

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO – UTAD

**GESTÃO DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS
PARA OS MODELOS DE REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO NO BRASIL
E EM PORTUGAL**

ANTONIO AUGUSTO DOS SANTOS SOARES

TESE DE DOUTORAMENTO EM GESTÃO

Orientação:

Prof.^a Doutora Carla Susana da Encarnação Marques (UTAD)

Prof. Doutor Hugo Márcio Rodrigues de Almeida (U.A)

Prof. Doutor Pedro Antonio de Melo (UFSC)



VILA REAL, 2016

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO – UTAD

**GESTÃO DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS
PARA OS MODELOS DE REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO NO BRASIL
E EM PORTUGAL**

TESE DE DOUTORAMENTO EM GESTÃO

ANTONIO AUGUSTO DOS SANTOS SOARES

Orientação:

Prof.^a Doutora Carla Susana da Encarnação Marques (UTAD)
Prof. Doutor Hugo Márcio Rodrigues de Almeida (UA)
Prof. Doutor Pedro Antonio de Melo (UFSC)

Composição do Júri:

PROF. Doutor. JOSE MANUEL CARDOSO BELO

PROA. Doutora. ANA ISABEL PIRES BEATO ALVES DE MELO

PROFA. Doutora. CARLA SUSANA DA ENCARNAÇÃO MARQUES

PROF. Doutor. CARLOS DUARTE COELHO PEREIRA

PROF. Doutor. RICARDO GOUVEIA RODRIGUES

PROF. Doutor. PEDRO ANTONIO DE MELO

PROFA. Doutor. MARIA DE LOURDES MACHADO-TAYLOR

VILA REAL, 2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Soares, Antonio Augusto dos Santos

Gestão da Qualidade: Os desafios para os modelos de Regulação e Avaliação no Brasil e em Portugal. Vila real: [s.n.], 2016.

Orientadores: **Prof.^a Doutora Carla Susana da Encarnação Marques (UTAD), Prof. Doutor Hugo Márcio Rodrigues de Almeida (U.A) e Prof. Doutor Pedro Antonio de Melo (UFSC)**

PALAVRAS-CHAVE: Ensino superior; sistemas de avaliação; gestão da qualidade; participação do aluno

Este trabalho foi expressamente elaborado como Tese original para efeito de obtenção do grau de Doutor em Gestão na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

EPÍGRAFE

“Uma criança, uma professora, uma caneta e um
livro podem mudar o mundo. “

Malala Yousafzai, 17 anos

Nobel da Paz 2014

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter permitido chegar até aqui, finalizar a Tese e, principalmente, ter a oportunidade de viver diversas boas experiências profissionais e pessoais.

Aos meus pais, *in memoriam*, que nunca imaginaram, enquanto vivos, que eu chegasse neste estágio de minha vida pessoal e profissional.

À minha família: esposa Maria José e filhas Maria Cecília e Ana Lucia, que me apoiaram e incentivaram desde o início de minha decisão em começar este processo.

Aos meus orientadores: Profa. Carla Marques, Prof. Hugo de Almeida e Prof. Pedro Melo, que acreditaram no meu propósito e não mediram esforços para me ajudar a concluir este trabalho.

Aos meus amigos no Brasil: Alexandre Marino Costa, Antonio Roberto Serra, Carlos Bielschovisky, Cicero Tredezini, Claudine Jordão, Isac José Lopes, Katia Morosov, Jouberto Uchôa Mendonça Junior, Jucimara Roesler, Marcos Tanure Sanabio, Maria Elias Soares, Paulo Speller, Rafael Moré, Rogério Nunes, Stela Maria Meneghel, Teresa Carneiro, Tamara Regina e Ymiracy Polak, entre outros, que muito me ajudaram moralmente e me apoiaram na coleta de dados para a pesquisa e revisão do trabalho.

Aos meus amigos e apoiadores em Portugal: Pedro Bem-Haja e Sónia Cardoso, entre outros, que deram parte de seu precioso tempo para análises e discussões sobre o meu trabalho.

RESUMO

As grandes transformações vivenciadas no ensino superior nos últimos anos, decorrentes da globalização e da internacionalização, requerem um estudo profundo nos modelos dos processos de avaliação das Instituições de Ensino Superior – IES, principalmente nas questões pedagógicas e nos modelos de gestão da qualidade.

Outro fator de relevância diz respeito à expectativa e percepção dos diversos *stakeholders* envolvidos, sendo que os atuais sistemas de avaliação oficiais aparentam uma reduzida captura dessa visão, principalmente do aluno.

Considerando a problemática abordada, desenvolvemos uma investigação não experimental de campo, fundamentada bibliograficamente na literatura científica existente e aplicando um questionário de auto-relato estruturado, tendo por objetivo: analisar os sistemas de avaliação do ensino superior no Brasil e Portugal, procurando, assim, identificar os marcadores da participação do aluno nos processos de avaliação institucionais; identificando as expectativas e percepções dos alunos com relação à qualidade do ensino superior nas instituições que frequentam e qual a relação que pode ser estabelecida com os instrumentos utilizados no processo avaliativo oficial.

Os dados obtidos foram tratados por métodos estatísticos apropriados e apresentaram como principal conclusão a ausência qualitativa da participação do aluno no processo de avaliação, o que pode levar no futuro a um descrédito desse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino superior; sistemas de avaliação; gestão da qualidade; participação do aluno.

ABSTRACT

The major changes experienced in higher education in recent years, due to globalization and internationalization, require a thorough study on models of the evaluation procedures of higher education institutions - HEIs, especially in pedagogical issues and quality management models.

Another important factor concerns the expectations and perceptions of the various stakeholders involved, and the current official assessment systems appear a reduced catch that vision, especially the student.

Considering the problem, we developed this exploratory study, using literature research and application of a structured questionnaire with the purpose: to discuss the evaluation systems of higher education in Brazil and Portugal, seeking thus to identify the student's participation markers in the processes of institutional assessment; identifying the expectations and perceptions of students regarding the quality of higher education institutions attending and what relationship can be established with the instruments used in the official evaluation process.

The data were processed by appropriate statistical methods and presented as main finding the qualitative absence of participation of students in the evaluation process, which may lead in future to a discrediting of this process.

KEY-WORDS: Higher education; evaluation systems ; quality management; student participation .

ÍNDICE GERAL

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	iii
ÍNDICE DE FIGURAS	vi
ÍNDICE DE QUADROS	viii

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO GERAL DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

1.1. INTRODUÇÃO	3
1.2. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA	4
1.3. OBJETIVOS	9
1.4. ESTRUTURA GERAL DO TRABALHO	9

CAPÍTULO II - OS MODELOS DE AVALIAÇÃO E DE GESTÃO DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR

2.1. OS MODELOS DE AVALIAÇÃO	13
2.2. OS MODELOS DE GESTÃO DA QUALIDADE	27

CAPÍTULO III - OS MODELOS DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E EM PORTUGAL

3.1. O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	41
3.1.1. Histórico	41
3.1.2. Os números da educação no Brasil.....	46
3.1.3. A avaliação no Brasil.....	49
3.1.4. SINAES	49
3.2. O ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL	56
3.2.1. Histórico	56
3.2.2. Os números da educação em Portugal.....	58
3.2.3. A avaliação em Portugal.....	61
3.2.4. Processo de Bolonha	63
3.2.5. A3ES: O papel da Agência como garantidora da qualidade do ensino	67
3.2.6. O sistema de garantia da qualidade nas instituições de ensino superior	71

CAPÍTULO IV - OS STAKEHOLDERS DO ENSINO SUPERIOR

4.1. A IDENTIFICAÇÃO DOS STAKEHOLDERS	77
4.2. O PERFIL DOS ALUNOS E A TEORIA DAS GERAÇÕES	79

CAPÍTULO V - A PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

5.1. INTRODUÇÃO	87
5.2. A EXPERIÊNCIA DO BRASIL	88
5.3. A EXPERIÊNCIA DE PORTUGAL	92

CAPÍTULO VI - MODELO PROPOSTO PARA INVESTIGAÇÃO

6.1. INSTRUMENTO UTILIZADO	97
6.2. QUESTÕES NORTEADORAS E SUAS RELAÇÕES	98

CAPÍTULO VII - METODOLOGIA

7.1. INTRODUÇÃO	103
7.2. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	107

7.3. TIPO DE INVESTIGAÇÃO	110
7.4. ELEMENTOS DE INVESTIGAÇÃO	111
7.4.1. ESTUDO I – Abordagem qualitativa	111
7.4.2. ESTUDO II – Abordagem quantitativa	111
7.4.2.1. Questões e hipóteses de investigação	111
7.4.2.2. População e amostra	112
7.5. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	116
7.6. REGISTRO, VERIFICAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS	117
7.6.1. Validade e confiabilidade do questionário utilizado	118
7.6.1.1. O coeficiente Alpha de Cronbach	118
CAPÍTULO VIII - APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DOS RESULTADOS	
8.1. ANÁLISE DESCRITIVA DOS RESULTADOS PARA O ESTUDO I	125
8.1.1. Análise dos resultados da análise documental	125
8.1.1.1. Síntese dos resultados da pesquisa documental do Estudo I	126
8.2. ANÁLISE DESCRITIVA DOS RESULTADOS PARA O ESTUDO II	131
8.2.1. Síntese dos resultados da análise quantitativa para o ESTUDO II	132
CAPÍTULO IX - CONSIDERAÇÕES FINAIS	
9.1. DISCUSSÃO.....	169
9.2. AVALIAÇÃO DESCRITIVA SOBRE A COMPOSIÇÃO DOS MODELOS DE REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO NO BRASIL E EM PORTUGAL	171
9.3. AVALIAÇÃO DESCRITIVA DAS HIPÓTESES.....	175
9.4. CONCLUSÃO.....	208
9.5. LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO	209
9.6. INVESTIGAÇÕES FUTURAS	210
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	211
ANEXOS	
Anexo 1 – Autorização de uso do questionário e modelo aplicado.....	223
Anexo 2 – Perguntas com descrição alterada.....	224
Anexo 3 – Questionário utilizado.....	226

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
ACG – Avaliação de Cursos de Graduação
ACP – Análise dos Componentes Principais
ADISPOR – Associação dos Institutos Superiores Politécnicos Portugueses
ANA – Agências Nacionais de Acreditação
ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANDIFES – Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
APESP – Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado
APQ – Associação Portuguesa para a Qualidade
ARCU-SUR – Sistema de Credenciamento Regional de Cursos de Graduação dos Estados partes do Mercosul e Estados Associados
AVALIES – Avaliação de Instituições de Educação Superior
BASIS – Banco de Avaliadores do Sinaes
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAE – Comissões de Avaliação Externas
CAF – *Common Assessment Framework*
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAUP – Conselho de Avaliação das Universidades Portuguesas
CC – Conceitos Finais de Curso
CCISP – Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos
CCT – Comissões Consecutivas Temáticas
CEA – Comissão Especial de Avaliação do Ensino Superior
CFE – Conselho Federal de Educação
CHEA – *Council for Higher Education Accreditation*
CI – Conceito da Instituição
CIPES – Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior
CNAVES – Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA – Comissão Própria de Avaliação
CPC – Conceito Preliminar de Cursos de Graduação
CRP – Constituição da República Portuguesa
CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CRUP – Conselho de Reitores Portugueses
CTAA – Comissão Técnica de Acompanhamento de Avaliação
DAES – Diretoria de Avaliação da Educação Superior
DGAEP – Direção-Geral da Administração e do Emprego Público
DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DGES – Direção Geral no Ensino Superior
EAD – Educação à Distância
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ECTS – *European Credit Transfer System*
EFQM – *European Foundation for Quality Management*
EHEA – Área Europeia de Ensino Superior
EIPA – Instituto Europeu de Administração Pública
ENADE – Avaliação do Desempenho dos Estudantes

