

Rebelo, H., Bonito, J., Candeias, A., Oliveira, M., Saragoça, J., & Trindade, V. (2009). Variáveis de contexto que suportam as representações de qualidade do ensino superior. *Educação – temas e problemas*, 7(4), 45-55. [ISSN 1646-2831]

## VARIÁVEIS DE CONTEXTO QUE SUPTAM AS REPRESENTAÇÕES DE QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR

Hugo Rebelo,<sup>1</sup> Jorge Bonito,<sup>2</sup> Adelinda Candeias,<sup>2</sup> Manuela Oliveira<sup>3</sup>  
José Saragoça,<sup>4</sup> Vítor Trindade<sup>2</sup>

### Resumo

A crescente importância atribuída às questões relativas à qualidade da educação, vigente nas organizações de ensino superior, tem dado o mote à investigação científica, visando potenciar o desenvolvimento de mecanismos de aferição e desenvolvimento de estratégias de monitorização dessa qualidade, numa perspectiva de auxílio ao planeamento para a melhoria.

Este trabalho, inserido 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” (FCOMP-01-0124-FEDER-007101), financiado pela FCT, estuda as representações dos estudantes universitários acerca da qualidade do ensino e as percepções que têm da organização dos processos de ensino e de aprendizagem, numa perspectiva de avaliação do seu grau de satisfação face ao perfil do curso que frequentam, as metodologias de ensino seguidas, o empenho dos docentes, as infra-estruturas e os recursos do estabelecimento de ensino.

Foi utilizado um questionário original de auto-relato, com os itens distribuídos numa escala de quatro pontos: discordo completamente, discordo, concordo, concordo completamente. Apresentamos estudos de sensibilidade, validade e consistência interna do questionário, incorporando já adaptações sugeridas por ensaios prévios, derivados deste mesmo projecto de investigação, com uma amostra de alunos dos cursos de Gestão e Enfermagem da Universidade de Évora e do Instituto Politécnico de Beja.

### Palavras-chave

Ensino superior, aprendizagem, representação de qualidade, percepções da organização do ensino.

---

<sup>1</sup> Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. [hfr@uevora.pt](mailto:hfr@uevora.pt)

<sup>2</sup> Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

<sup>3</sup> Centro de Investigação em Matemática e Aplicações da Universidade de Évora.

<sup>4</sup> Departamento de Sociologia da Universidade de Évora.

**Abstract**

*The increased importance assigned to questions related with quality education, current existing in higher education organizations, has given subject for scientific research, aiming to enhance the development of measurement mechanisms and developing strategies to monitoring quality, in order to assist in planning for improvement.*

*This paper, integrated in the project "From quality education to the academic success: a longitudinal study about students' perspectives on the relationships between effective quality education and academic success" funded by the Foundation for Science and Technology, study the students' representations about the quality of education and the perceptions that they have about the organization of learning and teaching processes, evaluating their degree of satisfaction related with the profile of the course that they are attending, teaching methodologies, teachers' commitment, infrastructures and resources of the educational institution.*

*We used a questionnaire with the items distributed in a four points scale: strongly disagree, disagree, agree, agree completely; we present sensitivity studies, validity, and internal consistency, already incorporating adjustments suggested by previous tests, derived from this same research project, with a sample of Nursing and Management students, from the University of Évora and the Polytechnic Institute of Beja.*

**Key words**

*Higher education, learning, quality representations, teaching process organization perception.*

## Introdução

Qualidade é, certamente, um tema marcante na sociedade actual. O ensino superior, atravessa os desafios resultantes da implementação do, vulgarmente, designado “Processo de Bolonha”, e não foge à reflexão crítica que este novo paradigma de excelência exige, e que colocou a qualidade no centro do debate educativo.

O conceito de qualidade não apresenta, contudo, uma definição consensual. Aristóteles (384 aC - 322 aC) afirmava que “a qualidade é um daqueles termos que se tomam em muitos sentidos” (citado em Mora, 1971, p. 1455), e Pedro da Fonseca (1528-1599) definiu a *qualitas*, vocábulo filosoficamente introduzido por Platão, como sendo “aquilo pelo qual as coisas se dizem tais” (citado em Pires, 1992, p. 510).

