



ESTGF | POLITÉCNICO
DO PORTO

ESCOLA SUPERIOR DE TECNOLOGIA E GESTÃO

Avaliação da qualidade do ensino superior na perspetiva dos estudantes: comparação entre uma IES certificada pela ISO 9001 e uma não certificada

DESIGNAÇÃO DO MESTRADO Gestão Integrada da Qualidade, Ambiente e Segurança

AUTOR Renata Manuel Maia Mendes Ribeiro de Freitas

ORIENTADOR(ES) Professor Especialista Mário Rebelo
Professora Doutora Vanda Lima

ANO 2012

Dedico este trabalho a todas as pessoas que diariamente investem na minha essência...

Aos meus pais

Ao Pedro

Agradecimentos

“O teu êxito depende muitas vezes do êxito das pessoas que te rodeiam”

(Benjamin Franklin)

A elaboração de uma dissertação de mestrado é, pela sua finalidade académica, um trabalho de índole individual, havendo no entanto, contributos que não podem deixar de ser mencionados. Assim, esta conquista tem de ser dividida com todos os que contribuíram direta e indiretamente para a sua concretização e conclusão. Apraz-me deixar aqui o meu sincero obrigado a todos, com especial atenção aos seguidamente enumerados.

Agradeço à Escola Superior de Tecnologia Gestão de Felgueiras, na pessoa do Exmo. Senhor Professor Doutor Luís Lima, pela possibilidade concedida para a elaboração deste estudo.

De igual modo à Escola Superior de Estudos Industriais e Gestão, particularmente ao Exmo. Senhor Professor Doutor Flávio Ferreira, pelo mesmo motivo.

A todos os participantes, que amavelmente disponibilizaram o seu tempo para responder ao instrumento de recolha de dados deste estudo, pois sem eles o mesmo não se tinha concretizado. Muito obrigada pela colaboração.

Ao meu orientador, Professor Especialista Mário Rebelo, pelo apoio e disponibilidade, conhecimentos partilhados, comentários oportunos, pela confiança que sempre depositou em mim e nas minhas capacidades.

À minha coorientadora, Professora Doutora Vanda Lima, por todo o apoio e disponibilidade, sábios conhecimentos e observações decisivos para o resultado final.

Aos dois demonstro o meu apreço por todo o auxílio, suporte, paciência, motivação, orientação e contributos no sentido de aperfeiçoar este trabalho e de obter este resultado final. O meu sincero muito obrigado!

A todos os Docentes deste mestrado, que contribuíram para a minha formação académica, que partilharam conhecimentos determinantes para o desenrolar deste trabalho e com os quais tive o prazer de privar. Em especial à Dra. Sandra Feliciano, por ter feito renascer em mim a paixão pela qualidade e porque simplesmente *“há gente que fica na história da gente”* (Mariza).

A todos os colegas e amigos de curso pela paciência, pelo companheirismo e por todos os momentos bem passados.

Às pessoas mais importantes da minha vida, os meus pais, por fazerem de mim o que sou hoje, por me ajudarem na concretização de mais uma caminhada, por todo o apoio incondicional, por serem o meu suporte, enfim, por tudo. Obrigada Mãe e Pai!

Ao Pedro, pelo amor, amizade, força, incentivo, motivação, paciência, compreensão, em suma, por ser a base do meu equilíbrio. Amo-te.

A toda a minha família pela motivação, força, apoio incansável e paciência.

Aos meus amigos, por toda a amizade, paciência e apoio emocional, ao longo de mais uma etapa na minha vida, em especial à Filipa Costa e à Diana Moreira. À Filipa agradeço, ainda, as revisões e leituras atentas do texto. E, também, à minha mais recente conquista Célia Ferreira, um enorme obrigado pelo apoio e ajuda.

A todos aqueles que demonstraram preocupação, carinho e amizade durante este percurso.

O meu sincero muito obrigada a todos vós...

Resumo

A avaliação da qualidade do ensino superior na perspetiva dos estudantes tem sido alvo de atenção no plano internacional e nacional. O presente estudo tem como objetivo verificar se existem diferenças significativas na qualidade de instituições de ensino superior certificadas pela ISO 9001 face a instituições não certificadas, quando avaliadas na perspetiva dos estudantes.

A investigação suportou-se numa abordagem quantitativa, usando como contexto de estudo o ensino superior público politécnico, mais precisamente duas unidades orgânicas do Instituto Politécnico do Porto (IPP). A metodologia baseou-se na recolha de dados primários através de questionário de autorrelato, ministrado *online* aos estudantes das duas unidades orgânicas, uma certificada e outra não, contando com a participação de 191 estudantes. O questionário aplicado foi adaptado do desenvolvido por Cid et al. (2010), para incluir parâmetros que vão para além da qualidade do ensino, uma vez que se pretendia contemplar temas relacionados com a qualidade segundo alguns dos requisitos da ISO 9001.

Os dados obtidos demonstram que os níveis de satisfação dos estudantes são semelhantes em ambas as unidades orgânicas. Assim, apesar da certificação pela ISO 9001 ser uma mais-valia, não foi possível comprovar que uma instituição de ensino superior certificada apresenta níveis de satisfação mais elevados.

Palavras-chave: qualidade, avaliação, ensino superior, certificação, ISO 9001, estudantes.

Abstract

Quality evaluation of higher education in the perspective of the students has been the subject of attention internationally and nationally. This study aims to determine whether there are significant differences in the quality of higher education institutions certified by ISO 9001 to institutions that are not certified, when evaluated from the perspective of students.

Research supported in a quantitative approach, using context as the study of public higher education polytechnic, more precisely two organic units of the Polytechnic Institute of Porto (IPP). The methodology was based on primary data collection through self-report questionnaire, administered online to students of the two organic units, one certified and one not, counting with the participation of 191 students. The questionnaire was adapted from developed by Cid et al. (2010), to include parameters that go beyond the quality of education, since it was intended to cover issues related to quality according to some of the requirements of ISO 9001.

The data show that levels of student satisfaction are similar in both organic units. Thus, despite the ISO 9001 certification is an asset, it was not possible to prove that a higher education institution certified presents highest levels of satisfaction.

Key-words: quality, evaluation, higher education, certification, ISO 9001, students.

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vi
Índice	vii
Índice de Quadros	x
Índice de Figuras	xi
Lista de Abreviaturas.....	xii
Introdução.....	1
Capítulo I – Fundamentação Teórica	6
1.1.Introdução	6
1.2.Enquadramento Jurídico da Avaliação da Qualidade do Ensino Superior	6
1.3.O Papel dos Estudantes: Clientes ou não?.....	8
1.4.Sistema de Gestão da Qualidade (SGQ).....	10
1.4.1.Conceito de qualidade.	12
1.4.1.1.O conceito de qualidade no ensino.....	13
1.4.2.Objetivos para a implementação de um SGQ.	15
1.4.3.Motivações para a implementação de um SGQ.	16
1.4.4.Vantagens para a implementação de um SGQ.....	17
1.4.5.Dificuldades para a implementação de um SGQ.	17
1.4.6.Satisfação dos estudantes como clientes.....	18
1.5.Estudos Existentes.....	20
1.6.Síntese Reflexiva e Conclusão	25
Capítulo II – Contexto e Metodologia de Investigação	26
2.Contexto do Estudo	26
2.1.Introdução.....	26

2.2.Ensino superior politécnico português.....	26
2.3.Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão – ESEIG.IPP.....	28
2.4.Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Felgueiras – ESTGF.IPP.....	31
2.5.Síntese reflexiva e conclusão.....	35
3.Metodologia de Investigação	35
3.1.Introdução.....	35
3.2.Procedimentos de recolha de dados.....	36
3.2.1.Instrumento.....	36
3.2.1.1.Objetivos do instrumento.....	38
3.2.2.Critérios de divulgação.....	38
3.3.Participantes.....	39
3.3.1.Caracterização da amostra.....	39
3.4.Tratamento dos dados.....	42
3.5.Síntese Reflexiva e Conclusão.....	43
Capítulo III – Análise e Discussão dos Resultados	44
4.1.Introdução	44
4.2.Análise dos Dados.....	44
4.2.1.Teste de fiabilidade.....	44
4.2.2.Medidas descritivas das variáveis e testes de diferenças.....	45
4.2.2.1.Motivação dos estudantes quanto à U.O.....	45
4.2.2.2.Satisfação dos estudantes quanto ao desempenho dos docentes.....	46
4.2.2.3.Satisfação dos estudantes quanto aos materiais pedagógicos.....	47
4.2.2.4.Satisfação dos estudantes quanto às metodologias de ensino.....	48
4.2.2.5.Satisfação dos estudantes quanto às metodologias de avaliação.....	49
4.2.2.6.Satisfação dos estudantes quanto às unidades curriculares.....	50
4.2.2.7.Satisfação dos estudantes quanto às infraestruturas e recursos físicos.....	51
4.2.2.8.Satisfação dos estudantes quanto ao perfil e estrutura do curso.....	52
4.2.2.9.Satisfação dos estudantes quanto à qualidade da informação e comunicação.....	53

4.2.2.10.Satisfação dos estudantes quanto à qualidade dos serviços prestados.	54
4.2.2.11.Satisfação dos estudantes quanto ao desempenho da presidência.....	54
4.2.2.12.Satisfação dos estudantes quanto ao desempenho dos funcionários não docentes.	55
4.2.2.13.Grau de satisfação global.	56
4.3.Discussão dos Resultados.....	57
4.4.Síntese Reflexiva e Conclusão	61
Conclusão	63
Referências Bibliográficas	67
Anexos	73
Anexo I. Questionário: “ <i>Satisfação dos estudantes em unidades orgânicas de ensino superior politécnico</i> ”	74

Índice de Quadros

<i>Quadro 1.</i> Abordagens da qualidade.....	13
<i>Quadro 2.</i> Resumo dos estudos existentes sobre a qualidade do ensino.....	21
<i>Quadro 3.</i> Estrutura do questionário.....	37
<i>Quadro 4.</i> Objetivos do questionário.....	38
<i>Quadro 5.</i> Consistência interna: Alfa de Cronbach.....	45
<i>Quadro 6.</i> Medidas descritivas da variável “ <i>motivação dos estudantes quanto à U.O.</i> ”.....	45
<i>Quadro 7.</i> “ <i>Motivação dos estudantes quanto à U.O.</i> ” (teste t).....	46
<i>Quadro 8.</i> Medidas descritivas da variável “ <i>Satisfação quanto ao desempenho dos docentes</i> ”.....	46
<i>Quadro 9.</i> “ <i>Satisfação quanto ao desempenho dos docentes</i> ” (teste t).....	47
<i>Quadro 10.</i> Medidas descritivas da variável “ <i>satisfação quanto aos materiais pedagógicos</i> ”.....	47
<i>Quadro 11.</i> “ <i>Satisfação quanto aos materiais pedagógicos</i> ” (teste t).....	48
<i>Quadro 12.</i> Medidas descritivas da variável “ <i>satisfação quanto às metodologias de ensino</i> ”.....	48
<i>Quadro 13.</i> “ <i>Satisfação quanto às metodologias de ensino</i> ” (teste t).....	49
<i>Quadro 14.</i> Medidas descritivas da variável “ <i>satisfação quanto às metodologias de avaliação</i> ”.....	49
<i>Quadro 15.</i> “ <i>Satisfação quanto às metodologias de avaliação</i> ” (teste t).....	49
<i>Quadro 16.</i> Medidas descritivas da variável “ <i>satisfação quanto às unidades curriculares</i> ”.....	50
<i>Quadro 17.</i> “ <i>Satisfação quanto às unidades curriculares</i> ” (teste t).....	51
<i>Quadro 18.</i> Medidas descritivas da variável “ <i>satisfação quanto às infraestruturas e recursos físicos da U.O.</i> ”.....	51
<i>Quadro 19.</i> “ <i>Satisfação quanto às infraestruturas e recursos físicos da U.O.</i> ” (teste t).....	52
<i>Quadro 20.</i> Medidas descritivas da variável “ <i>satisfação quanto ao perfil e estrutura do curso</i> ”.....	52
<i>Quadro 21.</i> “ <i>Satisfação quanto ao perfil e estrutura do curso</i> ” (Mann-Whitney).....	53
<i>Quadro 22.</i> Medidas descritivas da variável “ <i>satisfação quanto à qualidade da informação e comunicação</i> ”.....	53
<i>Quadro 23.</i> “ <i>Satisfação quanto à qualidade da informação e comunicação</i> ” (teste t).....	53
<i>Quadro 24.</i> Medidas descritivas da variável “ <i>satisfação quanto à qualidade dos serviços prestados</i> ”.....	54
<i>Quadro 25.</i> “ <i>Satisfação quanto à qualidade dos serviços prestados</i> ” (teste t).....	54
<i>Quadro 26.</i> Medidas descritivas da variável “ <i>satisfação quanto ao desempenho da presidência</i> ”.....	55
<i>Quadro 27.</i> “ <i>Satisfação quanto ao desempenho da presidência</i> ” (teste t).....	55
<i>Quadro 28.</i> Medidas descritivas da variável “ <i>satisfação quanto ao desempenho dos funcionários não docentes</i> ”.....	55
<i>Quadro 29.</i> “ <i>Satisfação quanto ao desempenho dos funcionários não docentes</i> ” (teste t).....	56
<i>Quadro 30.</i> Medidas descritivas da variável “ <i>grau de satisfação global</i> ”.....	56
<i>Quadro 31.</i> “ <i>Grau de satisfação global</i> ” (teste t).....	57
<i>Quadro 32.</i> Síntese dos resultados obtidos através dos testes de diferenças.....	65

Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Correspondência entre as partes do questionário e os objetos de análise	3
<i>Figura 2.</i> Estrutura da dissertação	4
<i>Figura 3.</i> Modelo do sistema de gestão da qualidade.....	11
<i>Figura 4.</i> Mecanismo de cultura interna de qualidade.....	15
<i>Figura 5.</i> Ciclo da Qualidade.....	19
<i>Figura 6.</i> Ensino Superior Público Politécnico.....	27
<i>Figura 7.</i> Ensino Superior Privado Politécnico.....	27
<i>Figura 8.</i> Organigrama funcional da ESEIG	30
<i>Figura 9.</i> Seqüência e interação dos processos identificados na ESTGF	33
<i>Figura 10.</i> Organigrama funcional da ESTGF	34
<i>Figura 11.</i> Distribuição da amostra por sexo.....	39
<i>Figura 12.</i> Distribuição da amostra por sexo por U.O.....	40
<i>Figura 13.</i> Distribuição da amostra por média de idades por U.O.	40
<i>Figura 14.</i> Distribuição dos participantes por ano e por curso na ESTGF	41
<i>Figura 15.</i> Distribuição dos participantes por ano e por curso na ESEIG	42

Lista de Abreviaturas

A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
CNAVES – Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior
EAQAHE – European Association for Quality Assurance in Higher Education
EEES – Espaço Europeu do Ensino Superior
ENQA – European Network for Quality Assurance
ESEIG – Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão
ESTGF – Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Felgueiras
IES – Instituições de Ensino Superior
IPP – Instituto Politécnico do Porto
ISO – International Organization for Standardization
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
SGQ – Sistema de Gestão da Qualidade
U.O. – Unidade Orgânica
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Introdução

“Quality has become the buzz-word, of the 21st century.”

(Chaudhry & Ramay, 2011, pp. 1457)

O tema da avaliação da qualidade do ensino superior pela perspectiva dos estudantes tem sido alvo de interesse de investigação quer a nível internacional (e.g., Sumaedi & Bakti, 2011), como nacional (e.g., Saraiva, 2008; Cid et al., 2010).

O sistema de ensino português tem-se deparado com um forte crescimento, diversificação e massificação, o que aumentou a competitividade entre as Instituições de Ensino Superior (IES). Deste modo, a qualidade do ensino e a certificação pela qualidade pode representar também uma estratégia de *marketing* das IES para atrair mais estudantes (Sultan & Wong, 2010). Além de que a qualidade é, segundo a literatura acerca de *marketing* de serviços, um dos fatores empiricamente determinantes para a satisfação do cliente (e.g., Kwek, Lau, & Tan, 2010; Sumaedi, Bakti, & Metasari, 2011).

Com todas as mudanças que se fizeram sentir nas últimas décadas, denotou-se uma sensibilização por parte das instituições de ensino para a qualidade, a qual se deve à necessidade de competir pelos melhores professores e pelos melhores estudantes.

Embora esta problemática não seja recente, nos últimos anos, com a criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), tem merecido maior destaque. Como fruto da criação deste organismo, o Estado decretou a obrigatoriedade de as IES acreditarem os seus ciclos de estudos numa primeira fase e, numa segunda fase, de implementarem sistemas internos de garantia da qualidade. Assim, torna-se fulcral que as IES encontrem formas de resposta a esta última imposição, podendo os modelos de gestão da qualidade, como o estabelecido pela ISO 9001, ajudar na mesma (Sá, Sampaio, & Rosa, 2011).

Por outro lado, as IES têm de justificar os meios que quer o Estado como as famílias dos estudantes lhes disponibilizam para fornecer educação de qualidade, caso contrário não são objeto de preferência no seu nicho de mercado, assim como podem ver a sua imagem deteriorada, o que pode ter resultados na sua capacidade de sobrevivência (Saraiva, 2007).

No mundo de hoje, mais do que uma estratégia para diferenciação, a qualidade deve ser encarada como uma necessidade para as IES, não só pela exigência da sociedade em geral, como pelo facto de estas instituições se apresentarem como uma alavanca para a competitividade nacional (Saraiva, 2012), como fruto de uma *“maior preocupação com a formação e empregabilidade”* e como *“contrapartida de um serviço que tem tido tendência a aumentar os encargos financeiros das famílias”* (Candeias, Rebelo, Bonito, Oliveira, & Trindade, 2010).

Apesar dos estudos já existentes neste sentido, desconhecemos a existência de investigações, no nosso país, em que seja considerada a certificação pela ISO 9001 como um objeto a ter em conta na avaliação da qualidade do ensino superior na perspectiva dos estudantes.

Essa condição foi essencial para a escolha do objeto de estudo deste trabalho, pretendendo assim, esta dissertação dar contributo nesta linha de investigação, evidenciando em que medida existem diferenças significativas na qualidade das instituições de ensino superior certificadas pela qualidade, segundo a ISO 9001, face a instituições não certificadas, quando avaliadas na perspetiva dos estudantes, tendo como pano de fundo o sistema de ensino superior politécnico português.

Sendo esta uma investigação de cariz exploratório, pretendeu-se quantificar indicadores de satisfação designadamente para:

- i. Captar a perceção de satisfação dos estudantes das unidades orgânicas de ensino superior politécnico;
- ii. Estimar as diferenças existentes quanto à satisfação média dos estudantes da Unidade Orgânica (U.O.) certificada pela ISO 9001 face à não certificada, no que diz respeito à qualidade da U.O.

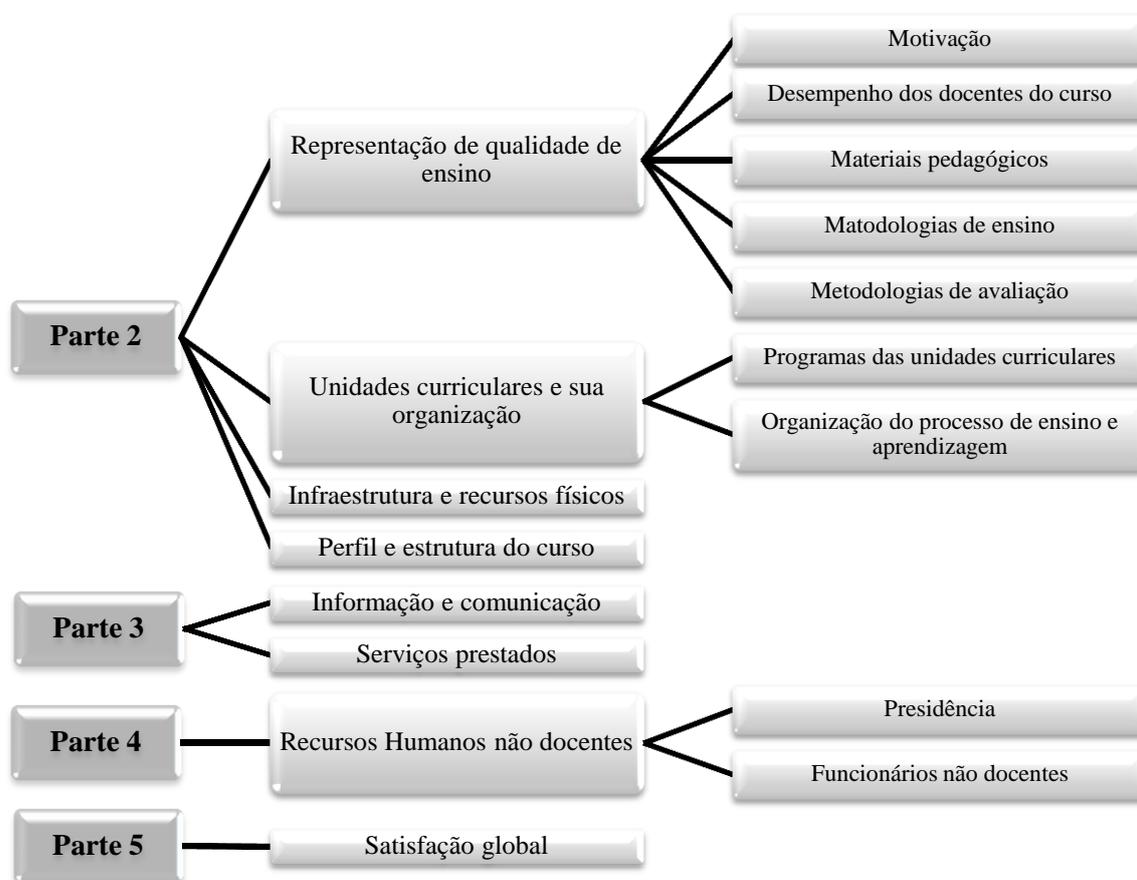
Para atingir estes propósitos, vamos analisar nesta dissertação:

- i. As diferenças quanto à satisfação dos estudantes da U.O. certificada e da U.O. não certificada face à sua motivação relativamente à U.O. que frequentam;
- ii. As diferenças quanto à satisfação dos estudantes da U.O. certificada e da U.O. não certificada face ao desempenho dos docentes do curso;
- iii. As diferenças quanto à satisfação dos estudantes da U.O. certificada e da U.O. não certificada face aos materiais pedagógicos;
- iv. As diferenças quanto à satisfação dos estudantes da U.O. certificada e da U.O. não certificada face às metodologias de ensino;
- v. As diferenças quanto à satisfação dos estudantes da U.O. certificada e da U.O. não certificada face às metodologias de avaliação;
- vi. As diferenças quanto à satisfação dos estudantes da U.O. certificada e da U.O. não certificada face ao programa das unidades curriculares;
- vii. As diferenças quanto à satisfação dos estudantes da U.O. certificada e da U.O. não certificada face à organização do processo de ensino/aprendizagem;
- viii. As diferenças quanto à satisfação dos estudantes da U.O. certificada e da U.O. não certificada face às infraestruturas e aos recursos físicos disponíveis na U.O.;
- ix. As diferenças quanto à satisfação dos estudantes da U.O. certificada e da U.O. não certificada face ao perfil e estrutura do curso;
- x. As diferenças quanto à satisfação dos estudantes da U.O. certificada e da U.O. não certificada face à qualidade da informação e comunicação dentro da U.O.;
- xi. As diferenças quanto à satisfação dos estudantes da U.O. certificada e da U.O. não certificada face à qualidade dos serviços prestados pela U.O.;

- xii. As diferenças quanto à satisfação dos estudantes da U.O. certificada e da U.O. não certificada face ao desempenho da presidência;
- xiii. As diferenças quanto à satisfação dos estudantes da U.O. certificada e da U.O. não certificada face ao desempenho dos funcionários não docentes;
- xiv. As diferenças quanto à satisfação dos estudantes da U.O. certificada e da U.O. não certificada face à satisfação global dos estudantes face à U.O. que frequentam.

Estes objetivos encontram-se agrupados em cinco das partes do questionário utilizado, mais precisamente da parte dois à parte cinco, de acordo com a figura 1.

Figura 1. Correspondência entre as partes do questionário e os objetos de análise



Fonte: Autor

Para o estudo empírico, no qual se aplicou questionário, foram selecionadas duas das U.O. do Instituto Politécnico do Porto (IPP): a Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão (ESEIG) e a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Felgueiras (ESTGF). A seleção destas deveu-se aos seguintes fatores:

- i. A ESTGF porque possui certificação pela NP EN ISO 9001 em todas as suas atividades de ensino graduado (1º e 2º ciclos);

- ii. A ESEIG porque não possui qualquer certificação e tem uma estrutura semelhante à ESTGF, quer em número e áreas científicas dos seus cursos (ambos dirigem a sua formação para quadros superiores nas áreas de gestão e tecnologias), quer em dimensão em termos de população discente.

Após validação e autorização pela presidência destas duas U.O., o *link* da ferramenta digital (*Surveygizmo*) onde o questionário se encontrava alojado, foi divulgado via endereço de *e-mail* institucional e cuja recolha de dados decorreu entre maio e julho de 2012.

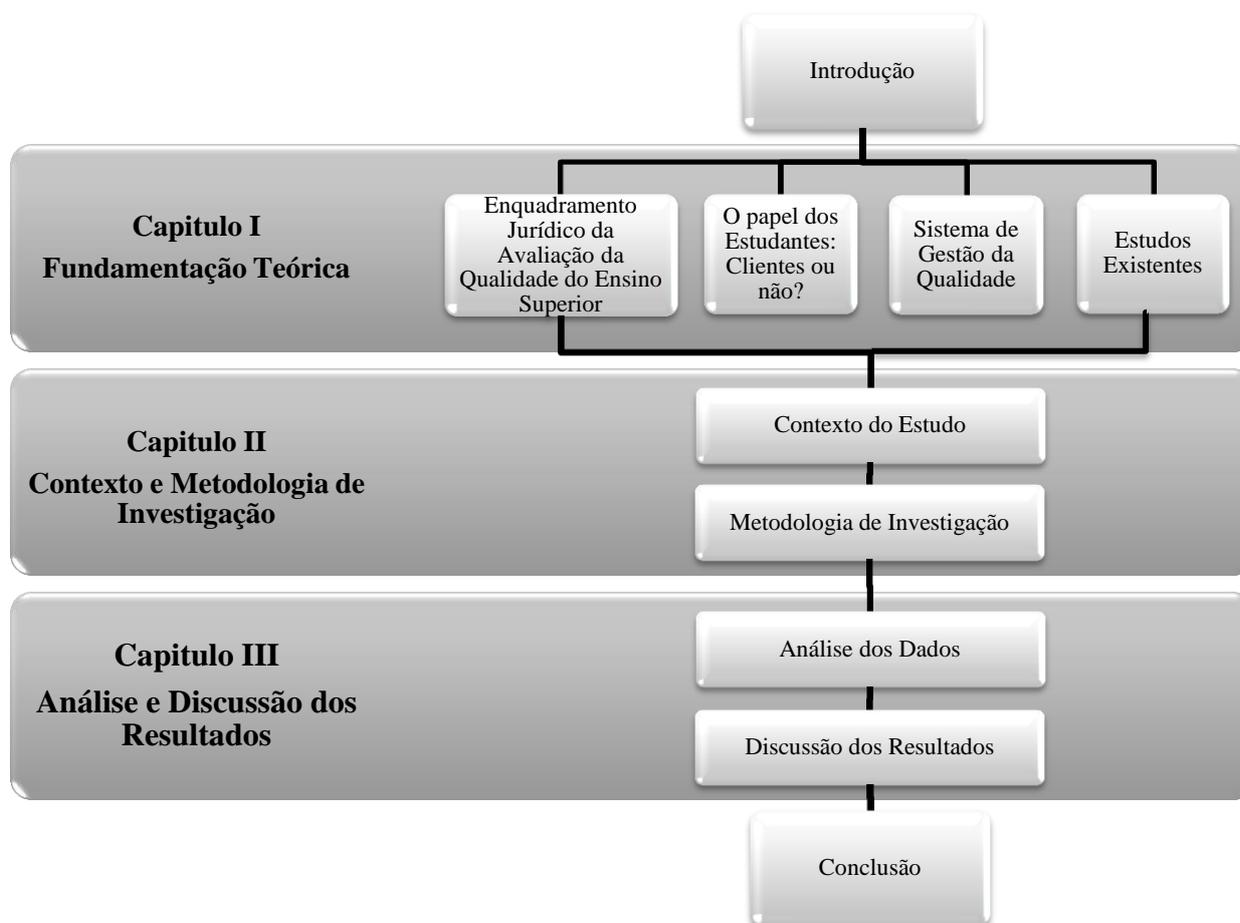
O questionário dirigiu-se aos atuais estudantes destas duas U.O., sendo-lhes solicitado que tivessem por base o ano letivo 2011/2012.

A amostra do estudo foi constituída por 191 estudantes na totalidade das duas U.O..

Posteriormente, no tratamento dos dados foram utilizadas análises de natureza descritiva dos dados e de inferência estatística, recorrendo ao apoio do *Software IBM® SPSS® Statistics*.

Atendendo aos objetivos a que nos propusemos, esta dissertação está organizada em três capítulos, de acordo com a figura que se segue.

Figura 2. Estrutura da dissertação



Fonte: Autor

O capítulo I, diz respeito às abordagens teóricas, apresentando o “estado da arte” sobre a qualidade ao nível do ensino. Inicia-se com o enquadramento jurídico da avaliação da qualidade do ensino superior; seguindo-se o papel dos estudantes no ensino superior, com vista a determinar se os mesmos podem ser vistos como clientes ou não das IES, tendo por base variadas opiniões de diversos investigadores na área; é também realizada uma abordagem ao Sistema de Gestão da Qualidade (SGQ) com o intuito de descrever como o mesmo se processa; são apresentadas algumas das visões do conceito de qualidade e do conceito de qualidade no ensino, assim como os objetivos, as motivações, as vantagens e dificuldades inerentes à implementação de um SGQ. Aborda-se ainda, a satisfação dos estudantes, assumindo como fruto desta revisão da literatura, as visões que defendem o papel destes como clientes da IES. Por último, são apresentados os estudos mais significativos efetuados sobre esta problemática.