ENC – Exame Nacional de Cursos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ENQA – *European Association for Quality Assurance in Higher Education*
ERASMUS – *European Action Scheme for the Mobility of University Students*
ERP – *Enterprise Resource Planning*
ESIB – União Nacional de Estudantes na Europa
EU – *European Union*
EUA – Associação Universitária Europeia
EVALUE – *Evaluation and Self Evaluation of Universities in Europe*
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FHEQ – *The Framework of Higher Education Qualifications in Portugal*
FIES – Programa de Financiamento Estudantil
FNCE – Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação
FNQ – Fundação Nacional da Qualidade
FUP – Fundação das Universidades Portuguesas
GAA – Guião para a Autoavaliação
GAE – Guião de Avaliação Externa
GERES – Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
IBGE – Instituto Brasileiro de Estatística
IDD – Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observados e Esperados
IES – Instituições de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
IGC – Índice Geral de Cursos
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISCTE – Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa
ISO – *International Organization for Standardization*
ISO/IEC – *International Organization for Standardization/International Electrotechnical Commission*
LAU – Lei de Autonomia Universitária
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBN – Lei de Diretrizes e Bases Nacional
MARE – Ministério de Administração Federal e da Reforma do Estado
MCTES – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
MEC – Ministério da Educação
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
MEXA – Mecanismo Experimental de Avaliação
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OFSTED – *Office for Standards the Education*
PAIDEIA – Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação de Área
PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PI – Procurador Educacional Institucional (antigo Pesquisador Institucional)
PNE – Plano Nacional de Educação
PNQ – Prêmio Nacional da Qualidade
PPI – Projeto Político Pedagógico Institucional

PRAVALER – Programa de Crédito Universitário
PROUNI – Programa Universidade para Todos
QAA – *Quality Assurance Agency for Higher Education*
QSE – Questionário socioeconômico
REUNI – Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RSG – Relatórios Sínteses Globais
SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SEED – Secretaria de Educação à Distância
SEM – Setor Educacional do MERCOSUL
SEMESP – Sindicato das Mantenedoras do Estado de São Paulo
SESU – Secretaria de Educação Superior
SIG – Sistema de Informações Gerenciais
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINAPES – Sistema Nacional de Avaliação e Progresso da Educação Superior
SISU – Sistema de Seleção Unificada
SNPG – Sistema Nacional de Pós-graduação
TI – Tecnologia da Informação
TQM – Gestão da Qualidade Total
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UCP – Universidade Católica Portuguesa
UE – União Europeia
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UNB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
UNINORTE – Consórcio das Universidades do Norte
USP – Universidade de São Paulo
VSNU – *Association of Cooperating Universities*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Quatro cenários para o ensino superior no Mundo	27
Figura 2: MEC: Sistema de Informações Gerenciais	30
Figura 3: Critérios de excelência - Prêmio Malcolm Baldrige –	33
Figura 4: Modelo CAF	35
Figura 5: Modelo EFQM	36
Figura 6: Metodologia de medição e gestão do desempenho	37
Figura 7: Estrutura do Sistema educativo brasileiro	43
Figura 8: Educação superior – organização acadêmica	44
Figura 9: Organograma do sistema de ensino superior português de acordo com os princípios de Bolonha	66
Figura 10: Evolução das gerações	81
Figura 11: Distribuição das IES pesquisadas – Brasil e Portugal	108
Figura 12: Distribuição da IES pesquisadas – Brasil e Portugal	108
Figura 13: Definição da amostra no Brasil e em Portugal.....	113
Figura 14: Médias observadas relativamente as análises das expectativas e percepções dos alunos no Brasil e em Portugal para a Questão 1	133
Figura 15: Quantidades de alunos observadas relativamente as análises das expectativas e percepções dos alunos no Brasil e em Portugal para a Questão 2	137
Figura 16: Quantidades de alunos observadas relativamente as análises das expectativas e percepções dos alunos no Brasil e em Portugal para a Questão 4	140
Figura 17: Médias observadas relativamente as análises das expectativas e percepções dos alunos no Brasil e em Portugal para a Questão 6	143
Figura 18: Médias observadas relativamente as análises das expectativas e percepções dos alunos no Brasil e em Portugal para a Questão 7	145
Figura 19: Médias observadas relativamente as análises das expectativas e percepções dos alunos no Brasil e em Portugal para a Questão 8	147
Figura 20: Médias observadas relativamente as análises das expectativas e percepções dos alunos no Brasil e em Portugal para a Questão 9	150
Figura 21: Médias observadas relativamente as análises das expectativas e percepções dos alunos no Brasil e em Portugal para a Questão 10	154
Figura 22: Médias observadas relativamente as análises das expectativas e percepções dos alunos no Brasil e em Portugal para a Questão 11	156
Figura 23: Médias observadas relativamente as análises das expectativas e percepções dos alunos no Brasil e em Portugal para a Questão 12	158
Figura 24: Médias observadas relativamente as análises das expectativas e percepções dos alunos no Brasil e em Portugal para a Questão 13	161

Figura 25: Médias observadas relativamente as análises das expectativas e percepções dos alunos no Brasil e em Portugal para a Questão 14	164
Figura 26: Hipótese 1 – BR – visão global	176
Figura 27: Hipótese 1 – PT – visão global	177
Figura 28: Hipótese 2 – BR – visão global	178
Figura 29: Hipótese 2 – PT – visão global	179
Figura 30: Hipótese 3 – BR – visão global	180
Figura 31: Hipótese 3 – PT – visão global	181
Figura 32: Hipótese 4 – BR – visão global	182
Figura 33: Hipótese 4 – PT – visão global	183
Figura 34: Hipótese 5 – BR – visão global	184
Figura 35: Hipótese 5 – PT – visão global	185
Figura 36: Hipótese 6 – BR – visão global	186
Figura 37: Hipótese 6 – PT – visão global	187
Figura 38: Hipótese 7 – BR – visão global	188
Figura 39: Hipótese 7 – PT – visão global	189
Figura 40: Hipótese 8 – BR – visão global	190
Figura 41: Hipótese 8 – PT – visão global	191
Figura 42: Hipótese 9 – BR – visão global	193
Figura 43: Hipótese 9 – PT – visão global	194
Figura 44: Hipótese 10 – BR – visão global	195
Figura 45: Hipótese 10 – PT – visão global	196
Figura 46: Hipótese 11 – BR – visão global	197
Figura 47: Hipótese 11 – PT – visão global	198
Figura 48: Hipótese 12 – BR – visão global	200
Figura 49: Hipótese 12 – PT – visão global	201
Figura 50: Visão do estudante.....	208

QUADROS

Quadro 1: Brasil – Estatística geral do sistema de ensino superior	46
Quadro 2: Brasil – Evolução de cursos e matrículas no ensino superior	47
Quadro 3: Brasil – Evolução no número de IES	47
Quadro 4: Brasil – Metas para 2015 – Programa Ciência Sem Fronteiras	48
Quadro 5: ENADE – Cursos avaliados em 2014	55
Quadro 6: ENADE – Cursos que serão avaliados em 2015	55
Quadro 7: Portugal – Evolução das matrículas por sistema	59
Quadro 8: Composição do CPC e pesos das dimensões e seus componentes	92
Quadro 9: Categorias e fatores sob análise	98
Quadro 10: Dados globais da amostra, do Brasil e de Portugal	114
Quadro 11: Dados extratificados por país	115
Quadro 12: Técnicas, Instrumentos de coleta de dados e paradigma de pesquisa	117
Quadro 13: Interpretação do coeficiente de confiabilidade	118
Quadro 14: Brasil – Índices de Alpha de Cronbach	119
Quadro 15: Portugal – Índices de Alpha de Cronbach	120
Quadro 16: Dimensões e indicadores de análise para o Estudo I	126
Quadro 17: Dimensão 1 – Organização do Sistema de ensino superior	126
Quadro 18: Dimensão 2 – Legislação do sistema de regulação e avaliação	128
Quadro 19: Dimensão 3 – Sistema de avaliação	129
Quadro 20: Dimensão 4 – Participação do aluno no sistema de avaliação das IES	131
Quadro 21: Síntese para a hipótese 1	177
Quadro 22: Síntese para a hipótese 2	179
Quadro 23: Síntese para a hipótese 3	182
Quadro 24: Síntese para a hipótese 4	183
Quadro 25: Síntese para a hipótese 5	185
Quadro 26: Síntese para a hipótese 6	187
Quadro 27: Síntese para a hipótese 7	189
Quadro 28: Síntese para a hipótese 8	192
Quadro 29: Síntese para a hipótese 9	194
Quadro 30: Síntese para a hipótese 10	196
Quadro 31: Síntese para a hipótese 11	199
Quadro 32: Síntese para a hipótese 12	201

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO GERAL DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

1. INTRODUÇÃO

Os grandes desafios, em praticamente todos os setores de atividade, colocam em constante questionamento o sucesso das estratégias de negócios das organizações. Desta forma, a busca por modelos vitoriosos tem ocupado a mente de acadêmicos e profissionais ligados à área da administração, com enfoque no plano estratégico, gestão estratégica, modelos de negócio e, mais recentemente, nas alternativas de inovação em produtos, serviços e processos.

Não são só organizações do segundo setor é que tem que estar preparadas para os diversos desafios de forma a criarem atratividade para os seus negócios, que se traduz na efetividade de compra de seus produtos ou serviços. As organizações do terceiro setor, entre elas as instituições de ensino superior, não só as privadas cuja receita depende das mensalidades dos alunos, mas também as públicas, vêm trabalhando de forma incansável sobre a questão de sua sustentabilidade como modelo acadêmico e econômico (Hamel, 2000).

Analisando a literatura sobre o que está acontecendo no mundo dos negócios que envolvam educação, há um cenário aparentemente claro para todas as instituições envolvidas nesse tipo de atividade, públicas ou privadas, que precisam direcionar sua estratégia, não só considerando os processos de investigação, mas de uma forma pertinente os conceitos importantes de inovação, para modelos de qualidade na gestão dos seus processos, quer sejam administrativos, pedagógicos ou investigativos (Riscarolli, 2007).

Os sistemas oficiais de Regulação e Avaliação do Ensino Superior, tanto no Brasil quanto em Portugal, têm buscado identificar processos gerenciais inovadores, razão pela qual as instituições analisadas precisam rapidamente avaliar suas propostas de gestão, de forma a contemplar não só o que os questionários e avaliações já perspectivam, mas, também, o que o aluno tem por expectativa e percepção da qualidade do ensino, nas suas diversas dimensões, para ter sucesso significativo em suas atividades não só acadêmicas, mas, principalmente, profissionais.

