

Conceituar a Qualidade de Ensino: uma aplicação prática no ISCTE e na Universidade de Évora

Margarida Saraiva¹

Elizabeth Reis²

Víctor Roldão³

«Pensar na Escola Qualidade significa acreditar no potencial das pessoas, especialmente quando trabalham em grupo (...) e buscam a melhoria continuada».

(MEZONO, 1999:11)

Resumo – O conceito de qualidade no ensino, embora cada vez mais utilizado, é diferentemente percebido conforme o papel e a função onde se desenvolve e o seu debate é confuso, complexo, contingente e normativo. Confuso, porque a terminologia utilizada nem sempre é unívoca e clara. Complexo, porque as medidas propostas são, frequentemente, contraditórias. Contingente, porque depende dos objectivos definidos, da percepção dos actores envolvidos e do ambiente em que decorre a acção educativa. Normativo, porque depende do padrão de referência. Assim, a noção de qualidade de ensino tem diferentes interpretações.

Neste texto analisam-se os diversos aspectos do termo qualidade de ensino e apresentam-se os principais resultados obtidos através de um inquérito por questionário, junto do pessoal docente e não docente, do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE) e da Universidade de Évora (UÉ), sobre essa temática.

Palavras-chave: Qualidade de Ensino; Ensino de Qualidade; Excelência.

Abstract – The quality concept in education, although it is more and more used, has been differently absorbed according to the role and the function where it grows and the discussion is confusing, complex, contingent and normative. Confusing because the terminology used it is not always clear and unquestioned. It is complex because the proposed measures

¹ Professora Auxiliar do Departamento de Gestão da Universidade de Évora e Investigadora da UNIDE/ISCTE, Unidade de Investigação em Ciências Empresariais.

² Professora Catedrática do Departamento de Métodos Quantitativos do ISCTE, Coordenadora Científica e Investigadora da UNIDE/ISCTE.

³ Professor Catedrático do Departamento de Ciências de Gestão do ISCTE e Investigador da UNIDE/ISCTE.

are frequently contradictory. It is contingent because it depends on the defined objectives, on the perception of the involved actors and on the environment in where elapses the educational action. It is normative because it depends on the reference model. This way the notion of education quality has different interpretations.

In this text several aspects of the term education quality are analyzed and the main results obtained in the survey applied to the teaching and none teaching staff of the University Institute ISCTE and of the University of Évora (UÉ) are presented.

Key Words: Quality of Education; Teaching of Quality; Excellence.

1. Apresentação do Problema da Qualidade no Ensino

Embora o debate sobre a qualidade do ensino e da educação não seja recente, a complexidade e a dimensão que o sistema educativo adquiriu, ao longo dos tempos, agudizaram-no. O conceito de qualidade de ensino não goza de alargado consenso, existindo importantes divergências no que respeita à sua definição. Normalmente, quando os intervenientes da acção educativa se referem a aspectos quantitativos de um sistema de ensino, tomam como referência o número de escolas, de alunos e de docentes e o montante global do orçamento. Quando se reportam a aspectos qualitativos desse mesmo sistema, adoptam a adequabilidade dos programas, ao processo de avaliação, ao grau de participação, à capacidade de inovação, à interacção com a comunidade envolvente, à partilha de recursos, ao clima e ao nível de satisfação dos diversos intervenientes no processo. Assim, um movimento educativo deve procurar integrar políticas de promoção de igualdade de oportunidades com políticas de promoção de qualidade e respectiva avaliação.

O conceito de qualidade de ensino surge frequentemente, também, associado ao conceito de eficácia e de eficiência, referindo-se neste contexto à necessidade de alargamento da escolaridade a um maior número de participantes, ao aumento das taxas de sucesso, à adequação do processo ensino-aprendizagem, à formação de professores, ao reapetrechamento das instituições escolares e ao reforço de qualificação dos formandos, caracterizado pela procura da qualidade a todos os níveis.

Instituições escolares eficazes e de qualidade surgem estreitamente ligadas ao conceito de desenvolvimento dos formandos, o qual se mede pelos resultados cognitivos, académicos e não académicos, como as expectativas positivas, as atitudes face à escolarização e à aprendizagem, a sociabilidade e a capacidade de trabalhar em grupo, o espírito de iniciativa, a capacidade de tomar decisões e a aquisição de valores relacionados com o espírito de cidadania, de liberdade e de respeito pela diferença (Venâncio e Otero, 2003:64).

Sendo o conceito de qualidade em educação muito difícil de definir, Ethier (1989) refere basicamente que este está centrado em três parâmetros:

1. Qualidade dos recursos humanos, materiais e financeiros de que deve dispor um serviço de educação;
2. Qualidade do processo educativo em que os programas e os métodos exprimam todo o seu potencial;
3. Qualidade dos resultados académicos, mas também dos relacionados com o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes.