Em educação, este vocábulo é diferentemente percebido, conforme o papel e a função que cada um desempenha no sistema educativo (Saraiva, 2008). Assim, a pluralidade de significados encontrados testemunha a complexidade em operacionalizar a sua utilização como elemento orientador nos processos de ensino e de aprendizagem, e como elemento de referência na tomada de decisões políticas (Bonito *et al.*, 2009). 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. A OCDE, com a publicação do relatório *Education at a glance* (2004), apresentou aquela que é, actualmente, a definição mais consensual de qualidade de ensino: “afirmamos que um ensino é de qualidade quando consegue alcançar os fins a que se propôs”, o que implica: (a) que os actores dos actos de ensinar e de aprender conheçam os objectivos que deverão alcançar; (b) esses mesmos actores se esforcem por alcançá-los; e (c) a ‘qualidade’ possa ser quantificada, estabelecendo um ratio entre os objectivos realmente alcançados e o total de objectivos que deveriam ter sido conseguidos.

Segundo Barroso (1998), as maiores dificuldades na abordagem à qualidade do ensino resumem-se em 4 factores: a) esta é vista, por vezes, como parte do próprio ensino e da própria escola, ou então como relativa, não havendo “qualidade” mas “várias qualidades”; b) defender a qualidade é uma forma de racionalizar a acção, existe a ‘qualidade *a priori*’, com a definição de critérios a aplicar e de indicadores para a medir, e também existem ‘qualidades *a posteriori*’ que resultam da acção prática dos intervenientes no sistema; c) o carácter instrumental baseia-se numa simplificação das finalidades da educação e do processo educativo, a qualidade do ensino fica portanto condicionada pela própria natureza dos instrumentos utilizados para controlo e medida; e d) coloca-se o problema de saber quem é o cliente da escola, os pais, os alunos, as empresas... cada um destes grupos ‘consome’ coisas diferentes e como tal, atribui diferentes significados à qualidade.

Esta recente noção de “cliente da educação” advém do reconhecimento que os responsáveis pela educação começaram a atribuir ao potencial da *Gestão para a*

*Qualidade Total (GQT)* aplicado às organizações educacionais, influenciados pelo discurso e por algumas práticas de controlo, garantia e gestão que se desenvolveram no sector industrial (Chua, 2004; Saraiva, 2004). A revisão da literatura mostra uma forte relação entre as representações sobre qualidade do ensino e o sucesso académico, não sendo, portanto, de estranhar que este conceito surja muitas vezes associado aos conceitos de “eficácia”, “eficiência” e “funcionalidade” (Figura 1), como sugere Fernández (citado em Rumbo, 1998).

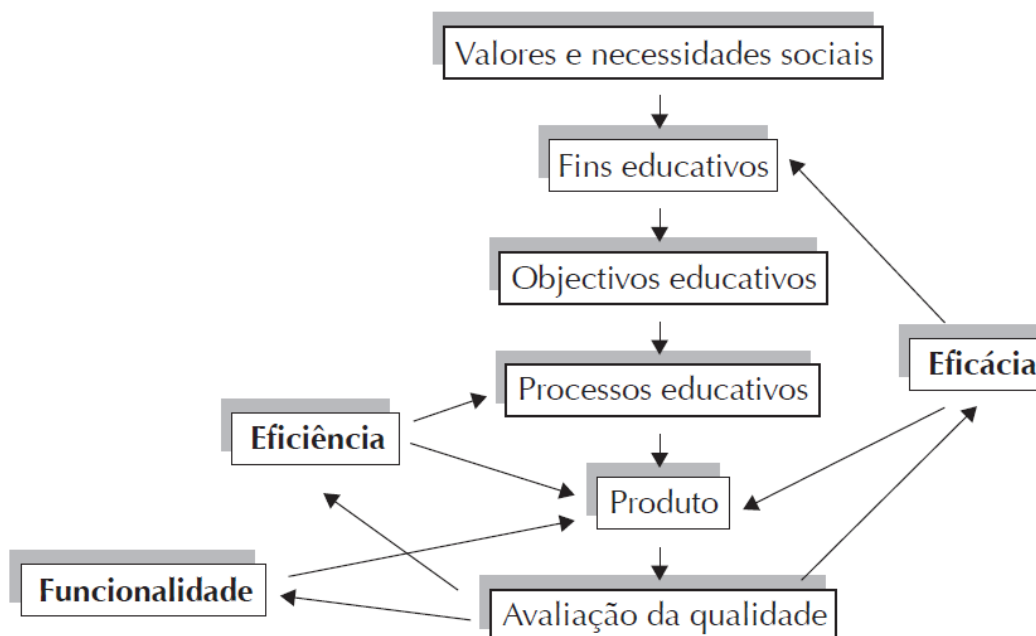


Figura 1. Qualidade do ensino sob os três pontos de vista mais comuns (adaptado de Fernández, citado em Rumbo, 1998).

