

DO RENDIMENTO ACADÉMICO AO GRAU DE SATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES: A VISÃO SOBRE A QUALIDADE NA TRANSIÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO PARA O ENSINO SUPERIOR¹

Hugo Rebelo [1], Jorge Bonito [2], Manuela Oliveira [3], Marília Cid [4], Margarida Saraiva [5]

- [1] Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora,
hrfr@uevora.pt
- [2] Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora,
jbonito@uevora.pt
- [3] Centro de Investigação em Matemática e Aplicações da Universidade de Évora e
CIMA/UNL, mmo@uevora.pt
- [4] Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora,
mcid@uevora.pt
- [5] Departamento de Gestão da Universidade de Évora e UNIDE/ISCTE,
msaraiva@uevora.pt

Resumo

A pluralidade de significados associados à qualidade da educação, atesta a complexidade em operacionalizar a sua utilização como elemento estruturante das políticas educativas. Este artigo pretende contribuir para o encontro dialéctico entre as representações dos estudantes sobre a qualidade de ensino, “serviço” prestado pela escola e a satisfação do “cliente”, neste caso a satisfação do estudante.

Este estudo envolveu 121 alunos dos cursos de Enfermagem e Gestão da Universidade de Évora e 36 alunos do 12.º ano de uma escola de Évora. Através de dois questionários construídos e validados para o efeito, averiguámos o grau de satisfação dos estudantes em relação ao rendimento académico alcançado e identificámos os factores que consideram basilares para o melhoramento do mesmo, assim como as atitudes e percepções face a esses factores. Relacionámos, ainda, os resultados destas análises e estabelecemos comparações entre alunos do 1.º ano e 12.º ano, com o objectivo de perceber se as representações sobre qualidade de ensino evoluem na transição de ciclo de estudos.

Os resultados parecem indicar que os alunos do ensino superior sentem alguma menor satisfação com o seu rendimento académico, comparativamente aos seus colegas do ensino secundário, e que existem diferenças nas representações de qualidade de ensino na transição entre ciclos de estudo.

1. Introdução

A pluralidade de significados associados à qualidade da educação atesta a complexidade em operacionalizar a sua utilização como elemento estruturante das políticas educativas. Segundo Barroso (1998), estas dificuldades resumem-se em 4 factores:

Esta é vista, por vezes, como parte do próprio ensino e da própria escola, ou então como relativa, não havendo ‘qualidade’ mas ‘várias qualidades’.

¹ 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 Fundação para a Ciência e a Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Governo da República Portuguesa.

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.

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 de controlo e medida utilizados.

Se, como acontece no mundo empresarial, considerarmos a qualidade como satisfação do cliente, 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, define atributos diferentes à qualidade.

O autor refere que esta diferença de sentido, no caso da educação, é ainda mais problemática quando a tónica é posta na ‘dimensão normativa’ de qualidade, quando se procuram identificar os ‘determinantes substanciais do ensino’, e afirma que o desenvolvimento das políticas de promoção e controlo da qualidade das escolas e do ensino assenta em dois movimentos distintos mas complementares: a) “O primeiro vai buscar as suas origens à evolução recente dos dos modos de produção, de organização do trabalho e de gestão das empresas, conhecidos genericamente pelo nome de ‘gestão da qualidade’; b) O segundo movimento, interno ao sector educativo, desenvolve-se no quadro dos estudos e investigação sobre os ‘efeitos da escola e do professor’ e sobre as escolas eficazes” (*idem*, pp. 83-84).

Recentemente os responsáveis pela educação começaram a reconhecer o 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. Até ao final da Segunda Guerra Mundial, a evolução da tecnologia era lenta. A noção de qualidade cingia-se à preocupação com as características físicas do produto e com a conformidade final às especificações técnicas do protótipo industrial (Bilhim, 2000). A GQT foi introduzida pela primeira vez como uma abordagem de gestão de negócios no pós-Segunda Guerra Mundial, quando Deming² e outros, com sucesso, reinventaram a economia Japonesa (Goldberg & Cole, 2002). No início dos anos 1980, os líderes empresariais adoptaram a filosofia, princípios e ferramentas da GQT para melhorar a economia. Na década seguinte, a concorrência foi inflexível, e com o progresso técnico em constante aceleração, a qualidade total foi fundamental para muitas organizações sobreviverem, no intuito de agradarem ao cliente.

² Acabaria por receber, do Imperador do Japão em 1960, a *Second Order Medal of the Sacred Treasure*, por melhorar a qualidade e a economia Japonesa, através de controlo estatístico da qualidade (cf. <http://deming.org/index.cfm?content=61>).

Alguns investigadores, entre os quais Chua (2004), consideram que as famílias, estudantes ou até mesmo os empregadores podem ser encarados como clientes, devendo o conceito de qualidade ser entendido no âmbito do “Quadro Geral da Classificação da Qualidade” (*Input-Process-Output*) (Figura 1).

