

Concepções sobre qualidade de ensino em estabelecimentos de ensino superior público na região do Alentejo¹

Conceptions of teaching quality in public higher education institutions in the Alentejo region

Martins, Maria José D.*; Oliveira, Teresa*; Barros, João P. **; Espírito Santo, José*; Bonito, Jorge***; Trindade, Vítor*****

* Escola Superior de Educação – IPP

** Instituto Politécnico de Beja *** Universidade de Évora

mariajmartins@esep.pt

Resumo

Este estudo teve como objectivos conhecer e comparar as concepções sobre qualidade de ensino de docentes e estudantes de estabelecimentos públicos de ensino superior da região do Alentejo. Tratou-se de um estudo qualitativo, que incluiu uma análise de conteúdo a uma questão aberta relativa ao modo como 427 estudantes e 103 docentes definiam qualidade de ensino. A análise de conteúdo baseou-se nos modelos teóricos disponíveis, nas actividades previstas para o ensino superior e, sobretudo, no conteúdo das respostas escritas dos participantes. Os resultados revelaram que as respostas de docentes e estudantes das três instituições, globalmente consideradas, não diferiam substancialmente umas das outras e que a qualidade de ensino era mais associada a aspectos de natureza pedagógica, preparação para o mercado de trabalho, articulação com a comunidade e qualificação dos docentes do que com aspectos associados à investigação.

Palavras-chave: ensino superior; qualidade de ensino.

Keywords: higher education; teaching quality.

1. Introdução

O conceito de qualidade foi inicialmente utilizado no sector privado e empresarial, tendo começado a ser introduzido, estudado e objecto de avaliação no ensino superior nos anos de 1990. A preocupação com a qualidade no ensino superior foi parcialmente motivada pela preocupação dos governos com a relação entre o investimento económico, neste nível de ensino, e o sucesso escolar, integração e adaptação à vida activa dos estudantes. O conceito de qualidade é um conceito difícil de definir devido à sua natureza multidimensional (Amante, 2007; Bonito & Trindade, 2008; Morais, Almeida & Montenegro, 2006; Martins, Oliveira & Bonito, 2009).

Uma perspectiva, de natureza economicista, de encarar a qualidade no ensino superior é a denominada de *value for money*. Esta considera o ensino superior como um

¹ Versão mais aprofundada na Revista Ibero-americana de Educação, n.º56, que será publicada em Julho/2011.

investimento, centra-se nos custos nele envolvidos e relaciona a qualidade com o retorno do investimento efectuado com os cursos de ensino superior.

Assim, alguns autores (e.g., Chua, 2004) consideram que os estudantes e as famílias, que pagam os seus estudos, podem ser encarados como clientes e que a avaliação da qualidade deveria levar em consideração as percepções dos diferentes grupos de clientes, nomeadamente, os estudantes, os seus pais, os professores e os empregadores. Chua (2004) propõe que se encare o conceito de qualidade no âmbito do quadro teórico designado por «*Input-Process-Output*». Nesta acepção, a qualidade ao nível dos *inputs* está relacionada com os requisitos de selecção dos estudantes e a sua formação de base à entrada do ensino superior. A qualidade ao nível do processo refere-se aos métodos de ensino e de aprendizagem; conteúdo e administração das unidades curriculares; competência e formação dos professores; acuidade do conteúdo curricular; actividades sociais e avaliação. Quanto à qualidade ao nível dos *outputs*, considera-se a obtenção de emprego satisfatório e bem remunerado, a fácil colocação no mercado de trabalho e o desempenho académico (Chua, 2004, p. 1).

Chua (2004, p. 5) conclui que o modelo de «*Input-Process-Output*» pode ser um bom ponto de partida para a avaliação da qualidade do ensino superior no futuro. No entanto, a ideia de que os estudantes e as suas famílias podem ser encarados como clientes não é aceite por todos os autores, nem por todos os professores, que sugerem que os estudantes e as suas famílias não são clientes, no sentido vulgarmente considerado no contexto empresarial (e.g., Lomas, 2007).

Outra forma de entender o conceito de qualidade no ensino superior é encará-la como «*fitness of purpose*». Este conceito, no contexto do ensino superior, é interpretado em termos da medida em que uma organização é capaz de concluir a sua missão ou as finalidades que se propôs através dos programas académicos que implementa. Isto significa que o critério de qualidade radica na adequação e alcance dos objectivos propostos pela própria instituição (*fitness of purpose*) e que a forma de avaliação desse propósito é, em alguns países, efectuada por um processo de análise de conteúdo dos programas das unidades curriculares (e.g., Ottewill & Macfarlane, 2004).