Outros autores, na análise da qualidade das escolas ou dos sistemas educativos, debruçam-se sobretudo sobre a qualidade dos recursos, enquanto outros se concentram essencialmente sobre a qualidade do processo e dos resultados. No entanto, ambos os factores se interpenetram e é a partir da optimização dessa combinação que surge a mais-valia para a qualidade das escolas.

Assim, todos os elementos de um sistema educativo podem contribuir para a qualidade do sistema, bem como podem também induzir à negligência e à mediocridade. O sucesso qualitativo do sistema depende da interacção harmoniosa de todos os elementos, no sentido de se completarem, se apoiarem e darem a sua contribuição específica para os objectivos globais do mesmo sistema. Pelo que, existem certas medidas que, pelo seu poder multiplicador, se tornam estrategicamente prioritárias (Cunha, 1997: 89):

- ⇒ *Promoção da eficácia da aprendizagem* que é determinada por um currículo que reflecta o estado da ciência, que se adapte ao desenvolvimento e à cultura dos alunos e que seja operacional. Isto é, que tenha objectivos claramente estabelecidos, não esquecendo a questão da diferenciação curricular, de modo a que se possa exigir, com rigor e clareza, diferentes desempenhos a alunos diferentes; e nunca permanente e irreversível, mas aberto e reformulável conforme a evolução dos interesses e capacidades dos alunos. Um dos meios mais eficazes de promover a qualidade do processo de aprendizagem é a avaliação contínua e formativa;
- ⇒ *Promoção directa da excelência dos resultados*, através de provas aferidas que permitam harmonizar critérios de classificação de escola, impedir eventuais injustiças de inflações locais, manter padrões de excelência nas escolas e nas disciplinas e garantir a confiança social nos diplomas;
- ⇒ *Promoção da qualidade dos recursos humanos e materiais*. A qualidade dos recursos humanos depende essencialmente da formação inicial dos

docentes, da sua formação contínua, dos métodos do seu recrutamento e colocação, dos métodos de gestão das escolas, das condições de trabalho, dos benefícios salariais, dos sistemas de inspecção, apoio e mobilização para a inovação e, finalmente, da própria deontologia dos docentes, especialmente actualização científica e pedagógica, empenho na individualização do ensino, estímulo da superação das dificuldades, expectativa em relação ao desempenho dos alunos.

Outra perspectiva é apresentada pelo estudo e reflexão globais levadas a cabo pela OCDE «As Escolas e a Qualidade» (1992). Este estudo 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 escolares e dos sistemas escolares. Incide fundamentalmente:

- *Na questão curricular e na elaboração de programas de estudos equilibrados*, no sentido da sua pertinência, do seu significado e das necessidades particulares de cada aluno ou grupo de alunos, e negociados entre o poder central e os estabelecimentos de ensino;
- *Na função dos professores*, que considera como traves mestras da qualidade e na necessidade de investir numa formação adequada à diversidade de novas funções que lhe são exigidas, dado que a eficácia da escolaridade a todos os níveis depende de um corpo docente altamente qualificado e fortemente motivado. É unanimemente reconhecido que a competência e a dedicação do corpo docente são a condição *sine qua non* de um ensino de qualidade;
- *Numa organização da instituição escolar bem estruturada* do ponto de vista administrativo e de gestão e humana e equilibradamente equacionada em termos de dimensionamento, de taxas de enquadramento e de organização/aproveitamento espaço-temporal;
- *Na necessidade de investir em recursos materiais de qualidade e na sua adequada utilização*, dado que não reside em dispor de muitos recursos, mas sim na qualidade da forma como são utilizados. Esta questão remete inevitavelmente para a necessidade de uma correcta e adequada formação de professores, em todas as áreas.
- *A necessidade de avaliação dos professores, de auto-avaliação do estabelecimento escolar e do conjunto do sistema* são outros factores que podem contribuir para a qualidade do ensino. «A auto-avaliação é entendida como um processo pelo qual os docentes, enquanto grupo de especialistas, põem

em discussão a sua escola, a fim de melhorarem a qualidade do ensino» (OCDE, 1992: 165). A avaliação do conjunto do sistema advém da necessidade de as autoridades escolares poderem dispor de meios que lhes permitam avaliar as suas políticas, sendo necessário que possam receber informações fornecidas pelas instituições escolares. Estas informações poderão ajudar a modificar certo tipo de orientações. Um dos meios de levar a cabo esta prática consiste em recorrer a um grupo especializado nessa área, a Inspeção, através de guiões para essa avaliação. No entanto, é uma questão polémica, não existindo actualmente consenso quanto aos benefícios da sua aplicação, relativamente à qualidade no ensino.