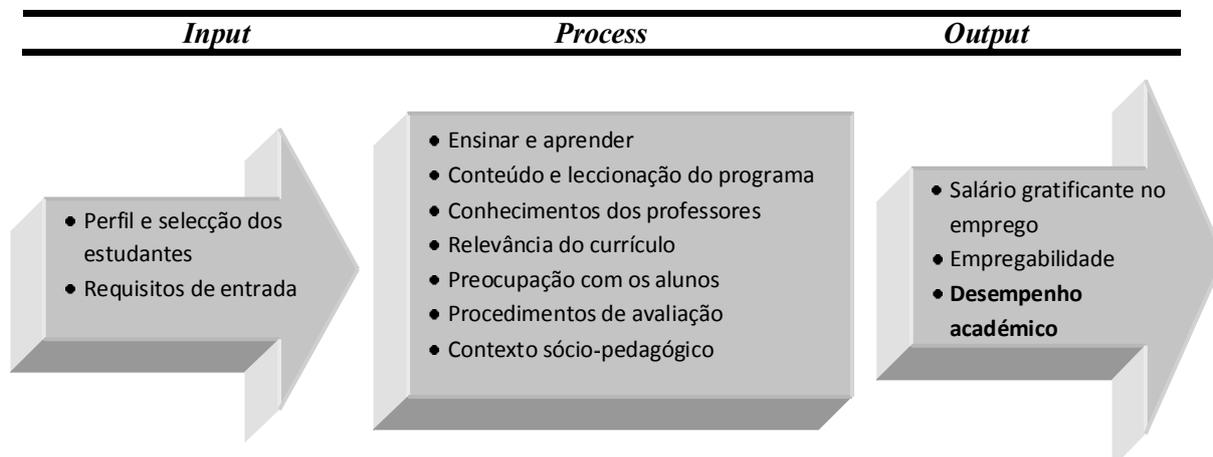


Figura 1. *Input-Process-Output*: Quadro de Classificação da Qualidade (Adaptado de Chua, 2004)

Os estudos sobre eficácia das escolas tentam reconhecer os factores internos à organização escolar, que são responsáveis pela diferenciação dos resultados obtidos pelos alunos e cujo controlo pode aumentar a eficácia da escola e fazer com que atinja elevados padrões de ‘excelência’. Identificar os factores de eficácia de uma escola, ou definir indicadores de avaliação da qualidade, é uma tarefa complexa. Nóvoa (1995), indica algumas características organizacionais que considera importantes para a eficácia das escolas: a) Autonomia da escola; b) Liderança organizacional; c) Articulação curricular; d) Optimização do tempo; e) Estabilidade profissional; f) Formação do pessoal; g) Participação dos pais; h) Reconhecimento público; e i) Apoio das autoridades educativas.

Actualmente, investigadores, professores e gestores encaram a satisfação como um conceito de elevada importância para o desenvolvimento das organizações. Fornell (1998) afirmou que esse conceito é um dos melhores indicadores preditivos para a existência a longo termo das instituições. Por outro lado, a sociedade em geral, aquando da aquisição de bens ou serviços, tem a expectativa de pretender ficar satisfeita e, portanto, admite requerer a satisfação como algo endógeno e implícito nos diversos processos (Fornell, 1998; Kristensen, Martensen & Gronholdt, 1999). Numa perspectiva de crítica científica porém, verifica-se a existência de grandes fragilidades na definição da satisfação, dado que esta é interpretada em sentidos muito diferentes, pelo que não é possível estabelecer uma linha epistémica, a partir da qual se possa organizar concordâncias e/ou referências cruzadas face à história do pensamento (Khun, 1962). As primeiras definições da satisfação do cliente surgem na década de 1970. Izard (1977) referiu-se à satisfação mediante um modelo que designou “o circunflexo”, onde estruturou a

teoria das emoções. Outros investigadores (Meyer & Shack, 1989; Mano, 1991; Reizenstein, 1994) adaptaram e interpretaram a satisfação como uma emoção, relacionando-a com o prazer e a felicidade. Também Oliver (1993 e 2001) considerou a satisfação como uma emoção, mas no sentido de surpresa. Para este autor, existe um contínuo entre satisfação e insatisfação, em que a primeira está relacionada com contentamento e tranquilidade, ou com excitação e prazer, e a última claramente associada ao desprazer (o desagradável da situação), à desilusão e à fúria.

Ainda na linha emocional, mas numa perspectiva diferente, outros investigadores (Batra & Holbrook, 1990; Holbrook *et al.*, 1997) analisaram a satisfação como uma emoção prazenteira. Nesta mesma linha de pensamento, também Arnold, Price e Zinckas (2002) concluíram que a sensação de satisfação está altamente relacionada com a experiência de consumo de bens e serviços, com o prazer ou mesmo com a sensação de deleite, e Westbrook, Newman e Taylor (1978) descreveram a satisfação como uma sensação de reacção. Fournier e Mick (1999) definiram a satisfação como um fenómeno de alta complexidade e ao estudarem empiricamente a teoria de desconfirmação encontraram suporte para alguns factos, designadamente, a satisfação: 1) é um processo dinâmico 2) tem uma forte componente social; 3) inclui raciocínio e afectos; 4) está dependente de elementos contingenciais, podendo por isso situar-se em cada caso em diferentes paradigmas, modelos teóricos e modos explicativos; e 5) é mediada pela satisfação geral com a experiência de vida. Por outro lado, Davidow e Uttal (1989) mostraram os elementos dinâmicos da satisfação, ao evidenciar que se pode manipular o sentimento de satisfação dos consumidores, baixando-lhes previamente as expectativas. Também Zeithaml, Bitner e Gremler (2006) colocaram o nível da expectativa como elemento nuclear da satisfação. A díade satisfação do cliente *versus* qualidade de serviço contém elementos de difícil distintividade entre os dois conceitos. Segundo Grönroos (1993, 2007), a qualidade de serviço prestado baseia-se na percepção do consumidor pelo serviço recebido, comparando-o com aquilo que era esperado. Para Westbrook e Oliver (1991) e Parasuraman, *et al.*, (1993), a satisfação é o nível de preenchimento de uma expectativa anteriormente criada. Neste sentido, existe uma enorme proximidade nos conceitos e a principal diferenciação reside no facto de uma expectativa ser algo pessoal, embora possa também ser uma formulação socialmente gerada. Por outro lado, a prestação do serviço com qualidade remete para um esquema de conformidades tecnicamente estandardizado, definido por meio escrito e de acordo com uma regulamentação. A conceptualização das duas instâncias - satisfação e qualidade - têm, portanto, uma enorme sobreposição, mas simultaneamente disjunção em elementos críticos. Na satisfação, conceptualiza-se a existência de apenas dois desempenhos: serviço gerador de satisfação ou gerador de insatisfação, e na qualidade de serviço se esta é feita em conformidade, ou sem conformidade.