Neste trabalho, que é parte integrante de um estudo mais amplo, procuramos identificar as variáveis de contexto que suportam as representações de qualidade de ensino e os elementos que caracterizam este conceito, através da análise das percepções que os estudantes têm da organização dos processos de ensino e de aprendizagem. As representações dos alunos constituem um contributo pertinente para a compreensão da complexidade destes processos, pelo que se justifica o seu estudo.

Para tal, considerámos inicialmente um conjunto de 10 variáveis para exploração, amplamente sustentadas na revisão de literatura efectuada, considerando essencialmente o estudo da OCDE (1989) e, entre outros, 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). Os estudos desta equipa de investigação foram progressivamente reduzindo o grau de complexidade dos dados recolhidos, na procura das variáveis mais influentes. Os resultados reforçaram uma abordagem multidimensional das percepções da qualidade de ensino

(Candeias *et al.*, 2010), mas conseguiram também revelar quatro dimensões que contribuem mais significativamente para a compreensão da representação de qualidade de ensino que os alunos apresentam, e que vêm a ser: *perfil e estrutura do curso; infra-estruturas e recursos; empenho dos docentes e metodologias de ensino*. Com base apenas nestas dimensões, fomos procurar os indicadores para a constituição de um sistema de monitorização e de planeamento para a melhoria da qualidade, naquilo que a estas variáveis diz respeito.

## **Metodologia**

### *Participantes*

Seleccionámos, para este trabalho, uma amostra constituída inteiramente por alunos do ensino superior, mais concretamente 256 estudantes do 1.º ano do 1.º ciclo de estudos graduados, distribuídos pela Universidade de Évora (78 do curso de Enfermagem e 43 do curso de Gestão) e pelo Instituto Politécnico de Beja (57 do curso de Enfermagem e 78 do curso de Gestão). Cerca de 71% dos inquiridos do ensino superior são do sexo feminino, com uma média de idades de 21,8 anos. Os estudantes do sexo masculino são, em média, um ano mais velhos que as suas colegas, tendo-se encontrado o valor modal de 19 para ambos os sexos, com uma amplitude entre os 18 e os 49 anos de idade.

### *Instrumento*

O *Questionário de Representações dos Estudantes sobre Qualidade do Ensino (REQUE)* é um instrumento de auto-relato, constituído por 67 itens numa escala de resposta de quatro pontos (*discordo completamente, discordo, concordo, concordo completamente*) que procura conhecer as representações de qualidade, percebida pelos estudantes, face ao ensino a que são sujeitos, considerando, com esse fim, 10 dimensões resultantes da revisão da literatura, e que vêm a ser: motivação (2 itens); empenho dos docentes (9 itens), materiais pedagógicos (5 itens), metodologias de ensino (18 itens), metodologias de avaliação (7 itens), programas das unidades curriculares (4 itens), organização do processo de ensino e de aprendizagem (7 itens), adequação das infra-estruturas e dos recursos (7 itens), adequação do perfil e da estrutura do curso (5 itens), e grau de satisfação (3 itens).

O questionário *REQUE* estruturado, sob a forma de inquérito de opinião, inclui ainda algumas questões de caracterização sociodemográfica, bem como algumas perguntas de resposta livre, relativas ao entendimento do conceito de qualidade de ensino, a aspectos a melhorar na organização de ensino, a formas de melhorar os resultados escolares, ao número e motivos apontados para as reprovações e às unidades curriculares mais e menos preferidas.

A versão final foi obtida por consenso entre os membros investigadores do projecto, sendo depois sujeita a uma validação externa por um painel de especialistas, que deram indicações que permitiram clarificar a linguagem e melhorar a construção dos itens. A recolha de dados ocorreu entre os meses de Maio e Junho de 2008 e o questionário foi aplicado directamente pela equipa de investigadores em sala de aula.