Segundo Papadopoulos (1994) e o estudo da OCDE: *Les Écoles et la Qualité: Un Rapport International* (1989), o conceito de qualidade conhece diversas interpretações de país para país, devido à sua estreita relação com os objectivos da política de educação, e é na sua relação com esses objectivos que se deve avaliá-lo. Deste modo, os resultados deveriam ser avaliados em função do cumprimento dos objectivos das políticas de educação. Porém, coloca-se, então, a questão da fundamentação na definição desses objectivos. O facto é que nenhum dos grupos intervenientes na acção educativa (pais, alunos, professores, empregadores, ...) apresentam um conjunto único e coerente de objectivos, e quando comparados, em termos gerais, as prioridades neles definidas variam de uns para outros, impossibilitando qualquer tipo de consenso.

Consequentemente, a qualidade tem um sentido diferente conforme os observadores ou os grupos de interesse e, quando se empreende uma reforma, cada indivíduo formula uma ideia diferente da ordem de prioridades. A solução fácil poderia passar por uma definição dos objectivos do ensino de forma tão vaga e generalizada que quase ninguém os desaprovava. Mas tal definição impossibilitaria qualquer avaliação objectiva de qualidade do ensino (OCDE, 1989).

Na prática, a definição dos objectivos passa pela aplicação de procedimentos próprios de cada país, para negociar as diferentes reivindicações a favor de uns e em detrimento de outros, motivo pelo qual a sua utilização para avaliar o ensino será sempre posta em causa. Por outro lado, a definição de objectivos passíveis de serem utilizados na avaliação da qualidade do ensino, limitá-los-ia a um enunciado de resultados desejados, o que, na medida em que o ensino pode ser sempre melhorado, os tornaria um critério demasiado limitado para tal utilização (OCDE, 1989).

Mas, se não faz sentido falar em qualidade de ensino perante resultados insatisfatórios, o que se poderá referir quanto à importância do papel dos recur-

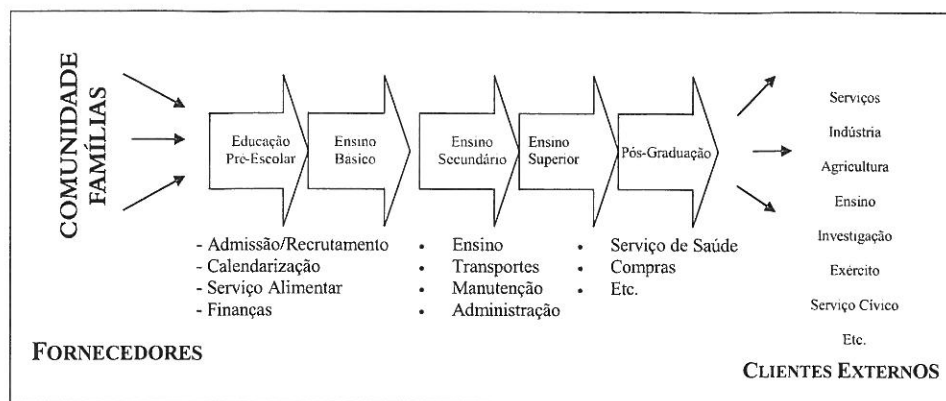
sos e métodos aplicados no ensino, para a obtenção dos resultados desejados, e quanto à relação directa entre meios e resultados, e como equacionar essa relação numa definição de qualidade? Resumindo, existem duas correntes de pensamento que podem ser contraditórias, mas que concordam na sua defesa da qualidade. A primeira defende que se deve dar uma maior importância aos resultados do que aos meios. A segunda afirma que é falacioso distinguir meios e resultados, pois estes dependem estreitamente de um conjunto complexo de métodos, que não podem ser negligenciados (OCDE, 1989).

2. Os intervenientes do processo

Da análise anteriormente efectuada constata-se que o conceito de qualidade depende em grande parte dos diversos intervenientes, «clientes» externos e internos do processo, os quais formulam diferentes objectivos ou requisitos e diferentes ideias no que respeita ao conceito de qualidade no ensino. Por conseguinte, para a compreensão do conceito de qualidade de ensino é determinante identificar os intervenientes no processo educacional. O processo educacional afecta, directa e indirectamente, a sociedade e consumidores específicos da educação, externos e/ou internos. O consumidor final do sistema educativo é, em sentido lato, a própria comunidade, nacional e internacional. Nos clientes internos podem incluir-se estudantes, professores, administradores e membros do Governo. Os pais, segundo Rinehart (1993:70), como clientes da educação, enquadram-se num plano paralelo porque se inserem na comunidade. Como clientes indirectos, os pais, detêm um importante papel no sistema educativo, pela exigência, rigor e adequada formação que pretendem seja leccionada aos filhos.