Num estudo, desenvolvido por Gonçalves *et al.* (2005), numa universidade portuguesa, concluiu-se que o desempenho dos professores, a satisfação e a motivação dos alunos são alguns dos factores que tem repercussões no rendimento académico dos estudantes. Nesse trabalho, os alunos também invocaram outras razões, nomeadamente: o (des)interesse pelas matérias leccionadas e pelas disciplinas; o grau de dificuldade das disciplinas; o seu desempenho como alunos; o diálogo entre o docente e o aluno; e as condições oferecidas pela instituição de ensino. Neste sentido, foram identificados factores que concorrem para a motivação, a satisfação e o sucesso escolar dos alunos, que vêm a ser: desempenho do professor, relativamente à sua prática pedagógica, através da detecção de desajustes e dificuldades dos alunos; flexibilização dos métodos de ensino; entendimento do processo de avaliação como uma forma de diagnóstico e recuperação; desenvolvimento de diferentes actividades pedagógicas e didácticas na gestão das aulas; disponibilidade para atender os alunos; da criação de climas de bom relacionamento; competências na sua comunicação oral/escrita e científica; assiduidade (*idem*, 2005). Matias (1999) considera que os elevados índices de insucesso/sucesso escolar são devidos, em parte, à desactualização/actualização das actuais práticas pedagógicas, face à nova realidade do mundo estudantil. Para Ferreira (2009), um melhor rendimento académico exige uma identificação, uma compreensão e uma qualificação de todos os factores intervenientes, sejam eles internos ou externos às instituições de ensino. 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).

Assim, as instituições escolares eficazes e de qualidade estão muito ligadas ao conceito de desenvolvimento dos alunos, que se mede pelos resultados cognitivos, académicos e não académicos, como as expectativas positivas, as atitudes face à escolarização e à aprendizagem, à satisfação e motivação, a sociabilidade e a capacidade de trabalhar em grupo, o espírito de iniciativa, a capacidade de tomar decisões e a aquisição de valores relacionados com o espírito de cidadania, de liberdade e de respeito pela diferença (Venâncio & Otero, 2003). Uma outra perspectiva, não muito diferente das que têm sido delineadas até ao momento, é apresentada pelo estudo e reflexão globais levadas a cabo pela OCDE (1992), que reflecte a preocupação com a necessidade de melhorar a qualidade do ensino e centra-se em cinco domínios, que considera prioritários na procura da qualidade das instituições e dos sistemas escolares: currículo e programas de estudos equilibrados; corpo docente altamente qualificado e fortemente motivado; organização administrativa e de gestão bem estruturada e equilibrada; recursos materiais adequados e de qualidade; e uma “relação estatisticamente significativa entre a qualidade do trabalho produzido e a adequação dos locais disponíveis” (*idem*, p. 177).

Em síntese, podemos afirmar que o sistema educativo é função da motivação e satisfação dos docentes e estudantes, dos programas curriculares, dos materiais didáticos e pedagógicos, do empenho dos professores, das metodologias de ensino e de avaliação, dos programas das unidades curriculares, da organização do processo de ensino e aprendizagem, do perfil e estrutura do curso, das infra-estruturas e recursos da instituição de ensino e, acima de tudo, da interacção entre estes factores (Ethier, 1989; OCDE, 1992; Papadopoulos, 1994; Hosbsbawn, 1995; Leonard, 1996; Rinehart, 1998; Venâncio & Otero, 2003; Chua, 2004; Saraiva, 2004; Oliveira & Araújo, 2005; Amante, 2007).

2. Método

Participantes

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” (PTDC/CED/66574/2006). Seleccionámos para este artigo uma amostra parcial do nosso total de inquiridos, sendo utilizado o critério geográfico (estudantes das instituições de ensino de Évora que cooperaram neste projecto), totalizando 157 alunos, 36 do ensino secundário (22,9%) e 121 (77,1%) alunos do ensino superior. No âmbito do ensino secundário inquiriram-se 36 estudantes, sendo 14 (38,9%) do sexo masculino. Estes alunos apresentavam uma média de 18,6 anos de idade. No âmbito do ensino superior, os questionários foram aplicados a estudantes do 1.º ano do 1.º ciclo de Estudos Graduados da Universidade de Évora, do curso de Enfermagem (49,7%) e do curso de Gestão (27,4%). Cerca de 71% dos inquiridos do ensino superior são do sexo feminino, com uma média de idades de 21,8. 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.