Nessa perspectiva, os alunos, apesar de entenderem de forma positiva a sua participação no processo de avaliação das instituições, face ao entendimento que têm da “experiência prática” do processo de ensino-aprendizagem, uso dos serviços acadêmicos, entre outros, ficam numa posição de distância em relação a todo o processo avaliativo oficial,

pois os atuais instrumentos não permitem a sua efetiva participação, não os integrando no conjunto de percepções de atributos analisados pelos avaliadores (Cardoso, 2009).

Segundo Magalhães *et al.* (2012, p. 3-4):

“...quanto mais informada estiver a IES acerca das necessidades e expectativas dos estudantes que acolhe, e por cuja formação é responsável, melhor preparada estará para conceber e implementar programas e serviços que vão ao encontro daquelas. É o equilíbrio, fundamental, mas simultaneamente precário, entre as características intrínsecas dos estudantes (aquilo que eles trazem para a instituição) e os recursos institucionais (aquilo que a instituição oferece aos estudantes) que irá determinar a sua integração social e académica, numa primeira fase, e, posteriormente, a fidelização, permanência e conclusão do seu percurso académico naquela IES.”

Ainda, segundo Magalhães *et al.* (2012, p. 4):

“...a satisfação dos estudantes do ensino superior é determinada, não apenas pelas suas características pessoais e sociais, mas também, e em grande medida, pelas experiências que lhes são possibilitadas pela IES. A promoção da satisfação destes atores passa, desde logo, por uma definição mais clara e abrangente do que é a satisfação dos estudantes, perspectivada não apenas com base em indicadores quantitativos, e tendo em consideração fatores de natureza qualitativa, mas também, e em consequência, pelo desenho e desenvolvimento de um projeto educativo que possa oferecer aos estudantes amplas oportunidades e possibilidades de desenvolvimento. Para isso, é de importância vital que as IES possuam um conhecimento e compreensão aprofundados dos fatores que estão na base da satisfação e sucesso dos estudantes, quer em termos académicos, quer em termos pessoais.”

Apesar dos incentivos existentes para a participação dos alunos, promovidos pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior - A3ES, em Portugal, e as orientações para organização das Comissões Próprias de Avaliação - CPA no Brasil, bem como o preenchimento do questionário socioeconômico, por ocasião da aplicação da prova do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, o que temos, ainda, é um resultado muito pouco representativo para considerarmos válidas as opiniões desse importante *stakeholder*: o aluno.

1.2. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA

Desde os anos 90, o Governo do Brasil tem-se preocupado em implantar um sistema de avaliação que permita a elevação dos padrões de qualidade não só do ensino superior, mas tenta encontrar soluções em todos os níveis do sistema educacional (Silva *et al.*, 2010).

Ainda segundo Silva *et al.* (2010, p. 1), para se desenvolver um sistema de avaliação com qualidade é necessária “*uma reflexão sobre de que modo as avaliações são operacionalizadas nos vários níveis do sistema educacional, principalmente nas avaliações em larga escala de natureza amostral e supostamente consideradas representativas em termos estatísticos (Vianna, 2003). Avaliando o impacto dessas avaliações nos sistemas*

educativos, bem como nas políticas públicas, é importante verificar quais fatores estão associados ao desempenho acadêmico, bem como a adequação dos sistemas de avaliação e das interpretações das medidas”.

Pode-se destacar que, no Brasil, a avaliação em todo o sistema educacional está estruturada da seguinte maneira:

- Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB);
- Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); e
- Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE), que avalia os estudantes do ensino superior.

Ressalte-se que o ENADE, juntamente com o CPC e o IGC – Índice Geral de Cursos, compõe o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES, que é um dos tópicos do presente estudo.

No ENADE, o ponto mais determinante do processo são os estudantes, visto que os resultados obtidos por eles são utilizados como indicadores de qualidade dos cursos das respectivas instituições (Leite, 2010).

Apesar da existência de outros indicadores de avaliação do ensino superior, os sistemas público e privado utilizam as notas do ENADE para a divulgação de sua posição numa classificação de forma que o mercado identifique, mesmo que de uma maneira incompleta, o que elas consideram como avaliação de qualidade.

Nesse contexto, analisando-se os resultados obtidos pelos alunos em exames já realizados, um aspecto essencial a ser discutido, refere-se à questão de como as instituições trabalharam mudanças em seus currículos e propostas pedagógicas, isto é, a “Inovação Disruptiva do ensino” (Christensen, 1997) para melhoria dos indicadores de seus alunos dentro do modelo de avaliação do ENADE.

Em geral, as pesquisas apontam que, apesar de haver muitos fatores que possam explicar as diferenças de desempenho dos estudantes nas várias instituições, as variáveis extraescolares elucidam a maior parte da variação observada em detrimento de fatores estritamente acadêmicos e institucionais. Questões como controle da gestão da qualidade dos processos podem ser, também, determinantes para o sucesso acadêmico.

Segundo Silva (2011, p. 4):

“Como parte da metodologia para diferenciação entre as instituições, essas pesquisas têm apontado para a necessidade de inclusão do perfil do estudante ao entrar na instituição, além de um indicador do nível socioeconômico, como medidas de controle do desempenho acadêmico. Avalia-se, também, que esses pontos são complexos pela necessidade de tornar as instituições de ensino estatisticamente iguais, de forma a permitir comparações como se essas tivessem

tido os mesmos estudantes como ingressantes. Além disso, há outras questões que vão além da consideração do perfil dos estudantes intraescola, mas também em longo prazo, com a introdução de mudanças no processo de ensino-aprendizagem.”

Ainda, segundo Silva (2011, p. 4):

“Nota-se, ainda, na literatura educacional e psicológica, que muitos pontos têm sido trazidos com relação às medidas associadas ao desempenho acadêmico. Vários autores destacam a importância da abrangência dos conhecimentos adquiridos no percurso acadêmico (Horn Cattell, 1966; McGrew & Flanagan, 1998). Outros trabalhos têm destacado, além dos processos mentais atrelados, a relevância da avaliação de conhecimentos em domínios especializados e da consideração de experiências adequadas de aprendizagem quando se objetiva a diferenciação entre os estudantes adultos (Ackerman, 1996a, 1996b; Ackerman, 2005; Castorina, Faigenbaum, & Clemente, 2002; Cronbach, 1957; Kane, *et al.*, 2005; Marsiske & Willis, 1995).”

Silva (2011, p. 5) destaca, também, que:

“Considerando a importância e a implicação das medidas provenientes das avaliações em larga escala nacionais para a educação e sociedade em geral, alguns pontos têm sido discutidos por pesquisadores da área sobre a adequação desses sistemas de avaliação. Tais questões se referem, especialmente, a amplitude do construto avaliado pelas provas (Verhine, Dantas & Soares, 2006), além do entendimento sobre o potencial da escola em agregar conhecimentos aos estudantes e os fatores associados ao desempenho escolar (Ferrão & Fernandes, 2003), além da interpretação atribuída aos diferentes níveis de desempenho propostos por tais avaliações (Cronbach, 1996).”

Relativamente a Portugal, com a implantação da Agência A3ES e a partir do estudo intitulado *The Framework for Higher Education Qualifications in Portugal*, publicado em maio/2011 pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal, inicia-se uma nova etapa da avaliação geral do sistema de ensino superior português, que permitiu as instituições de ensino portuguesas, não só se adequarem aos modelos educacionais propostos para toda a comunidade europeia, mas fazer os ajustes necessários para preparar adequadamente os profissionais para os novos desafios do mundo globalizado.

Destaca-se que, os novos desafios da gestão da qualidade, trazidos para o âmbito da educação, notadamente nas instituições de ensino superior (IES), são tão ou mais expressivos e sofisticados quanto os que incomodam as organizações do segundo setor. Pode-se interpretar que, em um futuro muito próximo, serão o grande diferencial para as instituições de ensino.

No Brasil, já há diversos estudos indicando que várias instituições de ensino, principalmente as privadas, estão buscando novas alternativas administrativas, ou seja, um novo modo de ação, pressionadas pelo meio onde estão inseridas (Moura Castro, 2001). Esta nova ideia de organização leva a instituição a adotar e se espelhar nos modelos de gestão empresarial já largamente utilizados, principalmente na indústria, os quais contemplam

temas como qualidade, competitividade e os propósitos para satisfação dos clientes como elementos significativos nos processos gerenciais.

Considerando-se as diversas características inerentes à qualidade nas instituições de ensino e, sustentada pela literatura, é possível, neste momento, perceber que o tema Sistema de Gestão Qualidade já é visto com muita preocupação caso as instituições venham a importá-lo sob o enfoque mercantilista, como muitas vezes é aplicado no ambiente empresarial (Cortella, 2001; Demo, 2004).

A sustentabilidade e continuidade das instituições de ensino estão sujeitas a muitas variáveis. Podemos, dentre elas, destacar: as dificuldades de ganhos oriundos de estratégias institucionais que possam garantir expansão e crescimento; a influência normativa do Estado que lhes restringe a flexibilização dos processos administrativos e acadêmicos; e, a particularidade de suas fontes de receita, que não permitem um maior investimento em infraestrutura e qualidade (Riscarolli, 2007).

Outro ponto que precisa ser lembrado, e merece todo o cuidado pelas instituições de ensino, é o que trata do conceito de inovação, que a partir do pensamento de grandes estudiosos, como Skarzinski e Gibson (2008), Christensen e Raynor (2003), Simantob e Lippi (2003), Kelley e Littman (2002; 2007), Davila *et al.* (2007), destacam que inovação pode ser definida como um conjunto de alterações em processos, produtos e negócios que provocam renovação estratégica e, conseqüentemente, podem aumentar os lucros empresariais. Tratada desta forma, a inovação tem como base três dimensões essenciais que precisam de foco por parte dos administradores das IES: o valor, o custo e a estratégia.

Uma situação que não pode ser deixada ao acaso é o tipo de aluno que, neste momento, entra no sistema universitário, pois sua expectativa e percepção de qualidade tem características próprias que precisam ser percebidas pelos sistemas de avaliação oficiais, pois, não o fazendo, estão deixando de lado uma opinião válida do que é qualidade no ensino.

Segundo Cardoso (2009, p. 3):

“...em comparação com os acadêmicos e os responsáveis pela gestão e administração das instituições, os estudantes configuram-se como um dos grupos institucionais que menor poder detém face à avaliação (Dubois, 1998; Kogan, 1993). Por exemplo, embora sejam auscultados e possam, deste modo, contribuir para a definição das políticas no domínio da avaliação, os juízos críticos que tecem apenas são considerados desde que “devidamente fundamentados” (Oliveira & Veiga Simão, 2002: 105), ou legitimados, e pouco impacto têm nos processos de tomada de decisão. Por outro lado, a participação dos estudantes nas diferentes fases de implementação institucional do processo avaliativo, assume modalidades mais passivas e indirectas, porque circunscritas, sobretudo, à resposta a inquéritos ou à presença em reuniões de avaliação, destinadas à recolha das suas opiniões no âmbito de questões relacionadas com o funcionamento dos cursos.”

Muito embora os alunos sejam considerados os principais intervenientes nos processos de avaliação das universidades, o resultado de sua participação não é levada em conta para melhorar sua vida acadêmica. É fato que cada vez mais não se pode deixar de se considerar a importância dos alunos nesse processo, como forma de influenciar os resultados finais dos sistemas de avaliação de qualidade. (Cardoso *et al*, 2012).