O processo educativo (ver **Figura 1**) afecta todo o tipo de actividades desde o sector público à indústria ou serviços, existindo uma multiplicidade de «clientes externos» da educação. Em relação aos clientes internos do processo educacional, o mais importante consumidor são os estudantes. A principal necessidade deste cliente é aprender e desenvolver-se intelectualmente, de modo a poder traçar caminhos para a prossecução dos seus desejos. Os professores e os administradores são outros clientes internos da educação, que têm como necessidades básicas um adequado reconhecimento profissional e compensação pelo seu trabalho.

FIGURA 1
Uma perspectiva alargada do sistema educacional



Fonte: Saraiva (2003)

Consequentemente, a melhoria da qualidade educativa, irá depender do diálogo entre as partes e na disponibilidade, das mesmas, para participar na contínua melhoria do processo educativo (Scherkenbach, 1988:128).

3. Estudo Empírico no ISCTE e na Universidade de Évora

Em Lisboa e em Évora, realizou-se um inquérito, por meio de questionários de opinião, junto do pessoal docente e não docente, respectivamente, no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE) e na Universidade de Évora (UÉ), com o objectivo de se obter um conceito de qualidade de ensino. Nesses questionários de opinião existiam algumas questões que não se integravam nessa finalidade, mas quatro delas estavam relacionadas com esta temática, a saber:

1. Em alguma circunstância tentou definir «qualidade de Ensino»?
2. Como definiria «Qualidade de Ensino»?
3. Como avalia a qualidade de ensino da sua instituição universitária?
4. Que imagem tem da sua instituição universitária?

Estas questões são analisadas seguidamente. Por motivos de simplificação da análise, optou-se por seguir o estudo da OCDE (1989), mas não se igno-

raram todas as abordagens sobre qualidade de ensino apresentadas anteriormente. Recordando, esse estudo apresenta duas correntes de pensamento, que podem ser contraditórias, mas que concordam na sua defesa da qualidade. A primeira defende que se deve dar uma maior importância aos resultados do que aos meios. A segunda afirma que é falacioso distinguir meios e resultados, pois estes dependem estreitamente de um conjunto complexo de métodos, que não podem ser negligenciados.

A aplicação do inquérito decorreu durante o período de Outubro a Novembro de 2002, no ISCTE, e de Fevereiro a Março de 2003, na UÉ. Os dados foram tratados utilizando o suporte informático SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Procedeu-se à aplicação do questionário de opinião junto de 591 funcionários do ISCTE e, na UÉ, junto de 1102 funcionários, retirados de uma lista fornecida pelos Serviços Administrativos da Universidade, com autorização do Senhor Reitor. A **Tabela 3**, apresenta os dados referentes aos questionários distribuídos, recolhidos e respectivas taxas de respostas para cada uma das instituições universitárias.

TABELA 3

Frequências absolutas e relativas referentes aos questionários distribuídos e recolhidos, no ISCTE e na UÉ

	ISCTE					UÉ				
	Docentes		Não Docentes		Total	Docentes		Não Docentes		Total
Questionários distribuídos	441	74,6%	150	25,4%	591	631	57,3%	471	42,7%	1102
Questionários recolhidos	95	68,3%	44	31,7%	139	199	58,9%	139	41,1%	338
Taxa de resposta	21,5%		29,3%		23,5%	31,5%		29,5%		30,7%

Fonte: Saraiva (2003)

Em relação à primeira questão: *Em alguma circunstância tentou definir «Qualidade de ensino»?*, dos 95 questionários recolhidos do pessoal docente e dos 44 do pessoal não docente do ISCTE, registaram-se, respectivamente, 85 (89,5%) e 41 (93,2%) respostas válidas, das quais apenas 38 (40,0%) e 15 (34,1%) foram respostas positivas. Porém, a maioria dos inquiridos no instituto responderam que ainda não tinham tentado definir qualidade de ensino. Na UÉ, dos 199 questionários recolhidos do pessoal docente e 139 do pessoal não docente, registaram-se, respectivamente, 186 (93,5%) e 121 (87,1%) respostas válidas, das quais 103 (51,8%) e 50 (36,0%) foram respostas positivas. Salienta-se que a maioria do pessoal docente já tinha tentado definir este conceito. Pode-se

justificar estes resultados dado que, para o ano lectivo de 2003-2004, a UÉ desencadeou um processo de reestruturação global da oferta de formação inicial, adoptando como grande moldura os princípios da Declaração de Bolonha e assumindo os ECTS, e, indubitavelmente, a maioria dos docentes que estiveram envolvidos no processo tiveram de cogitar sobre a temática da qualidade de ensino e ensino de qualidade. A **Tabela 4.** mostra esses resultados.