Instrumentos e Procedimentos

Com base na revisão da literatura, foram aplicados, durante os meses de Maio e Junho de 2008, dois questionários estruturados, construídos para o efeito, considerando essencialmente os estudos da OCDE (1989) e os estudos de Ethier (1989), Deming (1990), Bateman e Roberts (1994), Tribus (1995), Turner (1995), Chua (2004), Saraiva (2004), Amante (2007) e Correia (2008), entre outros. A versão final foi sujeita a um painel de especialistas externos, que deram indicações que permitiram clarificar a linguagem e melhorar a construção dos itens. Cada questionário, um para o ensino superior e outro para o ensino secundário, consta de 73 itens, com uma escala de resposta formada por cinco pontos (tipo *Lickert* modificada). O instrumento inclui, ainda, algumas questões de caracterização sociodemográfica, bem como perguntas de

resposta aberta, relativas ao entendimento de qualidade de ensino, grau de satisfação e rendimento académico.

Foram seleccionados apenas alguns dos itens, que esta equipa de investigadores julgou serem pertinentes, para clarificar o objectivo deste escrito, que se prende essencialmente com a análise das atitudes e grau de satisfação dos estudantes face ao seu rendimento académico, e identificar os factores que os alunos consideram basilares para o melhoramento desse mesmo rendimento. Numa segunda parte deste trabalho, procuramos identificar os aspectos que, na opinião dos alunos, têm potencial para melhorar o seu rendimento académico, e analisar quais desses factores os estudantes consideram determinantes para o seu sucesso.

3. Análise estatística e discussão dos resultados

Modelo de regressão logístico multinomial

Foi aplicado o modelo de regressão logística multinomial usando-se, para isso, o *software* estatístico *Statistical Package Social Science*, versão 16.0. Analisou-se a influência do grau de satisfação (descrito por QQ_E_66 - “*O curso que frequento satisfaz-me de uma forma global*”; QQ_E_67 - “*A instituição de ensino que frequento satisfaz-me de uma forma global*” e QQ_E_68” – *O rendimento académico que alcancei satisfaz-me de uma forma global*”) no rendimento académico, enumerado pelas 5 classes das médias que actualmente têm no curso. Este modelo é uma generalização do modelo de regressão logístico binário. Para não tornar o artigo demasiado longo, apresentamos apenas os resultados obtidos para o ensino superior, uma vez que não detectámos diferenças entre os diferentes ciclos de estudo.

O modelo final do teste qui-quadrado, apresentado na Tabela 1, testa a hipótese nula de que todos os coeficientes do modelo são igual a 0 na população, é semelhante ao teste F das regressões lineares. Com 12 graus de liberdade que correspondem aos parâmetros do modelo, verifica-se ainda que existe uma mudança em $-2LL$ (*log likelihood*) do modelo inicial para o modelo final, indicando que os modelos estão a ajustar-se melhor aos dados em cada passo. Podemos concluir isso mesmo também pela observação do valor do critério de informação de *Akaike*, *AIC* (*Akaike information Criterion*) baseado na função *log-verosimilhança* e o valor do critério *BIC* (*Bayesian Information Criterion*).

Tabela 1: Modelo de regressão logístico multinomial

<i>Model</i>	<i>Model Fitting Criteria</i>			<i>Likelihood Ratio Tests</i>		
	<i>AIC</i>	<i>BIC</i>	<i>-2 Log Likelihood</i>	<i>Chi-Square</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
<i>Intercept Only</i>	170,519	184,112	162,519			
<i>Final</i>	151,687	206,058	119,687	42,832	12	,000

O teste de ajustamento do modelo (Tabela 2) produz para a função desvio o valor de 61,301 correspondente a um *p-value* 0,986 (calculado de uma distribuição qui-quadrado com 88 graus de liberdade) e, portanto, conclui-se que há adequação do modelo.

Tabela 2: Modelo de regressão logístico multinomial: Ajustamento do modelo.

<i>Goodness-of-Fit</i>			
	<i>Chi-Square</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
<i>Pearson</i>	84,266	88	,593
<i>Deviance</i>	61,301	88	,986

Na Tabela 3 encontram-se os valores das estimativas dos parâmetros do modelo (B), o seu erro padrão, Estatística *Wald*; o valor exponencial estimado do coeficiente B $\text{Exp}(B)$ e um intervalo de confiança de 95%

Tabela 3: Modelo de regressão logístico multinomial.