Com relação a participação dos estudantes no processo de acreditação, o processo avança em Portugal, tendo a A3ES, apontado em seu Relatório de atividades de 2014, página 9 (A3ES, 2015), que:

“ Na sequência do exercício experimental de participação de estudantes nas Comissões de Avaliação Externa, realizado em 2011/12, a Agência passou a repetir, anualmente, um concurso de recrutamento. Após a seleção das candidaturas que se inserem nas áreas de formação a avaliar no ano em causa os estudantes são convidados a participar numa ação de formação de um dia e a apresentarem um trabalho de cerca de dez páginas sobre um dos temas tratados na sessão.

O processo de recrutamento foi reaberto em setembro de 2014, para seleção de estudantes a integrar as CAE nas avaliações de 2014/2015. Foram recebidas 441 candidaturas, das quais apenas 292 eram elegíveis. Realizaram-se sessões de formação em Lisboa, Coimbra e Porto nos dias 11, 15 e 16 de dezembro, respetivamente, nas quais participou um total de 162 estudantes.”

Assim, é importante ressaltar que o presente trabalho não tem pretensão de investigar a qualidade na esfera do conhecimento adquirido pelo aluno, mas somente nos processos que envolvam a gestão da qualidade nas instituições de ensino, tendo como base o grau de importância que os alunos atribuem a diversos fatores de sua experiência acadêmica.

Outro fato a destacar, é que não se pretende contestar os modelos de avaliação e regulação do ensino superior nos dois países, mas sim fornecer um contributo para aperfeiçoar o atual modelo com a validação do processo com a identificação de novos atributos visualizados através da participação de outros *stakeholders*, especialmente o aluno.

Dessa forma, definimos assim o nosso problema:

- Os sistemas de avaliação da educação superior no Brasil e em Portugal não promovem a participação efetiva dos alunos em seus processos avaliativos.
- As expectativas e percepções dos alunos, com relação a diversas dimensões acadêmicas, não são levadas em conta, de forma efetiva, nos processos avaliativos nas IES no Brasil e em Portugal.

Diante disso, este estudo analisará os sistemas de avaliação da Educação Superior no Brasil e Portugal, procurando identificar os pontos de convergência, e como ocorre a participação do aluno no processo de avaliação institucional. Através de pesquisa estruturada

pretende-se identificar, também, qual é a expectativa e percepção dos alunos quanto a qualidade do ensino superior nos dois países, tendo como base diversos fatores de sua vida acadêmica.

1.3. OBJETIVOS

Objetivo geral:

O objetivo geral deste estudo é analisar como o aluno, identificado como o principal *stakeholder* do sistema de ensino superior:

- participa no processo de avaliação institucional;
- qual a sua expectativa e percepção de qualidade do ensino;

Objetivos específicos:

- Identificar, nos sistemas de regulação dos dois países e nos respectivos instrumentos de trabalho utilizados, como o aluno participa do processo de avaliação;
- Identificar as expectativas dos alunos do primeiro ano, bem como as percepções dos alunos do último ano quanto a temas identificados como relevantes para a vida acadêmica deles;
- Verificar se há diferenças de expectativa e percepção durante a vida acadêmica, considerando os elementos quantitativos que fazem parte dos questionários utilizados;
- Identificar se os fatores sociodemográficos impactam tanto na expectativa quanto na percepção de qualidade do ensino.

1.4. ESTRUTURA GERAL DO TRABALHO

O presente estudo tem características mistas, pois:

Analisa as diferentes correntes de avaliação da qualidade no ensino superior, bem como os sistemas de garantia da qualidade mais usuais;

- Considera a dimensão histórica das políticas públicas de educação, num espaço temporal, nos dois países;
- Identifica as influências de agentes internos e externos, no caso de Portugal o processo de Bolonha, além das ações efetivas dos Governos do Brasil e de

Portugal na busca de um modelo de avaliação que assegure a qualidade do ensino superior;

- Analisa a participação dos diversos *stakeholders*, notadamente o aluno, no processo de avaliação do ensino superior;
- Analisa o novo perfil do aluno que está ingressando no sistema de ensino superior;
- Analisa e trata, sob a ótica quantitativa, os resultados de pesquisa de campo aplicada junto a alunos do curso de Administração, no Brasil, e Gestão, em Portugal, distribuídos em diversas regiões dos dois países.

Este estudo comportou as seguintes fases:

- 1ª fase: dissecou-se o conceito histórico dos sistemas de avaliação nos principais países do mundo, mostrando a evolução no Brasil e em Portugal, incluindo, também, a identificação dos modelos de gestão da qualidade mais relevantes para o ensino superior;
- 2ª fase: debruçamo-nos sobre o papel dos *stakeholders* no ensino superior, principalmente quanto a participação do aluno nos processos de avaliação dos dois países;
- 3ª fase: foi feita a aplicação, em uma IES no Brasil, de um questionário estruturado de auto-relato que serviu de base para a pesquisa quantitativa realizada por Magalhães *et al.* (2012) no trabalho intitulado “Satisfação dos estudantes do ensino superior português” de modo a adaptá-lo, também no Brasil, para os objetivos propostos;
- 4ª fase: foi feita a aplicação do questionário adaptado, com a inclusão de uma pergunta relativa ao regime de ensino, presencial e à distância, que teve a participação de 881 alunos no Brasil e 408 alunos em Portugal;
- 5ª fase: foram feitas: uma análise qualitativa a respeito da pesquisa documental; uma análise quantitativa dos resultados obtidos, procurando-se identificar fatores relevantes na expectativa e percepção de qualidade dos entrevistados, bem como possíveis diferenças entre alguns extratos sociodemográficos;
- 6ª fase: foi elaborada a conclusão e revisão do estudo.

CAPÍTULO II

OS MODELOS DE AVALIAÇÃO E DE GESTÃO DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR

2.1. OS MODELOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação pode ser considerada um processo sistematizado para coletar informações confiáveis sobre uma determinada situação constatada, permitindo, dessa forma, uma segurança para posterior tomada de decisão contribuindo, assim, para a sua melhoria ou aperfeiçoamento. (Afonso, 2000)

Luchesi (1998, p. 33) diz que: *“a avaliação é o julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.”*

O *Joint Committee on Standards of Educational Evaluation* (JCSEE, 1981, p. 99) vem, igualmente, partilhar a ideia de combinar a descrição e o julgamento, considerando que a avaliação é *“a apreciação sistemática do valor de mérito de algum objeto”*. Para além da recolha de dados, este Comitê apela também para a grande importância da *“discussão valorativa”* ou *“juízo de valor”*.

Nota-se assim que, para alguns autores, a avaliação está estritamente ligada à descrição ou apenas ao julgamento, sendo que há outros autores que defendem que a avaliação deverá combinar essas duas dimensões.

Guba e Lincoln (1989) apresentam quatro gerações na história da avaliação que, de algum modo, guardam relação com o modelo apresentado por Nevo (1986). A principal diferença está na conceituação de sua função, o que definiu a quarta geração que foi nominada de Avaliação Receptiva Construtivista.

Nesta quarta geração, os parâmetros e critérios são estabelecidos e definidos a partir de um processo negociado e interativo com aqueles que, de algum modo, estão envolvidos na avaliação, seguindo uma ótica construtivista que, conforme Fernandes (2005, p. 57): *“designa não só a metodologia que, efetivamente, é posta em prática na avaliação, mas também a epistemologia que lhe está subjacente.”*

Observa-se também que, enquanto as três primeiras gerações, mensuração, descrição e julgamento, têm por base sistemas fechados, com ênfase no controle, a quarta geração é aplicada como um sistema aberto, dinâmico e interativo, com destaque na delegação/partilha de responsabilidades e que dá aos participantes a oportunidade de crescimento e transformação.

Há que se destacar que alguns autores relatam que essa geração de avaliação poderá ter algumas falhas e limitações, que podem dificultar ou mesmo impedir a suas aplicações, dadas as modificações nela implícitas.

De acordo com Fernandes (2005, p. 61-62):

“a questão é a de saber se o sistema educativo e as pessoas que nele trabalham e as que, em certa medida, dele dependem, aguentariam este tipo de medida, mesmo que devidamente planejada e com meios que a pudessem suportar. O problema também reside em saber como é que a nossa sociedade reagiria a essas medidas. As concepções, as culturas, os saberes e os valores das pessoas têm aqui um papel muito importante e as resistências a medidas daquela natureza, por muito sustentadas e acertadas que fossem, seriam provavelmente incompatíveis.”

Mesmo que esta quarta geração de avaliação, defendida por Guba e Lincoln (1989), tenha várias dificuldades em sua implementação na prática, é notório que ela traz uma nova visão sobre o processo de avaliação, o que tem permitido uma melhora para o desenvolvimento de novas formas de se avaliar que se “configuram como alternativas à avaliação predominante que Guba e Lincoln (1989) caracterizam nas três primeiras gerações” (Fernandes, 2005, p. 63).

Segundo Gadotti (1987, p. 7-8):

"Seria ingênuo pensar que a avaliação é apenas um processo técnico. Ela é também uma questão política. Avaliar pode se constituir num exercício autoritário do poder de julgar ou, ao contrário, pode se constituir num processo e num projeto em que avaliador e avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa. É nessa segunda prática de avaliação que podemos encontrar o que uns chamam de “avaliação emancipadora” e que, eu chamaria de “concepção dialética da avaliação.”

Segundo House (1992, p. 52): “[...] avaliação é uma atividade que é afetada por forças políticas e que tem efeitos políticos.”

Ressaltando esses mesmos aspectos, alguns autores destacam que o trabalho dos avaliadores funciona como recurso para atender as demandas ou interesse de terceiros, onde determinados valores são objetos de uma certa interferência, muitas vezes políticas dos avaliadores.

Há questões muito complexas envolvendo o processo de avaliação e, muitas vezes, correntes políticas ou correntes ideológicas podem orientar o trabalho dos avaliadores e, por consequência, os resultados apurados.

Dentro do mesmo raciocínio e dando ênfase à participação dos sujeitos, temos a visão de Belloni (1998, p. 45), segundo a qual a avaliação institucional é:

“[...] um empreendimento que busca a promoção da tomada de consciência sobre a instituição. Seu objetivo é melhorar a universidade. A autoconsciência institucional constitui importante subsídio para o processo da tomada de decisão, tanto em nível individual quanto em nível coletivo, da instituição como um todo, com vistas ao seu aperfeiçoamento, e tem como ponto de fundamental importância a intensa participação de seus membros tanto na forma de encaminhar a avaliação na identificação de critérios e procedimentos, como na utilização dos resultados”.

A autora destaca a preocupação com o processo da avaliação, tendo como base a percepção dos diversos atores sobre o seu papel, bem como das instituições envolvidas, destacando o cuidado que se deve ter com a decisão de iniciar um processo e trabalhar com os resultados obtidos de forma bem justa entre as partes. A concepção de uma avaliação institucional está intimamente ligada à concepção fundamental de educação e esta não se separa dos significados que cada um atribui à sociedade.