O capítulo II, encontra-se dividido em duas partes: contexto do estudo e metodologia de investigação. Na primeira, apresenta-se a descrição do contexto onde este estudo foi realizado, efetuando primeiramente um enquadramento do ensino superior politécnico português, e seguidamente, uma breve descrição das duas U.O. onde o estudo foi realizado.

Na metodologia de investigação, são apresentados os procedimentos de recolha de dados, o instrumento utilizado e os seus objetivos e os critérios de divulgação. Nesta parte, é também elaborada a caracterização da amostra do estudo e são, ainda, clarificados os procedimentos para o tratamento dos dados recolhidos.

Por sua vez, o capítulo III corresponde à análise e discussão dos resultados.

Capítulo I – Fundamentação Teórica

1.1. Introdução

Nas últimas décadas têm-se assistido, nos países mais desenvolvidos, quer do ponto de vista científico como tecnológico, a grandes desenvolvimentos acerca da qualidade do ensino, pois tal como defende Rezeanu (2011), a competência nacional e internacional aponta para uma abordagem da qualidade no ensino superior.

Em Portugal, este tema também já foi alvo de alguns estudos, no entanto, não é do nosso conhecimento o desenvolvimento de um estudo que se posicione sob o ponto de vista dos estudantes, com o intuito de verificar se existem diferenças significativas na qualidade de instituições de ensino superior certificadas pela ISO 9001 face a instituições não certificadas, quando avaliadas na perspetiva destes.

Neste sentido, este capítulo pretendeu fazer uma revisão da literatura que justifique a opção pelo tema, assim como evidenciar a sua importância de estudo no plano nacional, com a finalidade de dotar as Instituições de Ensino Superior (IES) de uma ferramenta que lhes permita refletir sobre a importância da certificação do seu sistema de gestão.

Este capítulo contemplou, na subsecção 1.2., o enquadramento jurídico da avaliação da qualidade do ensino superior, de modo a realçar a sua evolução e obrigatoriedade de acordo com o panorama legal português; seguindo-se a subsecção 1.3., que respeita ao papel dos estudantes no ensino, de acordo com as várias perspetivas existentes na literatura, no sentido de aferir se os mesmos podem ou não ser considerados clientes. Já na subsecção 1.4. foi feito um enquadramento ao SGQ da qualidade de acordo com a NP EN ISO 9001:2008, foram apresentados os conceitos de qualidade e de qualidade no ensino, assim como os objetivos, motivações, vantagens e dificuldades inerentes à implementação de um sistema de gestão na qualidade, transpondo estas realidades para o contexto do ensino, sendo, ainda, abordada a satisfação dos estudantes como clientes das IES. Por último, na subsecção 1.5., foi apresentado um quadro resumo de alguns estudos existentes, sobre a qualidade do ensino e temas diretamente relacionados, realizado com base na revisão da literatura efetuada.

1.2. Enquadramento Jurídico da Avaliação da Qualidade do Ensino Superior

Desde os primórdios, recordemos a academia de Platão e o liceu de Aristóteles, que a cultura ocidental demonstrava uma incerteza quanto ao ideal de ensino superior, onde cada vez mais a “excelência” se tornou como um sinónimo de qualidade, o que se viria a intensificar com a *Declaração de Bolonha* e com a legislação criada neste sentido.

A tentativa de criação de uma rede europeia de ensino universitário surgiu em Bolonha, nos festejos do IX centenário da Universidade de Bolonha, a 18 de setembro de 1988. Com a aprovação da *Magna Carta das Universidades*, os reitores das universidades demonstraram uma preocupação similar, que se refletiu na necessidade de realizarem esforços conjuntos para o desenvolvimento do saber. No entanto, esta apenas se revelou como uma “*responsabilidade institucional*” que juntamente com a “*globalização, sociedade do conhecimento, competitividade*” desencadearam, dez anos mais tarde, em maio de 1998, a *Declaração de Sorbone*, que por sua vez contestava a importância do ensino universitário a nível europeu, assim como a necessidade de um sistema de avaliação deste mesmo ensino, focando-se na “*harmonização*” de diplomas neste sentido (Garcia, 2008, pp.47- 48).

Com este propósito, surgiu no mesmo ano, a 9 de outubro, a *Declaração Mundial* sobre o ensino superior para o séc. XXI sob os auspícios da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que define a sociedade contemporânea como uma sociedade do saber e, como tal, é necessário digerir a massificação da informação, nomeadamente através das novas tecnologias e da comunicação. Com o objetivo de fazer face a esta evolução da sociedade, surgiu então a *Declaração de Bolonha* (Garcia, 2008).

A *Declaração de Bolonha* foi assim assinada a 19 de junho de 1999 e teve como finalidade aprovar uma estrutura europeia de qualificação, a qual assenta em três pontos fundamentais: estruturação de graus, sistema de créditos e garantia da qualidade (Garcia, 2008).

Após a *Declaração de Bolonha* surgiram mais esforços no sentido de aprofundar e melhorar esta estratégia, tais como a *Declaração de Praga*, a *Declaração de Berlim*, a *Declaração de Bergen*, o 1º *Fórum sobre a Garantia da Qualidade do Ensino Superior*, a *Declaração de Londres*, a *Conferência de Leuven* e o *Documento de Lisboa* (Garcia, 2008).

Das alterações que decorreram como fruto dos esforços desenvolvidos ao longo destes 19 anos (1988 a 2007), emergiu a necessidade de implementar boas práticas de gestão da qualidade nas IES. Com esta finalidade, a *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (EAQAHE), pertencente à *European Network for Quality Assurance* (ENQA), estabeleceu um conjunto de normas, as “*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*”, que não são mais do que indicadores da qualidade para uniformizar esta avaliação.

Em Portugal, esta realidade está atualmente incorporada no ordenamento jurídico, essencialmente através da(o):

- Mais alto instrumento regulador a nível nacional, a Constituição da República Portuguesa, mais precisamente no n.º 2 do seu artigo 76º, que referencia a autonomia dos estabelecimentos de ensino a vários níveis, nomeadamente, estatutário, científico, pedagógico, administrativo e financeiro, mas “...*sem prejuízo da adequada avaliação da qualidade do ensino*”.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (alterada pelas Leis nº 115/97, de 19 de setembro, e 49/2005, de 30 de agosto), que aprovou a Lei de Bases do Sistema Educativo;

- Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro, que aprovou os princípios reguladores de instrumentos para a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES);
- Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto (revogou a Lei n.º 38/94, de 21 de novembro, posteriormente alterada pela Lei n.º 1/2003, de 6 de janeiro), aprovou o regime jurídico da avaliação da qualidade do ensino superior;
- Decreto-Lei n.º 369/2007 de 5 de novembro, criou a entidade reguladora da avaliação e da acreditação, a A3ES (revogando o Decreto-Lei n.º 205/98, de 11 de junho, que tinha criado o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES) e estabelecido as regras gerais necessárias à concretização do sistema de avaliação e acompanhamento do ensino superior, assim como os princípios de constituição das entidades representativas das instituições do ensino superior);
- Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro, que aprovou o regime jurídico das instituições de ensino superior, regulando a sua constituição, atribuições e organização, o funcionamento e competência dos seus órgãos e, ainda, a tutela e fiscalização pública do Estado sobre as mesmas, no quadro da sua autonomia.

O pano de fundo desta problemática prendeu-se com três aspetos principais: criação de elos de confiança na sociedade, mobilidade de estudantes e comparabilidade entre graus de ensino, dentro do EEES. Após vários esforços no sentido de criar e consolidar uma rede europeia de ensino, que se desenvolveram desde a *Declaração de Bolonha* de 1999 até ao *Documento de Lisboa* de 2007, vários objetivos foram estabelecidos, entre os quais impulsionar o processo de certificação de qualidade e integrar os estudantes no processo de avaliação da qualidade do ensino (Garcia, 2008; Roberto, Saraiva, & Casas Novas, 2007).

Deste modo, a *Declaração de Bolonha* pode ser encarada como “*um marco fundamental na definição de um espaço educativo europeu, que se afirma pela qualidade e pela competitividade a nível mundial*” (Roberto et al., 2007, pp. 6).

1.3. O Papel dos Estudantes: Clientes ou não?

O papel que os estudantes assumem nas IES é inequivocamente alvo de um vasto debate na literatura, e alvo de grande cuidado, pois como afirma Tom Peters “*a percepção da qualidade por parte do cliente pode ser perversa*” (1987, como citado em Schwartzman, 1995, pp. 219).

Para muitos autores, estes são e devem ser considerados os seus clientes (e.g., Chua, 2004; Kanji & Tambi, 1999, como citado em Eagle & Brennan, 2007; Kara & Deshilets, 2004, como citado em Encabo, 2011; Sumaedi & Bakti, 2011), enquanto que para outros (e.g., Lomas, 2007; Sharrock, 2000; Shupe, 1999 como citado em Svensson & Wood, 2007) estes devem ser encarados de modo diferente.

Os vários autores que não concordam com a perspectiva dos estudantes como clientes acabam por os definir de formas bastante diversificadas, das quais se destacam as seguintes: estagiários (Franz, 1998, como citado em Finney & Finney, 2010); produtores (Ray, 1996, como citado em Finney & Finney, 2010); coprodutores de educação ou conhecimento (Vargo & Lusch, 2004, como citado em Finney & Finney, 2010); funcionários (Gillespie & Parry, 2009, como citado em Finney & Finney, 2010); e ainda, como colaboradores (Kotze & du Plessis, 2003, como citado em Eagle & Brennan, 2007). De salientar que, nestas perspetivas, o estudante assume, em grande parte, um papel ativo na produção do seu próprio conhecimento.

Do mesmo modo, autores como Bagozzi (1974) e Blau (1964) (como citado em Finney & Finney, 2010) e Svensson & Wood (2007) explicam esta perspetiva segundo teorias de *marketing*, como a normalmente denominada por teoria da troca. Este último vai ainda mais longe, ao afirmar que existe um “*paradoxo na metáfora cliente*” (Svensson & Wood, 2007, pp. 22), pois as relações existentes entre a IES e o estudante não se enquadram nas relações normais de *marketing*, onde tanto o cliente como o fornecedor apresentam sempre o mesmo papel (cliente paga pelo serviço e fornecedor presta o serviço/ vende o produto).

Esta perspetiva é contraposta na medida em que o facto de se encarar o papel do estudante como se de uma simples transação comercial se tratasse poderá incutir nos mesmos a ideia de que o pagamento do serviço que lhes é prestado (ensino) lhes confere o grau académico que desejam, sem que tenham de desenvolver esforço para o alcançar (Halbesleben et al., 2003, Driscoll & Wicks, 1998, Rolfe, 2002, como citado em Eagle & Brennan, 2007; Svensson & Wood, 2007).

No entanto, a transação efetuada ao nível do ensino não se resume a uma simples troca de dinheiro por um produto ou serviço, como na maioria das transações comerciais, uma vez que esta se rege normalmente por um conjunto de normas/padrões ao qual os estudantes têm de obedecer, caso contrário não lhes será concedida uma qualificação (Sharrock, 2000).

Deste modo, autores como Eagle & Brennan (2007) defendem que os estudantes devem compreender que o seu papel como clientes no seio do ensino superior difere do papel dos clientes de qualquer outro tipo de organização, uma vez que no processo educacional o cliente necessita de desenvolver esforços para atingir o sucesso, ou seja, o cliente tem de participar neste processo.

De salientar ainda que a visão dos estudantes como clientes tem origem na Gestão da Qualidade Total (Eagle & Brennan, 2007).

A revisão da literatura efetuada possibilitou concluir que, mediante os estudos efetuados, a perspetiva dos estudantes como clientes é muito controversa. No entanto, são vários os estudos em que estes são considerados como clientes, apesar de esta perspetiva apresentar, por vezes, contornos de algum modo diferentes face aos considerados para qualquer outro tipo de organização (e.g., Eagle & Brennan, 2007).

Desta premissa deverão emergir sistemas que permitam a avaliação da percepção dos estudantes acerca do funcionamento institucional, ou seja, que permitam avaliar a qualidade do ensino superior, tal como prevê a Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto.

Este regime jurídico, mais precisamente no preceituado no seu artigo 12º, refere que esta avaliação deverá envolver a participação dos estudantes de ensino superior, ou seja, alude para a visão dos estudantes como *“parceiros ou actores-chave”* (Aliniska & Eriksson, 2006, Guni, 2009 como citado em Cardoso, 2010, pp. 1), pois *“a integração dos estudantes na avaliação da qualidade das instituições de ensino superior (IES) constitui, atualmente, uma dimensão relativamente consensual e bem definida na maioria dos sistemas de avaliação de vários países europeus, incluindo o português”* (Santos, 2011, pp. 2). Por outro lado, com o intuito de fazer face às *“...crescentes preocupações com a qualidade e sua melhoria nas instituições de ensino superior e a necessidade destas demonstrarem perante terceiros que são responsáveis e que gerem eficaz e eficientemente os seus recursos...”* (Saraiva, 2009, pp. 84), constata-se que, nos últimos anos, um número considerável de IES optou pela implementação e até mesmo certificação de sistemas de gestão da qualidade baseados na série de normas ISO 9000 (Lundquist, 1997), pois *“hoje, mais do que nunca na história humana, a riqueza ou a pobreza das nações depende da qualidade do ensino superior”* (Malcom Gillis, 2000 como citado em Saraiva, 2009, pp.85).

1.4. Sistema de Gestão da Qualidade (SGQ)

Segundo Pires (2004, pp. 35) o SGQ não é mais do que *“um subsistema da gestão porque atribui sistematicamente recursos e responsabilidades de modo a que a organização para a qualidade se torne viável, efetiva e competitiva.”*

Existem inúmeras metodologias de medição e orientação focadas na melhoria e avaliação da qualidade em organizações. Neste trabalho apenas foi abordada a ISO 9001, uma vez que a certificação alcançada pelo nosso objeto de estudo assenta nesta norma.

A ISO 9001 faz parte integrante de uma série de normas designada por “ISO 9000”. Neste sentido, uma breve introdução a esta família de normas tornou-se necessária. Esta surgiu como fruto da consciencialização, por parte das organizações, das vantagens associadas à existência de referenciais universais para implementação da qualidade. Em 1947, foi criada a *International Organization for Standardization (ISO)*, organismo responsável pela criação destes referenciais. Anos mais tarde, em 1987, a ISO publicou o primeiro conjunto de normas, que foram sofrendo revisões periódicas em 1994, 2000, 2008 e, mais recentemente em 2011.

Deste modo, as normas pertencentes à família/série ISO 9000 *“foram desenvolvidas para apoiar as organizações, de qualquer tipo e dimensão, na implementação e operação de sistemas de gestão da*

qualidade eficazes” (NP EN ISO 9000, 2005, pp. 7). Esta família é constituída por um conjunto de quatro normas:

- NP EN ISO 9000:2005 – “*Sistemas de gestão da qualidade. Fundamentos e vocabulário*”
Descreve os fundamentos e especifica a terminologia de um SGQ;
- NP EN ISO 9001:2008 – “*Sistema de gestão da qualidade. Requisitos*”
Especifica os requisitos para um SGQ, o qual pode ser utilizado para aplicação interna pelas organizações, para certificação ou para fins contratuais. Este foca-se na eficácia de um SGQ para ir ao encontro dos requisitos do cliente;
- NP EN ISO 9004:2011 – “*Gestão do sucesso sustentado de uma organização. Uma abordagem da gestão pela qualidade*”
Fornece as linhas de orientação que abrangem tanto a eficácia como a eficiência de um SGQ. Assim, o seu objetivo prende-se com a melhoria do desempenho da organização e a satisfação dos seus clientes e demais partes interessadas;
- NP EN ISO 19011:2012 – “*Linhas de Orientação para auditorias a sistemas de gestão*”
Fornece orientação para a realização de auditorias de primeira e segunda parte a qualquer sistema de gestão.

A norma segundo a qual se foca este estudo, NP EN ISO 9001:2008, assenta numa abordagem por processos, a qual reflete que os clientes detêm “*um papel significativo na definição de requisitos como entradas. A monitorização da satisfação do cliente requer a avaliação da informação relativa à perceção, por parte deste, quanto à organização ter ido ao encontro dos seus requisitos*” (NP EN ISO 9001:2008, pp. 8), tal como se pode verificar na figura seguinte.

Figura 3. Modelo do sistema de gestão da qualidade



Fonte: NP EN ISO (2008, pp.8)

Esta metodologia assenta no comumente designado “ciclo de Deming” ou “ ciclo PDCA” (*Plan-Do-Check-Act*), resumidamente descrito segundo a NP EN ISO 9001:2008 como:

- *Plan* (Planear), prende-se com o estabelecimento de objetivos e processos necessários para que os resultados obtidos sejam de acordo com os requisitos do cliente e com as políticas da organização;
- *Do* (executar), como o próprio nome indica, respeita à implementação dos processos;
- *Check* (verificar), implica a monitorização e medição dos processos e produtos relativamente às políticas, objetivos e requisitos, para reportar os resultados obtidos;
- *Act* (atuar), remete para as ações a tomar, no sentido de melhorar continuamente o desempenho dos processos.

1.4.1. Conceito de qualidade.

O conceito de qualidade não é de opinião consensual e torna-se difícil de definir devido à sua ampla abrangência. Deste modo existem inúmeras definições possíveis, não existindo corretas nem erradas, mas sim pontos de vista diferentes, mediante fatores como setor de atividade, área, produto, serviço, etc., ao qual se aplica (Pires, 2004).

Rebelo, Martins, & Bonito (2010) defendem que este conceito se reveste de uma vincada polissemia, cujo amplo uso em várias áreas do saber complexificou a sua aplicação conceptual.

Deste modo, Pires (2004) afirma que o conceito de qualidade, em linguagem quotidiana, é algo “*excelente*”, “*extraordinário*” ou ainda, “*muito bom*” quando pretendemos referir-nos a produtos/serviços.

Como citado em Carvalho (2006), em 1987 Garvin efetuou um estudo em que classificou a definição de qualidade em cinco abordagens distintas: transcendental, baseada no produto, baseada no usuário, baseada na produção e baseada no valor, de acordo com o quadro 1.

De acordo com a NP EN ISO 9000:2005, a qualidade pode ser entendida como o “*grau de satisfação de requisitos dado por um conjunto de características intrínsecas*”, sendo que os requisitos não são mais do que a “*necessidade ou expectativa expressa, geralmente implícita ou obrigatória*” e as características são o “*elemento diferenciador*” (NP EN ISO 9000:2005, pp. 16, 21).

Por sua vez, a qualidade, segundo Don F. Westerheijden (1997), pode ser descrita através de seis ideias chave: “*excecionalidade ou excelência*”, “*perfeição ou ausência de erros*”, “*cumprimento de objetivos pré-fixados*”, “*satisfação de expectativas*”, “*valor para o dinheiro*” e “*capacidade de transformação adaptativa às realidades mutantes*”, as quais versam o dinamismo, a multifuncionalidade e a adaptação à realidade e inovação (como citado em Garcia, 2008, pp.61-62).

Para Gerson (1998, pp. 7), a qualidade baseia-se na perceção que o cliente tem sobre a mesma, sendo “*tudo que o que o cliente diz que é*”, ou seja, esta tem sempre ênfase no cliente (Saraiva, 2008).

De acordo com as definições apresentadas, podemos concluir que quase todas apresentam o mesmo foco, apesar de linguagens diferentes, que é a satisfação das necessidades e a busca pela excelência, como forma de responder às necessidades dos clientes.

Quadro 1. Abordagens da qualidade

Abordagem	Definição	Frase
Transcendental	Qualidade é sinónimo de <i>excelência inata</i> . É absoluta e universalmente reconhecível. <i>Dificuldade:</i> pouca orientação prática	“A qualidade não é nem pensamento nem matéria, mas uma terceira entidade independente das duas ... Ainda que qualidade não possa ser definida, sabe-se que ela existe.” (Pirsig, 1974)
Baseada no produto	Qualidade é uma variável precisa e mensurável, oriunda dos atributos do produto. <i>Corolários:</i> melhor qualidade só com maior custo. <i>Dificuldade:</i> nem sempre existe uma correspondência nítida entre os atributos do produto e a qualidade.	“Diferenças na qualidade equivalem a diferenças na quantidade de alguns elementos ou atributos desejados“ (Abbott, 1955)
Baseada no usuário	Qualidade é uma variável subjetiva. Produtos de melhor qualidade atendem melhor aos desejos do consumidor. <i>Dificuldade:</i> agregar preferências e distinguir atributos que maximizam a satisfação.	“A qualidade consiste na capacidade de satisfazer desejos...” (Edwards, 1968) “Qualidade é a satisfação das necessidades do consumidor... Qualidade é adequação ao uso.” (Juran, 1974)
Baseada na produção	Qualidade é uma variável precisa e mensurável, oriunda do grau de conformidade do planejado com o executado. Esta abordagem dá ênfase a ferramentas estatísticas (Controle do processo). <i>Ponto Fraco:</i> foco na eficiência, não na eficácia.	“Qualidade é a conformidade às especificações” “...prevenir não-conformidades é mais barato que corrigir ou refazer o trabalho.” (Crosby, 1979)
Baseada no valor	Abordagem de difícil aplicação, pois mistura dois conceitos distintos: excelência e valor, destacando os <i>trade-off</i> qualidade x preço. Esta abordagem dá ênfase à Engenharia/Análise de Valor - EAV.	“Qualidade é o grau de excelência a um preço aceitável” (Broh, 1974)

Nota. O quadro representa as abordagens da qualidade segundo Garvin (1987). Adaptado de “Histórico da gestão da qualidade,” por Carvalho, M. M., In Carvalho, M. M. Carvalho & E.P. Paladini (Coord.), 2006, *Gestão da qualidade: teoria e casos*, pp. 8-9.

1.4.1.1. O conceito de qualidade no ensino.

O conceito de qualidade, inicialmente utilizado no setor industrial e privado, tomou contornos até ao ensino superior a partir dos anos 90, como fruto da preocupação demonstrada pelos governos face ao binómio investimento económico e sucesso escolar, assim como com a satisfação e adaptação dos estudantes. No entanto este tem sido alvo de constantes preocupações desde a fundação das universidades, fazendo parte, desde sempre, do “*ethos acadêmico*” (Rosa & Amaral, 2007, pp. 182).

Segundo Dew (2009), a qualidade no ensino superior pode ser encarada de cinco formas: como “*resistência*” (perdurar no tempo), como “*luxo e prestígio*”, como “*conformidade com os requisitos*”, como “*melhoria contínua*” e, ainda, como “*valor acrescentado*”, o que no fundo transmite o ideal que qualquer IES ambiciona, tendo para tal que desenvolver esforços e apostar na qualidade.

Já na opinião de Ferrer (2006) (como citado em Candeias et al., 2010), a qualidade no ensino assenta em três perspetivas: eficácia, eficiência e funcionalidade. Eficácia na medida em que atende aos resultados dos objetivos educativos, os quais por norma se obtêm mediante os resultados obtidos pelos estudantes face à aprendizagem. Eficiência pois traduz-se através do grau de adequação entre os resultados obtidos face aos recursos utilizados. E, por último, funcionalidade, que remete para a satisfação das necessidades e expectativas de uma população específica.

Além disso, a qualidade no ensino superior tem uma natureza essencialmente economicista, normalmente definida por *value for money* (Martins, Oliveira, & Bonito, 2009), no qual o ensino superior é encarado como um investimento, na medida em que a qualidade é vista como um retorno do investimento efetuado.

Neste sentido, o conceito de qualidade, segundo West, Norden & Gosling (citados em Chua, 2004) e segundo a OCDE e a UNESCO, assenta no quadro teórico “*Input-Process-Output*”, onde: os *inputs* representam os requisitos de seleção dos estudantes; o *process* está relacionado com o processo de ensino e aprendizagem (e.g., métodos de ensino e aprendizagem, conteúdo e organização das unidades curriculares, avaliação, atividades sociais, etc.); e os *outputs* referem-se à empregabilidade e desempenho académico. Deste modo, os resultados obtidos, por si só, não definem a qualidade, sendo necessário ter em linha de conta os recursos e os processos que determinam esses mesmos resultados.

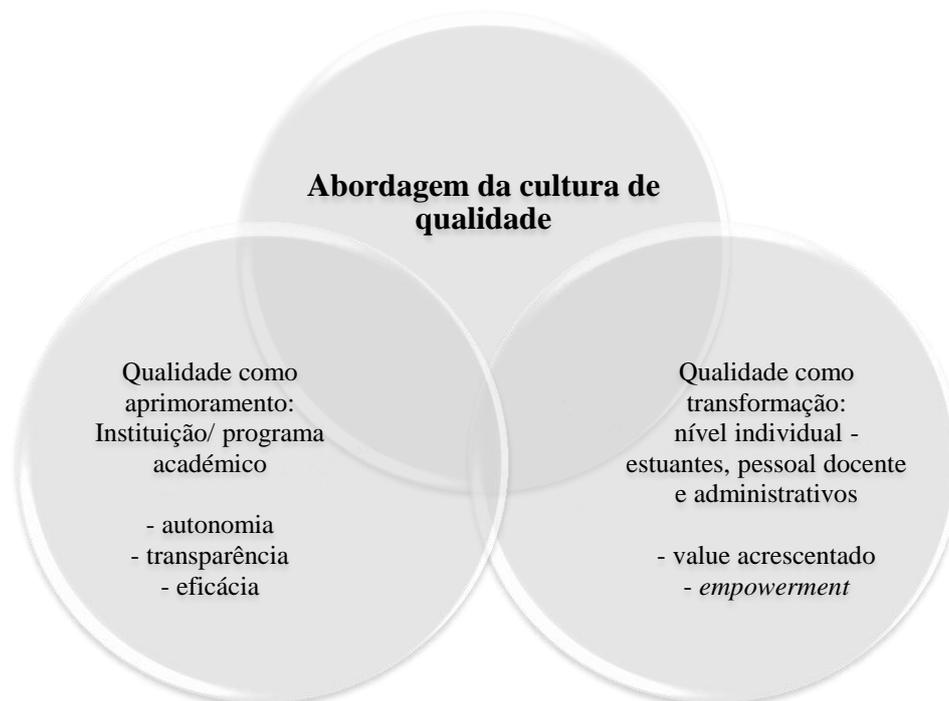
Face ao exposto, poder-se-á aferir que, se a qualidade pode ser entendida como uma forma de acrescentar valor e se um dos seus “*outputs*” está relacionado com a empregabilidade futura de um qualquer estudante, então, se as IES apresentarem uma certificação pela qualidade, chancela máxima que garante a qualidade de um qualquer produto/serviço, maior será a confiabilidade na mesma, assim como nos seus estudantes.

Não obstante, esta pode também ser encarada como o valor inerente ao próprio serviço ou, ainda mais longe, o reconhecimento deste valor, daí que seja da máxima importância o *feedback* dos estudantes sobre qualidade (Rebelo et al., 2010), para que as IES percebam o que estes mais valorizam.

Em contrapartida, existem investigadores, como Gvaramadze (2008), que encaram a qualidade no ensino não como um processo de entradas e saídas, mas como um processo contínuo, que se baseia num modelo de cultura de qualidade interno, de acordo com a figura 4.

Neste contexto, diversos investigadores têm centrado as suas investigações na avaliação da qualidade do ensino na perspetiva dos estudantes, quer a nível internacional (e.g., Sumaedi & Bakti, 2011), quer a nível nacional (e.g., Saraiva, 2008; Cid et al., 2010), pois o conceito de qualidade no ensino e a própria forma de monitorizar a qualidade do mesmo vão depender em muito de como a qualidade no ensino é encarada, ou seja, da definição considerada para a qualidade do ensino.

Figura 4. Mecanismo de cultura interna de qualidade



Fonte: Adaptado de “From Quality Assurance to Quality Enhancement” por Gvaramadze,2008, *European Higher Education Area. European Journal of Education*, 43(4), pp. 447

1.4.2. Objetivos para a implementação de um SGQ.

O principal objetivo inerente à implementação de um SGQ prende-se com a melhoria do desempenho de uma qualquer organização, através do aumento da capacidade de a mesma analisar os processos/operações que desenvolve, identificação de erros e implementação de ações preventivas/corretivas, aumentando consecutivamente a eficácia do seu sistema de gestão.

No entanto, os objetivos de um SGQ podem ser descritos em três pontos-chave (Pires, 2004, pp. 35-36):

- “Fornecer uma abordagem sistemática de todas as atividades que possam afetar a qualidade desde a conceção ao fabrico, desde o estudo de mercado até à assistência após-venda”;
- “Privilegiar as atividades de prevenção em vez de confiar apenas na inspeção”;
- “Fornecer uma evidência objetiva de que a qualidade foi alcançada”.

Transpondo esta linguagem para o contexto do ensino e assumindo os estudantes como os clientes máximos deste tipo de instituições, os objetivos da implementação de um SGQ passam por perceber quais as atividades que afetam a qualidade do serviço (ensino) prestado, deste a lecionação das aulas, o

empenho dos docentes, as infraestruturas e recursos existentes, entre outros, até à sua empregabilidade no mundo do trabalho. No fundo, este objetivo assenta na abordagem já referida e defendida por autores como West, Norden & Gosling (citados em Chua, 2004), designada por “*Input-Process-Output*”.

Já o segundo objetivo assenta, como em qualquer organização, em prever o que se pretende alcançar, como atividade preventiva, para que os objetivos organizacionais sejam alcançados, ao invés de posteriormente ter de tomar medidas corretivas como fruto das atividades de inspeção. Esta ideia pode ser enquadrada na célebre frase de Crosby “*fazer certo da primeira vez*”.

Por último, o terceiro objetivo assenta na evidência de que a qualidade foi alcançada. Tal obtém-se através dos resultados obtidos para os objetivos a que cada instituição se propõe. No entanto, neste objetivo pode ser enquadrada a satisfação dos estudantes, pois monitorizar a sua satisfação pode ser encarada como uma evidência acerca do alcance ou não da qualidade que se pretende.