P. Média que actualmente tem no curso (por estimativa) ^a	B	Std. Error	Wald	df	Sig.	Exp(B)	95% Confidence Interval for Exp(B)	
							Lower Bound	Upper Bound
10-12	<i>Intercept</i>	8,090	7,590	1,136	1	,287		
	QO_E_66	,228	2,192	,011	1	,917	1,256	,017 92,283
	QO_E_67	,166	2,368	,005	1	,944	1,181	,011 122,502
	QO_E_68	-1,830	2,010	,829	1	,363	,160	,003 8,244
13-14	<i>Intercept</i>	6,551	7,584	,746	1	,388		
	QO_E_66	1,132	2,196	,266	1	,606	3,103	,042 229,446
	QO_E_67	-,687	2,364	,084	1	,771	,503	,005 51,772
	QO_E_68	-1,190	2,006	,352	1	,553	,304	,006 15,504
15-16	<i>Intercept</i>	,778	7,637	,010	1	,919		
	QO_E_66	,728	2,218	,108	1	,743	2,071	,027 159,958
	QO_E_67	,536	2,386	,050	1	,822	1,709	,016 183,462
	QO_E_68	-,325	2,018	,026	1	,872	,722	,014 37,737
17-18	<i>Intercept</i>	1,096	8,123	,018	1	,893		
	QO_E_66	,539	2,403	,050	1	,822	1,715	,015 190,345
	QO_E_67	,506	2,562	,039	1	,844	1,658	,011 251,416
	QO_E_68	-,866	2,130	,165	1	,685	,421	,006 27,385

Ao observarmos a tabela de *Parameter Estimates* verificamos que os coeficientes logísticos do grau de satisfação não são significativos para nenhuma das categorias do rendimento académico alcançado (valores do *p-value* superiores a 0,05). Observa-se que o item *QO_E_68* é o que menos contribui para todas as categorias, e o que mais contribui é o *QO_E_66*. Assim, concluímos que não há relação directa entre a média alcançada e os itens considerados para a categoria satisfação.

Factores determinantes do rendimento académico

A primeira questão considerada foi: “*Refira os factores que factores considera mais influentes e determinantes para melhorar o rendimento académico?*”. Seguiu-se uma pergunta com função de controlo, sobre a mesma temática, que vem a ser “*Analisando o seu percurso académico, explique como poderia ter obtido um melhor rendimento*”. As respostas obtidas foram submetidas à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977), de três juízes, com uma taxa de coincidência superior a 85%. Este procedimento revelou uma diversidade de opiniões sobre os factores considerados importantes para um melhor rendimento académico, tendo sido construído

um quadro de análise para representação mais simplificada, de onde retiramos os resultados constantes na Tabela 4.

Tabela 4 – Resultados agregados para os dois ciclos de estudos considerados, Ensino Secundário (SEC) e Ensino Superior (SUP) relativos à questão Q1 – “*Refira os factores que considera mais influentes e determinantes para melhorar o rendimento académico*”.

Categorias	Frequência da categoria		Porcentagem	
	SEC	SUP	SEC	SUP
Aspectos Motivacionais	9	24	14,1	14,0
Atitudes face ao estudo	18	38	28,1	22,2
Métodos de Ensino	13	27	20,3	15,8
Aspectos Psico-Sociais	12	22	18,8	12,9
Organização do Processo de Ensino	10	56	15,6	32,8
Infra-estruturas e recursos da Instituição de ensino	2	4	3,1	2,3
TOTAL	64	171	100	100

Nesta primeira questão obtivemos um total de 45 factores para o SUP e 22 para o SEC (subcategorias), agrupados em 6 categorias com as frequências indicadas na Tabela 4. Começando por uma análise ao nível das categorias encontradas, verificamos que os estudantes do ensino secundário privilegiaram as “*Atitudes face ao estudo*” (28,1%), os “*Métodos de ensino*” (20,3%) e os “*Aspectos psico-sociais*” (18,8%), enquanto os alunos do ensino superior indicaram em primeiro lugar a “*Organização do processo de ensino*” (32,8%), tendo focado posteriormente duas das categorias já valorizadas pelos seus colegas, respectivamente, as “*Atitudes face ao estudo*” (22,2%) e os “*Métodos de ensino*” (15,8%). Este é, portanto, um aspecto que indica uma mudança significativa na transição entre ciclos de estudo, ou seja, por um lado, no ensino secundário, uma valorização de aspectos intrínsecos, que dependem do seu desempenho pessoal e, por outro, no ensino superior, a transferência da importância para a organização do processo de ensino. Para a categoria “*Infra-estruturas e recursos da instituição de ensino*” obtivemos apenas 3,1% para o SEC e 2,3% para o SUP, sendo a categoria menos referida e com valores quase residuais. Este aspecto causou-nos alguma surpresa. De facto, num estudo realizado por Bonito *et al.* (2009), com estudantes do 12.º ano e do 1.º ano do ensino superior das áreas das Ciências da Saúde e Económico Empresariais, encontraram-se valores entre 21,9%-59,4% e 3,5%-31,6%, respectivamente, para atribuíveis às infra-estruturas e recursos como resposta à pergunta “o que deveria ser mudado na instituição de ensino que frequenta, para ter melhor qualidade de ensino”.

Face ao aumento da importância atribuída à categoria “*Organização do processo de ensino*”, as outras categorias viram a sua importância relativa reduzida, excepto os “aspectos motivacionais”, o que sugere que não existam alterações significativas na transição entre os dois ciclos de estudo. Fazendo agora uma análise mais fina, podemos verificar que os indicadores mais referidos foram os que se observam no gráfico da Figura 2.