Mais recentemente, diversos autores (e.g., Harvey & Newton, 2004; Garcia citado por Amante, 2007; Gynnild, 2007) propõem um modelo de qualidade do ensino superior, e da sua avaliação, que enfatiza o papel de transformação que o ensino superior deve ter nos estudantes, em particular nos seus processos e resultados de aprendizagem.

Harvey e Newton (2004) criticam os modelos de avaliação da qualidade do ensino superior que se baseiam estritamente na verificação da conformidade a padrões definidos de natureza quantitativa e propõem alguns tópicos-chave para uma avaliação da qualidade baseada na abordagem transformadora, nomeadamente: a mudança de ênfase do ensino para a aprendizagem; a avaliação apropriada; um sistema de recompensa para o ensino transformador e a facilitação da aprendizagem; a ênfase na pedagogia; um clima institucional que apoie uma academia activa; e ligações entre o melhoramento da qualidade e a aprendizagem.

Para os referidos autores a abordagem transformadora da qualidade de ensino deve ser baseada na investigação e estar fortemente a ela associada. Assim, as equipas de avaliação externa da qualidade devem utilizar uma abordagem de investigação relacionada com o ensino e a aprendizagem e incluir peritos em pedagogia, com experiência profissional de avaliação da qualidade. A avaliação da qualidade deve basear-se na investigação e visar a melhoria das aprendizagens dos estudantes, pois estas reflectem a melhoria da instituição (Harvey & Newton, 2004).

O modelo que associa a qualidade de ensino aos processos de transformação que ocorrem na aprendizagem dos estudantes considera, ainda, que é deste modo que os estudantes e docentes poderão, em última análise, contribuir para transformar qualitativamente a sociedade, ao mesmo tempo que o próprio sistema de ensino superior deve permitir ser por ela influenciado, transformado e melhorado. A natureza desta abordagem permite-nos afirmar que um ensino superior de qualidade deverá estar necessariamente associado a docentes qualificados; valorizar a associação do ensino e da aprendizagem com a investigação; preocupar-se também com a dimensão ética das aprendizagens e relacionar-se com a comunidade envolvente. Deste modo, a valorização e associação das dimensões pedagógica, de investigação e comunitária provavelmente contribuirão fortemente para um ensino superior de qualidade.

Este estudo teve como objectivo conhecer e comparar as concepções sobre qualidade de ensino de docentes com as de estudantes do ensino superior público da região do Alentejo.

2. Metodologia

2.1. Participantes

Participaram neste estudo 103 docentes que leccionavam no 3.º ano de várias licenciaturas da Universidade de Évora, do Instituto Politécnico de Beja e do Instituto Politécnico de Portalegre e 427 estudantes que frequentavam o mesmo ano e as mesmas licenciaturas dos referidos estabelecimentos de ensino superior, localizados na região do Alentejo. As licenciaturas de cada uma das três instituições foram escolhidas de forma a incluir na amostra as três em que o rendimento era mais elevado (cursos com níveis de sucesso superiores a 70%) e as três em que o rendimento académico era mais baixo (cursos com níveis de sucesso inferiores a 50%) no ano anterior ao do estudo.

2.2. Instrumento e metodologia de análise

Docentes e estudantes responderam a uma questão aberta: «O que entende por qualidade de ensino?», no ano lectivo de 2007/2008. Esta questão inseria-se num questionário quantitativo que começava com esta mesma questão, o qual se integrava num estudo mais vasto sobre o ensino superior no Alentejo, cujos resultados têm sido divulgados em outros congressos e artigos (*e.g.*, Bonito & Trindade, 2008; Bonito *et al.*, 2009).

As respostas à referida questão foram submetidas a um processo de análise de conteúdo que seguiu, globalmente, as regras enunciadas por Bardin (1979, p. 36),

nomeadamente criar categorias que sejam: homogéneas; exaustivas; exclusivas (não categorizar um elemento de conteúdo em mais de uma categoria); objectivas (isto é, categorizadores ou codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais); pertinentes (adaptadas ao conteúdo e aos objectivos do estudo). Cada resposta de cada docente ou aluno era assim codificada em unidades de significado, de modo que uma resposta poderia dar origem a várias unidades que podiam ser codificadas em várias categorias distintas, desde que o seu conteúdo o justificasse.