TABELA 4

Em alguma circunstância tentou definir «Qualidade de ensino»?

	ISCTE				UÉ			
	Docentes		Não Docentes		Docentes		Não Docentes	
Sim	38	40,0%	15	34,1%	103	51,8%	50	36,0%
Não	47	49,5%	26	59,1%	83	41,7%	71	51,1%
Total	85	89,5%	41	93,2%	186	93,5%	121	87,1%
<i>Missing System</i>	10	10,5%	3	6,8%	13	6,5%	18	12,9%
TOTAL	95	100,0%	44	100,0%	199	100,0%	139	100,0%

Fonte: Saraiva (2003)

Em relação às respostas obtidas na questão: *Como definiria «Qualidade de Ensino»?*, os questionários de opinião realizados ao pessoal docente e não docente do ISCTE e da UÉ, permitiram identificar nitidamente a presença das duas correntes de pensamento apresentadas no estudo da OCDE (1989). A **Tabela 5.** evidencia esses resultados.

TABELA 5

Como definiria «Qualidade de Ensino»?

	ISCTE				UÉ			
	Docentes		Não Docentes		Docentes		Não Docentes	
Questionários recolhidos	95		44		199		139	
Respostas à questão	44		5		115		0	
Respostas eliminadas	1		0		7		–	
Respostas válidas	43		5		108		–	
	ISCTE				UÉ			
	Resultados		Meios		Resultados		Meios	
Respostas válidas – Docentes	22	51,1%	21	48,8%	62	57,4%	46	42,6%
Respostas válidas – Não Docentes	3	60,0%	2	40,0%	–	–	–	–

Fonte: Saraiva (2003)

No ISCTE, dos 95 questionários recolhidos, junto do pessoal docente, registaram-se apenas 43 respostas válidas à questão. Em relação ao pessoal não docente do instituto, dos 44 questionários recolhidos registaram-se unicamente 5 respostas a esta questão. Por si só, estes factos revelam alguma da complexidade que esta definição suscita. Nas 43 respostas válidas consideradas pelos docentes, as duas correntes de pensamento surgem com igual importância, pois 51,1% (22) dos inquiridos definiram qualidade de ensino baseando-se exclusivamente em resultados a obter e, os restantes, 48,8% (21) apresentaram resultados relacionados com meios considerados necessários à obtenção da qualidade desejada. Em relação ao pessoal não docente, das 5 respostas consideradas, três dos inquiridos definiram qualidade de ensino dando importância aos resultados e dois aos meios.

Na Universidade de Évora, nos 199 questionários recolhidos, junto do pessoal docente, registaram-se apenas 115 respostas à questão, das quais 7 foram eliminadas, por não serem objectivas e coerentes. Em relação ao pessoal não docente dos 139 questionários recolhidos não se registou qualquer resposta a esta questão. Este facto mostra também alguma da complicação que a definição do conceito de qualidade de ensino levanta. Nas 108 respostas válidas consideradas pelos docentes, as duas correntes de pensamento surgem com alguma diferença na importância, pois 57,4% (62) dos inquiridos definiram qualidade de ensino baseando-se exclusivamente em resultados a obter e, os restantes, 42,6% (46) apresentaram resultados relacionados com meios considerados necessários à obtenção da qualidade desejada.

4. Conceito de Qualidade de Ensino no ISCTE e na Universidade de Évora

Genericamente, dos resultados obtidos nos questionários de opinião, quer no ISCTE quer na UÉ, destacam-se quatro grandes grupos temáticos: alunos, docentes, sociedade e recursos humanos e materiais, onde se obtiveram resumidamente as seguintes respostas:

- ⇒ **Alunos.** Um ensino de qualidade deverá:
- Estimular a capacidade de análise, decisão e investigação;
 - Proporcionar o desenvolvimento das capacidades intelectuais, de autonomia, humanas e do espírito crítico;
 - Motivar e interessar os alunos pela aprendizagem para que esta se realize num ambiente de satisfação;

- Proporcionar uma boa preparação científica, técnica, cultural e humana;
- Preparar os alunos para o mercado de trabalho como também para o exercício de cidadania plena.