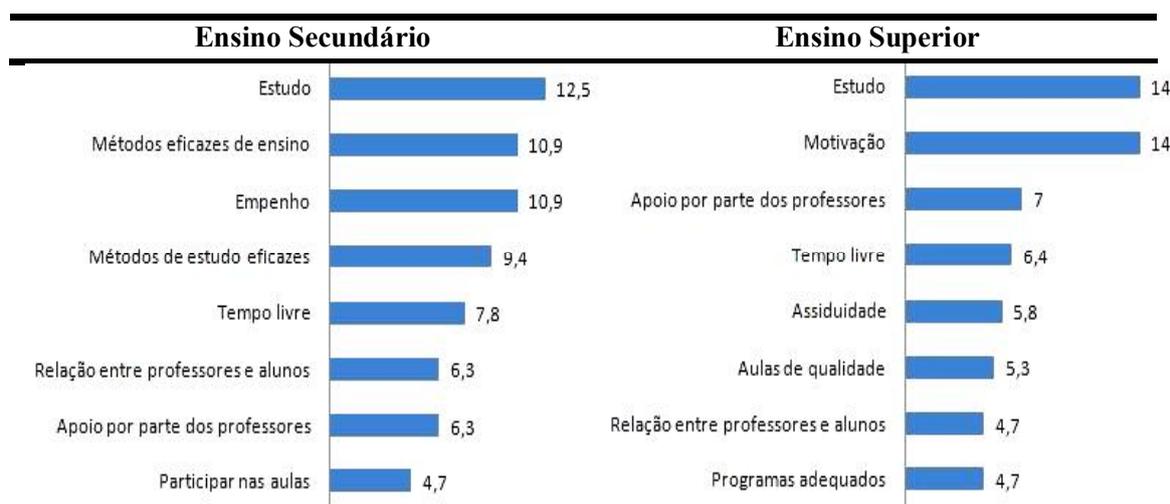


Figura 2. Indicadores que os estudantes consideraram mais influentes e determinantes para melhorar o rendimento académico, expressos em percentagem.

Embora a categoria mais representativa tenha sido a “*Organização do processo de ensino*” o factor mais referido foi, contudo, “estudo” (12,5% para o SEC e 14% para SUP). Para o SEC os outros factores que os estudantes consideraram mais influentes foram os “*métodos eficazes de ensino*” (10,9%) e o “*empenho*” (10,9%); por sua vez os alunos do SUP referiram a “*motivação*” (14%) e o “*apoio por parte dos professores*” (7%). Da análise hermenêutica das respostas, consideramos que os alunos do ensino secundário e superior querem referir-se ao mesmo factor quando citam o seu empenho e a sua motivação, até pela proximidade de significado atribuído geralmente aos dois termos. Como principais diferenças a apontar surge a desvalorização dos “*métodos eficazes de ensino*” aquando da transição para o ensino superior (10,9% para 1,2%), dos “*métodos eficazes de estudo*” (9,4% para 1,2%) e a valorização da “*assiduidade*”, das “*aulas de qualidade*” e dos “*programas adequados*”.

A pergunta com função de controlo, sobre a mesma temática, “*Que factores considera mais influentes e determinantes para melhorar o seu rendimento académico?*” veio reforçar os resultados obtidos anteriormente, como se pode ver na tabela 5.

Tabela 5 – Resultados agregados para os dois ciclos de estudos considerados, Ensino Secundário (SEC) e Ensino Superior (SUP) relativos à questão Q2 – “Analisando o seu percurso académico, explique como

Categorias	Frequência da categoria		Percentagem	
	SEC	SUP	SEC	SUP
Aspectos Motivacionais	7	23	14,9	16,0
Atitudes face ao estudo	19	51	40,4	35,4
Métodos de Ensino	10	6	21,3	4,2
Aspectos Psico-Sociais	4	25	8,5	17,3
Organização do Processo de Ensino	5	39	10,6	27,1
Infra-estruturas e recursos da Instituição de ensino	2	0	4,3	0
TOTAL	47	144	100	100

poderia ter obtido um melhor rendimento”.

Uma vez mais, da análise que foi efectuada às respostas dos estudantes, obtivemos as mesmas categorias, mas com algumas alterações significativas. Em vez de focar os factores, de uma forma geral, determinantes para obter um melhor rendimento académico, coloca-se a ênfase no “*analisando o seu rendimento ...*”, estando assim a questão colocada de uma forma mais particularizada. No SEC a categoria “*atitudes face ao estudo*” surge novamente no topo das referências (40,4%), seguida uma vez mais pelos “*métodos de ensino*” (21,3%), mas agora são os “*aspectos motivacionais*” que estes estudantes referem em terceiro lugar. Já para o SUP, há uma inversão na posição das duas principais categorias, valorizando principalmente as “*atitudes face ao estudo*” (35,4%), passando para segundo lugar a “*Organização do processo de ensino*” (27,1%). Os métodos de ensino são agora praticamente desprezados (4,2%), aparecendo em evidência os “*aspectos psico-sociais*” (17,3%). No que diz respeito aos factores (subcategorias), os resultados foram bastante parecidos aos encontrados para a primeira questão, tendo no entanto havido uma redução na amplitude de respostas (15 factores para o SEC e 30 factores para o SUP, sendo que os factores indicados em maior percentagem se mantêm, para ambos os ciclos de estudo). Os estudantes do SEC privilegiaram, novamente, o “*estudo*” (25,5%) e o “*empenho*” (14,9%), e os estudantes do SEC indicaram o “*estudo*” (20,1%) e a “*motivação*” (16,0%).