Assim, cerca de 30 % das respostas à pergunta foram categorizadas por dois juízes independentes, após um ensaio conjunto para definir as categorias inicialmente, tendo-se chegado a um acordo inter-juízes de cerca de 80% para as respostas dos docentes e de cerca de 78% para as respostas dos estudantes. Estes valores indicam que o instrumento tem uma fiabilidade razoável.

A análise dos dados obtidos foi efectuada através de estatística não paramétrica (teste Qui quadrado).

2.3. Procedimento

Os estudantes responderam ao questionário numa das aulas do curso, após obtida a permissão do conselho directivo das instituições, dos docentes e dos estudantes. Foram entregues também aos docentes desse ano questionários que foram posteriormente recolhidos.

3. Resultados

Após várias tentativas de codificação (em que se tentou incluir dimensões referentes aos *inputs*, processos e *outputs*, bem como às diferentes facetas de actividade das instituições de ensino superior), identificaram-se as seguintes categorias de conteúdo nas respostas dadas por docentes e estudantes:

- a) gestão e organização institucional – referência aos aspectos que dependem ou devem depender da direcção e dos órgãos de gestão da instituição;
- b) organização do curso – referência aos aspectos do plano curricular, programação das unidades curriculares, questões departamentais e interdepartamentais;
- c) objectivos e metodologias de ensino e avaliação – referência a aspectos relacionados com os métodos pedagógicos e de avaliação dos estudantes;
- d) relação com o mercado de trabalho e a comunidade envolvente – enunciados que remetem para a preparação para o mercado de emprego, preparação para o exercício da profissão e envolvimento na comunidade;
- e) docentes – todas as referências à qualificação, preparação, empenho, motivação, profissionalismo, e capacidade para leccionar, se relacionar e apoiar os estudantes, da parte dos docentes;
- f) estudantes – todas as referências à formação prévia, empenho, motivação e trabalho do próprio estudante;

- g) Investigação – todos os enunciados que salientam a importância da investigação e pesquisa como parte de um ensino de qualidade;
- h) infra-estruturas e recursos adequados – referências aos edifícios, laboratórios, bibliotecas, salas de informática e equipamentos adequados, bem como materiais pedagógicos;
- i) outras – as que não foi possível categorizar numa das anteriores; ou não responde, visto que as respostas qualitativas se inseriam num questionário quantitativo mais vasto.

Este sistema de codificação foi primeiro ensaiado com as respostas de docentes e estudantes do Instituto Politécnico de Portalegre, cujos resultados já foram divulgados (Martins, Oliveira & Bonito, 2009), sendo posteriormente considerado que poderia também ser utilizado com as respostas de docentes e estudantes da Universidade de Évora e do Instituto Politécnico de Beja, pela similitude das respostas.

As Tabelas 1 e 2 apresentam as categorias encontradas e alguns exemplos de respostas dadas à referida questão pelos docentes e estudantes das três instituições, globalmente consideradas:

Tabela 1 – Categorias de resposta dos docentes dos três estabelecimentos sobre a qualidade e ensino e exemplos dados pelos próprios.

Categorias	Exemplos
A. Gestão e organização institucional	Organização e projecto pedagógico inovador e participativo; promoção da formação dos docentes; realização de estudos e auditorias sobre a qualidade; bom ambiente de trabalho; exigência no desempenho de todos os intervenientes; cultura de trabalho cooperativo; promoção da liberdade e da crítica aberta; promoção contínua da melhoria.
B. Organização do curso	Adequada programação, execução e avaliação das unidades curriculares; Colaboração interdisciplinar e interdepartamental; Conjunto de factores culturais, estruturais e contexto educativo.
C. Objectivos e metodologias de ensino e avaliação	Ensino actualizado com objectivos mensuráveis; metodologias inovadoras; diversificação e individualização do ensino; promoção do espírito crítico, da produção e aplicação do conhecimento e da criatividade; formação dos estudantes para a aprendizagem ao longo da vida; acompanhamento e apoio aos estudantes; facilitação da aprendizagem; aprendizagem contextualizada e significativa; acesso ao conhecimento; actualidade científica; condições para a realização de competências/objectivos; condições para o crescimento pessoal e profissional; ênfase na componente prática; promoção nos alunos da autonomia e da auto-reflexão; metodologias adequadas.
D. Relação com o mercado de trabalho e a comunidade envolvente	Qualidade dos conhecimentos transmitidos com vista ao mercado de trabalho; desenvolvimento de capacidades nos estudantes para preparar para o mercado de trabalho; articulação ensino/investigação/prática ao serviço da sociedade.
E. Docentes	Professores qualificados e preparados; Actualização e produção científica; auto-reflexão sobre as práticas docentes com vista à sua melhoria; boa transmissão de conhecimentos; rigor e exigência; boa preparação das aulas; fomento do diálogo e da participação dos alunos; boa relação com alunos.
F. Estudantes	Estudantes motivados; formação prévia dos alunos; sucesso escolar.
G. Investigação	Apoio institucional à investigação; promoção de seminários; projectos internacionais; centros de investigação dinâmicos; cultivo da pesquisa.
H. Infra-estruturas e recursos	Infra-estruturas e recursos adequados.
I. Outras	Não há qualidade.