⇒ **Docentes.** Para contribuírem positivamente para a qualidade do ensino, os docentes devem:

- Leccionar na área em que são especialistas;
- Possuir uma boa e sólida formação científica, pedagógica e humana;
- Realizar e incentivar a realização de investigação científica;
- Possuir um conhecimento actualizado dos conteúdos que leccionam;
- Aplicar um grande rigor científico na transmissão de conhecimentos;
- Estar motivado e interessado na sua actividade;
- Recorrer a adequados métodos pedagógicos;
- Desenvolver uma relação especial de trabalho com os alunos;
- Adequar o ensino à formação cultural, científica e profissional dos alunos.

⇒ **Sociedade.** Um ensino de qualidade é aquele que:

- Se adequa às necessidades da sociedade, tendo em conta as saídas profissionais. Pelo que, os objectivos de cada curso deveriam ser formulados tendo em conta a adaptação ao mundo do trabalho, através de uma rigorosa selecção de conteúdos programáticos;
- Permita avaliar ou quantificar o contributo das instituições de ensino no desenvolvimento da sociedade em que se insere;
- Desenvolve social e culturalmente a sociedade envolvente, contribuindo directamente para a dinamização económica e social das comunidades e do país;
- Se adequa à sociedade actual em transformação.

⇒ **Recursos humanos e materiais:**

- Adequação das instalações;
- Ajuste adequado do número de alunos por turma às instalações;
- Apoio pedagógico efectivo;
- Disponibilização de meios audiovisuais e outras (novas) tecnologias;
- Disponibilização dos meios materiais e humanos necessários;
- Boa aplicação das verbas provenientes das propinas e do orçamento do Estado.

Resumindo, para os inquiridos, qualidade de ensino envolve fundamentalmente uma boa preparação dos alunos, quer a nível científico e técnico, quer a nível cultural e humano. É o ensino que promove o desenvolvimento das suas capacidades intelectuais e o espírito crítico. Toda a preparação do aluno deve ter como objectivo a sua inserção na vida activa e a sua profissão futura e só poderá ser conseguida se as necessidades da sociedade forem consideradas na definição dos objectivos dos cursos. Os docentes têm um papel fundamental nessa preparação, uma vez que são eles os transmissores de conhecimento, pois quanto mais bem preparados, mais eficazmente podem transmitir os seus conhecimentos aos alunos. A aprendizagem dos alunos e o trabalho dos docentes será facilitado pela disponibilização dos recursos materiais e humanos adequados. Refere-se igualmente a importância de uma avaliação sistemática e exigente do ensino, como forma de assegurar a sua qualidade.

A definição conseguida demonstra a dificuldade em definir critérios objectivos para uma possível avaliação da qualidade de ensino, pois a sua fundamentação, em termos e em expressões de interpretação subjectiva, dificultam seriamente esse tipo de aplicação.

5. Qualidade de Ensino e imagem da instituição

Mas, se é difícil definir qualidade de ensino, quando se questiona sobre a qualidade de ensino da instituição parece ser mais fácil responder. No inquérito realizado foi efectuada essa questão e a maioria dos inquiridos avaliaram favoravelmente a qualidade do ensino da instituição a que pertencem. A maioria do pessoal docente (64,2%) e não docente (50,0%) do ISCTE consideraram-na boa. Em relação à UÉ, a maioria do pessoal docente (47,2%) e não docente (46,8%) consideraram-na suficiente. A **Tabela 6.** (página seguinte) apresenta os resultados obtidos.

Dado que na maioria dos casos a imagem pode influenciar previamente o conceito de qualidade (Aaker, 1996:20), também foi questionado qual era a imagem que tinham da instituição a que pertenciam. Assim, a generalidade dos inquiridos, quer no ISCTE quer na Universidade de Évora, têm uma imagem positiva da sua instituição universitária. No ISCTE, a maioria do pessoal docente (56,8%) e não docente (56,8%) consideraram boa a imagem da sua instituição. Na UÉ, a maioria do pessoal docente (46,2%) e não docente (43,2%) consideraram-na suficiente. Note-se que, quer o pessoal docente, quer o pessoal

TABELA 6

Como avalia a Qualidade de ensino da sua instituição universitária?

	ISCTE				UÉ			
	Docentes		Não Docentes		Docentes		Não Docentes	
Muito Má	-	-	-	-	-	-	1	0,7%
Má	-	-	-	-	4	2,0%	2	1,4%
Insuficiente	2	2,1%	2	4,5%	35	17,6%	26	18,7%
Suficiente	24	25,3%	11	25,0%	94	47,2%	65	46,8%
Boa	61	64,2%	22	50,0%	47	23,6%	30	21,6%
Muito Boa	5	5,3%	7	15,9%	1	0,5%	1	0,7%
Total	92	96,8%	42	95,5%	181	91,0%	125	89,9%
Missing System	3	3,2%	2	4,5%	18	9,0%	14	10,1%
TOTAL	96	100,0%	44	100,0%	199	100,0%	139	100,0%

Fonte: Saraiva (2003)

não docente, atribuíram idêntica classificação nestas duas últimas questões, no ISCTE *boa* em ambas e na UÉ *suficiente*, o que demonstra que a temática da qualidade está intimamente ligada à da imagem. A **Tabela 7**, mostra os resultados obtidos.