4. Em jeito de síntese

Os estudantes do ensino superior e do ensino secundário, pertencentes à nossa amostra, identificaram um total de 45 factores que consideram serem determinantes para o rendimento

académico, distribuídos por 6 categorias: “*Aspectos Motivacionais*”, “*Atitudes face ao estudo*”, “*Métodos de Ensino*”, “*Aspectos Psico-Sociais*”, “*Organização do Processo de Ensino*” e “*Infra-estruturas e recursos da Instituição de ensino*”.

Para os estudantes do ensino secundário, se entendermos que a melhoria da qualidade de ensino se relaciona também directamente com a melhoria do rendimento académico, os aspectos a melhorar devem ser as “*Atitudes face ao estudo*” (28,1%), “*Métodos de ensino*” (20,3%) e “*Aspectos psico-sociais*” (18,8%), enquanto que os estudantes do ensino superior valorizam principalmente a “*Organização do processo de ensino*” (32,8%), evidenciando posteriormente, “*Atitudes face ao estudo*” (22,2%) e “*Métodos de ensino*” (15,8%). Parece, assim, haver uma evolução no sentido de valorizar mais o aspecto da organização ao nível do ensino superior, ideia que é bastante interessante, sobretudo se tivermos em consideração a grande diferença encontrada pelos estudantes quando experimentam esta transição entre ciclos de estudo, sendo que os indicadores que os alunos do SUP referiram nesta categoria incidiram principalmente em “*programas mais adequados*”, “*menor carga horária*” e “*melhoria das relações entre professores e alunos*”. Para explicar esta alteração julgamos necessário considerar a diferente maturidade bio-psico-social dos estudantes. Os estudantes do ensino superior inquiridos estavam, recordamos, a frequentar o primeiro ano, encontrando-se ainda em adaptação a uma diferente organização do sistema de ensino, que consideram mais complexa, sentindo algum desconforto académico. Notemos, por exemplo, que estes estudantes apontam como terceiro factor mais importante o apoio por parte dos professores. Esta diferença na organização do processo de ensino explica também que os estudantes do SUP mencionem a sua falta de “*assiduidade*”, que o novo quadro de Bolonha veio corrigir e a “*qualidade das aulas*” ministradas. Os resultados obtidos para a categoria “*Infra-estruturas e recursos da instituição de ensino*” geraram alguma surpresa, tendo em consideração um trabalho de Bonito, *et al.* (2009), que indica esta categoria fortemente associada ao conceito de qualidade de ensino, e o estudo de Gonçalves, *et al.* (2005), que associa as infra-estruturas ao rendimento académico. Este facto exige maior atenção, em trabalhos futuros, no sentido de averiguar com maior precisão se estes valores tão baixos (3,1% para o SEC e 2,3% para o SUP), se devem a às boas condições existentes nas instituições de ensino que frequentam ou se realmente existem diferenças claras na associação desta categoria ao conceito de qualidade de ensino e rendimento académico. Os resultados, neste momento, apontam que uma melhoria da qualidade de ensino passa por uma melhoria do contexto onde o mesmo é ministrado (Bonito, *et al.*, 2009), focando o “*funcionamento*” da instituição ou do curso que frequentam e das infra-estruturas disponíveis, contudo, para os estudantes, esses factores não são os mais importantes para a melhoria do seu rendimento académico, opinião reforçada pela literatura, que viu confirmar aspectos como o

desempenho do professor e a motivação como factores com repercussão no rendimento académico (Gonçalves *et al.*, 2005) e, principalmente, o *desempenho dos alunos*, associado por estes aos seus métodos de estudo, e motivação/empenho. Um outro factor que merece destaque é o “*tempo livre*”, que os alunos reivindicam como importante, não só através da redução da carga horária, mas também associando esta falta de tempo a uma má gestão que fazem do mesmo.

Em suma, os alunos associam o rendimento académico à sua atitude perante o estudo considerando que estudando mais obteriam melhores resultados, bem como à motivação para a aprendizagem, chamando, assim, para si as principais responsabilidades no desempenho alcançado, e só depois associam o rendimento aos “*Métodos de ensino*” no SEC. A diferença significativa encontrada na transição entre ciclos de estudo mostra que no ensino superior a globalidade dos factores considerados mais importantes se prende com a “*Organização do processo de ensino*”.

5. Referências Bibliográficas

- Amante, M. J. (2007). *A avaliação da qualidade no ensino superior. Uma proposta de indicadores de qualidade docente*. Tese de doutoramento (inédita). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Arnold, E., Price, L., & Zinkas, G. (2002). *Consumers*. New York: McGraw-Hill.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1998). Qualidade. In Ministério da Educação (Eds.). *Reflexões sobre democratização – qualidade – modernização*. Lisboa: Editorial do ministério da Educação.
- Batra, R., & Holbrook, M., (1990). Developing a typology of affective responses to advertising. *Psychology of marketing*, 2(7), 11-25.
- Berry, L. & Parasuraman, A., (1992). Prescriptions for a service quality revolution in America. *Organizational dynamics*, pp. 5-15.
- Bilhim, J. (2000). *Ciências da administração*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bonito, J., Rebelo, H., Saragoça, J., Cid, M., Fialho, I., Trindade, V., Pires, H., & Saraiva, M. (2009). Como aumentar a qualidade de ensino? Uma visão dos estudantes dos ensinos básico, secundário e superior. *Revista sobredotação* (em publicação)
- Chua, C. (2004). Perception of quality in higher education. Proceedings in the australian universities quality forum 2004, *AUQA occasional publication*. [On-line]. Consultado em 22 de Maio, 2009, a partir de <http://www.auqa.edu/auqf/2004/program/papers/chua.pdf>.
- Davidow, W. H., & Uttal, B. (1989). Service companies: focus or falter. *Harvard business review*, 67, 77-85.