Tabela 2 – Categorias de resposta dos estudantes das três instituições sobre a qualidade e ensino e exemplos dados pelos próprios.

Categorias	Exemplos
A. Gestão e organização institucional	Boa organização institucional; disponibilidade dos órgãos directivos para os alunos; participação dos alunos nas decisões da escola; esforço do estabelecimento de ensino para tudo correr em conformidade; bom ambiente escolar.
B. Organização do curso	Diversidade de disciplinas; ausência de alterações intercalares na estrutura do curso (ex. Bolonha); regime de transição para Bolonha mais apoiado; interacção com diferentes cursos.
C. Objectivos e metodologias de ensino e avaliação	Bons métodos de ensino; boa qualidade do ensino/formação; ensino eficiente com resultados eficazes; conteúdos actualizados; métodos pedagógicos para a transmissão de conhecimentos teóricos e práticos que levam os alunos a adquirirem competências; ensino eficiente com resultados eficazes; relação teoria/prática; apoio adequado às necessidades dos alunos; materiais de apoio ao estudo adequados; ensino que vai ao encontro das necessidades e expectativas dos alunos; métodos diversificados; cumprimento dos programas; produtividade das aulas; processo que conduz ao maior rendimento possível.
D. Relação com o mercado de trabalho e a comunidade envolvente	Preparação para o mercado de trabalho; atingir conhecimentos necessários para a vida profissional; adquirir competências (alunos) para realizar a profissão no futuro; facilitar a entrada no mercado de trabalho; estabelecimentos de ensino que preparam profissionais para o meio empresarial; preparação para o futuro.
E. Docentes	Professores disponíveis; competentes; qualificados; disponibilidade para esclarecer dúvidas; professores empenhados, motivados e que motivam os alunos; docentes excelentes; modos como os docentes leccionam as aulas; qualidade dos docentes; docentes que servem de modelo aos alunos;; fornecimento de incentivo/motivação para a aprendizagem; professores especializados e/ou qualificados e que trabalhem para aumentar o conhecimento dos alunos; gosto pela profissão.
F. Estudantes	Sucesso escolar; boa relação com os docentes; resultados obtidos; motivação dos alunos e desenvolvimento das competências dos alunos; grau de satisfação.
G. Investigação	
H. Infra-estruturas e recursos	Infra-estruturas e instalações físicas adequadas; recursos materiais bons e adequados; tecnologias para aprendizagem; boas instalações escolares; boas condições em termos de espaço físico e recursos; condições técnicas e equipamento adequados; boa prestação de serviços (informática, biblioteca); material didáctico apropriado.
I. Outras	Ensino de baixo custo

Tabela 3 – Comparação entre as concepções de docentes e estudantes dos três estabelecimentos de ensino sobre qualidade de ensino.

Categorias	Docentes N = 103	Estudantes N = 427
A. Gestão e organização institucional	16 8,6%	20 2,9%
B. Organização do curso	17 9,2%	23 3,3%
C. Objectivos e metodologias de ensino e avaliação	44 23,8%	141 20,4%
D. Relação com o mercado de trabalho e a comunidade envolvente	30 16,7%	73 10,6%
E. Docentes	31 16,8%	174 25,2%
F. Estudantes	12 6,5%	69 10,0%
G. Investigação	4 2,2%	0 0%
H. Infra-estruturas e recursos	16 8,6%	142 20,6%
I/J. Outras ou não responde	14 7,6%	48 7,0%
Totais relativos às unidades de registo	184 100%	690 100%