### Procedimentos

Este artigo dá continuidade a um dos últimos trabalhos desta equipa, sobre estudos psicométricos de validação de um questionário no ensino público português (Candeias *et al.*, 2010). Procura-se aprofundar algumas das observações obtidas no referido estudo, que devido à sua natureza mais técnica, de análise psicométrica, não se centrou especificamente nas implicações pedagógicas dos resultados encontrados. Foram encontradas quatro dimensões que contribuem, significativamente, para a compreensão da representação de qualidade de ensino que os alunos apresentam: perfil e estrutura do curso, infra-estruturas e recursos, empenho dos docentes e metodologias de ensino. Estas componentes, no seu conjunto, explicam 34% da variância total, valor relativamente elevado face à pluridimensionalidade dos factores envolvidos na definição da qualidade do ensino, percebida pelos estudantes. Com base nestes factores, foram seleccionados 41 itens directamente relacionados com as dimensões encontradas, pertencentes a diferentes categorias iniciais definidas no *REQUE*: grau de satisfação (3 itens), adequação das infra-estruturas e dos recursos (7 itens), adequação do perfil e da estrutura do curso (5 itens), metodologias de ensino (17 itens) e empenho dos docentes (9 itens). Foram assegurados critérios que sustentaram a validade ecológica dos procedimentos utilizados na operacionalização do construto (*e.g.*, Butler & Meichenbaum, 1981; Sternberg, 2003), associada a uma abordagem assente em critérios quantitativos (Cronbach, 1990).

Foi utilizada a Análise Factorial (AF), uma técnica de análise exploratória, através do método de Análise de Componentes Principais (ACP), que tem como objectivo descobrir e analisar propriedades de um conjunto de variáveis inter-relacionadas, permitindo construir uma escala de medida para factores intrínsecos que, de alguma forma, controlam as variáveis originais, atribuindo um *score* (quantificação) a “constructos” ou factores que não são directamente observáveis (Maroco, 2007). Foi utilizado o procedimento Varimax, com o objectivo de simplificar os factores.

### Resultados

Iniciámos a análise dos itens considerando as estatísticas descritivas (Tabela 1), nomeadamente média (M), desvio-padrão (DP), distribuição dos resultados (valores mínimos e máximos), poder discriminativo (PD) baseado na correlação do item com a pontuação total corrigida, e *Alfa de Cronbach* se o item for eliminado (*Alfa se...*).

Tabela 1: *análise descritiva dos itens do REQUE (n=256)*

Item	M	DP	Mín	Max	PD	Alfa se...	Item	M	DP	Min	Máx	PD	Alfa se...
04.	2.97	.536	1	4	.430	.893	29.	2.74	.638	1	4	.393	.893
05.	3.07	.523	1	4	.405	.893	30.	2.67	.699	1	4	.500	.891
06.	2.89	.627	1	4	.383	.893	31.	2.95	.603	1	4	.596	.890
07.	3.26	.599	1	4	.427	.892	32.	2.78	.632	1	4	.367	.893
08.	2.70	.817	1	4	.187	.896	33.	2.66	.698	1	4	.457	.892
09.	3.03	.597	1	4	.231	.895	49.	2.66	.805	1	4	.547	.890
10.	2.89	.620	1	4	.205	.895	50.	2.89	.706	1	4	.493	.891

64.	2.47	.737	1	4	.350	.893	51.	2.35	1.083	1	4	.341	.895
65.	2.30	.719	1	4	.183	.896	52.	2.76	.788	1	4	.378	.893
16.	2.34	.768	1	4	.287	.894	53.	2.63	.812	1	4	.464	.892
17.	2.55	.655	1	4	.359	.893	54.	2.70	.742	1	4	.473	.891
18.	2.82	.634	1	4	.469	.892	55.	2.42	.907	1	4	.334	.894
19.	2.29	.778	1	4	.209	.896	56.	2.85	.866	1	4	.334	.894
20.	2.76	.642	1	4	.380	.893	57.	2.95	.723	1	4	.473	.892
22.	2.58	.699	1	4	.306	.894	58.	2.96	.667	1	4	.405	.893
23.	2.71	.677	1	4	.381	.893	59.	2.80	.753	1	4	.514	.891
24.	2.91	.602	1	4	.451	.892	60.	2.90	.707	1	4	.587	.890
25.	2.82	.713	1	4	.443	.892	66.	3.09	.616	1	4	.492	.892
26.	2.90	.610	1	4	.502	.891	67.	2.99	.644	1	4	.591	.890
27.	2.80	.690	1	4	.383	.893	68.	2.60	.766	1	4	.421	.892
28.	2.86	.668	1	4	.488	.892							