1.4.3. Motivações para a implementação de um SGQ.

As motivações inerentes à implementação de um SGQ podem ser classificadas em internas e externas. As primeiras relacionam-se com o desejo de alcançar melhoria organizacional, redução de custos e melhoria da eficácia dos resultados, enquanto que as segundas estão principalmente direcionadas para aspetos promocionais da imagem da organização, *marketing* e exigências dos clientes (e.g., Lundquist, 1997; Heras-Saizarbitoria et al., 2011, como citado em Sá et al., 2011; Sampaio, 2008).

No entanto, apesar destas duas abordagens, não se verifica, a nível organizacional, predominância de uma destas sobre a outra, podendo coexistir uma mistura de ambas, ainda que uma delas sobressaia (Sampaio et al., 2008, como citado em Sampaio, 2008).

Por outro lado, Bayati & Taghavi (2007) salientam três principais fatores de motivação para a implementação de um SGQ, sendo estes: exigência dos clientes, aposta num crescimento sustentável, e necessidade de melhorar continuamente os processos internos.

Tendo em conta esta breve revisão da literatura face às motivação inerentes à implementação de um SGQ, é possível aferir que a exigência dos clientes e a melhoria organizacional estão sempre presentes nestas abordagens. Assim, internamente a maior motivação será a melhoria do desempenho organizacional, enquanto que externamente será a exigência dos clientes.

No ensino tal não será diferente, pois a melhoria do desempenho organizacional é, além de uma motivação para a implementação de um sistema de gestão, um dos pontos base inerentes à implementação de um sistema desta natureza. Do mesmo modo, atender às exigências dos clientes pode ser encarada como uma das finalidades máximas da implementação de um SGQ, além de que, considerando os estudantes como clientes, pode ser uma estratégia de marketing, num mundo

académico em que o sucesso económico dos estados é muito determinado pela qualidade dos seus sistemas de educação, cuja finalidade é a preparação de capital humano, que mais não é do que o fator produtivo de um estado (Dragut, 2011).

1.4.4. Vantagens para a implementação de um SGQ.

Existem inúmeras vantagens associadas à implementação de um SGQ, sendo as mais comumente citada (Pires, 2004, Reis et al., 2003, Sampaio et al., 2009, como citado em Matias, 2011) :

- Vantagens externas: acesso a novos mercados; melhoria da imagem corporativa, melhoria da quota de mercado, ferramenta de *marketing*, acesso a novos clientes, melhoria da relação com clientes, satisfação dos clientes, melhoria na comunicação com os clientes, e vantagens competitivas;
- Vantagens internas: melhoria funcional (eficiência e eficácia) da organização, melhoria da produtividade, comprometimento da organização com a qualidade, clarificação da definição das funções e responsabilidades, melhoria da organização interna, melhoria da comunicação interna, envolvimento dos colaboradores, respeito e acompanhamento da evolução do enquadramento legislativo aplicável às atividades da organização, criação de uma cultura de melhoria contínua.

Tendo em conta as vantagens acima apresentadas, podemos concluir que, tendo o ensino superior, como pano de fundo deste estudo, a implementação e certificação segundo este referencial normativo, funciona como um meio de as IES se destacarem das demais, pois, num mundo académico em que a recente oferta é maior que a procura, as IES sentem necessidade de oferecer aos seus clientes algo que as diferencie.

1.4.5. Dificuldades para a implementação de um SGQ.

Uma das maiores dificuldades, usualmente citada na bibliografia, prende-se com a falta de envolvimento da gestão de topo no processo de implementação e certificação do sistema de gestão, sendo este um fator crítico para o sucesso do sistema (Brown et al., 1998, Lipovatz et al., 1999, Gustafsson et al., 2001, Stevenson e Barnes, 2001, Torre et al., 2001, Douglas et al., 2003, como citado em Sampaio, 2008).

No entanto, outras dificuldades são apontadas na literatura, em específico para o setor do ensino, sendo as mais comuns, segundo (Karapetrovic, Rajamani, & Willborn, 1998):

- A norma pode não ser adequada para os fins de todas as IES;

- Muita documentação e burocracia;
- Formalismos impostos pela ISO podem confrontar com a cultura aberta e informal das IES;
- Custos;
- Tempo despendido e esforço pessoal;
- Necessidade de interpretação da norma para a educação;
- Sobreposição de auditorias de qualidade com processo de acreditação.

Além disso, existem autores que defendem ainda que o corpo docente apresenta uma postura negativa relativamente à gestão da qualidade, pois esta é encarada como uma tarefa extra e burocrática, que interfere nos seus esforços e que exige uma quantidade exagerada de papelada (Kleijnen, Dolmans, Willems, & Van Hout, 2011).

1.4.6. Satisfação dos estudantes como clientes.

A relação entre a qualidade dos serviços e a satisfação dos clientes tem sido alvo de estudos exaustivos por inúmeros investigadores (e.g., Sureshchandar, Rajendran & Anantharaman, 2002, Jones & Suh, 2000, McDougall & Levesque, 2000, como citado em Peng & Samah 2006).

Peng & Samah (2006) defendem ainda que, apesar dos inúmeros pontos de vista, definições e dimensões existentes para a qualidade, que influenciam a forma como os investigadores estabelecem padrões de medição da satisfação, é consenso utilizar o cliente como indicador de qualidade quando se foca a qualidade do serviço.

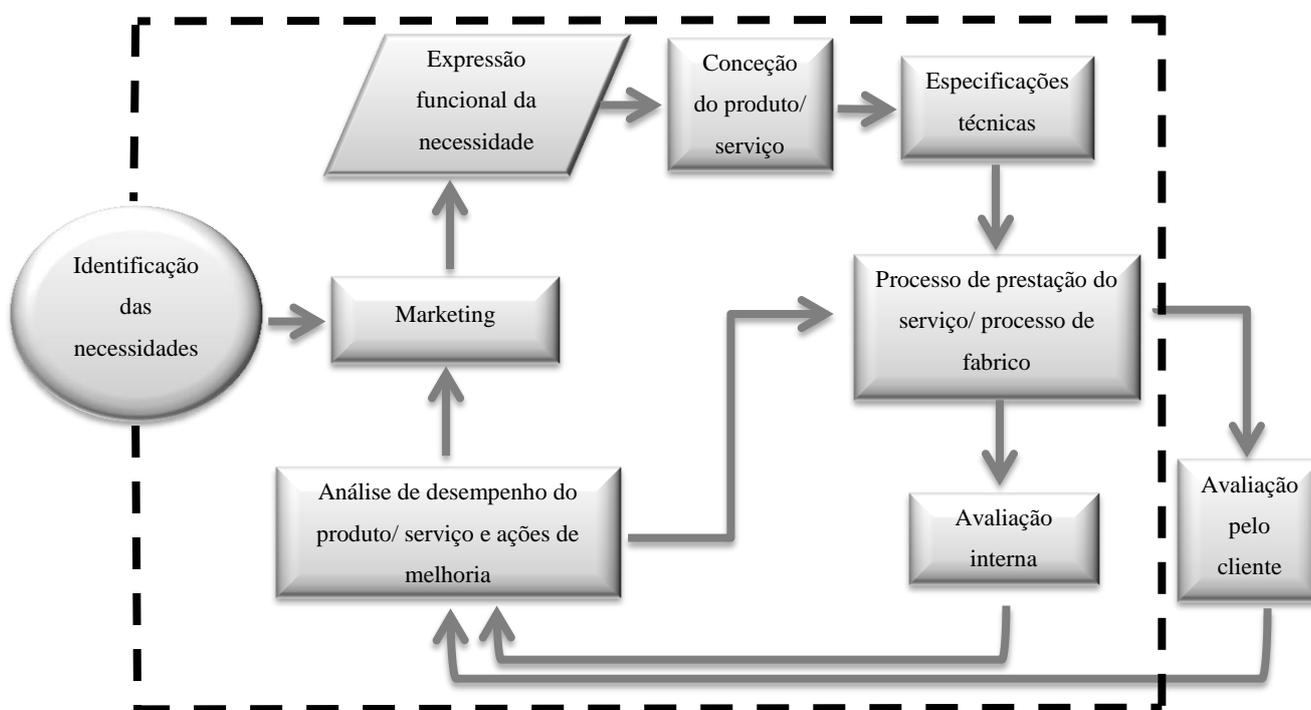
À semelhança do conceito de qualidade, definir a satisfação dos estudantes é extremamente complexo, devido à ampla abrangência de aspetos ou dimensões a ele associados. No entanto, Ferreira, Machado-Taylor, & Magalhães (2009) sugerem duas perspetivas para operacionalizar este conceito. Uma destas baseia-se na opinião de Yorke e Longden (2004), que, tendo por base fundamentações teóricas psicológicas e sociológicas, estabelece que a satisfação depende em grande parte do sucesso alcançado pelos estudantes. Por sua vez, a outra perspetiva é denominada por Teoria Interacionista de Tinto (Baxton e Hirschy, 2004), segundo a qual o êxito ou fracasso dos estudantes e a sua permanência ou não na instituição, são fruto das interações que estes desenvolvem com a mesma. Deste modo, a satisfação do estudante vai depender das atribuições de importância face às interações que estabelece com a instituição.

Considerando-se as perspetivas que encaram os estudantes como uns dos principais clientes do ensino superior, como já observado anteriormente, é essencial avaliar a sua satisfação face ao serviço que lhes é prestado, sendo neste caso concreto o ensino.

Num mundo académico no qual a oferta e a competitividade são uma crescente, diversos investigadores defendem que as IES devem reconfigurar as suas estratégias, de modo a garantir os níveis de eficiência e eficácia que lhes são exigidos a vários níveis. Neste sentido, devem ter um especial apreço pelos seus clientes, indo ao encontro das suas necessidades, expectativas e da sua satisfação, pois é deles que depende a sua sustentabilidade (e.g., Ferreira et al., 2009; Kwek et al., 2010).

Tal facto pode ser comprovado pelo ciclo da qualidade de Pires (2004), o qual evidencia que a qualidade se inicia na identificação das necessidades do cliente. Posteriormente à prestação do serviço/ processo de fabrico, deve novamente auscultar-se diretamente o cliente, com vista a avaliar a sua satisfação total (Figura 5).

Figura 5. Ciclo da Qualidade



Fonte: Pires (2004, pp. 26)

Este ciclo evidencia ainda o papel do *marketing* na identificação das necessidades do cliente, pois, com esta crescente competitividade sentida no ensino, as IES vêm-se obrigadas a atrair e conservar os seus clientes (estudantes). Como tal, a sua atividade deve ser baseada em critérios de competitividade nos quais o *marketing* encaixa inevitavelmente (Alves, 1998, Franz, 1998, Naudé e Ivy, 1999, Sands e Smith, 1999, como citado em Lopes & Raposo, 2002).

Com efeito, monitorizar a satisfação dos estudantes quanto à qualidade do ensino é cada vez mais uma prática comum, sendo alvo de várias propostas na literatura (e.g., Cid, Rebelo, Oliveira, Saraiva,

& Bonito, 2009; Cid et al., 2010; Encabo, 2011; Morais, Almeida, & Montenegro, 2006; Rebelo et al., 2010; Sumaedi et al., 2011).

Por sua vez, os fatores ou variáveis a avaliar são semelhantes em toda a literatura, assentando sempre em pontos-chave, como corpo docente, infraestruturas, estratégias de ensino, funcionários não docentes, atividades extracurriculares, entre outros (e.g., Bonito, Rebelo, et al., 2009; Candeias et al., 2010; Cid et al., 2010; Encabo, 2011; Rebelo et al., 2010; Ribeiro & Fernandes, 2002).

De salientar que, nenhuma das propostas de investigação decorrentes da literatura se consubstancia com o objetivo deste estudo, apesar de grande parte das variáveis consideradas serem similares com as anteriormente referidas. No entanto, foram adaptadas variáveis e introduzidas novas variáveis, de modo a incluir os requisitos da ISO 9001.

1.5. Estudos Existentes

Das variadas propostas de investigação decorrentes da revisão da literatura efetuada, resumem-se no quadro 2 as mais significativas sobre esta problemática.

Quadro 2. Resumo dos estudos existentes sobre a qualidade do ensino

Objeto	Continente/ País	Estudo	Breve Descrição/ Principais Resultados
Perspetiva dos Estudantes e Docentes	Portugal	Martins et al. (2009)	Conhecer e comparar as concepções de estudantes e docentes acerca da qualidade do ensino e a forma de a melhorar na instituição e no curso que lecionam ou frequentam. Outra variável deste estudo relacionou-se com o rendimento académico. A metodologia foi de natureza qualitativa, sendo saliente que as categorias que mais se encontram associadas ao conceito de qualidade, quer para docentes, como para estudantes, se relacionam com as metodologias de ensino e a competência dos professores.
Perspetiva dos Estudantes	EUA	Finney & Finney (2010)	Conhecer a relação entre a perceção dos estudantes como clientes e de que forma esta condição influi nas suas atitudes e comportamentos. Este estudo demonstrou que quando os estudantes se vêm como clientes, tendem a reivindicar os seus direitos e resultados académicos.
Perspetiva dos Docentes	Reino Unido	Lomas (2007)	Descrever a perspetiva dos docentes quanto ao papel dos estudantes como clientes das IES. O estudo desenvolveu-se com uma metodologia qualitativa e antecipou que, do ponto de vista dos docentes, os estudantes não são entendidos como clientes das IES, embora admitam uma crescente influência destes nas IES.
Perspetiva dos Docentes e Não Docentes	Portugal	Saraiva (2008)	Definir qualidade do ensino e conhecer os clientes das IES na perspetiva dos docentes e não docentes, através de questionários de opinião. Neste estudo a definição da qualidade no ensino assenta numa boa preparação dos estudantes a nível científico, técnico, cultural e humano que, por consequência, promoverá o desenvolvimento das suas capacidades intelectuais, espírito crítico e a sua inserção profissional futura no mercado de trabalho. Quanto aos clientes das IES, a investigação concluiu que estes se podem dividir em internos (estudantes, professores, outros funcionários e pais dos estudantes) e externos (empregadores, antigos estudantes, sociedade e Estado).
Qualidade da Docência	Espanha	Plaza, Arcega, Ibáñez, Garrido, & Castro (2010)	Este estudo desenvolveu um código de boas práticas para fazer cumprir os requisitos de qualidade exigidos pelo EEES, prevendo os principais aspetos que os professores universitários deverão considerar na lecionação, com o intuito de atender aos requisitos decorrentes de modelos de qualidade amplamente aceites (nomeadamente a ISO 9001 e ANECA).
Qualidade do Ensino Superior	Suíça	Lundquist (1997)	Com o recurso a metodologias quantitativas e por meio de um questionário, os autores procuraram compreender “onde, quando e como” o SGQ (ISO 9000) foi implementado. Porém, esta investigação não respondeu aos pressupostos delineados.

Objeto	País	Estudo	Breve Descrição/ Principais Resultados
Qualidade do Ensino Superior	EUA e Canadá	Karapetrovic et al. (1998)	Pretende estabelecer as diretrizes para a documentação e implementação bem-sucedida de um SGQ baseado nas normas ISO 9000. São equacionados possíveis problemas inerentes à implementação deste sistema, assim como, interpreta os elementos da norma para o ensino superior.
	Portugal	Ribeiro & Fernandes (2002)	Propõe indicadores (financeiros, de docência, de investigação, de estudantes, de funcionários e de extensão), através de uma investigação de cariz qualitativo, que permitam avaliar a qualidade de ensino superior. Não tendo conseguido alcançar o objetivo a que se propôs dada a inexistência de valores médios para os diferentes indicadores.
	Canadá	Chua (2004)	Este estudo teve como principais objetivos a avaliação dos atributos de qualidade do ensino superior face à percepção dos pais, estudantes, professores, funcionários e empregadores classificando estes atributos através de um processo “ <i>input-process-output</i> ”. A recolha foi efetuada por meio de um questionário, concluindo-se que a qualidade no ensino superior depende do foco nos estudantes, corpo docente, pais dos estudantes ou empregadores.
	Paquistão	Chaudhry & Ramay (2011)	Avalia a implementação de um SGQ segundo a ISO 9001, face a um conjunto de desafios administrativos, recorrendo a uma metodologia qualitativa (estudo de caso). Os principais resultados aludem para uma postura institucional mais adequada que beneficiará de maior qualidade daquela instituição (procedimentos mais claros, motivação dos recursos humanos, atitude positiva face ao trabalho, maior envolvimento dos gerentes) de um modo geral, agregando, assim, maior valor à instituição.
Qualidade do Ensino nos Vários Níveis de Ensino	Portugal	Bonito, Oliveira, Rebelo, Saraiva, & Trindade (2009)	Análise das perceções dos estudantes de ensino superior e secundário, face à qualidade de ensino, através de questionários. As variáveis consideradas assentaram em diversas dimensões como, motivação, empenho dos docentes do curso, materiais pedagógicos, metodologias de ensino, metodologias de avaliação, programas das unidades curriculares, organização do processo de ensino e aprendizagem, adequação das infraestruturas e recursos da Instituição de Ensino Superior, a adequação do perfil e estrutura do curso, o grau de satisfação e o rendimento académico. As conclusões retiradas demonstram que dependendo do nível académico (secundário ou superior) as perceções dos estudantes diferem relativamente as variáveis analisadas.
		Bonito, Rebelo, et al. (2009)	Identificação, além de outros temas, das variáveis de contexto que suportam as representações da qualidade de ensino, no ponto de vista dos estudantes e a forma como estas influem no rendimento académico. Concluindo através de um questionário, que principalmente, a qualidade do ensino associa-se ao “funcionamento”, às “infraestruturas” e “condições de sala de aula”. De salientar que este estudo inclui, além da visão de ensino superior, a visão dos estudantes do ensino básico e secundário.

Objeto	País	Estudo	Breve Descrição/ Principais Resultados
Qualidade do Ensino Superior na Ótica dos Estudantes	Portugal	Morais (2005) Morais et al. (2006)	Validação de um instrumento de natureza multidimensional da qualidade do ensino com base nas percepções dos estudantes, tendo por base um questionário existente, fruto de vários estudos (<i>Student's Evaluation of Educational Quality – SEEQ</i>). A aplicação do questionário adaptado permitiu concluir que, a utilização deste tipo de instrumento é útil como instrumento de diagnóstico de eventuais problemas ou pontos fortes do ensino/aprendizagem experienciados pelos estudantes. Por sua vez, os resultados obtidos com a aplicação deste, devem ser analisados conjuntamente com outras formas de avaliação do desempenho docente e com o seu compromisso institucional.
	Malásia	Kwek et al. (2010)	Através de um questionário, os autores pretenderam auscultar a opinião dos estudantes relativamente à qualidade dos serviços, nomeadamente livrarias, capacidade de resposta dos funcionários, <i>curriculum</i> e atividades recreativas. Concluindo-se que a qualidade do ensino relaciona-se com a qualidade do serviço percebida pelas estudantes.
	Indonésia	Sumaedi & Bakti, (2011)	Visou investigar, por meio de questionário, se existe diferença significativa na qualidade do serviço de uma instituição de ensino certificada pela ISO 9001 e face a outra não certificada. As variáveis tidas em conta dividiram-se em cinco dimensões: confiabilidade, garantia, tangíveis, empatia e capacidade de resposta. Concluindo que, não há diferença significativa na qualidade percebida pelos estudantes, e que, os resultados da qualidade percebida pelos estudantes são superiores na instituição não certificada.
Motivações de Ingresso no Ensino Superior e/ou Satisfação dos Estudantes	Malásia	Peng & Samah (2006)	Visou descobrir a satisfação dos estudantes face ao ensino ministrado, através da aplicação de um conjunto de questionários, tendo em conta, variáveis como: conteúdo do curso, serviço prestado pelo corpo docente, avaliação do curso, atividades sociais, instalações, preocupação com os estudantes, instruções. Concluindo que, as variáveis instalações, instruções, conteúdo do curso e corpo docente afetam significativamente a satisfação dos estudantes.
		Cid et al. (2009)	Estudo comparativo, através de questionário, entre três estabelecimentos de ensino superior face às representações da qualidade do ensino na ótica dos estudantes, tendo em conta variáveis como recursos humanos, recursos financeiro, metodologias de ensino, resultados académicos, desenvolvimento pessoal e social. Concluiu que os estudantes inquiridos estão mais satisfeitos com o curso e com a instituição de ensino do que com o desempenho académico.
	Portugal	Ferreira et al. (2009)	Este estudo visou apurar os motivos que levaram os estudantes a ensino superior e a escolher determinada instituição, assim como, a importância atribuída à satisfação dos estudantes relativamente a aspetos e apoio académico, desenvolvimento pessoal, processos e serviços. As conclusões aferidas nesta investigação (por meio de questionário) são múltiplas e diversificadas quanto ao ingresso dos estudantes no ensino superior. Por outro lado, os aspetos mais importantes de satisfação foram o desenvolvimento pessoal e académico ao invés dos aspetos relacionados com processos e serviços.

Objeto	País	Estudo	Breve Descrição/ Principais Resultados
Motivações de ingresso no ensino superior e/ou satisfação dos estudantes	Portugal	Cid et al. (2010)	<p>Pretende contribuir para a identificação e avaliação dos níveis de qualidade do ensino superior. Inclui as seguintes variáveis, inseridas num questionário: definição da qualidade de ensino na perspetiva dos estudantes (resultados e meios; <i>inputs, process e output</i>; recursos humanos, materiais e financeira); representações dessa qualidade de ensino (motivação, natureza de aprendizagem, empenho dos docentes do curso, materiais pedagógicos utilizados, metodologias de ensino, metodologias de avaliação); análise das unidades curriculares e sua organização (programas das unidades curriculares, organização do processo de ensino e aprendizagem, estrutura do curso e perfil do licenciado); e o grau de satisfação dos intervenientes face ao ensino. Os resultados obtidos traduzem uma satisfação globalmente positiva dos estudantes.</p>
		Rebelo et al. (2010)	<p>Procurou através de questionário, verificar como evoluem as suas representações sobre três das dimensões inerentes à qualidade da educação, concretamente: o rendimento académico alcançado, as infraestruturas de ensino e o plano curricular. Concluindo que de uma forma geral os estudantes apresentam um grau de satisfação bastante positivo, apontando como aspetos a melhorar, por exemplo, o tempo que dedicam ao estudo, a melhoria da qualidade das infraestruturas e conteúdos programáticos mais relacionados com as necessidades do mercado de trabalho.</p>
	Filipinas	Encabo (2011)	<p>Perceção sobre a qualidade de ensino e satisfação dos estudantes com recurso a um questionário. Os resultados mostraram que a perceção dos estudantes sobre a adequação, utilidade, acessibilidade, segurança e comodidade das instalações, estratégias de ensino e conhecimento dos docentes foram os fatores que mais influenciaram a satisfação destes.</p>
	Indonésia	Sumaedi et al. (2011)	<p>Analisa os efeitos da qualidade percebida pelos estudantes e a sua satisfação quanto ao preço, através da aplicação de questionário. As principais conclusões retiradas afirmam que a qualidade percebida pelos estudantes, assim como o preço percebido, influenciam a sua satisfação. Afirmando ainda que, o primeiro (qualidade percebida) é o que mais afeta a satisfação dos estudantes. Este estudo permitiu ainda concluir que, existem diferenças significativas na qualidade percebida pelos estudantes de instituições certificadas pela ISO 9001 face aos estudantes de instituições não certificadas por este referencial.</p>

Nota. O quadro representa o resumo de alguns dos estudos existentes sobre o tema da qualidade do ensino. Fonte: Autor

1.6. Síntese Reflexiva e Conclusão

A revisão da literatura efetuada permitiu o conhecimento da realidade em estudo, assim como das especificidades que esta apresenta. No entanto, reúne, em nosso entender, alguns problemas com os quais nos fomos deparando aquando da exploração na literatura.

Estes entraves poderão encontrar justificação na subjetividade inerente a alguns conceitos, como “qualidade”, “qualidade do ensino” e “satisfação dos estudantes”, o que poderá tornar inviável a replicação destes por diferentes equipas de investigação.

Por outro lado, tal como postula Amaral (2000, pp. 34):

“As razões para a importância da qualidade e da sua medição baseiam-se num conjunto crescente de lógicas. As alterações do contexto do ensino superior como a massificação, a globalização, a emergência do mercado como instrumento de política pública, o aumento da visibilidade do sector privado (com ou sem fins de lucro) no ensino superior e a crescente competição por dinheiro, por alunos e posições nos rankings estão a ter uma enorme influência sobre as universidades e sobre os seus sistemas de governança e de gestão.”

Neste sentido, torna-se evidente a necessidade de aumentar a produção científica nesta área do conhecimento, de modo a permitir às IES uma garantia da qualidade do ensino que ministram. Como tal, investigadores como Karapetrovic et al. (1998) defendem que os princípios de garantia da qualidade estabelecidos pelas normas ISO 9000 podem ser utilizados com o intuito de desenvolver um sistema eficaz de autoavaliação e garantia da qualidade nestas instituições. Assim como Sumaedi & Bakti, (2011) demonstraram empiricamente que a qualidade percebida pelos estudantes de IES certificadas pela ISO 9001 é significativamente diferente da dos estudantes de instituições não certificadas.

Capítulo II – Contexto e Metodologia de Investigação

2. Contexto do Estudo

2.1. Introdução.

Com vista a atingir o objetivo deste estudo, revelou-se necessário proceder a um estudo empírico em instituições de ensino superior portuguesas. Assim, optou-se pelo estudo de duas unidades orgânicas (U.O.) pertencentes ao Instituto Politécnico do Porto (IPP), mais precisamente a Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão (ESEIG) e a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Felgueiras (ESTGF), pelos seguintes motivos:

- i. A ESTGF porque possui certificação pela NP EN ISO 9001 em todas as suas atividades de ensino graduado (1º e 2º ciclos);
- ii. A ESEIG porque não possui qualquer certificação e tem uma estrutura semelhante à ESTGF, quer em número e áreas científicas dos seus cursos (ambos dirigem a sua formação para quadros superiores nas áreas de gestão e tecnologias), quer em dimensão em termos de população discente.

Deste modo, o presente capítulo apresenta na subsecção 2.2., uma caracterização do ensino superior politécnico português e nas subsecções 2.3. e 2.4. uma breve apresentação de cada uma das U.O. em estudo.

2.2. Ensino superior politécnico português.

O sistema de ensino superior português é composto por um sistema público de ensino e por um sistema privado (particulares e cooperativos), os quais incluem o subsistema universitário e o subsistema politécnico. A principal diferença entre estes dois subsistemas prende-se essencialmente com o seu foco, enquanto que o subsistema universitário visa uma vertente mais científica e cultural; o subsistema politécnico versa uma vertente mais vocacional de índole teórica e prática, incidindo mais sobre a vertente profissional (Lei n.º49/2005, de 30 de agosto).

A visão de um sistema de ensino politécnico em Portugal remonta a década de 60, com a elaboração do relatório “*Le Project Regional Mediterranéen*” elaborado em conjunto com a OCDE, o qual refletia: “*a necessidade de desenvolver a formação, através do sistema educativo, de quadros médios e superiores que respondessem às necessidades e complexidades do desenvolvimento económico e social, para além dos tradicionais licenciados, diplomados com uma qualificação geral inferior à desta, sobretudo para o exercício de certas profissões técnicas*” (Simão & Costa, 2000, p.11).

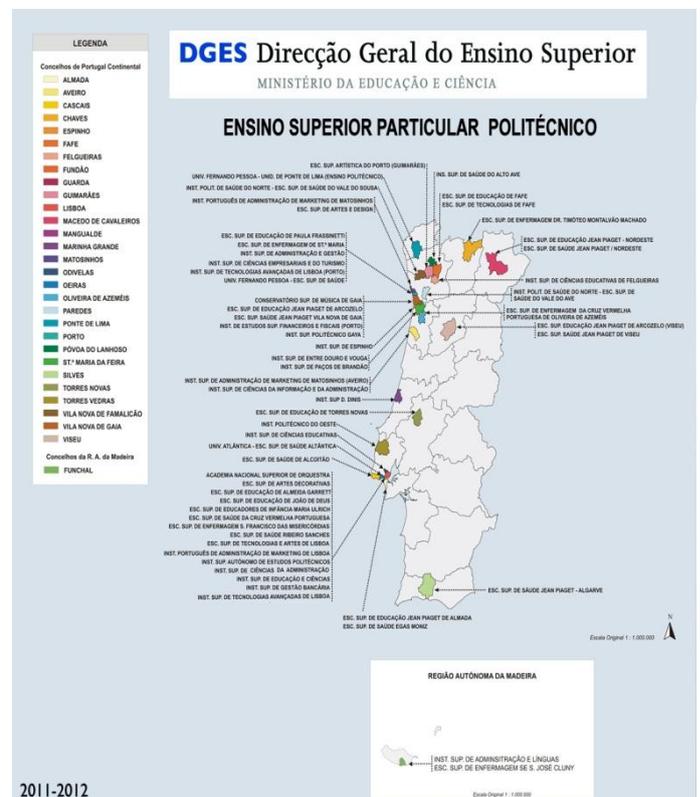
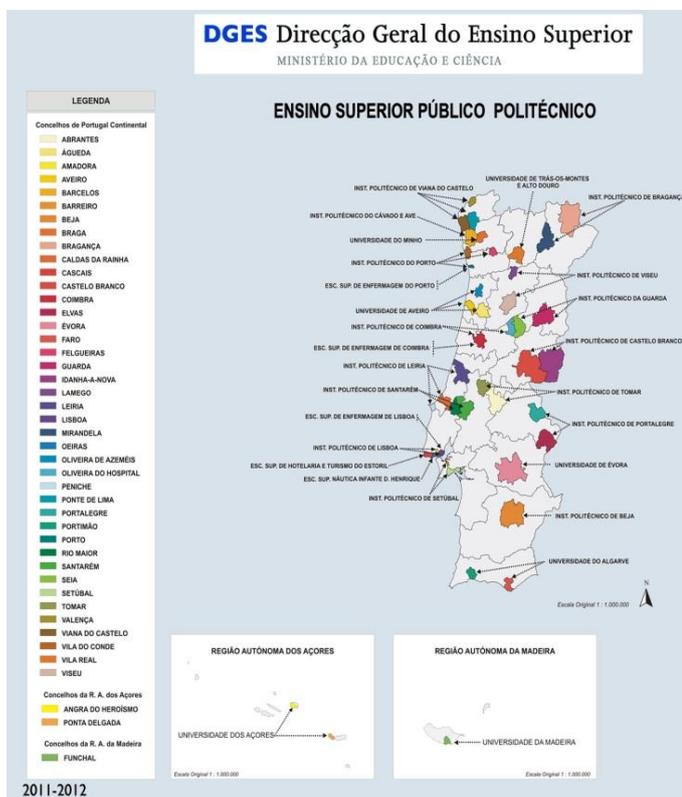
Assim, como fruto deste documento, em 1973 o ensino politécnico ganhou forma através da instauração da *Lei n.º 5/73, de 25 de julho* e da *Lei n.º 402/73, de 11 de agosto*.