A natureza dos objectivos, metodologias e avaliação dos estudantes e a actuação dos próprios docentes (qualificação, empenho, motivação, disponibilidade para os alunos) como inerentes à qualidade de ensino são as categorias utilizadas com maior frequência quer por docentes, quer por estudantes (Tabela 3). Contudo, os estudantes, em comparação com os docentes, salientam mais os aspectos relacionados com a qualidade das infra-estruturas e dos equipamentos, enquanto estes destacam mais a relação com o mercado de trabalho e a natureza da gestão e organização institucional. Uma análise mais detalhada dos conteúdos das Tabelas 1 e 2 revela que foram apenas os estudantes que referiram a necessidade de utilização de tecnologias para a aprendizagem, uma referência que aponta no sentido da utilização de plataformas informáticas como modo de melhorar a qualidade de ensino, logo, a aprendizagem. No entanto, a aplicação do teste Qui quadrado revelou que estas diferenças não eram estatisticamente significativas.

4. Discussão e Conclusões

A análise de conteúdo que efectuámos às respostas que reflectem as concepções sobre qualidade de ensino evidenciou que as representações dos docentes e dos estudantes dos estabelecimentos de ensino superior público da região do Alentejo são muito similares. Ambos os grupos associam a qualidade de ensino às categorias: (i) objectivos, metodologias de ensino e avaliação; (ii) docentes; e (iii) relação dos cursos com o mercado de emprego, preparação para o exercício da profissão e relação com a comunidade (sendo esta última categoria utilizada sobretudo pelos docentes). Os estudantes salientam, ainda, o papel das infra-estruturas e dos equipamentos na determinação da qualidade de ensino, enquanto os professores referem o papel da gestão e organização institucional.

O papel da investigação enquanto determinante da qualidade de ensino foi muito pouco referido por docentes e não foi referido por estudantes. Este dado pode constituir uma preocupação e um entrave para o desenvolvimento dos estabelecimentos de ensinos, uma vez que alguns autores (*e.g.*, Trigwell, 2005; Brew, 2006) relacionam a qualidade de ensino com a investigação e com a inclusão de estudantes nos projectos de investigação institucionais, ao mesmo tempo que sugerem que a melhoria da qualidade de ensino deve associar-se à investigação dos processos e resultados de aprendizagem dos estudantes (*e.g.*, Harvey & Newton, 2004). Um estudo desenvolvido por Trigwell (2005), por exemplo, revelou que a aprendizagem dos estudantes era mais eficaz quando estes interagiam com docentes que, para além da docência, mantinham uma actividade de investigação bastante activa.

Globalmente, neste estudo, destaca-se o valor atribuído ao papel dos docentes, quer de forma directa (pela percentagem de unidades de resposta codificadas nessa categoria), quer de forma indirecta, pela percentagem de respostas codificadas na categoria “objectivos e metodologias de ensino e avaliação”, na medida em que estas últimas dependem das opções e acções dos docentes. Este dado vai ao encontro de outros estudos (*e.g.*, Chen & Hoshwer, 2003; Huet & Tavares, 2004; Amante, 2009; Bonito *et al.*, 2009) que identificaram os docentes como cruciais para a qualidade de ensino e os processos e resultados da aprendizagem dos estudantes (*e.g.*, Diseth, 2007). Os estudantes, na opinião dos próprios e também dos docentes, são igualmente uma dimensão da qualidade de ensino, na medida em que a sua preparação prévia, esforço e motivação contribuem para a qualidade.

Alguns autores já tinham mesmo identificado indicadores da qualidade docente similares às respostas dadas pelos docentes e estudantes dos estabelecimentos de ensino superior da região do Alentejo que foram objecto deste estudo. Por exemplo, Amante (2007; 2009), num estudo desenvolvido no Instituto Politécnico de Viseu, identificou os seguintes indicadores para caracterizar o bom professor de ensino superior: mérito científico; competências pedagógicas e de avaliação; relações interpessoais; competências técnico-científicas; cumprimento de formalidades de docência e factores externos ao docente. Huet e Tavares (2004), num estudo sobre a qualidade de ensino na Universidade de Aveiro, constataram também que a eficácia docente, quer nas aulas

teóricas, quer nas aulas práticas, tinha capacidades preditivas no que se referia à frequência às aulas teóricas, às expectativas/relevância da unidade curricular e à motivação dos estudantes.