Outros autores, como Afonso (2000, p. 53), também se referem à importância, finalidades e funções da avaliação, considerando outros enfoques como, por exemplo:

“as modalidades de avaliação adaptadas para um sistema de formação têm sempre uma função de regulação, o que significa que a sua finalidade é sempre a de assegurar a articulação entre as características das pessoas em formação, por um lado, e as características do sistema de formação, por outro.”

Nessa corrente, pode-se afirmar que a avaliação, além de ser um instrumento fundamental de gestão nas organizações tem, também, sua importância na estruturação das relações de trabalho, bem como no controle e legitimação organizacional. As escolas, enquanto organizações complexas, têm utilizado a avaliação para esses mesmos fins (Afonso, 2000).

De acordo com Novaes (2002, p. 73), a avaliação da Educação Superior assumiu um lugar de grande destaque na agenda de todos os envolvidos com a melhoria da qualidade do sistema:

“a avaliação periódica da qualidade do ensino superior se faz cada vez mais necessária e é função do Estado realizá-la, conforme estabelecem as leis. A qualidade dos cursos interessa a toda a sociedade, incluindo os pais dos atuais e futuros alunos, empresas, agências financiadoras, organizações não governamentais e a todas aquelas que indiretamente financiam os sistemas de ensino, inclusive a rede particular, mediante pagamento de impostos.”

Ainda, segundo a autora, os governos identificam no processo de avaliação um papel relevante na organização dos sistemas educativos, visto que ela é entendida como instrumento legítimo de poder do Estado e muito eficaz na execução de reformas nos sistemas educativos.

Entretanto, essas propostas não se restringem à dimensão educativa na sua essência, mas se relacionam com as grandes metas sociais e econômicas de cada país que, por sua vez, estão também relacionadas ao processo de globalização que afeta, direta ou indiretamente, as IES em suas práticas e propósitos.

Assim, o que se chama de avaliação deve ser compreendida no contexto amplo e geral das reformas e recomendações político-ideológicas internacionais que estimulam, em diversos países, a utilização da avaliação voltada para a modernização da gestão.

Como súmula dessas primeiras reflexões, podem-se destacar alguns pontos que considerados relevantes (Novaes, 2002):

1. Os diferentes modelos de avaliação apresentam-se como um reflexo da própria discussão conceitual, que tem norteado a história da educação ao longo dos anos. Nesse sentido, as propostas têm sofrido a influência da evolução das teorias educacionais e de gestão, bem como da evolução de ciências do comportamento. Consequentemente, as perspectivas filosóficas, sociais e políticas dos investigadores do tema influenciaram, ao longo do tempo, as diferentes definições de avaliação e, por conseguinte, deram origem   diversas abordagens do problema;
2. Durante muito tempo, o conceito de avaliação foi visto basicamente sob o ponto de vista estritamente técnico e, em outros momentos, passou-se a adotar metodologias identificadas de forma mais qualitativa. Mais recentemente, passou-se para um posicionamento mais amplo, permitindo abordagens avaliativas que atendam não só visões mais objetivas, mas contemplando um processo democrático, onde os diversos interesses são contemplados nas discussões preliminares, permitindo, assim, que vários atores participem de forma aberta e democrática. A possibilidade de conjugar as duas formas de apreensão do real, através da recolha de informação quantitativa e de informação qualitativa, parece ser, conforme diversos autores, o caminho mais rico, conjugando os dados obtidos com informações interpretativas;
3. Não é, pois, difícil de entender porquê, cada vez mais, a avaliação   vista como um processo muito mais amplo, considerando a sua complexidade e seu aspecto multirreferencial, além do que há uma convergência de que deve ser considerada, conjuntamente, como um processo sistemático de obter e recolher informações, de analisar e interpretar essas informações e formular juízos de valor ou de mérito sobre seu objeto avaliativo. Nesse ponto, destaca-se o caráter político da avaliação que reflete, necessariamente, a satisfação de determinados interesses e valores de quem avalia.

É importante, então, em função da complexidade de interesses entre os diversos atores envolvidos, considerar as várias dificuldades em operacionalizar um processo de avaliação nas instituições de ensino de modo a não comprometer os resultados apurados e sua conseqüente proposta para ajustes no sistema.

Em que pese todas as nuances do que se chama avaliação, entendemos que quando se estabelece um sistema nacional de avaliação, toda essa complexidade de relações deve ser levada em consideração e é absolutamente necessário assegurar a coerência entre objetivos, critérios e mecanismos de avaliação.

Se a proposta prioritária da avaliação for a melhoria das instituições, então é fundamental que o processo seja percebido por toda a instituição, que esta se autocritique, que procure descobrir, com transparência, seus pontos fortes e fracos e, nesse contexto, o processo de autoavaliação também é essencial.

Porém, temos que considerar que o processo é definido pelo governo que pode pretender fixar um critério para o financiamento ou verificar uma demonstração de desempenho da instituição, por exemplo. Para isso, deve-se trabalhar com um modelo que agregue agentes externos às instituições para execução da investigação.

Nesse caso, é conveniente utilizar-se padrões preestabelecidos como forma de garantir o cumprimento dos objetivos almejados, permitindo, dessa forma, uma comparação e a elaboração de um *ranking* de instituições sendo que, nesse caso, os resultados devem ser públicos para legitimar uma política governamental.

Convém salientar, que as propostas avaliativas dos governos, na maioria dos casos, encontram algumas dificuldades operacionais, decorrentes, principalmente, das características específicas das IES, das quais podemos destacar: as IES não são um terreno muito fácil de julgar em termos de resultados versus satisfação dos clientes ou em termos de custos-benefícios (Starapoli, 1987); a natureza conceitual e considerando-se a ideia de que avaliação, como forma de controle, entra em colisão com a cada vez maior demanda por autonomia e liberdade de ação na gestão das IES.

Dessa forma, a utilização de mecanismos de avaliação nacionais de natureza mais universal, em que todas as IES são abordadas de forma idêntica pelos governos, com especial destaque para o uso de indicadores quantitativos e indicadores mínimos de realização, tem coexistido com movimentos de avaliação interna das universidades, de caráter mais qualitativo, que identificam processos que observam características locais e específicas (Dubois, 1996; Afonso, 2000).

Está claro para todos os envolvidos a importância de uma cultura de avaliação que mobilize o conjunto dos atores educativos, entre eles os agentes de governo da área educacional, professores, pesquisadores, alunos, pais e demais agentes que possam, através de um processo estruturado, projetar para o mundo exterior uma imagem institucional e consistente das organizações educacionais (Estrela & Simão, 2003).

Considerando-se as afirmações dos vários autores citados, parece evidente que a chave para explicar as diferenças entre os sistemas educativos tem, não só um carácter nacional, considerando o contexto histórico e cultural que rodeia as diversas instituições e componentes dos sistemas educativos, mas também um carácter externo e que vai muito além das especificidades mais próximas, ou seja, a abordagem comparativa permite não só apreciar as semelhanças e os contrastes encontrados entre diversos sistemas educativos, tendo em conta os aspectos contextuais de cada um, com o objetivo de poder compreendê-los melhor.

Não se pode deixar de verificar, também, até que ponto determinados fatores externos aos sistemas nacionais são condicionantes desses sistemas educativos, perspectiva essa que nos interessa sobremaneira diante dos fenômenos da globalização e da internacionalização e seus efeitos sobre a Educação Superior (Boclin, 2005).

Diante disso, pode-se inferir que a multiplicidade de conceituações e as práticas de avaliação aqui descritas, surgiram dos variados conhecimentos e visões de mundo de seus autores e resultaram em diferentes orientações filosóficas, predileções metodológicas e preferências políticas.

Essas múltiplas definições levaram os autores e seus adeptos a propor concepções, métodos de coleta de dados e análise e técnicas interpretativas diferenciadas, que se apresentam ao longo deste estudo, enquanto se busca identificar nelas as possibilidades de conflitos e/ou de conexões entre si.

A avaliação institucional na recomendação expressa no documento intitulado “O ensino superior no século XXI: visão e ações” aprovadas na Conferência Mundial da UNESCO sobre o ensino superior, realizada em Paris, 5-9 de outubro de 1998, (UNESCO, 1998). São elas:

“Artigo 11

Avaliação da qualidade

- a) A qualidade em educação superior é um conceito multidimensional que deve envolver todas as suas funções e atividades: ensino e programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, provisão de pessoal, estudantes, edifícios, instalações, equipamentos, serviços de extensão à comunidade e o ambiente acadêmico em geral. Uma autoavaliação interna transparente e uma revisão externa com especialistas independentes, se possível com reconhecimento internacional, são vitais para assegurar a qualidade. Devem ser criadas instâncias nacionais independentes e definidas normas comparativas de qualidade, reconhecidas no plano internacional. Visando a levar em conta a diversidade e evitar a uniformidade, deve-se dar a devida atenção aos contextos institucionais, nacionais e regionais específicos. Os protagonistas devem ser parte integrante do processo de avaliação institucional.
- b) A qualidade requer também que a educação superior seja caracterizada por sua dimensão internacional: intercâmbio de conhecimentos, criação de redes interativas, mobilidade de professores e estudantes, e projetos de pesquisa

internacionais, levando-se sempre em conta os valores culturais e as situações nacionais.

- c) Para atingir e manter a qualidade nacional, regional ou internacional, certos componentes são particularmente relevantes, principalmente a seleção cuidadosa e o treinamento contínuo de pessoal, particularmente a promoção de programas apropriados para o aperfeiçoamento do pessoal acadêmico, incluindo a metodologia do processo de ensino e aprendizagem, e mediante a mobilidade entre países, instituições de educação superior, os estabelecimentos de educação superior e o mundo do trabalho, assim como entre estudantes de cada país e de distintos países. As novas tecnologias de informação são um importante instrumento neste processo, devido ao seu impacto na aquisição de conhecimentos teóricos e práticos.”

Pode-se dizer que a avaliação não deve se restringir a modalidades específicas, mas deve ser ampla, envolver a todos, inclusive a comunidade em seu entorno, pois a construção coletiva é um quesito indispensável. O processo deve ser contínuo, uma vez que os dados não dizem respeito somente a um determinado período, de modo que a IES consiga implementar, com os resultados, um banco de dados que forneça subsídios qualificados para os que forem tomar decisões.

É relevante ressaltar que os processos, os resultados, o envolvimento dos atores, a menção dos valores sociais e educativos torna claro que a avaliação está, por princípio, a serviço da melhoria do desempenho das instituições.

Em uma primeira análise, deve-se levar em conta as características próprias, os movimentos culturais e as propostas de valores próprios que cada instituição/escola possui, de acordo com Santiago *et al.* (2001, p. 35-38).

Segundo Martins (2007, p. 198):

“[...] o arco semântico de avaliação é muito amplo em modelos (‘accountability’ – prestação de contas, ‘assessment’, ‘appraisal’, ‘self-evaluation’) que conjugam no seu processo elementos relacionados com o contexto, com o ambiente cultural, com os procedimentos e resultados. Isto é, contamos com os processos e não apenas com os resultados (períodos alargados de avaliação), dando voz aos participantes em condições de liberdade, de iniciativa interna da instituição (com facilitadores externos, avaliadores, juízes), expressando a preocupação pelos valores educativos e em modificar as práticas pedagógicas, a diversificação de métodos na reconstrução e análise da realidade educativa, o compromisso com os valores sociais da sociedade, a tolerância nos critérios de interpretação dos relatórios de avaliação, a não obsessão pelos processos e resultados estatísticos, a introdução de uma linguagem simples, etc. (Mortimore, 1998, pp 53-66).”