A preferência dos estudantes pelo ensino superior politécnico tem assistido a um forte crescimento, o qual tendencialmente continuará a aumentar, de tal modo que, recentemente, nas candidaturas de acesso para o ano letivo 2012/2013, este subsistema de ensino é responsável por 78% dos esforços realizados no sentido de reduzir as vagas do ensino superior público (Ensino Magazine, 2012; Sol, 2012).

Existe no quadro superior de ensino português variadíssimas instituições de ensino politécnico, quer privadas como públicas, as quais se encontram distribuídas de norte a sul de Portugal continental e nas ilhas de acordo com as figuras 6 e 7.

Figura 6. Ensino Superior Público Politécnico

Figura 7. Ensino Superior Privado Politécnico



Fonte: DGES (2012a)

Fonte: DGES (2012b)

Da vasta lista de instituições de ensino superior politécnico existentes em Portugal menos de duas dezenas possuem certificação pela ISO 9001, sendo que a grande maioria destas pertence ao sistema público de ensino (IPAC, 2012).

Esta investigação foi realizada no IPP, maior instituto politécnico do país, que conta com cerca de 17000 estudantes, os quais se encontram subdivididos pelas suas sete U.O.: Escola Superior de Educação (ESE), Escola Superior de Música e das Artes do Espetáculo (ESMAE), Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto

(ISCAP), Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão (ESEIG), Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Felgueiras (ESTGF) e Escola Superior de Tecnologia da Saúde (ESTSP).

Pelos motivos já referidos, das U.O. do IPP, foram selecionadas duas para base do estudo empírico desta dissertação, a ESEIG e a ESTGF, às quais será efetuada uma breve perspetiva histórica nas secções que se seguem.

2.3. Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão – ESEIG.IPP.

A atividade da ESEIG remonta a 1990, criada pelo Decreto-Lei n.º 9/90, de 4 de janeiro, como instituto politécnico. Apresentado como objetivo o estabelecimento de sólidas ligações com o meio socioeconómico envolvente e promover o desenvolvimento da região que a circunscreve (ESEIG, 2012a).

À data deste estudo esta U.O. do IPP contava com uma população discente de cerca de 1100 estudantes.

Quanto a sua oferta formativa, esta assenta essencialmente nas áreas da gestão e tecnologia, dissipada em oito licenciaturas, dois mestrados, sendo estes os que seguem, e os quais fizeram parte integrante deste estudo (ESEIG, 2012b):

- Licenciatura em Ciências e Tecnologias da Documentação e Informação;
- Licenciatura em Contabilidade e administração;
- Licenciatura em Design;
- Licenciatura em Engenharia Biomédica;
- Licenciatura em Engenharia e Gestão Industrial;
- Licenciatura em Engenharia Mecânica;
- Licenciatura em Gestão e Administração Hoteleira;
- Licenciatura em Recursos Humanos.
- Mestrado em Finanças Empresariais;
- Mestrado em Gestão e Desenvolvimento de Recursos Humanos.

Esta U.O. disponibiliza ainda, ao seu público-alvo sete pós-graduações (Design de Mobiliário, Direção Hoteleira, Gestão das Organizações sem Fins Lucrativos, Gestão de Bibliotecas Escolares, Gestão de Unidades de Saúde, Gestão de Unidades de Turismo em Espaço Rural, Tecnologias Educativas Avançadas) e um curso sénior (ESEIG, 2012b).

Para o ano letivo de 2012/2013 a ESEIG expandiu a sua oferta formativa ao nível dos mestrados, sendo estes, de Engenharia e Gestão Industrial e de Informação Empresarial (ESEIG, 2012c)

A sua ação tem por a missão:

“... criar, transmitir e difundir conhecimento, cultura, ciência e tecnologia, mediante a articulação de uma formação diferenciada e de qualidade, ajustada a uma ampla diversidade de perfis profissionais, que privilegia o saber fazer, o sentido empreendedor e a capacidade de permanente adaptação, da investigação orientada e da prestação de serviços à comunidade, suportada pela excelência dos seus recursos e por estreitas relações com o tecido económico e social, contribuindo para o desenvolvimento sustentável do país, em particular da região em que se insere.” (ESEIG, 2012d).

A ESEIG encontra-se organizada em cinco estruturas principais, o Conselho para a Qualidade e Avaliação, o Conselho Técnico-Científico, o Conselho Pedagógico, a Presidência e o Conselho da Escola.

Por sua vez, o Conselho Técnico-Científico promove o desenvolvimento técnico e científico da U.O. e enquadra duas valências, as Unidades de Investigação e Desenvolvimento e as Unidades Técnico-Científicas. Esta última, subdivide-se ainda, por áreas de conhecimento, correspondentes à sua oferta formativa.

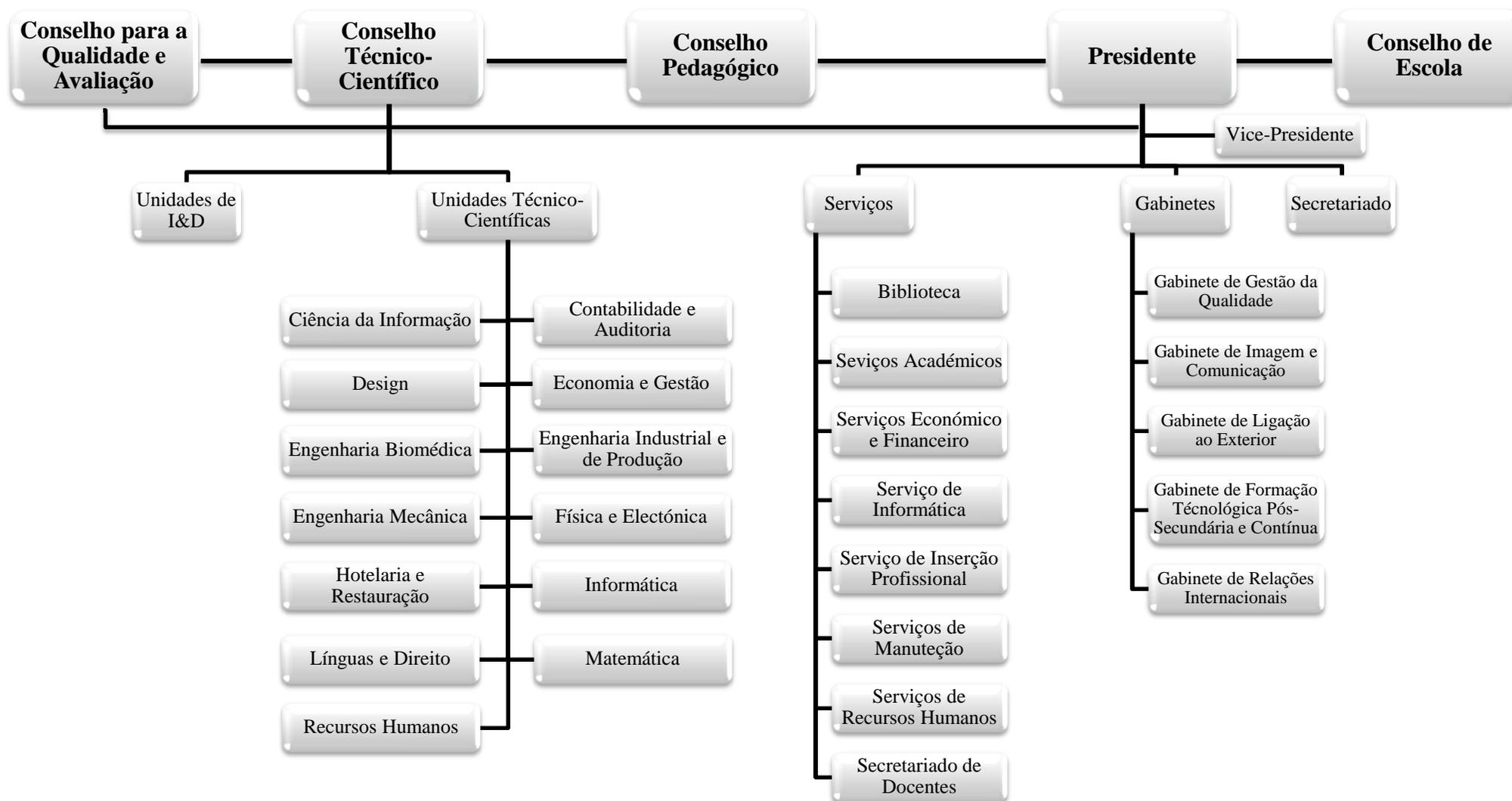
A presidência pauta a sua ação através de comunicação com todos os departamentos que constituem a U.O. e é apoiada por três estruturas: Serviços, Gabinetes e Secretariado.

Os Serviços contemplam: biblioteca, serviços académicos, serviços económicos e financeiro, serviços de informática, serviços de inserção profissional, serviço de manutenção, serviços de recursos humanos e secretariado de docentes.

Os Gabinetes encontram-se divididos por áreas estratégicas/funcionais de modo a uma resposta mais eficaz às necessidades da organização, nomeadamente, Gestão da Qualidade, Imagem e Comunicação, Ligação ao Exterior, Formação Tecnológicas Pós-Secundária e Contínua, Relações Internacionais.

O organigrama desta U.O. encontra-se na figura que se segue.

Figura 8. Organigrama funcional da ESEIG



Fonte: Adaptado de ESEIG (2012e)

2.4. Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Felgueiras – ESTGF.IPP.

No que respeita à ESTGF, esta iniciou as suas atividades em 1999, criada pelo Decreto-Lei n.º 264/99, de 14 de julho.

No ano letivo de 2011/2012 esta U.O. contava com uma população discente de cerca de 1300 estudantes, na qual funcionavam nove cursos de grau académico, cinco destes de primeiro ciclo (licenciatura) e quatro de segundo ciclo (mestrado) (ESTGF, 2011a, 2011b).

A formação aqui ministrada é bastante diversificada, assim ao nível das licenciaturas estão disponíveis as seguintes cursos (ESTGF, 2011b):

- Licenciatura em Ciências Empresariais;
- Licenciatura em Engenharia informática;
- Licenciatura em Solicitadoria;
- Licenciatura em Engenharia de Segurança do Trabalho;
- Licenciatura em Segurança Informática em redes de computadores.

Já ao nível dos mestrados, estes são (ESTGF, 2011b):

- Mestrado em Engenharia Informática;
- Mestrado em Redes e Serviços de Comunicação;
- Mestrado em Gestão Integrada da Qualidade, Ambiente e Segurança;
- Mestrado em Solicitadoria.

A ESTGF tem ainda à disposição do seu público-alvo, uma série de ações de formação contínua para professores em distintas áreas como: Tecnologias de Informação e Comunicação, Economia e Gestão, Direito, Segurança e Higiene no Trabalho, Didáticas Específicas, Ensino Experimental, Psicologia da Educação, Ensinar e Investigar e outras (ESTGF, 2011b).

Para o ano letivo de 2012/2013, a ESTGF ampliou o seu leque de oferta formativa com a abertura de mais um mestrado, em Gestão e Internacionalização de Empresas (ESTGF, 2012a).

Esta U.O. do IPP obteve a sua primeira certificação pela ISO 9001 no ano de 2006, posteriormente renovada em 2009, face à nova versão deste referencial e, mais recentemente em janeiro de 2012 (ESTGF, 2011a, 2012b).

A missão da ESTGF é:

“ser um elemento fundamental e catalisador do desenvolvimento das Regiões do Vale do Sousa, Baixo Tâmega e circundantes, contribuindo assim para o desenvolvimento e bem-estar social destas, através da formação superior de cidadãos de elevada competência profissional, científica e técnica, da investigação e da prestação de serviços à comunidade” (ESTGF, 2011c).

Apresentando como visão “*ser a escola do Ensino Superior de referência do Vale do Sousa e do Baixo Tâmega, com prestígio reconhecido a nível nacional*” (ESTGF, 2011c).

Quanto à sua política da qualidade, esta encontra-se alinhada com a política da qualidade do IPP, visando, de modo semelhante, “*ensinar o saber conhecer e o saber fazer e formar pessoas que saibam pensar e sentir*”. Para tal, deve ser assegurado o comprometimento de todos, para que o SGQ implementado responda aos requisitos dos estudantes e demais partes interessadas, numa perspetiva de melhoria contínua (ESTGF, 2011c).

De salientar que ao nível da focalização no cliente a ESTGF monitoriza o grau de satisfação dos estudantes e das restantes partes interessadas, assim como, procede ao tratamento de não conformidades e de reclamações com vista à melhoria contínua (ESTGF, 2011c).

O âmbito do SGQ da ESTGF é o Ensino Superior Politécnico, tendo a sua ação como principais objetivos (ESTGF, 2011c):

- Desenvolver esforços no sentido de oferecer um ensino de excelência, através da qualificação científica e pedagógica do corpo docente, da qualificação do pessoal não docente e da qualificação dos recursos tecnológicos;
- Formar diplomados altamente qualificados;
- Aumentar e consolidar a oferta formativa, tentando responder às necessidades da região na qual se insere, não só em termos de formação pós-secundária, como também, formação superior;
- Responder às necessidades e exigências da região onde se insere, através da expansão das suas atividades;
- Desenvolver projetos de investigação e parcerias com outras instituições para atividades de I&D.

Quanto à estrutura organizacional a ESTGF encontra-se subordinada a um órgão principal a Presidência. Desta é que é estabelecida as orientações para as restantes divisões, nomeadamente, Administração, Cursos, Conselho Consultivo, Conselho Pedagógico e Conselho Técnico Científico.

Por sua vez, a Presidência contempla os Gabinetes de Apoio Jurídico, Formação Contínua, Prospetiva e Planeamento, Relações Internacionais e Qualidade.

A Administração, é responsável pelos vários serviços existentes, nomeadamente, Serviço de Apoio Técnico, Serviço de Apoio à Atividade letiva, Serviço de Comunicação e Relações Externas, Serviços Académicos, Serviços de Recursos Humanos, Centro de Informática, Biblioteca e Serviço de Administração Financeira.

O Conselho Técnico-Científico contempla duas estruturas, o Centro de Investigação e Investigação em Ciências Empresariais e Sistemas de Informação e as Unidades Técnico-Científica. Esta última, por sua vez subdivide-se por várias unidades técnico-científicas em função dos cursos

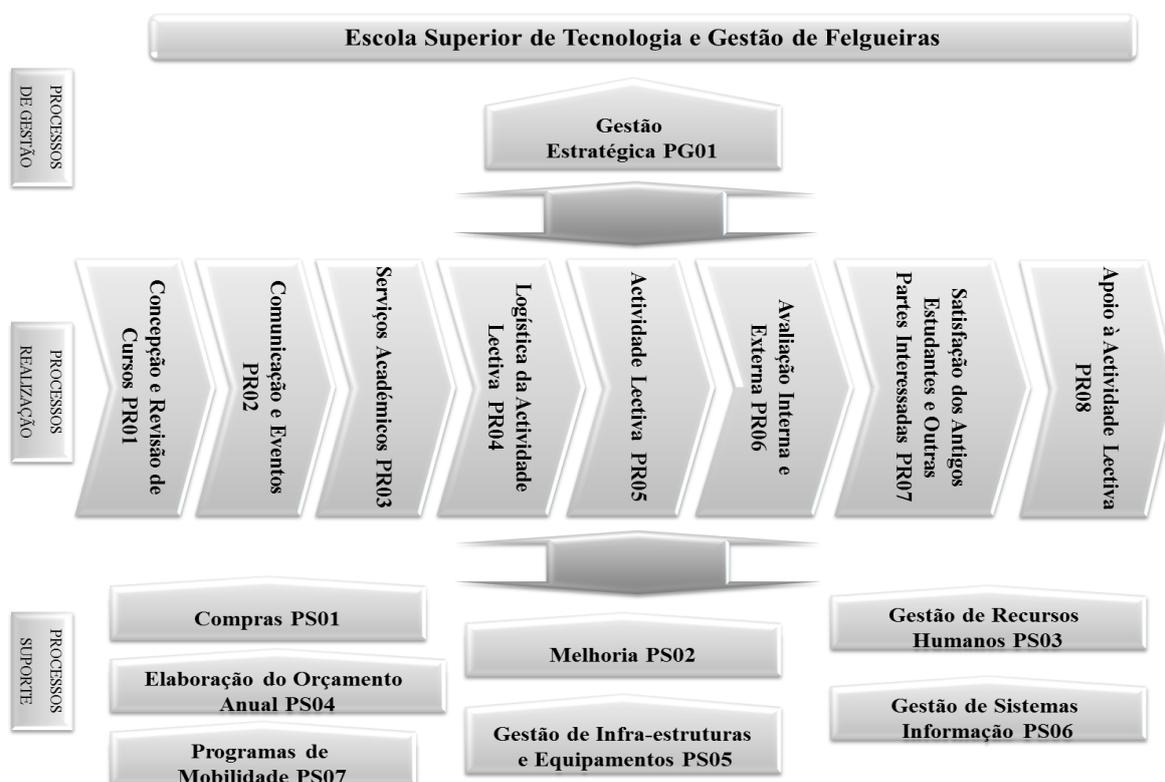
ministrados, sendo estas: ciências empresariais, informática, ciências jurídicas e sociais, segurança e saúde e ciências naturais e exatas.

A ESTGF tem como oferta formativa Cursos de Especialização Tecnológica, 1º Ciclo, Pós Graduação e 2º Ciclo. De salientar que o organigrama disponível na última versão do Manual da Qualidade, não se encontra atualizado face ao presente ano letivo, a nova versão aguarda aprovação. Neste sentido os cursos a lecionar, são os já referidos anteriormente.

Para um detalhe da estrutura funcional da ESTGF, é apresentado o seu organigrama funcional na figura 10.

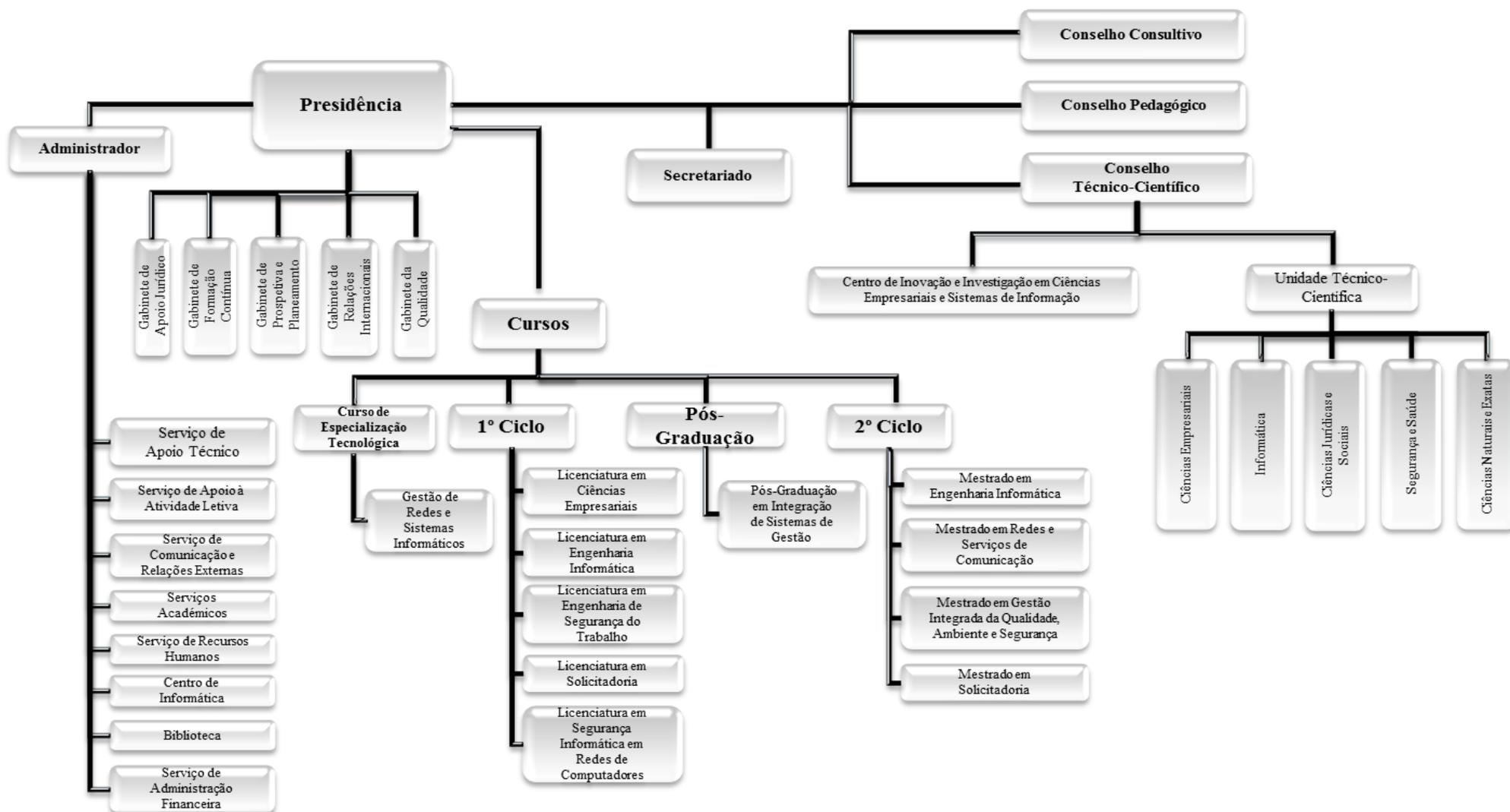
De acordo com o Manual de Qualidade da ESTGF, a sequência e interação dos processos identificados, encontra-se representada na figura que se segue (ESTGF, 2011c):

Figura 9. Sequência e interação dos processos identificados na ESTGF



Fonte: ESTGF (2011c).

Figura 10. Organigrama funcional da ESTGF



Fonte: Adaptado de ESTGF (2011,c) (conforme o Despacho PR/ESTGF-030/2011)

2.5. Síntese reflexiva e conclusão.

O sistema de ensino politécnico em Portugal engloba o sistema público e o sistema privado. As duas U.O. em estudo, pertencem ao IPP e como tal inserem-se no sistema público, tal como se pode verificar na análise da figura 6, acima apresentada.

Pelo facto de este Instituto ser o maior do país, contando com cerca de 17000 estudantes, consideramos que a escolha deste, como contexto do estudo seria o mais adequado. Posteriormente, a escolha de apenas duas das suas U.O., a ESTGF e a ESEIG, deveu-se à semelhança existente no seu foco de formação, pois ambas se dirigem para quadros superiores nas áreas da gestão e tecnologias. Além disso, uma possui a certificação pela NP EN ISO 9001 e outra não, fator primordial do objetivo deste estudo.

3. Metodologia de Investigação

3.1. Introdução.

Esta secção pretende descrever e fundamentar as opções metodológicas pelas quais se sequenciou esta investigação. A metodologia de investigação é a base de um trabalho científico, e é aquela que orienta o seu rumo, permitindo a obtenção de resultados. Nesta está implícito o modo como se organiza a investigação em função dos objetivos que se pretendem alcançar, ou seja, desde o processo racional até à obtenção do conhecimento (Reis, 2010).

Esta dissertação tem como objetivo verificar se existem diferenças significativas na qualidade de instituições de ensino superior certificadas pela ISO 9001, quando avaliadas na perspetiva dos estudantes.

Uma vez que se pretende descrever uma população, a opção de inquérito por questionário é, segundo Reis (2010) a mais adequada. A totalidade das questões utilizadas é do tipo fechado, pois o respondente apenas pode selecionar uma opção, mediante uma escala de proposições que lhe é apresentada.

Uma vez que o meio de comunicação utilizado foi a *internet*, recorrendo ao uso da ferramenta digital *Surveygizmo*®, a construção das questões teve em conta o estabelecido por Pereira (2004), a simplicidade e detalhe nas suas instruções.

De salientar ainda, que os questionários apresentam uma série de vantagens, tais como: transmitir segurança quanto ao anonimato das respostas e o entrevistado não se inibe na sua resposta porque o como o entrevistador não está presente (Reis, 2010). Estas vantagens são favoráveis à investigação, pois permitem uma obtenção de dados mais fidedignos acerca da satisfação dos estudantes.

Assim, este capítulo encontra-se organizado em quatro subsecções: subsecção 3.2. referente aos procedimentos de recolha de dados, mais precisamente aos objetivos do questionário, à sua descrição e

estruturação e, aos critérios de divulgação; subsecção 3.3. versa a caracterização dos participantes através de métodos de estatística descritiva; subsecção 3.4. onde é feita uma abordagem à forma como o tratamento de dados foi efetuado.

3.2. Procedimentos de recolha de dados.

3.2.1. Instrumento.

Dada a inexistência de um instrumento que estudasse este fenómeno em concreto, o questionário utilizado foi adaptado do desenvolvido por Cid et al. (2010), cujo original resultou de uma “*revisão extensa da literatura, considerando essencialmente o estudo da OCDE (1992) e os estudos de Chua (2004), Deming (1989), Amante (2007) e Saraiva (2004), complementado com especificidades baseadas em Ethier (1989), Bemowsky (1991), Weaver (1992), Chappell, (1993), Rinehart (1993), Salmon (1993), SCUP (1993), Tribus (1993), Bateman e Roberts (1994), Cloutier e Richards (1994), Cornesky et al.(1994), Helms e Key (1994), Kachurick (1994), Schargel (1994), Buch e Shehutt (1995), Engelkemeyer (1995), Tribus (1995), Turner (1995), Bailey e Bennett (1996) e Scherkenbach (1998)*” (Cid et al., 2010, pp. 23).

Posteriormente, após autorização por parte do autor procederam-se a alterações neste instrumento com vista a incluir parâmetros que vão para além da avaliação da qualidade do ensino, atendendo a que se pretendia verificar se existem diferenças significativas na qualidade de instituições de ensino superior certificadas pela ISO 9001 face a instituições não certificadas, na perspetiva dos estudantes. Assim, o instrumento final foi intitulado por: “*Satisfação dos estudantes em unidades orgânicas de ensino superior politécnico*”.

As questões adicionadas são de âmbito específico tendo por base alguns dos requisitos da NP EN ISO 9001, nomeadamente no que respeita à satisfação quanto à qualidade da informação e comunicação e dos serviços prestados, e quanto ao desempenho dos recursos humanos não docentes, em específico, da presidência e dos funcionários não docentes.

Para a construção do questionário foi utilizada uma ferramenta digital que permite criar questionários *on-line*, efetuar o levantamento de dados, assim como, comparar e analisar os resultados, denominada por *Surveygizmo*®, tal como já referido anteriormente.

O questionário foi unicamente constituído por perguntas de resposta fechada, onde os itens principais da investigação são avaliados através de uma escala tipo *Likert* de 4 pontos, (1 “*discordo totalmente*”, 2 “*discordo*”, 3 “*concordo*” e, por último, 4 “*concordo totalmente*”), com um valor médio de 2,5. De salientar que as respostas “*não sei/não se aplica/estou indeciso*” foram codificadas como *missings*, sendo consideradas apenas para englobar a possibilidade de respostas não abrangidas pelos demais elementos da escala.

A totalidade do questionário compreende 90 itens, divididos em 5 partes (Quadro 3).

Quadro 3. Estrutura do questionário

Parte	Tema	Variáveis	Nº de Itens
1	Informação pessoal	Dados pessoais	3
		Dados académicos	3
2	Representação de qualidade de ensino	Motivação	2
		Satisfação quanto ao desempenho dos docentes do curso	7
		Satisfação quanto aos materiais pedagógicos	5
		Satisfação quanto às metodologias de ensino	16
		Satisfação quanto às metodologias de avaliação	7
2	Unidades curriculares e sua organização	Satisfação quanto ao programa das unidades curriculares	4
		Satisfação quanto à organização do processo de ensino e aprendizagem	3
		Infraestruturas e recursos físicos	Satisfação quanto às infraestruturas e recursos físicos da U.O.
3	Perfil e estrutura do curso	Satisfação quanto ao perfil e estrutura do curso	5
		Informação e comunicação	Satisfação quanto à qualidade da informação e comunicação
3	Serviços prestados	Satisfação quanto à qualidade dos serviços prestados	6
		Satisfação quanto ao desempenho da presidência	4
4	Recursos humanos não docentes	Satisfação quanto ao desempenho dos funcionários não docentes	3
		Satisfação global	Grau de satisfação global

Nota. O quadro representa a estrutura do questionário, nomeadamente as partes que o constituem, os temas correspondentes a cada parte, as variáveis pertencentes a cada tema e, ainda, o número de itens (questões) que constituem cada uma das variáveis. Adaptado de “Percepção estudantil da qualidade do ensino superior público no Alentejo (Portugal)” por Cid et al, 2010, *Millenium*, 39, pp.24.

O questionário aglutinou numa primeira parte, um conjunto de questões relativas a informação pessoal, com a finalidade de caracterizar os respondentes através da recolha de dados pessoais e académicos.

A segunda parte do questionário destinou-se essencialmente à qualidade do ensino, a qual se encontrava subdividida em quatro grandes grupos relativos à representação de qualidade de ensino, às unidades curriculares e sua organização, às infraestruturas e recursos físicos e ao perfil e estrutura do curso que o respondente frequenta. No primeiro grupo, representação de qualidade de ensino, foram avaliadas questões relacionadas com a motivação e com a satisfação quanto ao desempenho dos docentes, aos materiais pedagógicos, às metodologias de ensino e de avaliação. O segundo grupo, unidades curriculares e sua organização, pretendeu avaliar a satisfação quanto ao programa das unidades curriculares e quanto à organização do processo de ensino e aprendizagem. Já o terceiro e quarto grupo pretendeu aferir a satisfação quanto às infraestruturas e recursos físicos e, perfil e estrutura do curso.