A natureza qualitativa dos dados e o número não muito elevado, sobretudo de docentes, constituem uma limitação deste estudo. De qualquer modo, relativamente ao 3.º ano dos cursos em análise, a maioria dos docentes e estudantes respondeu à pergunta aberta, inserida num amplo leque de questões de natureza quantitativa, pelo que consideramos que a informação é fiável e válida e deverá ser tida em conta em futuras medidas que visem a melhoria da qualidade nos três estabelecimentos estudados.

Neste estudo não houve nenhuma referência explícita da parte dos docentes às plataformas de aprendizagem, enquanto recurso pedagógico, contudo as tecnologias de aprendizagem foram referidas por vários estudantes como inerentes a um ensino de qualidade. Tendo em conta a progressiva utilização destes recursos nos últimos anos, consideramos que estudos futuros sobre qualidade de ensino deverão incidir sobre aspectos mais específicos do ensino, nomeadamente, compreender o efeito que a utilização de plataformas de aprendizagem que recorrem a tecnologias de informação pode ter no rendimento académico, na aquisição de competências, na motivação e na frequência às aulas, por parte dos estudantes.

Em suma, este estudo salientou que os docentes e estudantes do ensino superior público da região do Alentejo associam a qualidade de ensino sobretudo a aspectos de natureza eminentemente pedagógica, seguidos dos aspectos que relacionam o ensino com a comunidade e a preparação para o mercado de trabalho, dando pouca ênfase à investigação (que foi apenas mencionada por alguns docentes).

Referências

- Amante, M. J. (2007). *A avaliação da qualidade no ensino superior. Uma proposta de indicadores de qualidade docente*. Dissertação de doutoramento. Univ. Coimbra.
- Amante, M. J. (2009). A avaliação da qualidade no ensino superior: Uma proposta de indicadores de qualidade docente. *Ensino superior – Revista do SNESUP*, 31, 23-29.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bonito, J., & Trindade, V. (2008). An empirical study at Évora university about representations of “quality of teaching” within an intercultural context. *Educação, temas e problemas*, 6, 113-123.
- Bonito, J., Saraiva, M., Trindade, V., Barros, J. P., Santo, J., Martins, M. J. D., Oliveira, T., Fialho, I., & Cid, M. (2009). Representações da qualidade do ensino dos alunos de enfermagem no Alentejo: um estudo exploratório. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía y educación*, 17(1,2), 141-153.
- Brew, A. (2006). *Research and teaching: beyond the divide*. NY: Palgrave MacMillan.
- Chen, Y., & Hoshwer, L. (2003). Student evaluation of teaching effectiveness: an assessment of student perception and motivation. *Assessment & evaluation in higher education*, 28(1), 71-88.
- Chua, C. (2004). Perception of quality in higher education. In *Proceedings of the Australian universities quality forum 2004*. AUQA, occasional publications. [On-line. URL: <<http://www.auqa.edu.au/auqf/pastfora/2004/program/papers/Chua.pdf>>]. Cons. 3-11-2008].
- Diseth, A. (2007). Students' evaluation of teaching, approaches to learning, and academic achievement. *Scandinavian journal of educational research* 51(2), 185-204.
- Gynnild, V. (2007). Quality assurance reconsidered: a case study. *Quality in higher education*, 13(3), 263-273.
- Harvey, L., & Newton, J. (2004). Transforming quality evaluation. *Quality in higher education*, 10(2), 149-165.
- Huet, I., & Tavares, J. (2004). *A qualidade do ensino nas universidades: estudo de caso*. [On-line. URL: <http://webct2.ua.pt/public/leies/daes_artigos.htm>]. Cons. 06-2008].
- Lomas, L. (2007). Are students customers? Perceptions of academic staff. *Quality in higher education*, 13(1), 31-44.
- Martins, M. J. D., Oliveira, T., & Bonito, J. (2009). Concepções sobre qualidade de ensino por parte de professores e estudantes do Instituto Politécnico de Portalegre. In B. Silva *et al.* (Orgs.). *Actas do X congresso internacional galego-português de psicopedagogia*. [CD-ROM]. Braga: Universidade do Minho.
- Morais, N., Almeida, L., & Montenegro, I. (2006). Percepções do ensino pelos alunos: uma proposta de instrumento para o ensino superior. *Análise psicológica*, 1(XXIV), 73-86.
- Ottewill, R., & Macfarlane, B. (2004). Quality and the scholarship of teaching: learning from subject review. *Quality in higher education*, 10(3), 231-241.
- Trigwell, K. (2005). Teacher-research relations, cross-disciplinary collegiality and student learning. *Higher education*, 45, 235-254.