4. Os docentes, em geral, empenham-se na leccionação das aulas; 5. De uma forma geral, as relações entre estudantes e professores são adequadas; 6. Os docentes incentivam a participação dos estudantes nas aulas; 7. Em geral, os docentes estão disponíveis para esclarecer dúvidas dos estudantes; 8. Os docentes respeitam os horários de atendimento aos estudantes; 9. Os docentes são assíduos; 10. Os docentes são pontuais; 64. Em geral, os docentes conhecem o nome dos seus alunos; 65. Em geral, os alunos estabelecem relações pessoais com os docentes; 16. Os docentes aproveitam as ideias e conhecimentos dos estudantes para a leccionação das matérias; 17. O ritmo das aulas facilita a aprendizagem; 18. Os docentes do curso explicam as matérias com clareza; 19. O ritmo das aulas dá tempo suficiente para eu mudar o meu pensamento; 20. Em geral, as metodologias de ensino praticadas são adequadas à aprendizagem; 22. Nas aulas são apresentadas várias teorias e modelos alternativos para a explicação do mesmo fenómeno; 23. Nas aulas faz-se a contextualização histórica das teorias e modelos em estudo; 24. Nas aulas incentiva-se a actividade reflexiva dos estudantes sobre as matérias; 25. No curso desenvolvem-se actividades práticas demonstrativas do conhecimento; 26. No curso desenvolvem-se actividades práticas destinadas à elaboração de raciocínio; 27. Os docentes apresentam nas aulas os conhecimentos mais recentes dos temas tratados; 28. Os docentes apelam ao espírito crítico dos estudantes; 29. Os docentes, em geral, relacionam os conteúdos de uma disciplina com os de outras disciplinas; 30. Os docentes estimulam a criatividade dos estudantes; 31. Os docentes estimulam os estudantes a produzirem conhecimento; 32. Componente teórica nas aulas está equilibrada com a componente prática; 33. Os docentes estimulam a capacidade dos estudantes para criar soluções alternativas para os problemas; 49. De um modo geral, as condições físicas das salas de aula são favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens; 50. Os recursos didáticos disponíveis nas salas de aula (quadro, retroprojector, material informático e áudio, etc.) são adequados à aprendizagem; 51. Os laboratórios são adequados aos objectivos e actividades de aprendizagem; 52. As infra-estruturas de apoio informático disponíveis na Instituição de Ensino Superior são adequadas às necessidades do curso; 53. As salas de estudo disponíveis na Instituição de Ensino Superior são adequadas às necessidades do curso; 54. As infra-estruturas de convívio (salas de convívio, bar, etc.) disponíveis na Instituição de Ensino Superior são adequadas às necessidades do curso; 55. As actividades extracurriculares oferecidas pela Instituição de Ensino Superior são relevantes para a formação dos estudantes; 56. Os eventos científicos (conferências, colóquios, visitas de estudo, etc.) realizados na Instituição de Ensino Superior são relevantes para a formação dos estudantes; 57. O plano curricular do curso que frequento satisfaz-me; 58. Os objectivos gerais do curso que frequento estão de acordo com as necessidades do mercado de trabalho; 59. Os conteúdos programáticos das diversas Unidades Curriculares estão de acordo com as necessidades do mercado de trabalho; 60. A organização do curso que frequento está adequada ao perfil profissional do licenciado deste curso; 66. O curso que frequento satisfaz-me de uma forma global; 67. A Instituição de Ensino Superior que frequento satisfaz-me de uma forma global; 68. O rendimento académico que alcancei satisfaz-me de uma forma global

O teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) obteve um valor de 0.807 (Tabela 2), que nos indica que a análise de componentes principais pode ser feita e que há uma boa adequação da AF à matriz de dados em questão.

Tabela 2: KMO e teste de Bartlett.

<i>KMO test</i>		<i>Esfericidade de Bartlett</i>		
<i>Medida de adequação da amostra</i>		<i>Approx. Chi-Square</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
.807		2605.247	820	.000

O teste de esfericidade de *Bartlett* apresenta um valor de  $X^2 = 2605,247$ , com 820 graus de liberdade, pelo que se rejeita a hipótese nula, ou seja, as variáveis estão correlacionadas significativamente (sig. = .000).