TABELA 7

Que imagem tem da sua instituição universitária?

	ISCTE				UÉ			
	Docentes		Não Docentes		Docentes		Não Docentes	
Muito Má	1	1,1%	-	-	-	-	1	0,7%
Má	-	-	-	-	6	3,0%	6	4,3%
Insuficiente	1	1,1%	2	4,5%	31	15,6%	17	12,2%
Suficiente	17	17,9%	6	13,6%	92	46,2%	60	43,2%
Boa	54	56,8%	25	56,8%	62	31,2%	51	36,7%
Muito Boa	19	20,0%	9	20,5%	2	1,0%	1	0,7%
Total	92	96,8%	42	95,5%	193	97,0%	136	97,8%
Missing System	3	3,2%	2	4,5%	6	3,0%	3	2,2%
TOTAL	95	100,0%	44	100,0%	199	100,0%	139	100,0%

Fonte: Saraiva (2003)

Tradicionalmente, o termo qualidade era utilizado nas instituições escolares apenas para fazer referência a temas como o grau de profundidade científico dos cursos, o renome dos seus professores ou a excelência da sua investigação (IRDAC, 1994). Actualmente, a discussão generalizada sobre a qualidade de ensino veio originar uma nova reflexão sobre a definição de qualidade da educação e sobre os mecanismos a utilizar para a sua avaliação e melhoria.

6. A Qualidade e Bolonha

Actualmente, para implementar a qualidade numa instituição de ensino superior, esta deve ser conduzida assumindo a Declaração de Bolonha. O processo de Bolonha é, para muitas instituições de ensino superior, um contributo para a competitividade nacional e europeia e é um desafio à comunidade académica para o sucesso de um processo de modernização e de convergência.

Note-se que a Declaração de Bolonha, de 19 de Julho de 1999, subscrita pelos ministros da Educação de 29 países europeus, tem em mente a construção de um espaço europeu do ensino superior com os objectivos genéricos de promover a mobilidade e empregabilidade dos graduados, de forma a dar conteúdo real ao direito de livre circulação e estabelecimento dos cidadãos, e de reforçar a competitividade internacional do ensino superior europeu, no contexto da crescente globalização dos sistemas de ensino e formação.

Actualmente, a Declaração de Bolonha é subscrita por 45 países europeus. Teve a sua origem na Declaração de Lisboa, de 11 de Abril de 1997, e foi, posteriormente, revista a 17 de Maio de 2001, em Praga, a 19 de Setembro de 2003, em Berlim e, recentemente, a 20 de Maio de 2005, em Bergen.

Para a maioria das instituições de ensino superior é a reforma do sistema de graus e a introdução do sistema de créditos do tipo ECTS (*European Credit Transfer System*). Porém, essas organizações esquecem-se frequentemente de outros aspectos, tal como «a promoção da cooperação europeia para a garantia da qualidade». Esse aspecto do processo de Bolonha é de tal forma relevante que na primeira reunião de ministros de Praga, em 2001, houve um reconhecimento do papel vital dos sistemas de garantia da qualidade, para assegurarem e facilitarem a comparabilidade das qualificações na Europa. Posteriormente, na segunda reunião interministerial de Berlim, em 2003, os ministros dos países envolvidos prevêem apoiar o desenvolvimento da garantia da qualidade a nível

institucional, nacional e europeu e acentuar a necessidade para desenvolver critérios mutuamente partilhados e metodologias em garantia de qualidade. Na última reunião de Bergen, em 2005, quase todos os países dispuseram-se para um sistema de garantia de qualidade baseado nos critérios retirados do *Berlim Communiqué* (2003). Especificamente, desse comunicado:

Reconhece-se o papel das instituições de ensino superior em promover a qualidade (o que constitui o primeiro reconhecimento oficial no contexto do processo de Bolonha);

Convida-se a ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*), em cooperação com EUA (*European University Association*), ESIB (*the National Unions of Students in Europe*) e EURASHE (*European Association of Institutions in Higher Education*), para desenvolver um conjunto de metodologias, procedimentos e linhas orientadoras de garantia da qualidade, com a finalidade de assegurar um sistema adequado de acreditação das agências da garantia da qualidade.