- Ethier, G. (1989). *La gestion de l'excellence en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Ferreira, M. (2009). Determinantes do rendimento académico no ensino superior. *Revista internacional d'humanitats*, 15, 55-60.
- Fornell, C. (1998). *American customer satisfaction index. Frontiers in services presentation - AMA*. Nashville: Vanderbilt University.
- Fournier, S., & Mick, D. (1999). Rediscovering satisfaction. *Journal of marketing*, 4(63), 5-23.
- Goldberg, J., & Cole, B. (2002). Quality management in education: building excellence and equity in student performance. *Quality management journal*. Consultado em 20 de Fevereiro, 2008, a partir de http://www.asq.org/pub/qmj/past/vol9_issue4/goldberg.html
- Gonçalves, F., Valadas, S., Faisca, L., & Vilhena, C. (2005). Students' voices at a portuguese university: academic motivation and its relationship with academic success. In P. Denicolo e M. Kompf (Ed.), *Connecting policy and practice: challenges for teaching and learning in schools and universities*. London: Routledge.
- Grönroos, C. (1993). Toward a third phase in service quality research: challenges and future directions. In Swartz, et al. (Eds.), *Advances in Services Marketing and Management*. Vol. 4 (pp. 49-64) Greenwich, CT: JAI Press.
- Grönroos, C. (2007). *Service management and marketing: customer management in service competition*. (3.^a ed.). Ed. Lexington Books.
- Hobsbawn, E. (1995). *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1989*. São Paulo: Companhia da Letras.
- Holbrook, M., Huber, J., Lynch J., Corfman, K., Feldman, J. L., Munier, L. D., Schkade, D., & Simonson, I. (1997). Thinking about values in prospect and retrospect: maximizing experienced utility. *Marketing letters*, 8 (3), 323-334.
- Izard, C. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum Press.
- Kristensen, K., Martensen, A., & Gronholdt, L. (1999). Measuring the impact of buying behaviour on customer satisfaction. *Total quality management*, 10(4/5), 602-614.
- Leonard, J. (1996). *The new philosophy for k-12 education – A deming framework for transforming america's schools*. Milwaukee Wisconsin: ASQC Quality Press.
- Mano, H. (1991). The structure and intensity of emotional experiences: method and context convergency. *Multivariate behavioral research*, 3 (26), 389-411.
- Matias, M. (1999). La enseñanza de las matemáticas en la Universidad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación de profesorado*, 2(1). Consultado en 26 de Abril, 2009, a partir de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224337782.pdf.

- Meyer, G., & Shack, R. (1989). Structural convergency of mood and personality: evidence for old and new directions. *Journal of personality and social psychology*, 10(51), 691-701.
- OCDE. (1992). *As escolas e a qualidade*. Rio Tinto: Edições Asa.
- 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 22 de Maio, 2009, a partir de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>.
- Oliver, R. (2001). Measurement and evaluation of satisfaction processes in retail settings. *Journal of Retailing*, 57 (3), 25-48.
- Oliver, R. L. (1993). Cognitive, affective, and attribute bases of the satisfaction response. *Journal of consumer research*, 20(12), 418-430.
- Papadopoulos, G. (1994). *L'OCDE face a l'éducation*. Paris: OCDE.
- Parasuraman, A., Berry, L., & Zeithaml, V. A. (1993). More on improving the measurement of service quality. *Journal of retailing*, 69 (1), 140-147.
- Reisenzein, R. (1994). Pleasure-arousal theory and the intensity of emotions. *Journal of personality and social psychology*, 67(9), 525-539.
- Rinehart, G. (1993). *Quality education: applying the philosophy of Dr. W. Edwards Deming*. Wisconsin: ASQC Quality Press.
- Saraiva, M. (2004). *Gestão da qualidade total – Uma proposta de implementação no ensino superior português*. Tese de doutoramento (inédita). Lisbon: ISCTE.
- Tavares, J. (2000). *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Venâncio, I., & Otero, A. (2003). *Eficácia e qualidade na escola*. Porto: Edições ASA.
- Westbrook, R., & Oliver, R. (1991). The dimensionality of consumption emotion patterns and consumer satisfaction. *Journal of consumer research*, 18(6), 84-91.
- Westbrook, R., Newman, J., & Taylor, J. (1978). Satisfaction/dissatisfaction in the purchase decision process. *Journal of marketing*, 42, 54-60.
- Zeithaml, V., Bitner, M., & Gremler, D. (2006). *Services marketing: integrating customer focus across the firm*. New York: McGraw-Hill Irwin.