Nas terceira e quarta partes, o questionário baseou-se em alguns dos requisitos da NP EN ISO 9001. Assim, a terceira parte incidiu na satisfação quanto à qualidade da informação e comunicação e, quanto à qualidade dos serviços prestados. Por sua vez, a quarta parte, centrou-se na avaliação da satisfação quanto aos recursos humanos não docentes, no qual, as questões a avaliar se subdividiam em dois grupos, satisfação quanto ao desempenho da presidência e os funcionários não docentes.

Na quinta e última parte do questionário, pretendeu-se quantificar a satisfação global do respondente face à U.O. como um todo.

3.2.1.1. *Objetivos do instrumento.*

Os objetivos deste instrumento pretenderam responder aos objetivos da dissertação, assim, estes encontraram-se intimamente relacionados, tal como se pode verificar no quadro 4.

Quadro 4. *Objetivos do questionário*

Parte	Tema	Objetivos da dissertação	Objetivos do questionário
1	Informação pessoal	Caracterização dos estudantes	Caracterização dos respondentes em termos de: sexo, nacionalidade, idade, situação escolar (estudante ou ex-estudante), U.O. que frequentam, situação na U.O. (curso, ano, nº de matrículas).
	Representação de qualidade de ensino		Conhecer a motivação dos estudantes face à frequências aulas e estratégias utilizadas nas mesmas. Conhecer a satisfação dos estudantes quanto ao desempenho dos docentes do curso, aos materiais pedagógicos, às metodologias de ensino, às metodologias de avaliação.
2	Unidades curriculares e sua organização	Captar a satisfação dos estudantes;	Conhecer a satisfação dos estudantes quanto aos programas das unidades curriculares e sua organização face ao processo de ensino/aprendizagem.
	Infraestruturas e recursos físicos	Estimar as diferenças existentes quanto à satisfação média dos estudantes da U.O certificada pela ISO 9001 face à não certificada, no que diz respeito à qualidade da U.O.	Conhecer a satisfação dos estudantes quanto às infraestruturas da U.O e aos recursos físicos disponíveis.
	Perfil e estrutura do curso		Conhecer a satisfação dos estudantes quanto ao perfil e estrutura do curso.
3	Informação e comunicação		Conhecer a satisfação dos estudantes quanto à qualidade da informação e comunicação dentro da U.O.
	Serviços prestados		Conhecer a satisfação dos estudantes quanto à qualidade dos serviços prestados pela U.O.
4	Recursos humanos não docentes		Conhecer a satisfação dos estudantes quanto ao desempenho da presidência e dos funcionários não docentes.
5	Satisfação global		Conhecer a satisfação global dos estudantes face à U.O. que frequentam.

Nota. O quadro representa os objetivos específicos que se pretendem atingir com o instrumento de recolha de dados. Fonte: Autor

3.2.2. *Crítérios de divulgação.*

Inicialmente foram estabelecidos contactos com a presidência da ESTGF e da ESEIG, com o objetivo de validar e autorizar a divulgação do questionário através do endereço de *e-mail*

institucional, de forma a difundir o *link* da ferramenta digital utilizada (*Surveygizmo*), no qual o questionário se encontrava alojado.

Concedidas as respetivas autorizações pelas duas U.O. em estudo, a recolha de dados ocorreu entre oito de maio e vinte e cinco de julho de 2012.

Antes de iniciar o preenchimento do questionário, os participantes foram informados do caráter voluntário, anónimo e confidencial da sua participação. Assim como, foram elucidados para a pertinência do preenchimento de um único questionário, de modo a assegurar a fiabilidade do mesmo.

O questionário dirigiu-se aos estudantes destas duas U.O., sendo-lhes solicitado que tivessem por base o ano letivo 2011/2012 nas suas respostas.

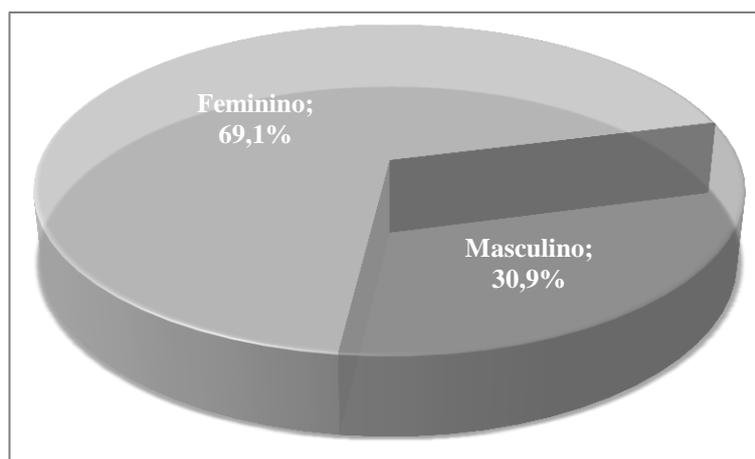
3.3. Participantes.

3.3.1. Caracterização da amostra.

A amostra do estudo foi constituída por 191 participantes (109 participantes da ESTGF e 82 da ESEIG). Como já referido a ESTGF possui 1300 estudantes (população) e a nossa amostra representa 8.38% da população, enquanto que a ESEIG possui 1100 estudantes e a nossa amostra representa 7.45% da população.

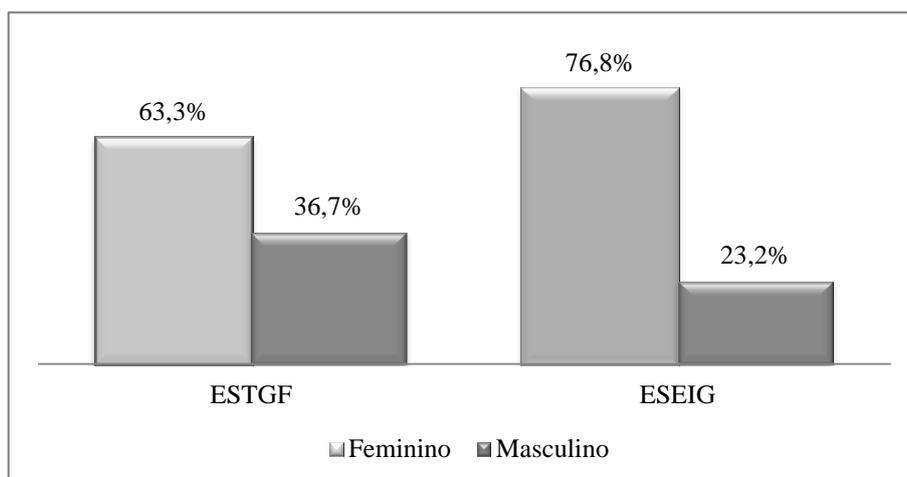
Dos 191 participantes, 69.1% (n= 132) são do sexo feminino e 30.9 % (n=59) são do sexo masculino (Figura 11).

Figura 11. Distribuição da amostra por sexo



Quando separados os participantes por U.O., existiu do mesmo modo prevalência de participantes do sexo feminino em ambas as U.O.. Obtendo-se assim, na ESEIG 76.8% (n= 63) de participantes deste sexo e 23.2% (n=19) do sexo masculino; e na ESTGF 63.3% (n=69) de participantes femininos e 36.7% (n=40) masculinos (Figura 12).

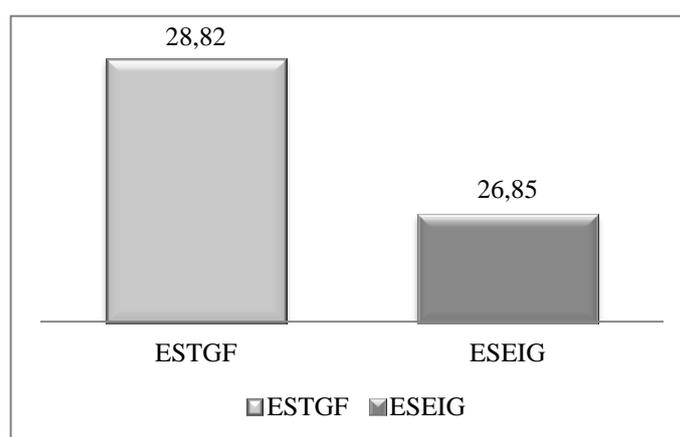
Figura 12. Distribuição da amostra por sexo por U.O.



Dos participantes 99% (n=189) foram de nacionalidade portuguesa (98.8% (n=81) na ESEIG e 99.1% (n=108) na ESTGF) e, apenas 1% (n=2) de outras nacionalidade (brasileira e moldava), um em cada U.O..

Os inquiridos apresentam idades compreendidas entre os 18 e os 62 anos, com um valor médio de 27.70 anos ($DP=8.85$). Quando comparadas as idades dos participantes por U.O. denotou-se que a idade mínima destes é igual em ambas as U.O. (18 anos), quanto à idade máxima esta é de 62 anos para a ESEIG e de 58 para a ESTGF. Assim sendo, a média de idades na ESEIG foi superior relativamente à ESTGF, de 28.82 anos ($DP =10.62$) para 26.85 ($DP=7.17$) respetivamente (Figura 13).

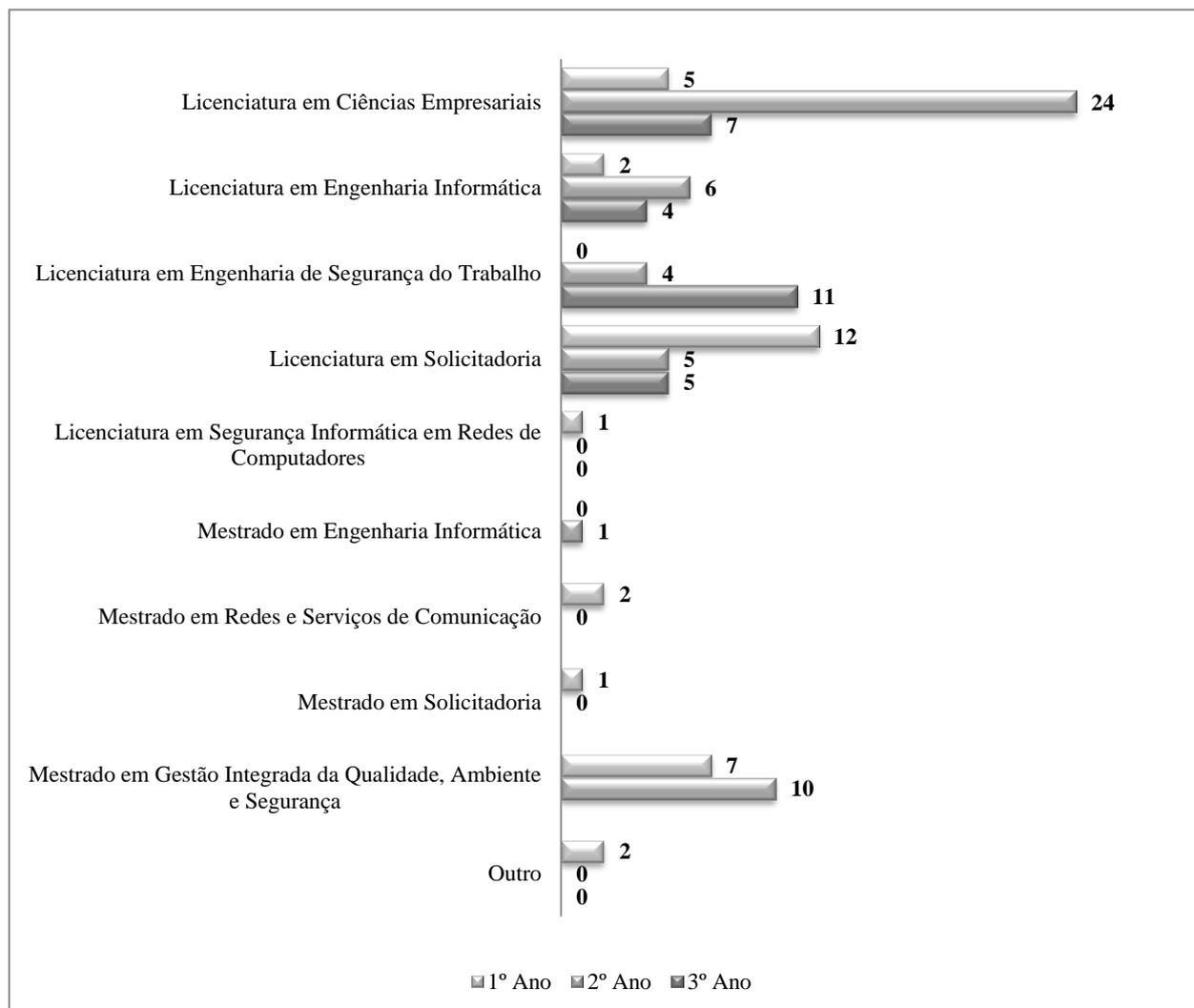
Figura 13. Distribuição da amostra por média de idades por U.O.



Como se pode observar na figura 14, a maioria dos participantes da ESTGF frequentava o 2º ano e o curso com maior representação foi o de ciências empresariais. Os dois participantes de outros cursos encontravam-se a frequentar o primeiro ano de cursos de especialização tecnológica, um em gestão de

redes e sistemas informáticos, e o outro não referiu qual o curso que frequenta. De salientar que, todos os cursos da ESTGF se encontraram representados neste estudo.

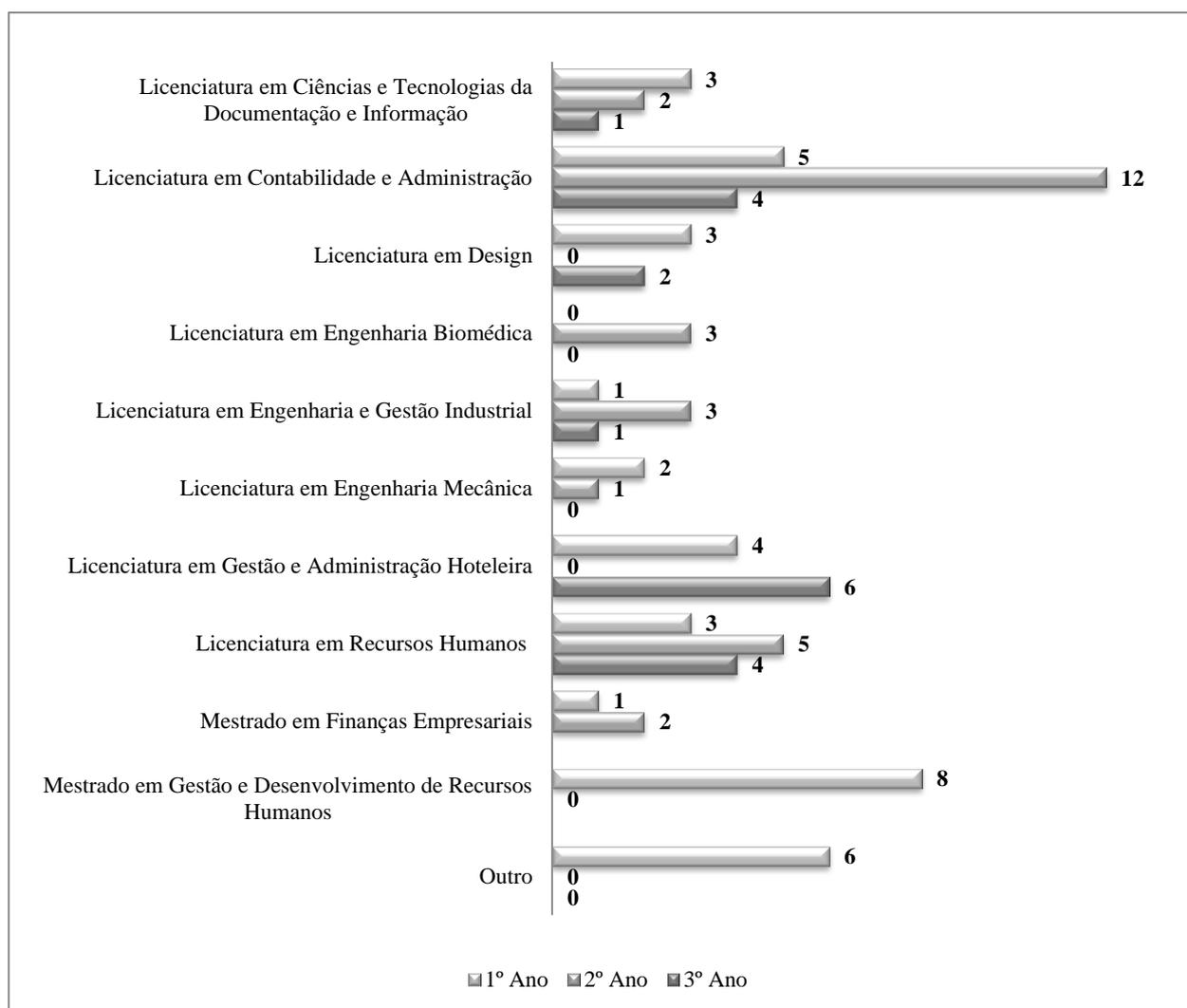
Figura 14. Distribuição dos participantes por ano e por curso na ESTGF



Já na ESEIG, obteve-se, no geral, maior participação dos estudantes que frequentavam o 1º ano do ciclo de estudos. A licenciatura em contabilidade e administração foi a que apresentou mais participantes, muito provavelmente por estarem mais sensibilizados para a questão em estudo. Quanto aos seis casos de participantes que frequentavam outros cursos dos não referidos, estes encontravam-se na sua totalidade no primeiro ano, dado tratar-se de pós-graduações, cujas áreas são direção hoteleira, gestão de organizações sem fins lucrativos e gestão de bibliotecas escolares (Figura 15).

De igual modo salienta-se a representação de todos os cursos de graduação (1º e 2ª ciclos) no estudo.

Figura 15. Distribuição dos participantes por ano e por curso na ESEIG



3.4. Tratamento dos dados.

A análise dos dados obtidos foi efetuada com recurso a técnicas estatísticas e com o apoio do *Software IBM® SPSS® Statistics* (versão 20.0). Para atingir o propósito desta investigação, foram efetuadas análises de natureza descritiva dos dados e de inferência estatística que permitiram caracterizar os estudantes da amostra e analisar as variáveis em estudo, por U.O..

Assim, para cada parte do questionário (2 até 5), relacionadas com os temas representação da qualidade de ensino; unidades curriculares e sua organização; infraestruturas e recursos físicos; perfil e estrutura do curso; informação e comunicação; serviços prestados; recursos humanos não docentes; e satisfação global, foram efetuadas análises de natureza descritiva para a totalidade da amostra e testes de diferenças entre médias de acordo com a estratégia defendida por (Fife-Schaw, 2006), com vista a verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas na qualidade da ESTGF face à

qualidade da ESEIG, ou seja, da U.O. certificada face à U.O. não certificada, com base na perspetiva dos estudantes.

Esta estratégia formula que, quando os pressupostos subjacentes à utilização de testes paramétricos não são cumpridos, podem ser utilizados testes paramétricos e não paramétricos equivalentes (e.g., *Testes t* e *Mann-Whitney*). Assim quando as conclusões retiradas destes dois conjuntos de testes se mantêm, optámos por apresentar os resultados dos testes paramétricos por serem mais robustos e permitem análises multivariadas. Pelo contrário, quando as conclusões são discrepantes, os resultados a apresentar serão os obtidos nos testes não paramétricos.

Posteriormente, foram efetuados testes de consistência interna, através do Alfa de *Cronbach*, com vista a validar a agregação dos itens de cada variável.

3.5. Síntese Reflexiva e Conclusão.

Neste capítulo foi efetuada uma descrição do procedimento de recolha de dados, onde se detalhou o instrumento utilizado, assim como, o seu processo de divulgação.

Posteriormente foram caracterizados os participantes da amostra, por número, sexo, nacionalidade, idade, curso e ano que frequentam.

Desta caracterização concluiu-se que a amostra representa 8.38% de população da ESTGF e 7.45% da ESEIG; o sexo feminino foi o mais predominante neste estudo, com 69.1%; os participantes são maioritariamente de nacionalidade portuguesa; a média de idades dos participantes é de 27,70 anos; e todos os cursos do 1º e 2º ciclos das U.O. em estudo estão representados na amostra.

Por último, foram clarificadas as opções metodológicas tomadas ao longo desta dissertação.

Capítulo III – Análise e Discussão dos Resultados

4.1. Introdução

O presente capítulo teve como finalidade efetuar uma análise dos dados recolhidos e posterior discussão dos mesmos.

A análise dos dados é um processo sistemático de pesquisa e de organização dos instrumentos que permitiram a sua recolha, com a finalidade de apresentar o que foi conseguido com o trabalho de investigação, assim como permite categorizar e examinar os dados obtidos face aos objetivos e hipóteses previamente estabelecidos (Reis, 2010).

As variáveis que se pretendem analisar com vista a verificar se existem diferenças significativas na qualidade U.O. certificada face à U.O. não certificada, na perspetiva dos estudantes são: (i) Motivação dos estudantes quanto à U.O.; (ii) Satisfação quanto ao desempenho dos docentes do curso; (iii) Satisfação quanto aos materiais pedagógicos; (iv) Satisfação quanto às metodologias de ensino; (v) Satisfação quanto às metodologias de avaliação; (vi) Satisfação quanto ao programa das unidades curriculares; (vii) Satisfação quanto à organização do processo de ensino e aprendizagem; (viii) Satisfação quanto às infraestruturas e recursos físicos da U.O.; (ix) Satisfação quanto ao perfil e estrutura do curso; (x) Satisfação quanto à qualidade da informação e comunicação; (xi) Satisfação quanto à qualidade dos serviços prestados; (xii) Satisfação quanto ao desempenho da presidência; (xiii) Satisfação quanto ao desempenho dos funcionários não docentes e (xiv) Grau de satisfação global.

Este capítulo encontra-se dividido em duas subsecções 4.2 e 4.3, onde é efetuada a análise e a discussão dos dados obtidos, respetivamente.

4.2. Análise dos Dados

4.2.1. Teste de fiabilidade.

Segundo Hayes, a fiabilidade é “o grau com que as medições estão isentas de variâncias de erros aleatórios, onde esses erros diminuem a confiabilidade das medições” (2001, pp. 44).

A fiabilidade interna do questionário “*Satisfação dos estudantes em unidades orgânicas de ensino superior politécnico*” foi investigada com base no estudo da consistência interna, a partir do coeficiente Alfa de Cronbach (α). Segundo Pestana & Gagueiro (2003), a consistência interna é considerada admissível se o valor obtido for superior a .60.

Da análise do quadro 5, o qual sintetiza os dados provenientes deste teste, verificou-se que a maioria das variáveis destes questionário apresenta uma consistência interna muito boa ($\alpha > .90$).

Assim, dado que nenhum destes itens apresentou valores inferiores a .60, não foi excluído(a) nenhum item ou variável do presente questionário.

Quadro 5. Consistência interna: Alfa de Cronbach

Variáveis	α^a
<i>Motivação face à U.O.</i>	.70
<i>Satisfação quanto ao desempenho dos docentes do curso</i>	.85
<i>Satisfação quanto aos materiais pedagógicos</i>	.87
<i>Satisfação quanto às metodologias de ensino</i>	.94
<i>Satisfação quanto às metodologias de avaliação</i>	.90
<i>Satisfação relativamente às Unidades Curriculares: quanto ao programa das unidades curriculares</i>	.81
<i>Satisfação relativamente às Unidades Curriculares: quanto à organização do processo de ensino e aprendizagem</i>	.84
<i>Satisfação quanto às infraestruturas e recursos físicos da U.O.</i>	.92
<i>Satisfação quanto ao perfil e estrutura do curso</i>	.90
<i>Satisfação quanto à qualidade da informação e comunicação</i>	.92
<i>Satisfação quanto à qualidade dos serviços prestados</i>	.91
<i>Satisfação quanto ao desempenho da presidência</i>	.94
<i>Satisfação quanto ao desempenho dos funcionários não docentes</i>	.93
<i>Grau de satisfação global</i>	.88

Nota. ^a Consistência interna: muito boa se $\alpha > .90$; boa se $.80 < \alpha < .90$; razoável se $.70 < \alpha < .80$; fraca $.60 < \alpha < .70$; inadmissível se $\alpha < .60$.

4.2.2. Medidas descritivas das variáveis e testes de diferenças.

4.2.2.1. Motivação dos estudantes quanto à U.O.

A satisfação dos estudantes relativamente à motivação face à U.O. variou entre 1 (“*discordo completamente*”) e 4 (“*concordo completamente*”), com uma média de 2.96 ($DP = .69$), a qual se situou próxima do centro da escala. A questão “*a frequência às aulas aumenta o meu interesse pelas matérias*” apresentou média superior relativamente à questão “*nas aulas utilizam-se, geralmente, estratégias para criar e manter a motivação*”, concluindo que, a primeira é a mais satisfaz e motiva os estudantes (Quadro 6).

Quadro 6. Medidas descritivas da variável “*motivação dos estudantes quanto à U.O.*”

	n^a	M	DP	Mín	Máx
Motivação dos estudantes quanto à U.O. que frequentam	188	2.96	.69	1.00	4.00
1. A frequência às aulas aumenta o meu interesse pelas matérias.	177	3.25	.75	1.00	4.00
2. Nas aulas utilizam-se, geralmente, estratégias para criar e manter a motivação.	182	2.71	.77	1.00	4.00

Nota. Máx = Máximo. Mín = Mínimo.

^a Os valores de n apresentados, podem variar ligeiramente devido à presença de *missings*.

Apesar de os valores médios de satisfação dos estudantes no que respeita à sua motivação face à U.O. que frequentam terem sido superiores na ESEIG, esta diferença não é estatisticamente significativa, tal como se pode verificar no quadro 7.

Quadro 7. “Motivação dos estudantes quanto à U.O.” (teste *t*)

	ESTGF (<i>n</i> =108) ^a		ESEIG (<i>n</i> =80) ^a		<i>t</i> (186)
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Motivação dos estudantes quanto à U.O. que frequentam	2.94	.71	2.99	.66	.60 ^{n.s.}

Nota. ^a Os valores de *n* apresentados, podem variar ligeiramente devido à presença de *missings*.
^{n.s.} não significativo

4.2.2.2. Satisfação dos estudantes quanto ao desempenho dos docentes.

Da análise do quadro 8 poder-se-á constatar que, a satisfação dos estudantes quanto ao desempenho dos docentes obteve respostas que variaram entre 1 (“discordo completamente”) e 4 (“concordo completamente”), com uma média de 3.17 (*DP* =.49).

A questão “os docentes são assíduos” foi a que mereceu uma média (*M* = 3.39; *DP* =.64) de satisfação superior por parte dos estudantes, ao invés da questão “os docentes incentivam a participação dos estudantes nas aulas” (*M* = 2.93; *DP* =.65).

Quadro 8. Medidas descritivas da variável “Satisfação quanto ao desempenho dos docentes”

	<i>n</i> ^a	<i>M</i>	<i>DP</i>	Mín	Máx
Satisfação quanto ao desempenho dos docentes do curso	191	3.17	.49	1.29	4.00
1.Os docentes, em geral, empenham-se na lecionação das aulas.	189	3.07	.67	1.00	4.00
2.De uma forma geral, as relações entre estudantes e professores são adequadas.	187	3.23	.65	1.00	4.00
3.Os docentes incentivam a participação dos estudantes nas aulas.	188	2.93	.65	1.00	4.00
4.Os docentes estão disponíveis para esclarecer dúvidas dos estudantes.	186	3.26	.62	1.00	4.00
5.Os docentes respeitam os horários de atendimento aos estudantes.	172	3.09	.73	1.00	4.00
6.Os docentes são assíduos.	185	3.39	.64	1.00	4.00
7.Os docentes são pontuais.	186	3.19	.72	1.00	4.00

Nota. Máx = Máximo. Mín = Mínimo.

^a Os valores de *n* apresentados, podem variar ligeiramente devido à presença de *missings*.

Quando comparadas as duas U.O. denotou-se que, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre estas, demonstrando assim, os estudantes da ESEIG níveis de satisfação mais elevados, quando comparados com os da ESTGF (Quadro 9).

Quadro 9. “Satisfação quanto ao desempenho dos docentes” (teste t)

	ESTGF (n =109) ^a		ESEIG (n =82) ^a		t (189)
	M	DP	M	DP	
Satisfação quanto ao desempenho dos docentes do curso	3.10	.50	3.26	.47	2.32*

Nota. ^a Os valores de n apresentados, podem variar ligeiramente devido à presença de *missings*.

*p < .05

4.2.2.3. Satisfação dos estudantes quanto aos materiais pedagógicos.

A satisfação média dos estudantes quanto aos materiais pedagógicos apresentou-se acima do centro da escala ($M= 3.05$; $DP =.56$). As respostas obtidas nesta variável oscilaram entre 1 (“*discordo completamente*”) e 4 (“*concordo completamente*”). A questão “*os materiais de apoio disponibilizados pelos docentes (sumários, textos de apoio, diapositivos, apontamentos, bibliografia, etc.) são suficientes para se atingirem os objetivos das aprendizagens*” foi a que mereceu uma média ($M = 2.88$; $DP =.76$) de satisfação menor por parte dos estudantes, no entanto situou-se, do mesmo modo, acima do centro da escala.

Já quando inquiridos sobre a relevância dos materiais pedagógicos (“*os materiais de apoio disponibilizados pelos docentes são relevantes*”) a média de satisfação aumentou entre os estudantes ($M = 3.26$; $DP =.61$) (Quadro 10).

Quadro 10. Medidas descritivas da variável “satisfação quanto aos materiais pedagógicos”

	n ^a	M	DP	Mín	Máx
Satisfação quanto aos materiais pedagógicos	191	3.05	.56	1.00	4.00
1.Os materiais de apoio facultados pelos docentes estão bem organizados.	188	3.04	.61	1.00	4.00
2.Os materiais de apoio facultados pelos docentes apresentam atualidade.	186	3.10	.70	1.00	4.00
3.Os materiais de apoio disponibilizados pelos docentes são relevantes.	189	3.26	.61	1.00	4.00
4.Os materiais de apoio são disponibilizados atempadamente pelos docentes.	184	2.96	.72	1.00	4.00
5.Os materiais de apoio disponibilizados pelos docentes (sumários, textos de apoio, diapositivos, apontamentos, bibliografia, etc.) são suficientes para se atingirem os objetivos das aprendizagens.	183	2.88	.76	1.00	4.00

Nota. Máx = Máximo. Mín = Mínimo.