Martins (2007, p. 198), afirma ainda que:

“Desde a autoavaliação à hetero-avaliação, desde a avaliação promovida pelos serviços componentes dos ministérios de educação até à avaliação de iniciativas de organismos independentes e de especialistas, estamos perante um vasto campo de modelos, de metodologias e finalidades, de tal modo que convém discernir as respectivas diferenças e estabelecer uma visão na qual inscrevemos as opções ou até a coexistência de diferentes modalidades de avaliação dentro do mesmo país e até no seio de cada instituição escolar ou universidade, no dizer de MaCBEATH, SCHATZ, MEURET, JAKOBSEN (2000: 36-44).”

Assim, é importante destacar o que ocorre em alguns países: no Reino Unido o papel da Inspeção de Sua Majestade é exercido pelo OFSTED (*Office for Standards the Education*) que estabelece uma reorganização nas finalidades e metodologias do ensino através de relatórios públicos de avaliação externa; na Espanha a prática de auditorias contínuas e exigentes pelos serviços do Ministério (*Instituto de Evaluación e Asessoriamiento Educativo*), com um modelo de avaliação externa e independente e que varia segundo as regiões autônomas; na Holanda há uma agência especializada e nos EUA uma diversidade de modelos e situações de modelos avaliativos.

Segundo Barnett (1994, p. 70-74), pode-se trabalhar com quatro tipos básicos de sistemas de avaliação da qualidade:

- 1) Acadêmica, incidindo nas áreas científicas ou cursos;
- 2) Administrativa, centralizado na instituição e nos processos de gestão;
- 3) Pedagógica focalizada, nas práticas pedagógicas;
- 4) Ocupacional (*employment*), inserção profissional, que assenta nas características dos diplomados (qualificação, certificação) e do mercado.

Assim, segundo Costa *et al.* (2002), tanto a avaliação interna, denominada autoavaliação, como a externa, promovida pelos organismos oficiais dos países ou agentes independentes deverão ter como foco:

- 1) Objetivos educativos, considerando os antecedentes, procedimentos e resultados;
- 2) Processos educativos, tomando por base a avaliação de resultados, a avaliação de procedimentos e a avaliação de processo.

Observa-se, segundo Martins (2007, p. 204), que os modelos de avaliação que se aplicam, podem ser, por exemplo, a:

- 1) Avaliação unidimensional que se combina com a avaliação externa, permitindo que a informação seja comparada com outras taxas/estatísticas;
- 2) Avaliação multidimensional interna, que inclui diferentes níveis de influência do funcionamento da instituição, tais como: o contexto, o nível inicial (alunos), os processos da escola/turma e a avaliação dos resultados obtidos, o que se dá através de projetos de mudança e de melhoria da instituição, nos âmbitos da administração, da formação, da coordenação ou da utilização dos recursos didáticos, da autoavaliação dos professores e funcionários;
- 3) Avaliação multidimensional qualitativa externa que supõe uma avaliação externa que abrange diferentes níveis constituintes da realidade educativa com o

uso da metodologia qualitativa e com os relatórios informativos e as opiniões de juízes da comunidade, reuniões e observações dos avaliadores externos (registros) e, ainda, dos inspetores ou supervisores. A combinação dessas estratégias torna o processo mais rico.

- 4) Avaliação multidimensional quantitativa externa que abrange múltiplos níveis utilizando a metodologia quantitativa (provas objetivas, questionários ou inquéritos estandardizados). Estabelece relações entre os diferentes níveis de análise e incorpora informação contextualizada e comparada. Este modelo permite estabelecer o valor acrescentado de cada instituição, através de comparações, controlando determinadas variáveis (nível inicial dos alunos, contexto socioeconômico, etc.)

Martins (2007, p. 204), assinala, ainda que:

“Em todos estes modelos há que ter em conta as características do projecto institucional comum (projecto estratégico, projecto pedagógico e as alternativas ou as mudanças evolutivas), a confiança mútua e a convicção, a coesão da organização e as actividades, a existência da liderança que estimule o funcionamento, a equipa de investigação e de avaliação (GOLSTEIN & THOMAS, 1995: 35; LEITE, 2000: 23-29).”

Ainda segundo Martins (2007, p. 203-204):

“Na verdade, há três grandes dimensões na avaliação: os componentes (aprendizagem dos alunos, funções e desempenho dos professores e recursos), os processos (planificação, desenvolvimento e resultados) e os contextos (grupo, institucional e social – organização e gestão da escola). As funções reduzem-se a recolha de informação sobre esses componentes e actividades do ensino, interpretação dessa informação e dos dados (esquema conceptual, design) e adopção de decisões ao aperfeiçoamento do sistema e da instituição (melhorias), como defendem Argyris, Schön e Barnett (1996).”

A lógica de que a autoavaliação é um processo base para a avaliação externa encontra ressonância nos modelos de avaliação utilizados na Europa, fato este que pode ser constatado nas diversas abordagens sobre o tema a partir do projeto denominado *Evaluation and Self Evaluation of Universities in Europe* (EVALUE). A integração das duas etapas nos processos de avaliação, tanto a interna como a externa, se traduz numa valorização crescente da ideia de que a avaliação interna é um elemento balizador para todo o processo, dando respostas aos que entendem que autonomia e responsabilidade são categorias que precisam ser vistas como complementares e não exclusivas. (Climaco, 1992; Simons, 1993).

Nota-se, pois, que deverá ser muito importante um equilíbrio entre essas duas etapas avaliativas de modo que a instituição não se sinta ameaçada pelas naturais pressões externas, mas que, simultaneamente, veja que a avaliação é um processo não só de responsabilização, mas também de desenvolvimento institucional.

Rhoades e Sporn (2002) destacam que a Europa vem se valendo de diversos conceitos de qualidade atribuídos aos modelos de gestão estratégica nos Estados Unidos para avaliar os processos educacionais no ensino superior.

Uma variável também analisada, discute os modelos de gestão nos Governos e avaliação institucional nas universidades e enfatiza que as formas de organizar as atividades nas universidades encontram-se num momento bastante conturbado, visto que há uma imposição de técnicos dos governos para que as instituições tenham padrões comuns, o que contraria não só a autonomia acadêmica, mas não leva em conta as variáveis que envolvem recursos humanos, além dos aspectos sociais e políticos inerentes.

Rhoades e Sporn (2002) concluem que tem havido muita pressão pelo uso, nas organizações acadêmicas, de instrumentos e práticas de gestão típicas das organizações empresariais, interferindo na análise que os pesquisadores tentam fazer dos processos educacionais, tendo como base, também, aspectos próprios onde as instituições estão inseridas. Segundo esses autores, essa proposta tenta criar padrões de uniformização para a avaliação das atividades acadêmicas, como forma de padronizar os procedimentos das práticas de gestão.

É importante ressaltar, que a tentativa de todos esses estudos é ampliar o debate sobre a avaliação da educação superior e analisar a sua evolução e dinâmica dos desafios no mundo, mostrando a avaliação como tema prioritário como garantia de qualidade da educação superior.

Não se pode esquecer que um dos objetos destes estudos internacionais é realizar troca de boas práticas avaliativas, promover a cooperação internacional através de redes de intercâmbio entre os países, para alcançarem sistemas de avaliação efetivos e eficientes.

Para Afonso (2000, p. 62):

“Estes percursos podem caracterizar-se, genericamente, por um crescente controlo nacional sobre os processos avaliativos, uma imposição cada vez maior de uniformidade de estilos, práticas e objetivos, e um aumento da frequência das acções de avaliação, com o consequente alargamento do seu campo de intervenção.”

Ainda para Afonso (2000, p. 64-65):

“[...] a renovação do interesse pela avaliação promovido por este movimento mundial possui três razões essenciais: i) à necessidade que os países têm de dispor de uma mão-de-obra qualificada; ii) à necessidade de, num clima de austeridade orçamental, melhorar a qualidade da educação e da formação para uma melhor utilização dos recursos; iii) à nova partilha de responsabilidades entre as autoridades centrais e locais na gestão das escolas.”

Fruto de toda essa dinâmica, diversas recomendações relativas à avaliação da Educação Superior, têm sido formuladas como condição necessária para o planejamento e reformas educativas de diversos países e para obtenção de informações úteis que possam servir de parâmetros para comparação com outras realidades, de modo que a compreensão dos processos educativos passe, necessariamente, pela sua inserção em um contexto mais amplo e deixe, assim, de se confinar às tradicionais fronteiras locais ou nacionais.

A necessidade de se garantir um padrão mínimo para a educação superior, para um modelo de ensino descentralizado e fragmentado, levou os Estados Unidos a incentivar a criação de entidades de acreditação, que se denominou *Accreditation Board*, onde as IES se associam e contratam uma entidade externa para realização de avaliações institucionais (Boclin, 2005).

Essa estratégia, que tira do Governo a responsabilidade pelo sistema de avaliação é um modelo de sucesso, pois respeita a autonomia universitária, acadêmica, administrativa e financeira, produzindo indicadores que permitem as universidades promoverem os ajustes necessários, inclusive a criação e fechamento de cursos. Neste processo, as instituições são as maiores interessadas nos resultados (Boclin, 2005).

O Departamento de Educação dos Estados Unidos, não faz, nem desenvolve a Acreditação individual de Instituições Universitárias, mas aprova o funcionamento de algumas associações privadas de Acreditação no país para serviço opcional. O CHEA (*Council for Higher Education Accreditation*), por exemplo, analisa e determina se a Associação de Acreditação é de confiança e tem autoridade e competência para emitir avaliação da qualidade de educação ou treinamento oferecido pelas Instituições (AWULAD, 2015).

Convém lembrar que a Acreditação de uma Instituição Superior de Ensino não é uma exigência administrativa ou acadêmica genérica legal, assim como não é obrigatória para autorização de funcionamento de uma Faculdade ou Universidade nos Estados Unidos. A Acreditação das Universidades Americanas é um processo acadêmico profissional opcional, baseado na própria decisão autônoma da Instituição, nos limites da capacidade profissional de cada Acreditadora, para o realce da qualidade de ensino e benefício do público acadêmico (AWULAD, 2015).

Na Europa, vários países, entre eles Portugal, já executavam seus processos de avaliação e a organização dos diversos modelos existentes entre os membros da Comunidade foram melhor orientados com a criação da União Europeia (EU) e do processo de Bolonha que, contemplando uma proposta que permitisse uma maior mobilidade dos estudantes entre

os países membros, definiu que houvesse uma convergência entre os modelos organizacionais das IES e uma compatibilização de currículos.

Os documentos pertinentes, tais como diplomas e títulos, passaram, então, a ser conferidos obedecendo uma padronização, o que permitiu a busca de uma maior homogeneidade não só em relação às competências a serem adquiridas, mas também relativamente às diretrizes curriculares contemplando conteúdos, duração e aos tipos de cursos a serem oferecidos, tendo como principal propósito a livre circulação de profissionais no espaço europeu.

