., & Pires, H. (2008b). Como aumentar a qualidade de ensino? Uma visão dos estudantes dos ensinos básico, secundário e superior. Comunicação oral apresentada na *International Conference Excellence and Superior Performance*, promovida pelo Departamento de Psicologia da Universidade do Minho, realizada na Universidade do Minho.

Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137 [em linha]. Consultado em 5 de Dezembro, 2008, a partir de <http://3e.voie.free.fr/france/bressoux1.pdf>

Chua, C. (2004). Perception of quality in higher education. *Proceedings in the australian universities quality forum 2004, AUQA occasional publication*. Consultado em 25 de Novembro, 2008, a partir de <http://www.auqa.edu/auqf/2004/program/papers/chua.pdf>

Cunha, P. O. (1997). *Educação em debate*. Lisboa: Universidade Católica Editora

Ethier, G. (1989). *La gestion de l'excellence en éducation*. Silery, Qué.: Presses de l'Université du Québec.

Ferguson, R. F. (1991). Paying for public education: new evidence on how and why money matters. *Harvard journal on legislation*, 28(2), 458-498,

Good, T., & Weinstein R. (1992). *Escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote

Gracia, E., & De la Iglesia, C. (2006). Sobre la opinión que los alumnos tienen de la efectividad de la docencia. Una primera exploración con encuestas en teoría económica. *Revista iberoamericana de educación*, 37(4). [em linha] Consultado em 27 de Outubro, 2008, a partir de <http://www.rieoei.org/investigacion/1110Gracia.pdf>

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning experience as a source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.

Lewis, A. (Ed.) (2004). *Open to the public: students speak out on "no child left behind". A report from 2004 public hearings*. [em linha] Consultado em 8 de Dezembro, 2008, a partir de <http://www.publiceducation.org/pdf/nclb/StudentVoices.pdf>

Marton, F., & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: 1 - Outcomes and process. *British journal of educational psychology*, 46, 4-11.

NCLB – No Child Left Behind (2008). Transforming the Federal Role in Education So That No Child is Left Behind. *The white house*. Consultado em 8 de Dezembro, 2008, a partir de <http://www.whitehouse.gov/news/reports/no-child-left-behind.html>

Pires, H., Fialho, I., Saragoça, J., & Bonito, J. (2008). Perspectivas dos Estudantes sobre a Qualidade do Ensino: Um Estudo Exploratório nas Instituições do Ensino Superior do Alentejo. In M. Mano, F. Almeida, L. R. Ramos e M. C. Marques (orgs.), *Actas da Conference of Governance and Management Models in Higher Education*, pp. 127-145.

Rumbo, M. (1998). *La calidad de la enseñanza universitaria y el desarrollo profesional de su profesorado*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Silva, P. (2003). *Escola-família: uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, V. (2008). A narrativa instrumental da qualidade na educação. *Estudos em avaliação educacional*, 40(19), 191-221. [em linha] Consultado em 5 de Dezembro, 2008, a partir de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1437/arquivoAnexado.pdf>

Trindade, V. M. (2000). *Relatório da disciplina de didáctica das ciências (biologia e geologia)*. Prova de Agregação (inédita), Évora: Universidade de Évora.

Trindade, V. M. (2003). Uma perspectiva didáctica para o ensino das ciências. In A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa e P. Mendes (orgs.), *Didácticas e metodologias de educação. Percursos e desafios*. (pp. 1075-1095). Évora: Universidade de Évora.