^a Os valores de n apresentados, podem variar ligeiramente devido à presença de *missings*.

Quando efetuados os testes das diferenças entre médias, não foram encontradas diferenças significativas entre a ESTGF e a ESEIG, relativamente à satisfação quanto aos materiais pedagógicos (Quadro 11).

Quadro 11. “Satisfação quanto aos materiais pedagógicos” (teste t)

	ESTGF (n =109) ^a		ESEIG (n =82) ^a		t (189)
	M	DP	M	DP	
Satisfação quanto aos materiais pedagógicos	3.01	.54	3.12	.59	1.41 ^{n.s.}

Nota. ^a Os valores de n apresentados, podem variar ligeiramente devido à presença de *missings*.

^{n.s.} não significativo

4.2.2.4. Satisfação dos estudantes quanto às metodologias de ensino.

Quando questionados sobre as metodologias de ensino, as respostas variaram entre 1 (“discordo completamente”) e 4 (“concordo completamente”), com uma média de 2.82 (DP =.50), a qual se situou acima do centro da escala. A questão “o ritmo das aulas dá tempo suficiente para eu mudar o meu pensamento” foi a que obteve uma média de satisfação mais baixa (M=2.57, DP =.69), enquanto que, a questão “os docentes apresentam os conhecimentos mais recentes dos temas tratados”, foi a que obteve maior média de satisfação (Quadro 12).

Quadro 12. Medidas descritivas da variável “satisfação quanto às metodologias de ensino”

	n ^a	M	DP	Mín	Máx
Satisfação quanto às metodologias de ensino	191	2.82	.50	1.00	4.00
1.Os docentes aproveitam as ideias e conhecimentos dos estudantes para a lecionação das matérias.	177	2.67	.68	1.00	4.00
2.O ritmo das aulas facilita a aprendizagem.	183	2.66	.72	1.00	4.00
3.O ritmo das aulas dá tempo suficiente para eu mudar o meu pensamento.	176	2.57	.69	1.00	4.00
4.Os docentes do curso explicam as matérias com clareza.	183	2.92	.63	1.00	4.00
5.Em geral, as metodologias de ensino praticadas são adequadas à aprendizagem.	187	2.89	.64	1.00	4.00
6.A componente teórica nas aulas está articulada com a componente prática.	186	2.90	.72	1.00	4.00
7.Nas aulas são apresentadas várias teorias e modelos alternativos para a explicação do mesmo fenómeno.	181	2.70	.65	1.00	4.00
8.Nas aulas faz-se a contextualização histórica das teorias e modelos em estudo.	178	2.84	.65	1.00	4.00
9.Nas aulas incentiva-se a atividade reflexiva dos estudantes sobre as matérias.	185	2.82	.70	1.00	4.00
10. No curso desenvolvem-se atividades práticas de demonstrativas do conhecimento.	188	2.84	.71	1.00	4.00
11. No curso desenvolvem-se atividades práticas destinadas à produção de raciocínio e de conhecimento.	187	2.87	.72	1.00	4.00
12. Os docentes apresentam os conhecimentos mais recentes dos temas tratados.	186	3.03	.68	1.00	4.00
13. Os docentes apelam ao espírito crítico dos estudantes.	187	2.87	.77	1.00	4.00
14. Os docentes estimulam a criatividade dos estudantes.	181	2.77	.76	1.00	4.00
15. Os docentes estimulam a produção do conhecimento pelos estudantes.	184	2.89	.70	1.00	4.00
16. Os docentes estimulam a capacidade dos estudantes para criar soluções alternativas para os problemas.	183	2.77	.77	1.00	4.00

Nota. Máx = Máximo. Mín = Mínimo.

^a Os valores de n apresentados, podem variar ligeiramente devido à presença de *missings*.

Da realização dos testes das diferenças entre médias, concluiu-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes da ESTGF e a ESEIG, apresentando os estudantes da ESEIG níveis médios de satisfação superiores (Quadro 13).

Quadro 13. “Satisfação quanto às metodologias de ensino” (teste t)

	ESTGF (n =109) ^a		ESEIG (n =82) ^a		t (189)
	M	DP	M	DP	
Satisfação quanto às metodologias de ensino	2.72	.54	2.95	.39	3.16*

Nota. ^a Os valores de n apresentados, podem variar ligeiramente devido à presença de *missings*.

* p < .05

4.2.2.5. Satisfação dos estudantes quanto às metodologias de avaliação.

Relativamente à satisfação dos estudantes face às metodologias de avaliação, as respostas variaram entre 1 (“discordo completamente”) e 4 (“concordo completamente”), com uma média de 2.75 (DP =.61), a qual se situa próxima do centro da escala. A questão “o regime de avaliação é divulgado em tempo oportuno” foi a que obteve uma média de satisfação mais elevada (M=2.99, DP=.80) enquanto que, a questão “em geral, os processos de avaliação são negociados com os estudantes”, foi a que obteve menor média de satisfação (M=2.39, DP=.89), aproximando-se mais da escala do “discordo” (Quadro 14).

Quadro 14. Medidas descritivas da variável “satisfação quanto às metodologias de avaliação”

	n ^a	M	DP	Mín	Máx
Satisfação quanto às metodologias de avaliação	191	2.75	.61	1.00	4.00
1.As modalidades de avaliação estão articuladas com as metodologias de ensino.	183	2.77	.72	1.00	4.00
2.É fornecido feedback sobre os trabalhos de avaliação realizados.	183	2.69	.82	1.00	4.00
3.Os processos de avaliação são adequados aos objetivos de aprendizagem.	184	2.79	.78	1.00	4.00
4.Em geral, a avaliação é realizada de forma justa.	181	2.79	.76	1.00	4.00
5.Em geral, os processos de avaliação são negociados com os estudantes.	183	2.39	.89	1.00	4.00
6.O regime de avaliação é divulgado em tempo oportuno.	188	2.99	.80	1.00	4.00
7.A classificação final contempla, de forma equilibrada, os diferentes elementos de avaliação (testes, trabalhos, relatórios, portefólios,...).	181	2.80	.79	1.00	4.00

Nota. Máx = Máximo. Mín = Mínimo.

^a Os valores de n apresentados, podem variar ligeiramente devido à presença de *missings*.

Verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a ESTGF e a ESEIG no que respeita à satisfação média quanto às metodologias de avaliação, com os estudantes da ESEIG a apresentarem níveis médios de satisfação superiores (Quadro 15).

Quadro 15. “Satisfação quanto às metodologias de avaliação” (teste t)

	ESTGF (n =109) ^a		ESEIG (n =82) ^a		t (189)
	M	DP	M	DP	
Satisfação quanto às metodologias de avaliação	2.65	.65	2.89	.54	2.78*

Nota. ^a Os valores de n apresentados, podem variar ligeiramente devido à presença de *missings*.

* p < .05

4.2.2.6. Satisfação dos estudantes quanto às unidades curriculares.

As respostas obtidas para a variável “satisfação dos estudantes quanto às unidades curriculares” oscilaram do mesmo modo que as variáveis anteriores, entre “discordo completamente” e “concordo completamente”, ou seja, entre 1 e 4, com uma média de 2.80 ($DP = .53$), a qual se acima do centro da escala.

Esta variável encontrava-se subdividida em dois itens que versavam a satisfação “quanto ao programa das unidades curriculares” e “quanto à organização do processo de ensino e aprendizagem”. O primeiro item foi o que apresentou maior média de satisfação ($M=2.94$, $DP=.58$), assumindo um valor superior ao centro da escala.

A questão “os conteúdos dos programas correspondem aos efetivamente lecionados” foi a que apresentou uma média superior ($M=3.05$, $DP=.67$). Já a questão “a organização dos tempos de ensino nas Unidades Curriculares (horários, tempo para trabalho autónomo fora das aulas, tempo de aulas) é apropriada à aprendizagem” foi a que apresentou uma média menor ($M=2.55$, $DP=.77$) (Quadro 16).

Quadro 16. Medidas descritivas da variável “satisfação quanto às unidades curriculares”

	n^a	M	DP	Mín	Máx
Satisfação relativamente às unidades curriculares	191	2.80	.53	1.00	4.00
<i>Quanto ao programa das unidades curriculares</i>	191	2.94	.58	1.00	4.00
1.Os programas das Unidades Curriculares são entregues no início de cada semestre letivo.	186	2.97	.82	1.00	4.00
2.A quantidade de temáticas e de objetivos preconizados nos programas é adequada à aquisição das competências pretendidas.	188	2.87	.65	1.00	4.00
3.Os conteúdos dos programas correspondem aos efetivamente lecionados.	185	3.05	.67	1.00	4.00
4.O grau de dificuldade das temáticas constantes dos programas é adequado à aprendizagem exigida nas Unidades Curriculares.	184	2.88	.70	1.00	4.00
<i>Quanto à organização do processo de ensino e aprendizagem</i>	189	2.60	.69	1.00	4.00
5.O Calendário Escolar (duração dos semestres, pausas pedagógicas, férias escolares, etc.) é adequado à aprendizagem.	184	2.65	.84	1.00	4.00
6.A organização dos tempos de ensino nas Unidades Curriculares (horários, tempo para trabalho autónomo fora das aulas, tempo de aulas) é apropriada à aprendizagem.	184	2.55	.77	1.00	4.00
7.O calendário das provas de avaliação respeita o trabalho académico dos estudantes.	179	2.63	.76	1.00	4.00

Nota. Máx = Máximo. Mín = Mínimo.

^a Os valores de n apresentados, podem variar ligeiramente devido à presença de *missings*.

Quando realizados os testes de diferenças entre médias verificou-se que, no que respeita à satisfação “quanto ao programa das unidades curriculares” não há diferenças estatisticamente significativas entre a satisfação média dos estudantes da ESTGF e a dos da ESEIG. O mesmo não se verificou na satisfação “quanto à organização do processo de ensino e aprendizagem”, apresentando novamente os estudantes da ESEIG médias de satisfação superiores (Quadro 17).

Quadro 17. “Satisfação quanto às unidades curriculares” (teste t)

	ESTGF (N =109) ^a			ESEIG (N=82) ^a			t (df)
	n ^a	M	DP	n ^a	M	DP	
Satisfação relativamente às unidades curriculares							
<i>Quanto ao programa das unidades curriculares</i>	109	2.90	.57	82	3.01	.59	t (189) = 1.30 ^{n.s.}
<i>Quanto à organização do processo de ensino e aprendizagem</i>	107	2.51	.75	82	2.73	.59	t (187) = 2.19*

Nota. ^a Os valores de n apresentados, podem variar ligeiramente devido à presença de *missings*.

^{n.s.} não significativo

* p < .05

4.2.2.7. Satisfação dos estudantes quanto às infraestruturas e recursos físicos.

Os resultados obtidos para a variável encontraram-se entre “*discordo completamente*” e “*concordo completamente*”, com uma média de 2.81 (DP =.55), apresentando assim, um valor ligeiramente superior ao centro da escala usada. A questão “*os recursos didáticos disponíveis nas salas de aula (quadro, retroprojeter, material informático e áudio, etc.) são adequados à aprendizagem*” foi a que apresentou uma média superior (M=2.96, DP=.79), enquanto que, a questão “*de um modo geral, as condições ambientais das salas de aula (ruído, temperatura, humidade, luminosidade) são adequadas ao desenvolvimento das aprendizagens*” foi a que apresentou menor média (M=2.61, DP=.88). No entanto, ambas as questões apresentaram uma tendência para a satisfação, dado que, as suas médias se apresentam acima do centro da escala (Quadro 18).

Quadro 18. Medidas descritivas da variável “satisfação quanto às infraestruturas e recursos físicos da U.O.”

	n ^a	M	DP	Mín	Máx
Satisfação quanto às infraestruturas e recursos físicos da U.O.	191	2.81	.55	1.00	4.00
1.O acervo bibliográfico (livros, vídeos, normas, revistas, etc.) disponível na U.O. (qualidade e quantidade) é adequado à aprendizagem.	166	2.91	.73	1.00	4.00
2.De um modo geral, as condições físicas das salas de aula (dimensões, equipamentos e meios laboratoriais) são adequadas ao desenvolvimento das aprendizagens.	185	2.67	.91	1.00	4.00
3.De um modo geral, as condições ambientais das salas de aula (ruído, temperatura, humidade, luminosidade) são adequadas ao desenvolvimento das aprendizagens.	183	2.61	.88	1.00	4.00
4.Os recursos didáticos disponíveis nas salas de aula (quadro, retroprojeter, material informático e áudio, etc.) são adequados à aprendizagem.	185	2.96	.79	1.00	4.00
5.As infraestruturas de apoio informático disponíveis são adequadas às necessidades do curso.	185	2.77	.80	1.00	4.00
6.As salas de estudo e as salas de informática disponíveis são adequadas às necessidades do curso.	179	2.62	.85	1.00	4.00
7.As infraestruturas de convívio (salas de convívio, bar, etc.) disponíveis são adequadas às necessidades do curso.	182	2.80	.83	1.00	4.00
8.As atividades extracurriculares oferecidas são relevantes para a formação dos estudantes.	160	2.71	.86	1.00	4.00
9.Os acessos rodoviários e pedonais à U.O. são adequados.	177	2.89	.74	1.00	4.00
10. A U.O. localiza-se em locais próximos de meios de transporte alternativos.	174	2.93	.76	1.00	4.00
11. Os acessos da U.O. são adaptados a pessoas com mobilidade reduzida.	175	2.91	.78	1.00	4.00
12. O parque de estacionamento possui uma dimensão adequada às necessidades da U.O.	173	2.72	.85	1.00	4.00
13. Em geral, existe disponibilidade e acesso à Internet dentro das instalações.	185	2.93	.82	1.00	4.00

Nota. Máx = Máximo. Mín = Mínimo.

^a Os valores de n apresentados, podem variar ligeiramente devido à presença de *missings*.

Da realização dos testes das diferenças entre médias, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre a satisfação média dos estudantes da ESTGF e a dos da ESEIG, com os estudantes da ESEIG a demonstrarem níveis de satisfação superiores (Quadro 19).

Quadro 19. “Satisfação quanto às infraestruturas e recursos físicos da U.O.” (teste *t*)

	ESTGF (n =109) ^a		ESEIG (n =82) ^a		<i>t</i> (189)
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Satisfação quanto às infraestruturas e recursos físicos da U.O.	2.65	.52	3.04	.51	5.22 ^{***}

Nota. ^a Os valores de *n* apresentados, podem variar ligeiramente devido à presença de *missings*.

^{***} *p* < .001

4.2.2.8. Satisfação dos estudantes quanto ao perfil e estrutura do curso.

As respostas obtidas e sistematizadas no quadro 20, encontraram-se entre “*discordo completamente*” e “*concordo completamente*”, com uma média de 3.00 (*DP* =.61).

Quando inquiridos os estudantes sobre “*os conteúdos programáticos das diversas Unidades Curriculares estão de acordo com as necessidades do mercado de trabalho*” estes demonstraram uma média de satisfação inferior (*M*=2.91, *DP*=.74), ao invés “*os eventos científicos (conferências, colóquios, visitas de estudo, etc.) realizados na U.O. são relevantes para a formação dos estudantes*”, merecem uma média de satisfação superior (*M*=3.23, *DP*=.63).

Quadro 20. Medidas descritivas da variável “*satisfação quanto ao perfil e estrutura do curso*”

	<i>n</i> ^a	<i>M</i>	<i>DP</i>	Mín	Máx
Satisfação quanto ao perfil e estrutura do curso	190	3.00	.61	1.00	4.00
1.Os eventos científicos (conferências, colóquios, visitas de estudo, etc.) realizados na U.O. são relevantes para a formação dos estudantes.	181	3.23	.63	1.00	4.00
2.O plano curricular do curso que frequento satisfaz-me.	184	2.93	.79	1.00	4.00
3.Os objetivos gerais do curso que frequento estão de acordo com as necessidades do mercado de trabalho.	182	3.01	.73	1.00	4.00
4.Os conteúdos programáticos das diversas Unidades Curriculares estão de acordo com as necessidades do mercado de trabalho.	182	2.91	.74	1.00	4.00
5.A organização do curso que frequento está adequada ao perfil profissional deste curso.	184	2.94	.78	1.00	4.00

Nota. Máx = Máximo. Mín = Mínimo.

^a Os valores de *n* apresentados, podem variar ligeiramente devido à presença de *missings*.

Uma vez que os resultados obtidos entre os testes paramétricos (*testes t*) e não paramétricos (*Mann-Whitney*) se revelaram discrepantes entre si, e dado não foram cumpridos os pressupostos necessários à realização de testes paramétricos, optou-se pela apresentação dos resultados dos testes não paramétricos.

Assim, pela realização destes testes concluiu-se existirem diferenças marginalmente significativas entre as médias obtidas na ESTGF e na ESEIG. Apesar de terem sido utilizadas medidas paramétricas,

apresentou-se a *M* e *DP* para uma melhor compreensão dos dados ao invés da *Ordem Média*, característica dos testes não paramétricos (Quadro 21).

Quadro 21. “Satisfação quanto ao perfil e estrutura do curso” (Mann-Whitney)

	ESTGF (n =108) ^a		ESEIG (n =82) ^a		z
	M	DP	M	DP	
Satisfação quanto ao perfil e estrutura do curso	2.92	.68	3.11	.52	-1.74 ⁺

Nota. ^a Os valores de *n* apresentados, podem variar ligeiramente devido à presença de *missings*.

⁺p<.10

4.2.2.9. Satisfação dos estudantes quanto à qualidade da informação e comunicação.

Da análise do quadro 22 poder-se-á afirmar que em média as respostas se encontraram entre “discordo completamente” e “concordo completamente”, com uma média de 2.93 (*DP* =.55), valor acima do centro da escala.

Na questão “a informação disponibilizada no site é suficiente e clara”, obteve-se um valor médio superior de 3.03 (*DP*=.60), pelo contrário, a sua satisfação é menor quanto à questão “a U.O. responde de forma eficaz às reclamações efetuadas”, com uma média de 2.77 (*DP*=.71).

Quadro 22. Medidas descritivas da variável “satisfação quanto à qualidade da informação e comunicação”

	n ^a	M	DP	Mín	Máx
Satisfação quanto à qualidade da informação e comunicação	188	2.93	.55	1.00	4.00
1.A informação disponibilizada no site é suficiente e clara.	185	3.03	.60	1.00	4.00
2.A informação disponibilizada pelos serviços é suficiente e clara.	185	2.92	.64	1.00	4.00
3.De uma forma geral, há facilidade de comunicação com as diversas estruturas da U.O.	176	2.97	.65	1.00	4.00
4.A U.O. responde de forma eficaz às reclamações efetuadas.	146	2.77	.71	1.00	4.00
5.A U.O. preocupa-se em recolher e analisar a opinião dos estudantes (caixas de sugestões, inquéritos de satisfação, etc.).	162	2.90	.69	1.00	4.00

Nota. Máx = Máximo. Mín = Mínimo.

^a Os valores de *n* apresentados, podem variar ligeiramente devido à presença de *missings*.

Da realização dos testes das diferenças entre médias concluiu-se que não existem diferenças estatisticamente significativas, entre a satisfação média dos estudantes da ESTGF e a dos da ESEIG, relativamente à qualidade da informação e comunicação (Quadro 23).

Quadro 23. “Satisfação quanto à qualidade da informação e comunicação” (teste t)

	ESTGF (n =108) ^a		ESEIG (n =80) ^a		t (186)
	M	DP	M	DP	
Satisfação quanto à qualidade da informação e comunicação	2.87	.57	3.02	.52	1.86 ^{n.s.}

Nota. ^a Os valores de *n* apresentados, podem variar ligeiramente devido à presença de *missings*.

^{n.s.} não significativo

4.2.2.10. Satisfação dos estudantes quanto à qualidade dos serviços prestados.

No que respeita a esta variável, operacionalizada no quadro 24, as respostas dos estudantes da amostra encontraram-se entre “discordo completamente” e “concordo completamente”, com uma média de 2.63 ($DP = .61$).

A disponibilidade de “apoios a estudantes com necessidades especiais” foi o item com média de satisfação superior ($M=2.83, DP=.72$), já a disponibilidade de “serviço de saúde aos estudantes”, foi o item que apresentou média de satisfação inferior ($M=2.32, DP=.94$).

Quadro 24. Medidas descritivas da variável “satisfação quanto à qualidade dos serviços prestados”

	n^a	M	DP	Mín	Máx
Satisfação quanto à qualidade dos serviços prestados	191	2.63	.61	1.00	4.00
1. Os horários de funcionamentos dos diversos serviços, em geral são adequados às necessidades dos estudantes.	188	2.52	.79	1.00	4.00
2. Os serviços são prestados com eficácia, rapidez e cortesia.	181	2.76	.73	1.00	4.00
3. A U.O. disponibiliza apoios a estudantes com necessidades especiais.	103	2.83	.72	1.00	4.00
4. A U.O. disponibiliza serviço de saúde aos estudantes.	101	2.32	.94	1.00	4.00
5. Há preocupação por parte da U.O. em orientar os novos estudantes.	145	2.60	.83	1.00	4.00
6. Há disponibilidade de aquisição de materiais bibliográficos relevantes para as aprendizagens, nas instalações da U.O. (reprografia/livraria).	170	2.74	.83	1.00	4.00

Nota. Máx = Máximo. Mín = Mínimo.

^a Os valores de n apresentados, podem variar ligeiramente devido à presença de *missings*.

Concluiu-se com a realização de testes existirem diferenças significativas entre as duas U.O. face a esta variável, apresentando a ESEIG um nível médio de satisfação superior ($M=2.78, DP=.59$) (Quadro 25).

Quadro 25. “Satisfação quanto à qualidade dos serviços prestados” (teste t)

	ESTGF ($n = 109$) ^a		ESEIG ($n = 82$) ^a		$t (189)$
	M	DP	M	DP	
Satisfação quanto à qualidade dos serviços prestados	2.52	.60	2.78	.59	2.99 **

Nota. ^a Os valores de n apresentados, podem variar ligeiramente devido à presença de *missings*.

** $p < .01$

4.2.2.11. Satisfação dos estudantes quanto ao desempenho da presidência.

A média da variável “satisfação quanto ao desempenho da presidência” apresenta um valor de 3.09 ($DP=.60$) e as respostas obtidas variaram entre “concordo completamente” e “discordo completamente”.

A questão que reflete a existência e definição da “política da U.O.” foi a que apresentou níveis de satisfação inferiores ($M=3.02, DP=.60$), ao invés do “bom desempenho” da Presidência ($M=3.18, DP=.60$) (Quadro 26).

Quadro 26. Medidas descritivas da variável “satisfação quanto ao desempenho da presidência”

	<i>n</i> ^a	<i>M</i>	<i>DP</i>	Mín	Máx
Satisfação quanto ao desempenho da presidência	170	3.09	.60	1.00	4.00
1. Existe e encontra-se definida a política da U.O.	133	3.02	.66	1.00	4.00
2. A Presidência assegura disponibilidade de recursos humanos, físicos e materiais para o bom funcionamento da U.O.	155	3.06	.69	1.00	4.00
3. A Presidência é célere no que respeita a resposta aos requerimentos dos estudantes.	140	3.11	.67	1.00	4.00
4. De uma forma geral, a Presidência apresenta um bom desempenho.	153	3.18	.60	1.00	4.00

Nota. Máx = Máximo. Mín = Mínimo.

^a Os valores de *n* apresentados, podem variar ligeiramente devido à presença de *missings*.

Denotou-se, pela operacionalização dos testes das diferenças de médias, que existem diferenças estatisticamente significativas entre as duas U.O., apresentando a ESEIG um nível de satisfação médio superior ($M=3.33$, $DP=.55$) face ao desempenho da Presidência (Quadro 27).

Quadro 27. “Satisfação quanto ao desempenho da presidência” (teste t)

	ESTGF (<i>n</i> =99) ^a		ESEIG (<i>n</i> =71) ^a		<i>t</i> (168)
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Satisfação quanto ao desempenho da presidência	2.92	.58	3.33	.55	4.61 ***

Nota. ^a Os valores de *n* apresentados, podem variar ligeiramente devido à presença de *missings*.

*** $p < .001$

4.2.2.12. Satisfação dos estudantes quanto ao desempenho dos funcionários não docentes.

À semelhança da variável anterior, a média de satisfação quanto ao desempenho dos funcionários não docentes encontrou-se acima do centro da escala, apresentando um valor de 3.11 ($DP=.57$). As respostas variaram entre “concordo completamente” e “discordo completamente”.

A “flexibilidade e autonomia para resolução de situações individuais” por parte destes funcionários foi a questão que apresentou um valor médio mais baixo ($M=3.05$, $DP=.64$), contrariamente à questão “as competências dos funcionários não docentes são adequadas às funções desempenhadas” que apresentou um valor médio superior ($M=3.16$, $DP=.59$) (Quadro 28).

Quadro 28. Medidas descritivas da variável “satisfação quanto ao desempenho dos funcionários não docentes”

	<i>n</i> ^a	<i>M</i>	<i>DP</i>	Mín	Máx
Satisfação quanto ao desempenho dos funcionários não docentes	184	3.11	.57	1.00	4.00
1. Em geral, os funcionários não docentes prestam um atendimento com cortesia.	181	3.13	.61	1.00	4.00
2. As competências dos funcionários não docentes são adequadas às funções desempenhadas.	174	3.16	.59	1.00	4.00
3. Os funcionários não docentes, em geral, apresentam flexibilidade e autonomia para resolução de situações individuais.	169	3.05	.64	1.00	4.00

Nota. Máx = Máximo. Mín = Mínimo.

^a Os valores de *n* apresentados, podem variar ligeiramente devido à presença de *missings*.

Nesta variável também foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as duas U.O., apresentando mais uma vez a ESEIG um nível médio de satisfação superior ($M=3.27$, $DP=.60$) (Quadro 29).

Quadro 29. “Satisfação quanto ao desempenho dos funcionários não docentes” (teste *t*)

	ESTGF (n =105) ^a		ESEIG (n =79) ^a		<i>t</i> (182)
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Satisfação quanto ao desempenho dos funcionários não docentes	2.99	.52	3.27	.60	3.34 **

Nota. ^a Os valores de *n* apresentados, podem variar ligeiramente devido à presença de *missings*.

** $p < .01$

4.2.2.13. Grau de satisfação global.

Por último, o grau de satisfação global dos estudantes face à U.O. que frequentam, apresentou uma média de satisfação de 3.01 ($DP=.62$) e as respostas obtidas variaram entre “*discordo completamente*” e “*concordo completamente*”.

No geral “*o curso que frequento satisfaz-me de uma forma global*”, foi o item que apresentou média ($M=3.14$, $DP=.62$) de satisfação superior. Já o item “*os serviços prestados na U.O. que frequento satisfazem-me de uma forma global*” foi o que apresentou média ($M=2.97$; $DP=2.97$) de satisfação inferior (Quadro 30).

Quadro 30. Medidas descritivas da variável “*grau de satisfação global*”

	<i>n</i> ^a	<i>M</i>	<i>DP</i>	Mín	Máx
Grau de satisfação global	189	3.01	.62	1.00	4.00
1. O curso que frequento satisfaz-me de uma forma global.	186	3.14	.74	1.00	4.00
2. A U.O. que frequento satisfaz-me de uma forma global.	184	3.03	.72	1.00	4.00
3. Os serviços prestados na U.O. que frequento satisfazem-me de uma forma global.	183	2.97	.66	1.00	4.00
4. O rendimento académico que alcancei satisfaz-me de uma forma global.	185	2.85	.78	1.00	4.00

Nota. Máx = Máximo. Mín = Mínimo.

^a Os valores de *n* apresentados, podem variar ligeiramente devido à presença de *missings*.

Por último, com base nos testes das diferenças entre médias realizados, concluiu-se que face à variável “*grau de satisfação global*”, existem diferenças estatisticamente significativas entre a ESEIG e a ESTGF, apresentando novamente a ESEIG níveis médios de satisfação superiores. (Quadro 31).

Quadro 31. “Grau de satisfação global” (teste t)

	ESTGF (n =107) ^a		ESEIG (n =82) ^a		t (187)
	M	DP	M	DP	
Grau de satisfação global	2.88	.69	3.17	.48	3.25 **

Nota. ^a Os valores de *n* apresentados, podem variar ligeiramente devido à presença de *missings*.

** *p* < .01

4.3. Discussão dos Resultados

Relativamente à satisfação média dos estudantes da U.O. certificada face a não certificada, quanto ao desempenho global da U.O., o presente estudo obteve conclusões que se demonstram algo divergentes da revisão da literatura efetuada. Mais concretamente, a presente investigação estimou para o ano letivo 2011/2012, uma média superior de satisfação por parte dos estudantes da U.O. não certificada.

Contrariamente, a literatura consultada (Capítulo I), como por exemplo, Sumaedi & Bakti (2011), que defendem que a qualidade percebida pelos estudantes de IES certificadas pela ISO 9001 é significativamente diferente da dos estudantes das não certificadas.

De referir que as médias de satisfação dos estudantes da U.O. certificada são, no seu global, inferiores às médias de satisfação da U.O. não certificada. No entanto, os resultados obtidos não apresentam grande discrepância entre as duas U.O., encontrando-se todos eles acima do centro da escala (2,5), logo, os estudantes de ambas as U.O. apresentam bons níveis médios de satisfação.

O papel que os estudantes representam no ensino superior pode ser uma das causas para os resultados obtidos no estudo empírico realizado. Vários autores defendem a visão dos estudantes como clientes (e.g., Chua, 2004; Kanji & Tambi, 1999, como citado em Eagle & Brennan, 2007; Kara & Deshields, 2004, como citado em Encabo, 2011; Sumaedi & Bakti, 2011) enquanto que outros, os definem das mais variadas formas, que passam por funcionários, coprodutores de conhecimento, colaboradores, entre outras. (e.g., Franz, 1998; Ray, 1996; Vargo & Lusch, 2004; Gillespie & Parry, 2009 como citados em Finney & Finney, 2010 e Kotze & du Plassis, 2003 como citados em Eagle & Brennan, 2007). Como tal, o modo como a organização encara os seus estudantes pode influenciar a sua perceção face à qualidade do ensino.