Tabela 3: *análise factorial exploratória REQUE (Parcial) - análise de componentes principais com rotação Varimax.*

Itens	Factor											
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
53. Infra-estruturas e recursos	.746											
51. Infra-estruturas e recursos	.719											
50. Infra-estruturas e recursos	.701											
49. Infra-estruturas e recursos	.694											
52. Infra-estruturas e recursos	.674											
54. Infra-estruturas e recursos	.663											
57. Perfil e estrutura do curso		.758										
60. Perfil e estrutura do curso		.744										
58. Perfil e estrutura do curso		.692										
59. Perfil e estrutura do curso		.677										
66. Satisfação com o curso		.596										
30. Metodologias de ensino			.798									
31. Metodologias de ensino			.639									
33. Metodologias de ensino			.584									
05. Empenho dos docentes				.746								
04. Empenho dos docentes				.702								
06. Empenho dos docentes			.518	.632								
25. Metodologias de ensino					.725							
26. Metodologias de ensino					.625							
32. Metodologias de ensino					.530							
22. Metodologias de ensino						.740						
23. Metodologias de ensino						.720						
20. Metodologias de ensino							.769					
65. Empenho dos docentes								.832				
64. Empenho dos docentes								.718				
56. Perfil e estrutura do curso									.710			
55. Infra-estruturas e recursos									.677			
09. Empenho dos docentes										.769		
10. Empenho dos docentes										.576		
08. Empenho dos docentes											.833	
16. Metodologias de ensino											.559	
19. Metodologias de ensino												.851
Variância total	21.59	8.22	4.60	4.08	3.84	3.66	3.47	3.29	3.09	3.03	2.72	2.54
Valores próprios	8.85	3.37	1.89	1.68	1.57	1.50	1.42	1.35	1.27	1.24	1.12	1.04

A AF resultou em 12 componentes com valor próprio superior a 1. No seu total, estas componentes explicam 64% da variância dos dados iniciais. Optámos por tratar estas 12 componentes, ainda que a análise do *Scree Plot* dê preferência à selecção de apenas 3 factores, a pertinência dos factores encontrados, aliada ao reduzido grau de explicação dado por apenas três factores (34%), levou-nos a optar por trabalhar com as 12 componentes encontradas de acordo com a regra de *eigenvalue* superior a 1:

1. características das Infra-estruturas e recursos
2. satisfação com o plano curricular do curso (ênfase na adequação ao mercado de trabalho)
3. estímulo à aprendizagem
4. compromisso dos professores com o ensino
5. actividades práticas (adequadas e articuladas com a teoria)



6. diversificação e actualidade dos modelos e teorias
7. metodologias de ensino adequadas
8. tipo de interacção docente/discente.
9. formação complementar (curricular e não curricular)
10. assiduidade e pontualidade dos docentes
11. respeito pelas ideias e direitos dos estudantes
12. ritmo das aulas (tempo por cada episódio de ensino)

## Conclusão

Este estudo procurou identificar as variáveis de contexto que suportam as representações de qualidade de ensino e os elementos que a caracterizam, através da análise das percepções que os estudantes têm da organização dos processos de ensino e de aprendizagem. Foram realizados estudos de sensibilidade, validade e consistência interna do questionário *REQUE*, aplicado a uma amostra de alunos dos cursos de Gestão e Enfermagem da Universidade de Évora e do Instituto Politécnico de Beja.

As 12 componentes principais encontradas remetem, como se pode observar na Figura 2, para um conjunto de 4 categorias principais: infra-estruturas e recursos; perfil e estrutura do curso; empenho dos docentes e metodologias de ensino.