Consequentemente e ao longo do processo, tem-se atribuído uma importância à qualidade como significando a capacidade de mudança das instituições de ensino superior e da sua transformação em resposta aos desafios. A garantia da qualidade não pode, portanto, ser desprezada pelas instituições de ensino superior portuguesas, num processo de tão profundas repercussões como é o de Bolonha, sendo esta uma grande oportunidade para o ensino superior português se modernizar e ficar mais competitivo.

7. Bibliografia Citada e Consultada

- AAKER, David (1996), *A Building strong brands*, The Free Press, New York.
- BASU, Ron (2004), *Implementing Quality: A Practical Guide to Tools and Techniques*, Thomson, London.
- Bergen Communiqué (2005), «The European Higher Education Área – Achieving the Goals», *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*, 19-20 May, Bergen, Disponível em URL: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf (consultado em 01/05/2006)
- Berlim Communiqué (2003), «Realising the European Higher Education Área», *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*, 19 September, Berlin, Disponível em URL: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf> (consultado em 01/05/2006)
- Bolonha Declaration (1999), «The Bolonha Declaration of 19 June 1999», *Joint declaration of the European Ministers of Education*, Disponível em URL: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf (consultado em 01/05/2006)

- PROCESSO BOLONHA (2006), Disponível em URL: <http://www.bologna-bergen2005.no/> e <http://www.bologna-berlin2003.de/> (consultado em 20/04/2006)
- CARVALHO, Marly Monteiro et al. (2006), *Gestão da Qualidade: Teoria e Casos*, Elsevier Editora, Rio de Janeiro.
- CUNHA, Pedro d'Orey da (1997), *Educação em debate*, Universidade Católica Editora, Lisboa.
- ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education (2006), Disponível em URL: <http://www.enqa.eu/> (consultado em 06/05/2006)
- ESIB – the National Unions of Students in Europe (2006), Disponível em URL: <http://www.esib.org/> (consultado em 06/05/2006)
- ETHIER, G. (1989), *La gestion de l'excellence en éducation*, Presses de l'Université du Québec.
- EUA – European University Association (2006), Disponível em URL: <http://www.eua.be/eua/index.jsp> (consultado em 06/05/2006)
- EURASHE – European Association of Institutions in Higher Education (2006), Disponível em URL: <http://www.eurashe.be/> (consultado em 06/05/2006)
- IRDAC – Industrial Research and Development Advisory Committee of the Commission of the European Community (1994), *Quality and Relevance*, Bruxelas.
- ME – Ministério da Educação (1999), *Sistema Educativo português. Caracterização e propostas para o futuro*, 3.ª Edição, ME, Lisboa.
- MEZOMO, João Catarin (1999), *Educação e Qualidade Total. A escola volta às aulas*, 2.ª Edição, Editora Vozes, Petrópolis.
- OCDE (1989), *Les Écoles et la Qualité: Un Rapport International*, OCDE, Paris.
- OCDE (1992), *As Escolas e a Qualidade*, Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições Asa/Clube do Professor, Rio Tinto.
- OLIVEIRA, Otávio J. (org) (2006), *Gestão da Qualidade: Tópicos Avançados*, Pioneira Thomson Learnig, São Paulo.
- PAPADOPOULOS, George S. (1994), *L'OCDE face a L'Éducation*, collection historique de L'OCDE, OCDE, Paris.
- RINEHART, Gray (1993), *Quality Education: Applying the Philosophy of Dr. W. Edwards Deming*, ASQC Quality Press, Wisconsin.
- ROSA, J. C. (1997), «Sucesso escolar». In Cunha, Pedro d'Orey da (1997), *Educação em debate*, Universidade Católica Editora, Lisboa.
- SARAIVA, Margarida (2003), *Gestão da Qualidade Total – Uma Proposta de Implementação no Ensino Superior Português*, Tese de Doutoramento em Gestão não publicada, ISCTE, Lisboa.
- SCHERKENBACH, William (1988), *The Deming Route to Quality and Productivity*, George Washington University, Washington.
- SIMÃO, José Veiga & Sérgio Machado dos Santos & António de Almeida Costa (2002), *Ensino Superior: Uma visão para a próxima década*, Trajectos portugueses, Gradiva Publicações Lda, Lisboa.

- VENÂNCIO, Isabel Maria & Agustín Godás Otero (2003), *Eficácia e Qualidade na Escola*, Guias práticos, Edições ASA, Porto.
- WILSON, J. D. (1992), *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*, Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós, Barcelona.
- ZABALZA, M. A. (1998), *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*, Edições ASA, Porto.