O modelo anterior vivido na Comunidade, com bastante heterogeneidade nos modelos educacionais, trazia muitas dificuldades para o reconhecimento das competências de um profissional, pois um curso poderia durar três anos em um país e quatro ou cinco anos em outro país vizinho, ter conteúdos programáticos diferentes e em alguns casos conflitantes com as diretrizes curriculares definidas para determinada atividade profissional.

Com a criação da Comunidade Europeia, no início dos anos 90, foi elaborado um modelo-base, baseado em cinco princípios, para a avaliação da Educação Superior nos países membros (Van Vught & Westerheijden, 1993; Verhine & Freitas, 2012):

- 1) A coordenação do processo de avaliação é feita por uma entidade nacional com *status* legal e independência do governo;
- 2) A ênfase é dada à autoavaliação institucional, cujos relatórios são encaminhados para a entidade nacional em intervalos regulares;
- 3) A avaliação externa é conduzida por pares em momento subsequente à autoavaliação institucional e baseada nas suas informações;
- 4) Os resultados da avaliação por pares são tornados públicos através de relatórios;
- 5) O financiamento e a alocação de recursos públicos aos programas e instituições avaliadas não têm uma relação direta com os resultados das avaliações.

Segundo Verhine e Freitas (2012, p. 19):

“Este modelo-base de avaliação da Educação Superior adotado na Europa, na década de 90, permanece até hoje apesar das variações nos procedimentos e métodos adotados. O marco legal das agências avaliadoras varia de país para país, mas qualquer que seja esse *status*, elas são caracterizadas pela preocupação em manter a garantia da qualidade, não só pela dedicação exclusiva à avaliação, mas por manter etapas de autoavaliação, usar pares acadêmicos quando da realização das visitas de avaliação e por produzir relatórios que servem a propósitos educacionais e regulatórios (Blackmur, 2004).”

Ainda, segundo Verhine e Freitas (2012 p. 19):

“[...] elas tendem também a adotar um conjunto semelhante de objetivos, procurando coletar, sistematizar e divulgar informações de forma a promover algum tipo de combinação de elementos, tais como: responsabilização no uso de recursos públicos; melhoramento da qualidade; informação para uma melhor escolha discente; determinação do *status* institucional; implementação de práticas regulatórias e comparabilidade dos resultados com outras experiências internacionais (Brennam & Shah, 2000).”

No estudo realizado por Brennan e Shah (2000), contemplando 14 países na Europa e envolvendo 20 casos, ficou evidenciado que, praticamente, em todos os países foram criados sistemas nacionais objetivando a avaliação da qualidade do ensino superior, mostrando a preocupação com a melhoria do sistema e não só a regulação e controle.

Segundo Verhine e Freitas (2012, p. 21):

“Outro exemplo dos processos avaliativos desenvolvidos no contexto da Europa é o modelo britânico. Com a mudança de um sistema elitista para um sistema de massa, os governos britânicos começaram a exigir mais informação para medir resultados. A *Quality Assurance Agency for Higher Education* (QAA) é o modelo mais atual no Reino Unido e oferece ao público padrões de qualidade de cursos e instituições por meio de avaliações acadêmicas de desempenho. O processo é centrado numa abordagem integrada na criação e manutenção de *standards* acadêmicas, que favorecem o julgamento do desempenho e, apesar de não haver uma relação direta, têm importância na decisão de financiamentos governamentais.”

Na Holanda, o sistema existente, que serviu de base para vários países da Europa, é administrado por uma associação responsável por todo o controle do processo de avaliação nas universidades. Essa instituição denominada ‘*Association of Cooperating Universities in the Netherlands*’ (VSNU), é formada pelas quatorze universidades de pesquisa holandesas, que têm caráter público, atuando, também, no processo de diálogo entre as IES, governo e parlamento (VSNU, 2015).

Finalmente, segundo Souza (2004, p. 25): “Além disso, a comunidade europeia passou a decidir as regras em relação à avaliação das universidades dos países membros e, portanto, a ênfase passou do “financiamento da missão” para uma “orientação para o resultado” (Boclin, 2005), com adoção de critérios padronizados para a avaliação na Europa”.

Quanto a América Latina, a acreditação hoje é o tema central nas preocupações dos responsáveis pela avaliação da Educação Superior, embora o estágio de criação das agências seja bastante diferente daquele existente na Europa.

Isso se deve, principalmente, ao crescimento das matrículas no setor privado, notadamente no Brasil, que provocou uma massificação do processo de ensino, com a adoção de políticas de mercado visando um rápido retorno financeiro (Klein & Sampaio, 1996).

Segundo Dias Sobrinho (2010, p. 13):

“As dificuldades são ainda maiores em razão da multiplicação das demandas por vagas na educação superior, pelas exigências de novos perfis profissionais em um campo de exíguas ofertas de empregos, e pela explosão epistêmica. A maioria dos países de diferentes regiões vem optando pela expansão do setor educacional privado, basicamente consistente na criação de novas instituições e da ampliação de receitas oriundas de pagamento de matrículas estudantis, vendas de serviços e outras medidas lucrativas.”

Nos últimos 35 anos, as matrículas no ensino superior na América Latina saíram de pouco mais de 1 milhão para aproximadamente 11 milhões, segundo os autores, e a expansão e diversidade, aliada à mobilidade e aos intercâmbios internacionais, tornaram a qualidade uma preocupação muito presente.

De acordo com Dias Sobrinho (2005), também no MERCOSUL, desde 1991, existem diversas ações com o objetivo de organizar procedimentos e instrumentos comuns de modo a permitir, para alguns cursos, o reconhecimento de títulos e diplomas universitários de países membros.

O setor educativo do MERCOSUL, subordinado aos Ministros de Educação, trabalha com três propostas de ação entre os membros: formação de uma consciência comum para um processo de integração de sistemas de avaliação; capacitação de recursos humanos para geração de soluções para o desenvolvimento econômico; integração dos sistemas educacionais.

A integração dos processos educacionais no MERCOSUL se entende como uma definição de padrões mínimos para a formação profissional (a exemplo do que aconteceu na Europa) e procedimentos padrão e comuns para a convalidação de títulos e a mobilidade de estudantes, professores e profissionais (Dias Sobrinho, 2005).

Não se pode deixar de identificar como são grandes os desafios que se colocam na gestão da qualidade da Educação Superior latino-americana, pois, além dos problemas que fazem parte de um cenário mundial, há, na América Latina, questões específicas e comuns que precisam ser enfrentadas o mais rápido possível. A necessidade de equalizar os debates, as reformas da Educação Superior, as questões da democracia, da justiça social, do desenvolvimento, da ampliação do acesso e da qualidade são alguns exemplos dos problemas a serem assumidos na América Latina (Dias Sobrinho, 2005; Boclin, 2005).

Tudo o que vimos até aqui pode nos ajudar a compreender como os sistemas de avaliação evoluíram, principalmente na Europa e Estados Unidos, facilitando, desse modo, o entendimento de como os países tem se esforçado para garantir a qualidade no ensino superior.

2.2. OS MODELOS DE GESTÃO DA QUALIDADE

A grande questão que vem atormentando e gerando incertezas na educação superior é como tratar a tendência de concepção de qualidade como compromisso com o desenvolvimento humano e social. Não somente aquela determinada por organismos multilaterais, mas uma concepção que considere numa matriz de países, as suas diferenças e as diversas culturas existentes, numa busca incessante da equidade.

Diante do quadro de incertezas para o ensino superior, podemos trabalhar com quatro possíveis cenários conforme figura 1 a seguir, elaborada por Porto e Régner (2003, p. 44), que vão nortear as tendências avaliativas:



Fonte: Porto e Régner (2003), pág. 44

Figura 1: Quatro cenários para o ensino superior no Mundo

Segundo Rosa & Amaral (2007, p. 182):

“Para Vroeijenstijn (1995) , o presente atenção dada a qualidade do ensino superior pode dar a impressão de que é uma invenção decorrente das últimas décadas e que não havia nenhuma noção de qualidade antes de 1985. Isto é , é claro, não é verdade . O conceito de qualidade não é nova ; é na verdade tão antiga quanto a idade medieval . Ele tem sido uma preocupação permanente das universidades desde a sua fundação, tendo sempre sido parte do ethos acadêmico. Van Vught (1995) argumenta que já era possível distinguir dois modelos de avaliação da qualidade no século 13 , o modelo francês de aquisição de controle de uma autoridade externa ser o arquétipo da avaliação da qualidade em termos de prestação de contas, eo modelo de Inglês de um auto -regulam comunidade de companheiros sendo um exemplo de avaliação de qualidade , por meio de análise pelos pares (Cobban de 1988).

No mundo acadêmico, o que predomina em termos de percepção de qualidade é o entendimento do que é qualidade do ensino.”

Segundo Davok (2007, p. 506):

“A expressão “qualidade em educação”, no marco dos sistemas educacionais, admite uma variedade de interpretações dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade.”

Ainda, segundo Davok (2007, p. 506):

“Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo.

Por outro lado, a expressão “qualidade educacional” tem sido utilizada para referenciar a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância do setor educacional, e, na maioria das vezes, dos sistemas educacionais e de suas instituições.”

Para Viebrantz e Morosini (2009, p. 278): “[...] a expressão ‘qualidade educacional’ tem sido utilizada para referenciar a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância do setor educacional, e, na maioria das vezes, dos sistemas educacionais e de suas instituições (Demo, 2001, 1985; Sander, 1982, 1995; Scriven, 1991; Saviani, 2001). “

A UNESCO (2003, p. 1) afirma, segundo Viebrantz e Morosini (2009, p. 278), que:

“[...] a qualidade tornou-se um conceito dinâmico que precisa adaptar-se permanentemente para um mundo cujas sociedades estão experimentando profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante para estimular a capacidade de previsão e antecipação. Já não é suficiente com os antigos critérios de qualidade. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade, o que deveria habilitar a todos, da comunidade e ser também cidadãos do mundo. “

Ainda para Viebrantz e Morosini (2009, p. 279): “[...] no mundo globalizado, a qualidade se direciona para o conceito de garantia de qualidade. “

Em geral, as abordagens da qualidade quase sempre se traduzem em experiências pedagógicas para as instituições, pois, ao definirem uma série de procedimentos para execução e controle das tarefas, permitem uma uniformização dos passos com a consequente redução de não conformidades nos processos.

É o caso da norma ISO/IEC 19796-1, publicada em outubro de 2005, que não foi criada para ser um padrão desenvolvido para a certificação. Sua proposta é de uma ferramenta que fornece uma linguagem comum de qualidade, um formato para tornar interoperáveis a qualidade, um modelo para a implementação e desenvolvimento e para o desenvolvimento e melhoria da qualidade nas organizações. (ISO, 2015).