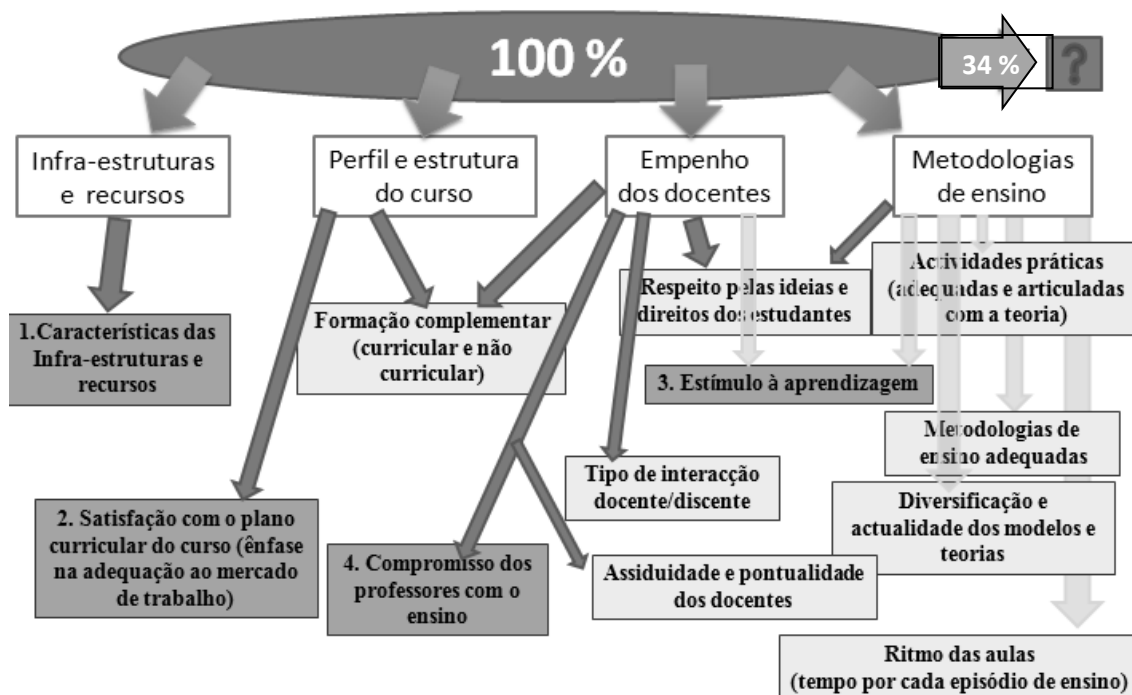


Figura 2. Indicadores de qualidade do ensino

Apesar de existirem limitações inerentes ao carácter homogéneo da amostra, o estudo aqui apresentado revela-se um bom contributo para o desenvolvimento de uma prova de caracterização das representações de qualidade do ensino, com boas qualidades psicométricas ( $\alpha = .926$ ), útil no processo de diferenciação e diagnóstico de indicadores de qualidade do ensino. Numa fase em que o mundo académico enfrenta o desafio da avaliação e da criação e desenvolvimento de programas promotores de qualidade, este estudo apresenta 12 indicadores úteis para a monitorização e planeamento para a melhoria.

Consideramos assim, com base nos resultados encontrados, que os estabelecimentos de ensino podem incrementar a qualidade do serviço de ensino que prestam através da disponibilidade de infra-estruturas modernas e confortáveis, com recursos suficientes (principalmente de apoio às aulas práticas), e formação complementar diversificada. Os docentes devem estar fortemente comprometidos com o ensino e estimular a aprendizagem, utilizando metodologias adequadas, actuais e diversificadas, centrando sempre o ensino no estudante. Os cursos devem organizar-se de acordo com o perfil profissional do graduado e apresentar um plano curricular articulado com as necessidades do mercado de trabalho. A análise feita neste trabalho aconselha, em consequência, uma abordagem multidimensional da qualidade, que não se afasta do paradigma actual da *GQT*.