Por outro lado, é de salientar que, mesmo que as organizações os encarem como clientes, estes têm de apresentar uma clara perceção de que, não são clientes “normais” como os das demais organizações de outro ramo de atividade, pois no processo educacional os estudantes necessitam de desenvolver esforços para atingir o sucesso, ou seja o grau académico que desejam (Halbesleben et al., 2003; Driscoll & Wicks, 1998; Rolfe, 2002, como citado em Eagle & Brennan, 2007; Svensson & Wood, 2007), regendo-se segundo um conjunto de normas/padrões para que lhes seja atribuída uma qualificação (Sharrock, 2000, como citado em Eagle & Brennan, 2007).

A visão dos estudantes como clientes tem origem na gestão da qualidade total (Eagle & Brennan, 2007), e por conseguinte, estes devem ser assumidos como clientes, pois através da perceção destes será possível captar o desempenho da organização e rumar a sua melhoria contínua. Sendo que no presente estudo, adotamos esta perspetiva.

Não obstante Alderman (1999) (como citado em Thonhauser, 2008) defende que a implementação de um sistema de gestão segundo a ISO 9000, não produz por si só uma mudança ao nível da qualidade nas IES e, por consequência, na satisfação do cliente (estudantes), é necessário igualmente uma mudança postural neste últimos.

Por todos estes fatores, podemos concluir que inevitavelmente, os estudantes são clientes das IES, apesar de determinadas limitações, que fazem destes uns clientes “diferentes”, mas o ensino superior também não é uma organização percecionada como as demais.

Dado isto, tanto as IES têm de desenvolver esforços para a melhoria da qualidade do ensino que ministram, não só como fruto da obrigatoriedade legal, mas também como da massificação, globalização, crescente competição por dinheiro, por estudantes e por posição nos *rankings* (Amaral, 2000).

Uma das formas de obter o *feedback* acerca dos esforços desenvolvidos, é precisamente através da avaliação pelos clientes, tal como expresso no ciclo da qualidade apresentado por Pires (2004).

No sentido de dar resposta a esta problemática têm surgido várias propostas na literatura com vista a monitorizar a satisfação dos estudantes quanto à qualidade do ensino (e.g., Cid, Rebelo, Oliveira, Saraiva, & Bonito, 2009; Cid et al., 2010; Encabo, 2011; Morais, Almeida, & Montenegro, 2006; Rebelo et al., 2010; Sumaedi et al., 2011). Em grande parte das propostas, as variáveis a analisar são bastante semelhantes como, corpo docente, infraestruturas, estratégias de ensino, funcionários não docentes, atividades extracurriculares, entre outros. (e.g., Bonito, Rebelo, et al., 2009; Candeias et al., 2010; Cid et al., 2010; Encabo, 2011; Rebelo et al., 2010; Ribeiro & Fernandes, 2002).

No entanto, a certificação pela qualidade não foi englobada nos estudos mencionados. Como tal, e dado que se pretendia atender a este parâmetro, o objeto de recolha de dados assenta, além das comuns variáveis sugeridas pela literatura, em alguns dos requisitos da NP EN ISO 9001.

Face à variável “*motivação dos estudantes quanto à U.O.*” constatou-se que não existe diferenças estatisticamente significativas entre as duas U.O., no entanto a média de satisfação dos estudantes da U.O. não certificada (ESEIG), é ligeiramente superior do que a da U.O. não certificada (ESTGF). Neste sentido sugere-nos que tal facto se poderá dever à motivação média dos estudantes quanto às restantes variáveis que fazem parte integrante deste tema no questionário utilizado “*representação de qualidade de ensino*”, ou seja, as variáveis “*satisfação quanto ao desempenho dos docentes*”, “*satisfação quanto aos materiais pedagógicos*”, “*satisfação quanto às metodologias de ensino*” e “*satisfação quanto às metodologias de avaliação*”, pois todas estas podem influir na motivação dos estudantes e em todas elas, a satisfação média dos estudantes da ESEIG é superior.

Para a variável “*satisfação dos estudantes quanto ao desempenho dos docentes*” verificou-se existir diferenças estatisticamente significativas, apresentando os estudantes da U.O. não certificada níveis de satisfação médios superiores. Tal pode dever-se, tendo por base, a revisão da literatura efetuada, mais precisamente Encabo (2011), aos conhecimentos dos docentes. Isto é, este investigador apresenta o fator mencionado como um dos que mais influencia a satisfação dos estudantes, assim como, Peng & Samah (2006) defendem que o serviço prestado pelo corpo docente é um dos fatores que influencia a satisfação dos estudantes.

Para variável “*satisfação quanto aos materiais pedagógicos*”, não foram estimadas diferenças estatisticamente significativas, no entanto a média de satisfação dos estudantes da ESEIG é novamente superior, o que pode ser justificável face à conclusão anterior, uma vez que os conhecimentos dos docentes poderão influenciar os materiais utilizados na lecionação.

A variável “*satisfação quanto às metodologias de ensino*” obteve, pela operacionalização dos testes de diferenças entre médias, diferenças estatisticamente significativas entre a U.O. certificada e a não certificada, com a não certificada a apresentar níveis de satisfação superiores. Tendo em conta a revisão da literatura, Martins et al. (2009) evidenciam que esta variável é das que mais se relaciona com o conceito de qualidade do ensino, referindo ainda que esta poderá dever-se, de entre outras, com os métodos de motivação utilizados pelos docentes, logo, esta variável, poderá estar relacionada com a anteriormente abordada (“*satisfação quanto ao desempenho dos docentes*”).

À semelhança da variável anterior, a variável “*satisfação quanto às metodologias de avaliação*” apresenta, do mesmo modo, diferenças estatisticamente significativas, e os estudantes da ESEIG apresentam níveis médios de satisfação superiores. O que no nosso ponto de vista se parece refletir de igual modo como fruto dos maiores níveis de satisfação por parte destes estudantes face à variável “*satisfação quanto ao desempenho dos docentes*”, uma vez que, apesar de existirem critérios a obedecer em cada instituição de ensino face às metodologias de avaliação, estas têm sempre um cunho pessoal imposto por cada docente, logo, a maior satisfação face ao desempenho destes está em muito relacionada com as metodologias que cada docente utiliza. Peng & Samah (2006) apresentam a avaliação do curso como um dos fatores que afeta significativamente a satisfação dos estudantes.

A variável “*satisfação quanto às unidades curriculares*” encontra-se subdividida em dois grupos, “*quanto ao programa das unidades curriculares*” e “*quanto à organização do processo de ensino e aprendizagem*”, para as quais se constatou apenas existir diferenças estatisticamente significativas para o segundo grupo, no entanto, os níveis médios de satisfação são superiores em ambos na ESEIG.

Quanto ao primeiro grupo, esperamos que, apesar de as duas U.O. direcionarem a sua formação para quadros superiores nas áreas de gestão e tecnologias, as unidades curriculares são determinantes de cada curso específico, cujo programa poderá motivar mais ou menos os estudantes, assim como, poderá depender do nível académico, tal como defende Bonito, Oliveira, et al. (2009).

Já o segundo grupo, “*quanto à organização do processo de ensino e aprendizagem*” poderá, de acordo com os mesmos autores (Bonito, Oliveira, et al., 2009), depender do nível académico, pois a

organização destes, poderá em grande parte estar condicionada pelo grau de evolução dos estudantes, logo dependerá do nível académico que frequentam.

De salientar que as variáveis “*satisfação dos estudantes quanto às metodologias de ensino*”; “*satisfação quanto às unidades curriculares*” e “*satisfação quanto às metodologias de avaliação*” apresentadas anteriormente fazem parte do quadro teórico defendido por West, Norden & Gosling (citados em Chua, 2004), pela OCDE e pela UNESCO, “*Input-Process-Output*”, como *process*, ou seja relacionam-se com o processo de ensino e aprendizagem, na medida em que englobam os métodos de ensino e aprendizagem, conteúdo e organização das unidades curriculares e avaliação.

A variável “*satisfação quanto infraestruturas e recursos físicos da U.O.*”, apresentou diferenças estatisticamente significativas, para as quais os níveis médios de satisfação dos estudantes da ESEIG são superiores. Da revisão da literatura efetuada, constatamos que as infraestruturas estão presentes em alguns dos estudos efetuados sobre esta problemática, nomeadamente, Bonito, Rebelo, et al. (2009), Bonito, Oliveira, et al. (2009) e Rebelo et al. (2010). Destes estudos retiram-se que: (1) as perceções dos estudantes quanto às infraestruturas dependem do nível académico em que se encontram; (2) que a qualidade do ensino no ponto de vista dos estudantes se associa principalmente a fatores como as infraestruturas e condições das salas de aula; e (3) que a melhoria das infraestruturas é um objeto que influencia as suas representações sobre a qualidade do ensino, respetivamente.

Neste sentido sugere-nos salientar que, as infraestruturas e recursos físicos parecem representar um boa parte do que os estudantes entendem como qualidade do ensino, mais do a instituição possuir uma certificação segundo um referencial normativo que assente na qualidade e o qual, inevitavelmente as diferencia das demais, principalmente na ótica dos organismos públicos e de possíveis empregadores futuros. A ESTGF é uma instituição mais recente que a ESEIG e, como tal, dispõe de instalações mais precárias (grande parte das aulas decorrem em pavilhões pré-fabricados). A ESEIG, por seu lado, dispõe de infraestruturas definitivas, recentes e sofisticadas.

Face ao exposto, parece-nos que o conforto das instalações se insinua como um fator de qualidade na perspetiva dos estudantes. Corroborando assim a perspetiva de Peng & Samah (2006), que defendem que as infraestruturas são uma das variáveis que mais afetam significativamente a satisfação dos estudantes.

Na variável “*satisfação quanto ao perfil e estrutura do curso*” encontraram-se diferenças marginalmente significativas como resultado dos testes das diferenças entre médias efetuados, nos quais a média de satisfação dos estudantes da ESEIG é superior face à média de satisfação dos estudantes da ESTGF. Os já citados Peng & Samah (2006), defendem que o conteúdo do curso é um dos fatores que afeta significativamente a satisfação dos estudantes.

Relativamente às variáveis diretamente relacionadas com alguns dos parâmetros referidos pela NP EN ISO 9001 (“*satisfação quando à qualidade da informação e comunicação*”, “*satisfação quanto à qualidade dos serviços prestados*”, “*satisfação quanto ao desempenho da presidência*” e “*satisfação quanto ao desempenho dos funcionários não docentes*”) constatou-se que apenas para a primeira

variável não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, no entanto, as médias de satisfação dos estudantes da ESEIG continuam a ser superiores às obtidas para a ESTGF, contrariamente ao esperado.

Quanto à variável “*satisfação quando à qualidade da informação e comunicação*”, a norma NP EN ISO 9001:2008, menciona que “*a monitorização da satisfação do cliente requer a avaliação da informação relativa à perceção, por parte deste, quanto à organização ter ido ao encontro dos seus requisitos*”. No requisito 7.2.3. (comunicação com o cliente) menciona ainda que devem ser estabelecidas e implementadas formas eficazes de comunicação com os clientes nomeadamente sobre: produtos/serviços; questionários, contratos ou processamento de encomendas, incluindo retificações; retorno de informação do cliente, incluindo reclamações (NP EN ISO 9001, 2008). Os resultados sugerem-nos que a ESTGF poderá melhorar a informação disponibilizada e comunicada aos estudantes, visto apresentar um valor médio inferior ao da ESEIG.

Kwek et al. (2010) constataram com o seu estudo que, a qualidade do ensino se relaciona com a qualidade do serviço percebido pelos estudantes, logo face à variável “*satisfação quanto à qualidade dos serviços prestados*”, a qualidade destes na ESTGF poderá não estar a ser percebida como tal, do ponto de vista dos estudantes. Por outro lado, Ferreira et al. (2009), concluíram que os estudantes dão primordial atenção a fatores como desenvolvimento pessoal e académico, ao invés de fatores relacionados com processos e serviços, facto que poderá justificar a discrepância obtida na satisfação média dos estudantes da ESTGF, quer nesta variável como nas que se seguem, “*satisfação quanto ao desempenho da presidência*” e “*satisfação quanto ao desempenho dos funcionários não docentes*”.

Dado que da análise de todas as variáveis do questionário, se constatou que os estudantes da ESEIG apresentaram níveis médios de satisfação superiores em todas as variáveis, quando questionados acerca da variável “*satisfação global*”, esta tendência naturalmente também se manteve.

Estas conclusões sugerem-nos algumas implicações práticas, nomeadamente, a necessidade de aproximar esta realidade técnica dos clientes das IES, ou seja, dos estudantes, pois apesar da certificação de um SGQ pela NP EN ISO 9001 ser uma fonte de inúmeras vantagens, tal como já referidas ao longo deste trabalho, e sendo a satisfação dos clientes uma destas, parece-nos que no ensino superior, esta não é percebida pelos estudantes.

4.4. Síntese Reflexiva e Conclusão

Previamente à análise dos dados recolhidos foi efetuado o teste de fiabilidade a todas variáveis, do qual se constatou que o questionário em, termos globais, apresenta uma elevada consistência interna.

Da análise dos dados, permitiu-nos aferir que os resultados obtidos para todas as variáveis nunca se situam abaixo do centro da escala (2,5), pelo que podemos afirmar que os estudantes de ambas as U.O. apresentam um nível médio de satisfação, face às variáveis analisadas, bastante bom.

Já da operacionalização dos testes das diferenças entre médias, concluiu-se que na maioria das variáveis existem diferenças significativas entre os estudantes da ESTGF e os estudantes da ESEIG, apresentando, em todas os estudantes da ESEIG níveis médios de satisfação superiores.

Era finalidade deste estudo demonstrar que a ISO 9001 se podia revelar como uma fonte de maior satisfação por parte dos estudantes. Contudo, tal não foi possível comprovar neste estudo talvez por limitações relacionadas com a reduzida amostra e a seleção de um contexto específico do ensino superior português, o sistema politécnico público.

Conclusão

Na medida do nosso conhecimento, são escassas as investigações direcionadas especificamente para a avaliação da satisfação dos estudantes do ensino superior quanto à certificação pela NP EN ISO 9001 à qual se encontram vinculados. Esta necessidade de maior investigação na área mencionada foi decisiva para a eleição do objeto de estudo da presente dissertação. Assim, pretendeu-se verificar se existem diferenças significativas na qualidade de instituições de ensino superior certificadas pela NP EN ISO 9001, quando avaliadas na perspetiva dos estudantes.

De referir que os conceitos de qualidade, de qualidade no ensino e o papel que os estudantes assumem no ensino superior são alvo de opiniões bastante controversas na literatura consultada. No entanto, as bases que estão subjacentes aos conceitos de qualidade e de qualidade do ensino assentam, na sua generalidade, num ponto-chave: a satisfação das expectativas do cliente. Ora, sendo a qualidade a satisfação destas expectativas do cliente, resta definir quem são os clientes das IES, conceito este muito mais controverso que os anteriores. Existem variadíssimos pontos de vista para definição dos clientes, apresentando todos eles justificações bem plausíveis para os definir, tal como foi possível verificar da revisão da literatura efetuada.

Deste modo, vários são os autores que defendem o papel dos estudantes nas IES como clientes (e.g., Chua, 2004; Kanji & Tambi, 1999, como citado em Eagle & Brennan, 2007; Kara & Deshilets, 2004, como citado em Encabo, 2011; Sumaedi & Bakti, 2011). Outros autores (e.g., Lomas, 2007; Sharrock, 2000; Shupe, 1999 como citado em Svensson & Wood, 2007) consideram os estudantes de diferente modo, nomeadamente: estagiários (Franz, 1998, como citado em Finney & Finney, 2010); produtores (Ray, 1996, como citado em Finney & Finney, 2010); coprodutores de educação ou conhecimento (Vargo & Lusch, 2004, como citado em Finney & Finney, 2010); funcionários (Gillespie & Parry, 2009, como citado em Finney & Finney, 2010); e ainda, como colaboradores (Kotze & du Plessis, 2003, como citado em Eagle & Brennan, 2007). De salientar que, nestas perspetivas, o estudante assume sempre, em grande parte, um papel ativo na produção do seu próprio conhecimento.

Para além do exposto, autores como Bagozzi (1974) e Blau (1964) (como citado em Finney & Finney, 2010) e Svensson & Wood (2007) explicam esta perspetiva à luz do *marketing* (teoria da troca). No entanto, (Svensson & Wood, 2007, pp. 22) alertam para a existência de um “*paradoxo na metáfora cliente*”, na medida em que as relações existentes entre a IES e o estudante não se enquadram nas relações normais de *marketing*, como se de uma simples transação comercial se tratasse, uma vez que este processo exige um papel ativo e o cumprimento de normas/padrões pelos estudantes universitários para que lhes seja conferido o grau académico pretendido (Halbesleben et al., 2003; Driscoll & Wicks, 1998; Rolfe, 2002, como citado em Eagle & Brennan, 2007; Svensson & Wood, 2007; Sharrock, 2000, como citado em Eagle & Brennan, 2007).

Assim, desta premissa deverão emergir sistemas que permitam a avaliação da percepção dos estudantes acerca do funcionamento institucional, ou seja, que permitam avaliar a qualidade do ensino superior (tal como prevê a Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto). Este regime jurídico, mais precisamente no preceituado no seu artigo 12º, refere que esta avaliação deverá envolver a participação dos estudantes de ensino superior. Por sua vez, a ISO 9001 assenta numa abordagem por processos, na qual os clientes detêm “*um papel significativo na definição de requisitos como entradas. A monitorização da satisfação do cliente requer a avaliação da informação relativa à percepção, por parte deste, quanto à organização ter ido ao encontro dos seus requisitos*” (NP EN ISO 9001:2008, pp. 8).

No presente estudo considerou-se a visão que encara os estudantes como clientes das IES partindo da revisão da literatura, referida anteriormente, e como forma de atender ao objetivo a que nos propusemos, foi monitorizada a satisfação dos estudantes, no que respeita à qualidade do ensino.

A relação entre a qualidade dos serviços e a satisfação dos clientes tem sido alvo de estudos exaustivos por inúmeros investigadores (e.g., Sureshchandar, Rajendran & Anantharaman, 2002; Jones & Suh, 2000; McDougall & Levesque, 2000, como citado em Peng & Samah 2006). Porém, e de acordo com Peng & Samah (2006) é consensual utilizar o cliente como indicador de qualidade quando se foca a qualidade do serviço.

Neste sentido, definir a satisfação dos estudantes é algo complexo, podendo adquirir variadas significações, tais como: dependente do sucesso alcançado pelos estudantes (Yorke e Longden, 2004, como citado em Ferreira et al., 2009) e dependente das atribuições de importância face às interações que os estudantes estabelecem com a IES (Baxton e Hirschy, 2004, como citado em Ferreira et al., 2009).

Com a crescente oferta e competitividade a que se assiste no mundo académico, diversos investigadores defendem que as IES devem reconfigurar as suas estratégias, de modo a garantir os níveis de eficiência e eficácia que lhes são exigidos a vários níveis. Devendo, neste sentido, ter um especial apreço pelos seus clientes, indo ao encontro das suas necessidades, expectativas e da sua satisfação, pois é deles que depende a sua sustentabilidade (e.g., Ferreira et al., 2009; Kwek et al., 2010). Deste modo, assiste-se a uma intensificação da monitorização da satisfação dos estudantes quanto à qualidade do ensino, sendo alvo de várias propostas na literatura (e.g., Cid, Rebelo, Oliveira, Saraiva, & Bonito, 2009; Cid et al., 2010; Encabo, 2011; Morais, Almeida, & Montenegro, 2006; Rebelo et al., 2010; Sumaedi et al., 2011). Os fatores ou variáveis avaliados são similares na literatura consultada, assentando em variáveis como: corpo docente, infraestruturas, estratégias de ensino, funcionários não docentes, atividades extracurriculares, entre outros (e.g. Bonito, Rebelo, et al., 2009; Candeias et al., 2010; Cid et al., 2010; Encabo, 2011; Rebelo et al., 2010; Ribeiro & Fernandes, 2002).

A consulta da bibliografia supracitada serviu como base para a realização do estudo empírico desenvolvido na presente investigação.

Os dados desta investigação foram recolhidos através de questionário de autorrelato intitulado por: “*Satisfação dos estudantes em unidades orgânicas de ensino superior politécnico*”. Este foi ministrado *online*, recorrendo ao uso de uma ferramenta digital.

Dada a inexistência de um instrumento que estudasse o fenómeno deste estudo em concreto, o questionário utilizado foi adaptado do desenvolvido por Cid et al. (2010), ao qual foram adicionadas questões de âmbito específico, tendo por base alguns dos requisitos da ISO 9001. As questões utilizadas são sua totalidade de resposta fechada, avaliadas através de uma escala tipo *Likert* de 4 pontos, (1 “*discordo totalmente*”, 2 “*discordo*”, 3 “*concordo*” e, por último, 4 “*concordo totalmente*”), com um valor médio de 2,5.

A recolha de dados decorreu entre oito de maio e vinte e cinco de julho de 2012, com aplicação aos estudantes de duas U.O. do IPP: a ESTGF e a ESEIG. Neste sentido, é de referir a ESTGF é a U.O. que possui certificação segundo o referencial em estudo.

O quadro seguinte apresenta a síntese dos resultados obtidos pela operacionalização dos testes efetuados, constatando-se que, globalmente, há diferenças estatisticamente significativas entre a U.O. certificada face à U.O. não certificada, quando analisadas na perspetiva dos estudantes.

Quadro 32. Síntese dos resultados obtidos através dos testes de diferenças

	Ú.O. Certificada	U.O. não Certificada	
	<i>Média</i>	<i>Média</i>	Conclusão Retirada
<i>Motivação dos estudantes quanto à U.O. que frequentam</i>	2.94	2.99	Não existe diferença estatisticamente significativa entre a U.O. certificada e U.O. não certificada
<i>Satisfação quanto ao desempenho dos docentes do curso</i>	3.10	3.26	Existe diferença estatisticamente significativa entre a U.O. certificada e U.O. não certificada
<i>Satisfação quanto aos materiais pedagógicos</i>	3.01	3.12	Não existe diferença estatisticamente significativa entre a U.O. certificada e U.O. não certificada
<i>Satisfação quanto às metodologias de ensino</i>	2.72	2.95	Existe diferença estatisticamente significativa entre a U.O. certificada e U.O. não certificada
<i>Satisfação quanto às metodologias de avaliação</i>	2.65	2.89	Existe diferença estatisticamente significativa entre a U.O. certificada e U.O. não certificada
<i>Satisfação relativamente às Unidades Curriculares: quanto ao programa das unidades curriculares</i>	2.90	3.01	Não existe diferença estatisticamente significativa entre a U.O. certificada e U.O. não certificada
<i>Satisfação relativamente às Unidades Curriculares: quanto à organização do processo de ensino e aprendizagem</i>	2.51	2.73	Existe diferença estatisticamente significativa entre a U.O. certificada e U.O. não certificada
<i>Satisfação quanto às infraestruturas e recursos físicos da U.O.</i>	2.65	3.04	Existe diferença estatisticamente significativa entre a U.O. certificada e U.O. não certificada
<i>Satisfação quanto ao perfil e estrutura do curso</i>	2.92	3.11	Existe diferença marginalmente significativa entre a U.O. certificada e U.O. não certificada
<i>Satisfação quanto à qualidade da informação e comunicação</i>	2.87	3.02	Não existe diferença estatisticamente significativa entre a U.O. certificada e U.O. não certificada
<i>Satisfação quanto à qualidade dos serviços prestados</i>	2.52	2.78	Existe diferença estatisticamente significativa entre a U.O. certificada e U.O. não certificada
<i>Satisfação quanto ao desempenho da presidência</i>	2.92	3.33	Existe diferença estatisticamente significativa entre a U.O. certificada e U.O. não certificada
<i>Satisfação quanto ao desempenho dos funcionários não docentes</i>	2.99	3.27	Existe diferença estatisticamente significativa entre a U.O. certificada e U.O. não certificada
<i>Grau de satisfação global</i>	2.88	3.17	Existe diferença estatisticamente significativa entre a U.O. certificada e U.O. não certificada

Contrariamente ao apontado pela revisão da literatura efetuada, no contexto específico estudado, constatou-se que na U.O. não certificada as médias de satisfação são ligeiramente superiores às da U.O. certificada.

Das conclusões retiradas, parece poder-se afirmar que a qualidade percecionada pelos estudantes de IES não difere em função da instituição possuir ou não um sistema de gestão da qualidade certificado.

Como principais limitações desta investigação, que dificultaram a generalização dos resultados, destacam-se: a reduzida dimensão da amostra e a seleção de um contexto específico do ensino superior português, o sistema politécnico público.

Quanto à amostra, tendo em conta o estudo que foi efetuado, esta apresentou uma dimensão razoável (N=191), contudo não permite a comparação dos níveis de satisfação por ano e por curso, assim como, também não permitem verificar a satisfação de estudantes de níveis académicos superiores aos estudados.

Relativamente ao contexto, este é muito específico, ou seja, o ensino superior politécnico, e como tal, é sem dúvida uma limitação que incapacita a generalização para outros contextos de ensino. Assim, neste sentido, sugere-se a aplicação do instrumento de recolha de dados utilizado a outros contextos e estudantes, para verificar se os resultados obtidos se mantêm ou se, pelo contrário, existem diferenças significativas.

Referências Bibliográficas

- Amaral, A. (2000). Políticas do ensino superior: quatro temas em debate. In Amaral, A. (Org.), *The reform of higher education in Portugal* (pp. 17-37). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bayati, A., & Taghavi, A. (2007). The impacts of acquiring ISO 9000 certification on the performance of SMEs in Tehran. *The TQM Magazine*, 19(2), 140-149.
- Bonito, J., Oliveira, M., Rebelo, H., Saraiva, M., & Trindade, V. (2009). O que dizem os estudantes do ensino secundário e no ensino superior sobre as práticas de ensino - um estudo sobre a qualidade de ensino em Évora (Portugal), In N. Ferreira, M. Pereira, & S. Silva (Orgs.), *IX Seminário Pedagogia em Debate – IV Colóquio Nacional de Formação de Professores*. Curitiba: Universidade de Tuiuti do Paraná.
- Bonito, J., Rebelo, H., Saragoça, J., Cid, M., Fialho, I., Trindade, V., ... Saraiva, M. (2009). Como aumentar a qualidade de ensino? Uma visão dos estudantes dos ensinos básico, secundário e superior. *Revista sobredotação*, 10(1), 97-115.
- Candeias, A., Rebelo, H., Bonito, J., Oliveira, M., & Trindade, V. (2010). Representações dos estudantes sobre qualidade de ensino – estudos psicométricos de validação de um questionário no ensino público português. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 27-35.
- Cardoso, S. (2010), “Participação dos estudantes na avaliação das instituições de ensino superior portuguesas: Um contributo para a sua definição”, Gabinete de estudos e Análise da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), http://www.a3es.pt/sites/default/files/Participacao_Estudantes.pdf [acedido em 24.10.2011].
- Carvalho, M. M. (2006). Histórico da gestão da qualidade. In Carvalho, M. M. Carvalho & E.P. Paladini (Coord.), *Gestão da qualidade: teoria e casos* (pp. 1-24). Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda.
- Chaudhry, S., & Ramay, M. (2011). ISO 9001(a standard) to develop a robust governance system in higher education institutions. A case study of a degree awarding Institute in Pakistan. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(2), 1456-1466.
- Chua, C. (2004). Perception of quality in higher education. *Proceedings of the Australian Universities Quality Forum 2004: Quality in a time of change* (pp.181-187). Disponível em http://www.auqa.edu.au/files/publications/auqf2004_proceedings.pdf.
- Cid, M., Rebelo, H., Oliveira, M., Saraiva, M., & Bonito, J. (2009). In search academic success indicators: an analysis from the students’ perceptions about quality of education, In ENMA, International Conference on Engineering and Mathematics (eds.), *Proceedings of the 2009 International Conference on Engineering and Mathematics*, Bilbao, Kapiak. pp. 171-178.
- Cid, M., Saraiva, M., Pereira, D., Sampaio, A., & Bonito, J. (2010). Percepção estudantil da qualidade do ensino superior público no Alentejo (Portugal). *Millenium*, 39(12), 19-53.
- Constituição da República Portuguesa.
- Dew, J. (2009). Quality issues in higher education. *The Journal for Quality and Participation*, 32(1), 4-9.

- DGES (2012a). Rede de ensino superior: Rede pública do ensino superior [on-line]. *Direção-Geral do Ensino Superior - Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (DGES) Web site*. Acedido Setembro 1, 2012, em http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/F4213181-E841-4148-B354-921BBADF686E/5778/Pub_Polit.jpg.
- DGES (2012b). Rede de ensino superior: Rede do ensino superior privado [on-line]. *Direção-Geral do Ensino Superior - Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (DGES) Web site*. Acedido Setembro 1, 2012, em http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/E90CF511-1F6D-40CA-AB64-7E5945A42260/5780/Part_Polit.jpg.
- Dragut, B. (2011). Quality management in higher education services. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 3366-3368. doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.301.
- Eagle, L., & Brennan, R. (2007). Are students customers? TQM and marketing perspectives. *Quality Assurance in Education*, 15(1), 44-60. Doi:10.1108/09684880710723025.
- Encabo, H. C. (2011). Canonical correlation analysis of student perception on instructional quality and satisfaction. *JPAIR Multidisciplinary Journal*, 6(1), 16.
- Ensino Magazine. (2012, Agosto). Redução de vagas no Superior: politécnicos assumem esforço. *Ensino Magazine*.
- ESEIG (2012a). Historial [on-line]. *Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão (ESEIG) Web site*. Acedido Maio 20, 2012, em <http://www.eseig.ipp.pt/eseig/index.php/pt/eseig/historial>.
- ESEIG (2012b). Cursos [on-line]. *Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão (ESEIG) Web site*. Acedido Maio 20, 2012, em <http://www.eseig.ipp.pt/eseig/index.php/pt/cursos>.
- ESEIG (2012c). Cursos [on-line]. *Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão (ESEIG) Web site*. Acedido Outubro 17, 2012, em <http://www.eseig.ipp.pt/eseig/index.php/pt/cursos>.
- ESEIG. (2012d). Missão [on-line]. *Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão (ESEIG) Web site*. Obtido Novembro 26, 2012, em <http://www.eseig.ipp.pt/eseig/index.php/pt/eseig/missao>.
- ESEIG. (2012e). Organograma [on-line]. *Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão (ESEIG) Web site*. Obtido Novembro 26, 2012, em <http://www.eseig.ipp.pt/eseig/index.php/pt/eseig/orgnograma>.
- ESTGF (2011a). Escola - Histórico [on-line]. *Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Felgueiras (ESTGF) Web site*. Acedido Outubro 24, 2011, em <http://www2.estgf.ipp.pt/estgf/historico>.
- ESTGF (2011b). Ensino [on-line]. *Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Felgueiras (ESTGF) Web site*. Acedido Outubro 24, 2011, em <http://www2.estgf.ipp.pt/ensino>.
- ESTGF (2011c). Manual da Qualidade.
- ESTGF (2012a). Ensino [on-line]. *Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Felgueiras (ESTGF) Web site*. Acedido Outubro 17, 2012, em <http://www2.estgf.ipp.pt/ensino>.
- ESTGF (2012b). Notícias: Renovação da Certificação NP EN ISO 9001 [online]. *Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Felgueiras (ESTGF) Web site*. Acedido Fevereiro 22, 2012, em <http://www2.estgf.ipp.pt/news/renovacao-da-certificacao-np-en-iso-9001>.