### **Bibliografia**

- Amante, M. (2007). *A avaliação da qualidade no ensino superior - uma proposta de indicadores de qualidade docente*. Tese de doutoramento (inérita). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Barroso, J. (1998). Qualidade. In Ministério da Educação (Eds.). *Reflexões sobre Democratização – Qualidade – Modernização*. Lisboa: Editorial do ministério da Educação.
- Bateman, G., & Roberts H. (1994). TQM for professors and students. *TQM in higher education*, September and October.
- 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*. Tese de doutoramento (inérita). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Bonito, J., Pires, H., Cid, M., Saraiva, M., Trindade, V., Saragoça J., I. Fialho, A. Candeias & Rebelo, H. (2009). Procura de práticas eficazes para um rendimento académico de sucesso: um estudo longitudinal sobre a perspectiva dos estudantes dos ensinos secundário e superior, In J. Bonito (Org.), *Ensino, qualidade e formação de professores*. (pp. 207-230). Évora: Universidade de Évora.
- Butler, L., & Meichenbaum, D. (1981). The assessment of interpersonal problem-solving skills. In Ph. Kendall e S. D. Hollon (Eds.), *Assessment strategies for cognitive-behavioral interventions* (pp. 197-226). New York: Academic Press.
- Candeias, A., Rebelo, H., Bonito, J., Oliveira, M., & Trindade, V. (2009). 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*, 22(3),27-36.
- Chua, C. (2004). Perception of quality in higher education. *Proceedings in the Australian universities quality forum 2004, AUQA occasional publication*. Consultado em 12 de Março, 2009, a partir de <http://auqa.edu.au/auqf/pastfora/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#>
- Cronbach, L. (1990). *Essentials of psychological testing* (5<sup>th</sup> ed.). New York: Harper Collins Publishers.
- 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 du Québec.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com a utilização do SPSS*. (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Sílabo.
- Mora, F. (1971). *Diccionario de filosofía*, Tomo II, L-Z. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- OCDE (1989). *O ensino na sociedade moderna*. Rio Tinto: Edições Asa.
- OECD (2004). *Education at a Glance*. Paris: OECD.
- 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 14 de Fevereiro de 2010, a partir de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>
- Pires, C. (1992). Qualidade. In *Logos. Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. (Vol. IV). Lisboa: Editorial Verbo.
- Rumbo, M. (1998). *La calidad de la enseñanza universitaria y el desarrollo profesional de su profesorado*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Sternberg, R. J. (2003). Issues in the theory and assessment of successful intelligence. *Intelligence*, 31, 331.
- Saraiva, M. (2004). *Gestão da qualidade total – uma proposta de implementação no ensino superior português*. Tese de doutoramento (inérita). Lisboa: ISCTE
- Saraiva, M. (2008). La calidad y los "clientes" de la enseñanza superior portuguesa. *Horizontes educacionales*, 13(2), 41-54. Consultado em 14 de Janeiro de 2009, a partir de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/979/97912401003.pdf>
- Silva, M. (1998) A orientação vocacional como processo facilitador do rendimento académico. In *Actas do IV congresso galaico-português de psicopedagogía*. (pp. 44-46). Braga: Lusografe.
- Silva, V. (2008). A narrativa instrumental da qualidade na educação. *Estudos em avaliação educacional*, 40(19), 191-221. Consultado em 18 de Fevereiro, 2009, a partir de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1437/1437.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*, 28(10), 105-108.

## SINOPSES BIOGRÁFICAS

Hugo Rebelo concluiu a Licenciatura em Ensino de Biologia e Geologia na Universidade de Évora em 2006. Entre 2008 e 2010 integrou, como Bolseiro de Investigação, um projecto de investigação do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da mesma Universidade, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia. É co-autor de mais de dezena e meia de artigos científicos em revistas nacionais e estrangeiras e em actas de encontros científicos. Actualmente é Bolseiro de Doutoramento da FCT, e desenvolve a sua investigação na área do ensino das ciências experimentais na I República portuguesa.

Jorge Bonito é doutor em Ciências da Educação, na especialidade de Formação de Professores, pela Universidade de Coimbra. Foi professor dos ensinos básico e secundário e é docente universitário desde 1993. A sua área de docência é o ensino e educação em ciências e a educação para a saúde. Coordenou dois projectos de investigação e integra outros três. É membro efectivo do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora e membro colaborador do Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro.

Adelinda Candeias...

*(penso que está disponível no CIEP em outros artigos)*

Maria Manuela Melo Oliveira é Professora Auxiliar com Agregação no Departamento de Matemática da Universidade de Évora (UÉvora), membro do Centro de Investigação em Matemática e Aplicações da UÉvora e colaboradora do Centro de Investigação em Matemática e Aplicações, da FCT/UNL. Os resultados da sua investigação estão documentados em várias publicações internacionais e nacionais e capítulos de livro. Participou/participa em projectos de investigação nacionais e internacionais. Orienta/orientou várias teses de Doutoramento, Mestrado, Estágios profissionalizantes.

José Manuel L. Saragoça é Assistente do Departamento de Sociologia da Universidade de Évora, onde se licenciou tendo realizado o mestrado em Sociologia (Especialização em Recursos Humanos e Desenvolvimento Sustentável). Aguarda a apresentação pública da sua tese de doutoramento em Sociologia. É autor do livro “TIC, Educação e Desenvolvimento dos Territórios” (2009) e co-autor de diversos capítulos de livros e artigos sobre educação/formação, cooperação transfronteiriça, redes sociais, prospectiva territorial, governo electrónico local e avaliação da qualidade. É membro do Conselho Pedagógico da *Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora* e do Conselho de Administração da *Fundação Alentejo* (cargo não remunerado).

Vítor Trindade...

*(tomar como base o que se enviou para o outro artigo)*