- Ferreira, J., Machado-Taylor, M., & Magalhães, A. (2009). A "importância" e a "satisfação" no ensino superior: a perspectiva dos estudantes. In *Investigar, Avaliar, Descentralizar: Atas do X Colóquio da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. SPCE/Instituto Politécnico de Bragança.
- Fife-Schaw, C. (2006). Levels of measurement. In G. M. Breakwell, S. Hammond, C. Fife-Schaw, & J.A. Smith (Eds.), *Research methods in psychology* (3.ª Ed.). (pp. 50-63) London: Sage.
- Finney, T., & Finney, R. (2010). Are students their universities' customers? an exploratory study. *Education & Training*, 52(4), 276-291. doi:10.1108/00400911011050954.
- Garcia, M. (2008). *Autonomia universitária da qualidade do ensino universitário*. Universidade Católica Editora. Lisboa.
- Gerson, R. (1998). *Medir a qualidade e a satisfação do cliente: um guia para gerir um serviço de qualidade*. Lisboa: Monitor.
- Gvaramadze, I. (2008). From quality assurance to quality enhancement in the european higher education area. *European Journal of Education*, 43(4), 443-455.
- Hayes, G. (2001). *Medindo a satisfação do cliente: desenvolvimento e uso dos questionários*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- IPAC. (2012). Base de dados nacional: sistemas de gestão certificados [on-line]. *Instituto Português de Acreditação(IPAC)Web site*. Acedido a Setembro 17, 2012, em de http://www.ipac.pt/pesquisa/pesq_empcertif.asp.
- Karapetrovic, S., Rajamani, D., & Willborn, W. (1998). Quality assurance in engineering education: comparison of accreditation schemes and ISO 9001. *European Journal of Engineering Education*, 23(2), 199-212.
- Kleijnen, J., Dolmans, D., Willems, J., & Van Hout, H. (2011). Does internal quality management contribute to more control or to improvement of higher education?: A survey on faculty's perceptions. *Quality Assurance in Education*, 19(2), 141-155.
- Kwek, C., Lau, T., & Tan, H. (2010). Education quality process model and its influence on students' perceived service quality. *International Journal of Business and Management*, 5(8), 154-165.
- Lei n.º 369/2007 de 5 de Novembro. *Diário da República n.º 212/2007 - I Série*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa.
- Lei n.º 38/2007 de 16 de Agosto. *Diário da República n.º 35/2007 -I Série*. Assembleia da República. Lisboa.
- Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República n.º166/2005 - I-A Série*. Assembleia da República. Lisboa.
- Lei n.º 62/2007 de 10 de Setembro. *Diário da República n.º 174/2007 - I Série*. Assembleia da República. Lisboa.
- Lomas, L. (2007). Are students customers? Perceptions of academic staff. *Quality in Higher Education*, 13(1), 31-44. doi:10.1080/13538320701272714.

- Lopes, L., & Raposo, M. (2002). Marketing do ensino superior: compreender o cliente... In *Atas das XII Jornadas Luso-Espanholas de Gestão Científica*. Apresentado na XII Jornadas Luso-Espanholas de Gestão Científica, Covilhã.
- Lundquist, R. (1997). Quality systems and ISO 9000 in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22(2), 159-172.
- Martins, M., Oliveira, T., & Bonito, J. (2009). Concepções sobre a qualidade de ensino por parte de professores e estudantes do instituto politécnico de portalegre. In *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. (pp. 5042-5057). Braga: Universidade do Minho.
- Matias, D. (2011). A certificação segundo a norma ISO 9001 na perspetiva do cliente (Tese de Mestrado em Engenharia Industrial). Departamento de produção e sistemas - Universidade do Minho. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19597>.
- Morais, N. (2005). *Percepções do ensino pelos alunos : proposta de instrumento de avaliação para o ensino superior* (Dissertação de Mestrado em Psicologia, área de Psicologia Escolar). Universidade do Minho. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3161>.
- Morais, N., Almeida, L. S., & Montenegro, M. I. (2006). Percepções do ensino pelos alunos: Uma proposta de instrumento para o Ensino Superior. *Análise Psicológica*, 24(1), 73-86.
- NP EN ISO 9000 (2005). *Norma Portuguesa para sistemas de gestão da qualidade - fundamentos e vocabulário : Documentos Impressos*. Instituto Português da Qualidade. Lisboa.
- NP EN ISO 9001. (2008). *Norma Portuguesa para sistemas de gestão da qualidade - requisitos: Documentos Impressos*. Instituto Português da Qualidade. Lisboa.
- Peng, P., & Samah, A. (2006). Measuring students' satisfaction for quality education in a e-learning university. *UNITAR E-Journal*, 2(1), 11-21.
- Pereira, A. (2004). *Guia prático de utilização do SPSS: análise de dados para ciências sociais e psicologia* (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pestana, M., & Gagueiro, J. (2003). *Análise de dados para as Ciências Sociais – A complementaridade do SPSS* (3º ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pires, A. R. (2004). *Qualidade – Sistemas de gestão da qualidade* (3.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Plaza, I., Arcega, F., Ibáñez, F., Garrido, P., & Castro, M. (2010). Quality and innovation in higher education: code of good practices. In *Proceedings of the 40th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference* (pp.F4J–1-F4J–6). Washington DC.
- Rebelo, H., Martins, L., & Bonito, J. (2010). “Da qualidade da educação à satisfação dos estudantes: um estudo longitudinal a três dimensões.” In *Congreso Iberoamericano de Educación: metas 2021*, Asociación de Entidades Educativas Privadas Argentinas, República da Argentina: Buenos Aires.
- Reis, F. (2010). *Como elaborar uma dissertação de mestrado segundo bolonha* (2nd ed). Lisboa: Pactor.

- Rezeanu, O. M. (2011). The implementation of quality management in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1046–1050.
- Ribeiro, N., & Fernandes, P. (2002). Proposta de indicadores para a avaliação da qualidade no ensino superior público: um caso de estudo. In *Atas das XII Jornadas Luso Espanholas de Gestão Científica/Novos Desafios na Gestão: Inovação ou Renovação?* (Vol. VI, pp.411-421). Covilhã.
- Roberto, J., Saraiva, M., & Casas Novas, J. (2007), “Ensino superior em Portugal: Transpondo fronteiras à luz do novo paradigma de Bolonha?” Universidade de Évora, Repositório Digital de Publicações Científicas, http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/2878/1/Sociologia_paper_final.pdf [acedido em 12.05.12].
- Rosa, M. J., & Amaral, A. (2007). A self-assessment of higher education institutions from the perspective of the EFQM Excellence Model. In *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*, (pp. 181-208). Dordrecht: Springer.
- Sá, P. S., Sampaio, P., & Rosa, M. J. (2011). *Modelos de gestão pela qualidade total: um contributo para a implementação de sistemas internos de garantia da qualidade nas Instituições de Ensino Superior Portuguesas*. Comunicação oral apresentada na Conferência do Fórum do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, Lisboa.
- Sampaio, P. (2008). *Estudo do fenómeno ISO 9000: origens, motivações, consequências e perspectivas* (Tese de Doutoramento em Engenharia de Produção e Sistemas - Ramo do Conhecimento Investigação Operacional.). Escola de Engenharia - Universidade do Minho. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8840>.
- Santos, S. (2011), “Participação dos estudantes nas comissões de avaliação externa - exercício experimental”, Gabinete de estudos e Análise da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), http://www.a3es.pt/sites/default/files/Participacao_Estudantes_CAES_Exercicio_Experimental.pdf [acedido em 24.10.2011].
- Saraiva, M. (2007, abril, maio e junho). Os desafios e o futuro da gestão da qualidade total no ensino superior português. *Revista Dirigir*, (98), 18-21. Retirado de <http://www.iefp.pt/iefp/publicacoes/Dirigir/>
- Saraiva, M. (2008). La calidad y los “clientes” de la enseñanza superior portuguesa. *Horizontes Educativos*, 13(2), 41-54.
- Saraiva, M. (2009). Implementação dos princípios de Deming no ensino superior português. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração*, 1(2), 84-109.
- Saraiva, M. (2012). Filosofia de Deming e a gestão da qualidade total no ensino superior Português. *Revista Portuguesa de Management*, 5(6), 95-116.
- Schwartzman, R. (1995). Are students customers? the metaphoric mismatch between management and education. *Education*, 116(2), 215-222.
- Sharrock, G. (2000). Why students are not (just) customers (and other reflections on Life After George). *Journal of Higher Education Policy and Management*, 22(2), 149-164.

- Simão, V., & Costa, A. (2000), *O ensino politécnico em Portugal: descrição evolutiva e prospectiva deste subsistema do ensino superior*. Conselho Coordenador dos Institutos superiores politécnicos. Lisboa
- Sol. (2012, Julho). Politécnicos responsáveis por 78% da redução de vagas. *Sol*. Obtido Novembro 14, 2012, de http://sol.sapo.pt/inicio/Sociedade/Interior.aspx?content_id=54506.
- Sultan, P., & Wong, H. (2010). Service quality in higher education – a review and research agenda. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 2(2), 259-272. doi:10.1108/17566691011057393.
- Sumaedi, S., & Bakti, I. G. M. Y. (2011). The students' perceived quality comparison of ISO 9001 and non-ISO 9001 certified school: an Empirical Evaluation. *International Journal of Engineering & Technology IJETIJENS*, 11(1), 104-108.
- Sumaedi, S., Bakti, I., & Metasari, N. (2011). The effect of students' perceived service quality and perceived price on student satisfaction. *Management Science and Engineering*, 5(1), 88-97.
- Svensson, G., & Wood, G. (2007). Are university students really customers? When illusion may lead to delusion for all!. *International Journal of Educational Management*, 21(1), 17-28. doi:10.1108/09513540710716795.
- Thonhauser, T. (2008). Factors that relate to the time to ISO 9000 registration in education institutions. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(3), 333-349. doi:10.1080/09243450802332218.

Anexos

**Anexo I. Questionário: “*Satisfação dos estudantes em unidades orgânicas de ensino superior
politécnico*”**

Satisfação dos estudantes em unidades orgânicas de ensino superior politécnico

R. Freitas, M. Rebelo, V. Lima, 2012. Adaptado de Cid et al., 2010



Instrução inicial

Este estudo está a ser desenvolvido por uma equipa de investigadores da Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Felgueiras. Tem como objetivo principal comparar os níveis de **satisfação dos estudantes de unidades orgânicas com certificação pela ISO 9001 face aos dos estudantes de unidades orgânicas sem esta certificação.**

O universo de estudo é o **Instituto Politécnico do Porto (IPP)**.

Deve responder às questões tendo por base o **presente ano letivo**.

A sua participação é completamente voluntária. Os dados fornecidos são anónimos e confidenciais e serão apenas utilizados para fins académicos.

Não há respostas certas ou erradas, pretende-se apenas a sua opinião pessoal e sincera.

O preenchimento do questionário tem uma duração média de **10 minutos**.

Preencha, por favor, inteiramente o questionário **apenas uma única vez**, assegurando a espontaneidade das suas respostas e o bom funcionamento do sistema.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Satisfação dos estudantes em unidades orgânicas de ensino superior politécnico

INFORMAÇÃO PESSOAL

Sexo:

- Feminino
- Masculino

Nacionalidade:

- Portuguesa
- Outra. Qual? _____

Idade: _____

Atualmente é:

- Estudante do IPP
- Ex-estudante

Unidade Orgânica do IPP onde estuda:

- ISEP
- ISCAP
- ESEIG
- ESE
- ESMAE
- ESTGF
- ESTSP

Satisfação dos estudantes em unidades orgânicas de ensino superior politécnico

SITUAÇÃO NA UNIDADE ORGÂNICA

Situação Escolar no ISEP

Curso:

- Licenciatura em Engenharia Civil
- Licenciatura em Engenharia de Computação e Instrumentação Médica
- Licenciatura em Engenharia de Instrumentação e Metrologia
- Licenciatura em Engenharia de Sistemas
- Licenciatura em Engenharia Eletrotécnica - Sistemas Elétricos de Energia
- Licenciatura em Engenharia Eletrotécnica e de Computadores
- Licenciatura em Engenharia Geotécnica e Geoambiente
- Licenciatura em Engenharia Informática
- Licenciatura em Engenharia Mecânica
- Licenciatura em Engenharia Mecânica Automóvel
- Licenciatura em Engenharia Química
- Mestrado em Computação e Instrumentação Médica
- Mestrado em Energias Sustentáveis
- Mestrado em Engenharia Civil
- Mestrado em Engenharia Eletrotécnica - Sistemas Elétricos de Energia
- Mestrado em Engenharia Eletrotécnica e de Computadores
- Mestrado em Engenharia Geotécnica e Geoambiente
- Mestrado em Engenharia Informática
- Mestrado em Engenharia Mecânica
- Mestrado em Engenharia Química
- Mestrado em Instrumentação e Metrologia
- Outro: _____

Ano:

- 1º Ano
- 2º Ano
- 3º Ano

Nº de matrículas: _____

Satisfação dos estudantes em unidades orgânicas de ensino superior politécnico

SITUAÇÃO NA UNIDADE ORGÂNICA

Situação Escolar no ISCAP

Curso:

- Licenciatura em Assessoria e Tradução
- Licenciatura em Comércio Internacional
- Licenciatura em Comunicação Empresarial
- Licenciatura em Contabilidade e Administração
- Licenciatura em Gestão de Atividades Turísticas
- Licenciatura em Marketing
- Mestrado em Assessoria de Administração
- Mestrado em Auditoria
- Mestrado em Contabilidade e Finanças
- Mestrado em Empreendedorismo e Internacionalização
- Mestrado em Gestão das Organizações
- Mestrado em Marketing Digital
- Mestrado em Logística
- Mestrado em Tradução e Interpretação Especializadas
- Outro: _____

Ano:

- 1º Ano
- 2º Ano
- 3º Ano

Nº de matrículas: _____

Satisfação dos estudantes em unidades orgânicas de ensino superior politécnico

SITUAÇÃO NA UNIDADE ORGÂNICA

Situação Escolar no ESEIG

Curso:

- Licenciatura em Ciências e Tecnologias da Documentação e Informação
- Licenciatura em Contabilidade e Administração
- Licenciatura em Design
- Licenciatura em Engenharia Biomédica
- Licenciatura em Engenharia e Gestão Industrial
- Licenciatura em Engenharia Mecânica
- Licenciatura em Gestão e Administração Hoteleira
- Licenciatura em Recursos Humanos
- Mestrado em Finanças Empresariais
- Mestrado em Gestão e Desenvolvimento de Recursos Humanos
- Outro: _____

Ano:

- 1º Ano
- 2º Ano
- 3º Ano

Nº de matrículas: _____

Satisfação dos estudantes em unidades orgânicas de ensino superior politécnico

SITUAÇÃO NA UNIDADE ORGÂNICA

Situação Escolar no ESE

Curso:

- Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias Artísticas
- Licenciatura em Ciências do Desporto
- Licenciatura em Educação Básica
- Licenciatura em Educação Musical
- Licenciatura em Educação Social
- Licenciatura em Gestão do Património
- Licenciatura em Língua e Culturas Estrangeiras
- Licenciatura em Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa
- Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar
- Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
- Mestrado Profissionalizante em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico
- Mestrado Profissionalizante em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico
- Mestrado Profissionalizante em Ensino de Inglês e de Francês ou Espanhol no Ensino Básico
- Mestrado Profissionalizante em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico
- Mestrado de Especialização em Administração de Organizações Educativas
- Mestrado de Especialização em Educação e Intervenção Social - Ação Psicossocial em Contextos de Risco
- Mestrado de Especialização em Educação e Intervenção Social - Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos
- Mestrado de Especialização em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição
- Mestrado de Especialização em Ensino Experimental das Ciências no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico
- Mestrado de Especialização em Ensino Precoce de Inglês
- Mestrado de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico
- Mestrado de Especialização em Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa
- Outro: _____

Ano:

- 1º Ano
- 2º Ano
- 3º Ano

Nº de matrículas: _____

Satisfação dos estudantes em unidades orgânicas de ensino superior politécnico

SITUAÇÃO NA UNIDADE ORGÂNICA

Situação Escolar no ESMAE

Curso:

- Licenciatura em Tecnologia da Comunicação Audiovisual
- Licenciatura Tecnologia da Comunicação Multimédia
- Licenciatura em Música
- Licenciatura em Interpretação
- Licenciatura em Produção e Design
- Mestrado em Comunicação Audiovisual
- Outro: _____

Ano:

- 1º Ano
- 2º Ano
- 3º Ano

Nº de matrículas: _____

Satisfação dos estudantes em unidades orgânicas de ensino superior politécnico

SITUAÇÃO NA UNIDADE ORGÂNICA

Situação Escolar no ESTGF

Curso:

- Licenciatura em Ciências Empresariais
- Licenciatura em Engenharia Informática
- Licenciatura em Engenharia de Segurança do Trabalho
- Licenciatura em Solicitadoria
- Licenciatura em Segurança Informática em Redes de Computadores
- Mestrado em Engenharia Informática
- Mestrado em Redes e Serviços de Comunicação
- Mestrado em Solicitadoria
- Mestrado em Gestão Integrada da Qualidade, Ambiente e Segurança
- Outro: _____

Ano:

- 1º Ano
- 2º Ano
- 3º Ano

Nº de matrículas: _____

Satisfação dos estudantes em unidades orgânicas de ensino superior politécnico

SITUAÇÃO NA UNIDADE ORGÂNICA

Situação Escolar no ESTSP

Curso:

- Licenciatura em Análises Clínicas e Saúde Pública
- Licenciatura em Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica
- Licenciatura em Audiologia
- Licenciatura em Cardiopneumologia
- Licenciatura em Farmácia
- Licenciatura em Fisioterapia
- Licenciatura em Medicina Nuclear
- Licenciatura em Neurofisiologia
- Licenciatura em Radiologia
- Licenciatura em Radioterapia
- Licenciatura em Saúde Ambiental
- Licenciatura em Terapia da Fala
- Licenciatura em Terapia Ocupacional
- Mestrado em Aconselhamento e Informação em Farmácia
- Mestrado em Ambiente, Higiene e Segurança em Meio Escolar
- Mestrado em Fisioterapia
- Mestrado em Gestão das Organizações
- Mestrado em Tecnologia Bioquímica em Saúde
- Mestrado em Terapia Ocupacional
- Outro: _____

Ano:

- 1º Ano
- 2º Ano
- 3º Ano

Nº de matrículas: _____

Satisfação dos estudantes em unidades orgânicas de ensino superior politécnico

REPRESENTAÇÕES DE QUALIDADE DE ENSINO

1. As questões que se seguem pretendem avaliar o seu nível de motivação face à Unidade Orgânica (U.O.) que frequenta.

	Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	Não sei/ Não se aplica/ Estou indeciso
1. A frequência às aulas aumenta o meu interesse pelas matérias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Nas aulas utilizam-se, geralmente, estratégias para criar e manter a motivação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. As questões que se seguem pretendem avaliar o seu nível de satisfação relativamente ao desempenho dos docentes do curso que frequenta.

	Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	Não sei/ Não se aplica/ Estou indeciso
1. Os docentes, em geral, empenham-se na lecionação das aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. De uma forma geral, as relações entre estudantes e professores são adequadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Os docentes incentivam a participação dos estudantes nas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Os docentes estão disponíveis para esclarecer dúvidas dos estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Os docentes respeitam os horários de atendimento aos estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Os docentes são assíduos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Os docentes são pontuais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. As questões que se seguem pretendem avaliar o seu nível de satisfação relativamente aos materiais pedagógicos utilizados pelos docentes do curso que frequenta.

	Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	Não sei/ Não se aplica/ Estou indeciso
1. Os materiais de apoio facultados pelos docentes estão bem organizados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Os materiais de apoio facultados pelos docentes apresentam atualidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Os materiais de apoio disponibilizados pelos docentes são relevantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Os materiais de apoio são disponibilizados atempadamente pelos docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Os materiais de apoio disponibilizados pelos docentes (sumários, textos de apoio, diapositivos, apontamentos, bibliografia, etc.) são suficientes para se atingirem os objetivos das aprendizagens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Satisfação dos estudantes em unidades orgânicas de ensino superior politécnico

REPRESENTAÇÕES DE QUALIDADE DE ENSINO

4. As questões que se seguem pretendem avaliar o seu nível de satisfação relativamente às metodologias de ensino utilizadas pelos docentes do seu curso.

	Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	Não sei/ Não se aplica/ Estou indeciso
1. Os docentes aproveitam as ideias e conhecimentos dos estudantes para a leção das matérias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. O ritmo das aulas facilita a aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. O ritmo das aulas dá tempo suficiente para eu mudar o meu pensamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Os docentes do curso explicam as matérias com clareza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Em geral, as metodologias de ensino praticadas são adequadas à aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. A componente teórica nas aulas está articulada com a componente prática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Nas aulas são apresentadas várias teorias e modelos alternativos para a explicação do mesmo fenómeno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Nas aulas faz-se a contextualização histórica das teorias e modelos em estudo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Nas aulas incentiva-se a atividade reflexiva dos estudantes sobre as matérias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. No curso desenvolvem-se atividades práticas demonstrativas do conhecimento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. No curso desenvolvem-se atividades práticas destinadas à produção de raciocínio e de conhecimento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Os docentes apresentam os conhecimentos mais recentes dos temas tratados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Os docentes apelam ao espírito crítico dos estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Os docentes estimulam a criatividade dos estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Os docentes estimulam a produção do conhecimento pelos estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Os docentes estimulam a capacidade dos estudantes para criar soluções alternativas para os problemas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. As questões que se seguem pretendem avaliar o seu nível de satisfação relativamente às metodologias de avaliação utilizadas pelos docentes do seu curso.

	Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	Não sei/ Não se aplica/ Estou indeciso
1. As modalidades de avaliação estão articuladas com as metodologias de ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. É fornecido feedback sobre os trabalhos de avaliação realizados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Os processos de avaliação são adequados aos objetivos de aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Em geral, a avaliação é realizada de forma justa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Em geral, os processos de avaliação são negociados com os estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. O regime de avaliação é divulgado em tempo oportuno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. A classificação final contempla, de forma equilibrada, os diferentes elementos de avaliação (testes, trabalhos, relatórios, portefólios,...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Satisfação dos estudantes em unidades orgânicas de ensino superior politécnico

UNIDADES CURRICULARES E SUA ORGANIZAÇÃO

6. As questões que se seguem pretendem avaliar o seu nível de satisfação relativamente às Unidades Curriculares que fazem parte do seu curso e à organização das mesmas.

	Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	Não sei/ Não se aplica/ Estou indeciso
1. Os programas das Unidades Curriculares são entregues no início de cada semestre letivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. A quantidade de temáticas e de objetivos preconizados nos programas é adequada à aquisição das competências pretendidas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Os conteúdos dos programas correspondem aos efetivamente lecionados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. O grau de dificuldade das temáticas constantes dos programas é adequado à aprendizagem exigida nas Unidades Curriculares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. O Calendário Escolar (duração dos semestres, pausas pedagógicas, férias escolares, etc.) é adequado à aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. A organização dos tempos de ensino nas Unidades Curriculares (horários, tempo para trabalho autónomo fora das aulas, tempo de aulas) é apropriada à aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. O calendário das provas de avaliação respeita o trabalho académico dos estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Satisfação dos estudantes em unidades orgânicas de ensino superior politécnico
INFRAESTRUTURAS E RECURSOS FÍSICOS DA U.O.**

7. As questões que se seguem pretendem avaliar o seu nível de satisfação relativamente às infraestruturas e recursos da U.O. que frequenta.

	Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	Não sei/ Não se aplica/ Estou indeciso
1. O acervo bibliográfico (livros, vídeos, normas, revistas, etc.) disponível na U.O. (qualidade e quantidade) é adequado à aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. De um modo geral, as condições físicas das salas de aula (dimensões, equipamentos e meios laboratoriais) são adequadas ao desenvolvimento das aprendizagens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. De um modo geral, as condições ambientais das salas de aula (ruído, temperatura, humidade, luminosidade) são adequadas ao desenvolvimento das aprendizagens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Os recursos didáticos disponíveis nas salas de aula (quadro, retroprojektor, material informático e áudio, etc.) são adequados à aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. As infraestruturas de apoio informático disponíveis são adequadas às necessidades do curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. As salas de estudo e as salas de informática disponíveis são adequadas às necessidades do curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. As infraestruturas de convívio (salas de convívio, bar, etc.) disponíveis são adequadas às necessidades do curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. As atividades extracurriculares oferecidas são relevantes para a formação dos estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Os acessos rodoviários e pedonais à U.O. são adequados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. A U.O. localiza-se em locais próximos de meios de transporte alternativos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Os acessos da U.O. são adaptados a pessoas com mobilidade reduzida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. O parque de estacionamento possui uma dimensão adequada às necessidades da U.O.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Em geral, existe disponibilidade e acesso à Internet dentro das instalações.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Satisfação dos estudantes em unidades orgânicas de ensino superior politécnico

PERFIL E ESTRUTURA DO CURSO

8. As questões que se seguem pretendem avaliar o seu nível de satisfação relativamente ao perfil e estrutura do curso que frequenta.

	Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	Não sei/ Não se aplica/ Estou indeciso
1. Os eventos científicos (conferências, colóquios, visitas de estudo, etc.) realizados na U.O. são relevantes para a formação dos estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. O plano curricular do curso que frequento satisfaz-me.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Os objetivos gerais do curso que frequento estão de acordo com as necessidades do mercado de trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Os conteúdos programáticos das diversas Unidades Curriculares estão de acordo com as necessidades do mercado de trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. A organização do curso que frequento está adequada ao perfil profissional deste curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Satisfação dos estudantes em unidades orgânicas de ensino superior politécnico
INFORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO E SERVIÇOS PRESTADOS NA U.O.

9. As questões que se seguem pretendem avaliar o seu nível de satisfação relativamente à qualidade da informação e comunicação dentro da U.O.

	Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	Não sei/ Não se aplica/ Estou indeciso
1. A informação disponibilizada no site é suficiente e clara.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. A informação disponibilizada pelos serviços é suficiente e clara.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. De uma forma geral, há facilidade de comunicação com as diversas estruturas da U.O.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. A U.O. responde de forma eficaz às reclamações efetuadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. A U.O. preocupa-se em recolher e analisar a opinião dos estudantes (caixas de sugestões, inquéritos de satisfação, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. As questões que se seguem pretendem avaliar o seu nível de satisfação relativamente à qualidade dos serviços prestados.

	Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	Não sei/ Não se aplica/ Estou indeciso
1. Os horários de funcionamentos dos diversos serviços, em geral são adequados às necessidades dos estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Os serviços são prestados com eficácia, rapidez e cortesia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. A U.O. disponibiliza apoios a estudantes com necessidades especiais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. A U.O. disponibiliza serviço de saúde aos estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Há preocupação por parte da U.O. em orientar os novos estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Há disponibilidade de aquisição de materiais bibliográficos relevantes para as aprendizagens, nas instalações da U.O. (reprografia/livraria).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Satisfação dos estudantes em unidades orgânicas de ensino superior politécnico

RECURSOS HUMANOS

11. As questões que se seguem pretendem avaliar o seu nível de satisfação relativamente ao desempenho da presidência da U.O. que frequenta.

	Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	Não sei/ Não se aplica/ Estou indeciso
1. Existe e encontra-se definida a política da U.O.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. A Presidência assegura disponibilidade de recursos humanos, físicos e materiais para o bom funcionamento da U.O.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. A Presidência é célere no que respeita a resposta aos requerimentos dos estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. De uma forma geral, a Presidência apresenta um bom desempenho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. As questões que se seguem pretendem avaliar o seu nível de satisfação relativamente ao desempenho dos funcionários não docentes da U.O que frequenta.

	Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	Não sei/ Não se aplica/ Estou indeciso
1. Em geral, os funcionários não docentes prestam um atendimento com cortesia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. As competências dos funcionários não docentes são adequadas às funções desempenhadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Os funcionários não docentes, em geral, apresentam flexibilidade e autonomia para resolução de situações individuais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Satisfação dos estudantes em unidades orgânicas de ensino superior politécnico
SATISFAÇÃO GLOBAL QUANTO À U.O.

13. As questões que se seguem pretendem avaliar o seu grau de satisfação global face à U.O. que frequenta.

	Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	Não sei/ Não se aplica/ Estou indeciso
1. O curso que frequento satisfaz-me de uma forma global.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. A U.O. que frequento satisfaz-me de uma forma global.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Os serviços prestados na U.O. que frequento satisfazem-me de uma forma global.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. O rendimento académico que alcancei satisfaz-me de uma forma global.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Termina aqui a sua participação.
 Obrigada por colaborar na nossa investigação.