Para Viebrantz e Morosini (2009, p. 283):

“[...] O principal objetivo da ISO/IEC 19796-1 é o de possibilitar uma transparente definição do modelo para descrever claramente o documento de gestão da

qualidade e abordagens de garantia de qualidade. Isso proporciona processos para desenvolver cenários de aprendizagem especificando: objetivos de qualidade, métodos para garantir a qualidade, agentes envolvidos neste processo, relações com outros processos, métodos de avaliação para avaliar o sucesso de um processo, e normas de referências. “

De acordo com Dias Sobrinho (2007, p. 10):

“Critérios internacionais baseados em determinantes econômicos definem o que deve ser considerado ‘qualidade’, o que é uma ‘boa prática’, quais os níveis exigidos, o que deve ser feito. Agências multilaterais, com a colaboração de muitas outras regionais e locais, elaboram e põem em prática um arsenal de instrumentos supranacionais de controle e de certificação para atestar aos clientes e interessados em geral que uma instituição cumpre adequadamente esses padrões e seguem corretamente a norma pré-estabelecida. “

Por exemplo, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) trabalha com várias propostas de ação, fornecendo indicadores, instrumentos, metodologias, propondo-se, inclusive, a capacitar profissionais dos países membros para execução de planos de ação com vistas a conquistas de melhores indicadores.

Ainda segundo Dias Sobrinho (2007, p. 11),

“[...] Muitas vezes os índices tomam os lugares da própria qualidade. Para o público em geral, o que parece ser o definidor por essência da qualidade educativa nos processos de acreditação e avaliação praticados por governos e agências, se reduz à demonstração mensurável de desempenhos e resultados na titulação de profissionais, aos rendimentos estudantis, aos números de publicações e citações, às condições de infraestrutura física e a outros produtos que possam ser objetivamente quantificados. Produtos e resultados são apresentados como representações da qualidade, como se fossem a própria qualidade, como se fossem entidades autossuficientes e independentes das realidades concretas em que fundam suas existências. Por isso, os processos que têm como finalidade assegurar a qualidade passam a ser identificados com ações de controle, que requerem rígida fiscalização, baseada em procedimentos burocráticos e legais objetivos e pretensamente isentos de valores.”

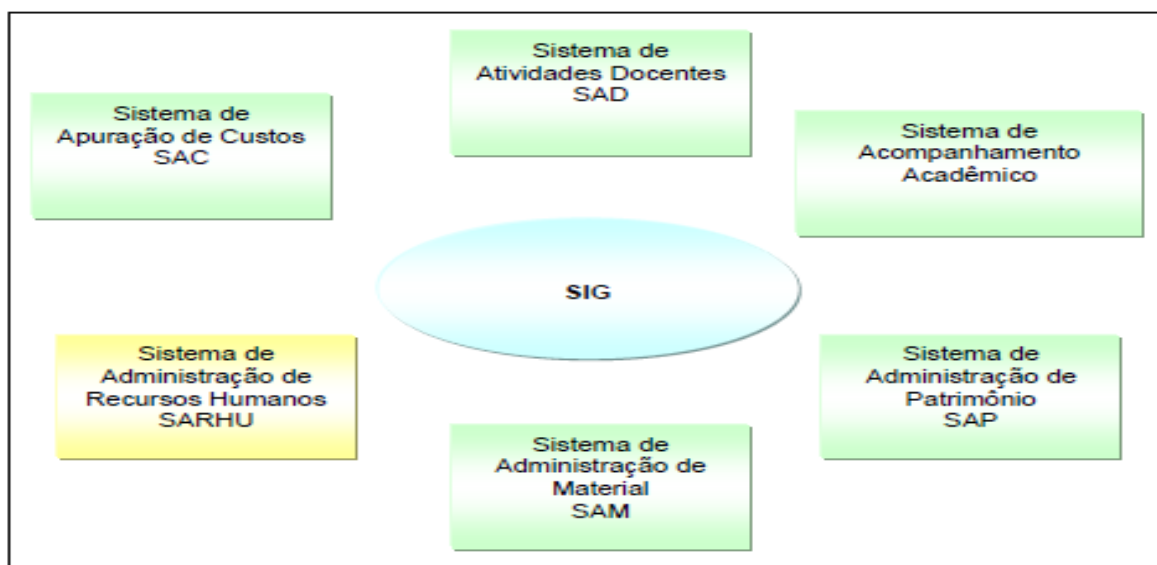
Entretanto, existem questões que há muito foram estabelecidas, no campo da gestão, que precisam ser mudadas e adaptadas a uma nova realidade, pois uma nova ordem social exige que as empresas, de qualquer tipo, alterem a sua forma de se organizar (Clark, 2004).

No caso das organizações complexas, onde se enquadram as Universidades, o problema torna-se mais difícil de ser resolvido, mas também se torna necessária a busca de soluções no tocante aos modelos de gerenciamento (McVea & Freeman, 2005).

Este modelo de estrutura, considerado um dos mais antigos e resistentes para a sociedade, cada vez mais se projeta como importante nas estruturas sociais dos países, o que a torna foco de cobranças para que se torne um modo de organização atualizado e que cumpra as expectativas esperadas.

No Brasil, o SINAES está totalmente preparado para regular, avaliar e acreditar os sistemas educacionais, não existindo nenhum indicativo claro sobre a qualidade da gestão.

No entanto, o Ministério da Educação está implantando, já há algum tempo, o Sistema de Informações Gerenciais – SIG, que pretende avaliar a gestão das instituições de ensino federais (Universidades, Institutos Federais, etc.).



Fonte: MEC – Brasil.

Figura 2: MEC: Sistema de Informações Gerenciais

No setor privado, que também está sob a “mão de ferro” do SINAES, são encontrados elementos de Governança Corporativa e Sistemas de Qualidade dos processos administrativos, sem que isso assegure a qualidade, tanto na educação oferecida quanto no atendimento aos alunos.

Em Portugal, já há indicativos bastante claros a respeito da disposição das Instituições de Ensino Superior, do Governo, através da A3ES e do DGAEP, de se formular uma política de avaliação dos sistemas de gestão, situação essa já implantada em várias instituições.

Com relação a isso, Machado dos Santos (2011, p. 26) salienta que,

“[...] algumas instituições politécnicas enveredaram pela sua certificação ao abrigo das normas ISO 9001:2000 e diversas outras instituições, universitárias e politécnicas, têm vindo a proceder à certificação de alguns dos seus serviços. As normas ISO 9001 respeitam a sistemas de gestão da qualidade em entidades prestadoras de serviços, pelo que se adequam bem à segunda das vertentes referidas – a certificação de serviços específicos dentro das instituições organização e funcionamento do ensino, levanta dificuldades face à complexidade dos processos de ensino/aprendizagem, que se não coadunam bem com a dicotomia prestador de serviço/cliente. Têm sido realizados esforços no sentido de produzir orientações para a aplicação das ISO 9001 na educação, traduzidos nomeadamente nos documentos produzidos no âmbito do *International Workshop Agreement*, os quais, tomando como base as referidas normas, promovem uma adaptação de terminologia, princípios e conceitos às realidades das organizações educativas.”

Para o referido autor, seria importante promover um estudo específico sobre a eficácia e verdadeiro impacto das normas ISO 9001 nas instituições que as adotaram, designadamente quanto ao cômputo do esforço dispendido e grau de burocratização e a capacidade de entrar em profundidade nos processos de ensino/aprendizagem e respectiva melhoria.

Nesse sentido, a A3ES (2015), após ouvir as instituições de ensino superior e os seus órgãos representativos, adotou um conjunto de referenciais para os sistemas internos de garantia da qualidade, formulados como proposições não prescritivas, que descrevem as principais características de um sistema de garantia da qualidade bem desenvolvido e consolidado. Pretendeu-se, assim, proporcionar orientações que possam auxiliar as instituições na concepção e desenvolvimento dos seus sistemas internos de qualidade, de acordo com o perfil e as necessidades específicas de cada instituição.

Segundo a A3ES (2015), foi um exercício experimental de aplicação do modelo de auditoria, com a participação de cinco instituições de ensino superior, que dispõem de sistemas internos de garantia da qualidade em fase adiantada de implementação e se voluntariaram para o efeito. A fase preparatória do processo incluiu a realização de um *Workshop* com as instituições participantes, bem como a formação da Comissão de Avaliação Externa que realizou as auditorias.

Outra questão que pode ser destacada sobre gestão da qualidade é o que afirma Louro (2009, p. 3):

“[...] a investigação da gestão da qualidade nas organizações pressupõe em última instância, a análise dos efeitos diretor e inquéritos nos níveis de desempenho apresentando instrumentos capazes de medir o impacto das práticas o que é corroborado por Saraph et al. (1989), Choi (1995) e Goster e Squines (2003).”

Ainda segundo Louro (2009, p. 4):

“[...] A qualidade é o processo de comprovação e não comprovação de expectativas do cliente. É preciso que os serviços tenham a necessidade de aprender com a experiência do cliente e que sejam capazes de garantir essa aprendizagem como propulsor da sua melhoria organizacional, constituindo um parâmetro definido pelo cliente que ultrapassa os parâmetros dos produtos, contemplando aspectos relacionados com o ambiente ou com as relações humanas. Deste modo, a função qualidade e o termo cliente devem ser entendidos de forma abrangente como narra Groonroos (1996).”

Os conceitos de qualidade total passaram a ser utilizados como base para constituir métodos de avaliação dos resultados nas organizações. Esses métodos deram origem aos prêmios de excelência em gestão existentes atualmente em diversos países (FNQ, 2015).

Os prêmios de qualidade são propostas de modelos que estabelecem objetivos para melhoria da qualidade de empresas e instituições. Estes instrumentos se caracterizam pela

troca de informações e conhecimentos de gestão, servem, também, para divulgar entre os pares as melhores práticas reconhecidas.

Assim como o Prêmio Nacional de Qualidade (PNQ) definido no Brasil, existem diversos outros modelos de avaliação de qualidade em vários países, mas em sua maioria são propostas genéricas, sem muita correlação com o setor educativo.

No entanto, o Prêmio Malcolm Baldrige (NIST, 2015) apresenta diversas segmentações por setor, inclusive com um modelo específico para a área educacional. Para 2015, o Prêmio estabeleceu os seguintes parâmetros de avaliação:

- resultados de aprendizagem do estudante;
- a satisfação do cliente e engajamento;
- resultados de produtos e serviços e eficiência dos processos;
- satisfação da força de trabalho e engajamento;
- orçamento, finanças e resultados; e
- responsabilidade social;

Na proposta do *Baldrige National Quality Program* (NIST, 2015), que foi criado nos Estados Unidos e que tem em seu conselho diversos representantes de outros organismos de qualidade em diversos países, os critérios de excelência do Prêmio Malcolm Baldrige para educação trazem vários conceitos importantes da área da educação.

No livreto Baldrige 2015-2016 – Excellence Framework para educação (NIST, 2015) foram estabelecidos os critérios de análise que abrangem: aspectos críticos para alcançar a excelência em toda a organização; valores e conceitos (crenças e comportamentos encontrados em organização de alto desempenho) e diretrizes para responder aos critérios estabelecidos para Educação, avaliação dos processos, resultados e pontuação.

Na figura a seguir, temos uma visão geral dos critérios de excelência do Prêmio Malcolm Baldrige.



Figura 3: Critérios de excelência - Prêmio Malcolm Baldrige (NIST, 2015)

A CAF - *Common Assessment Framework* – (2015) é um modelo europeu que serve para avaliar e melhorar o desempenho organizacional, tendo como referência os princípios da Excelência, sendo sua utilização exclusiva para o setor público e mais de 3.600 organizações já a utilizam.

Segundo a CAF (2015): “o modelo CAF baseia-se no pressuposto de que as organizações atingem resultados excelentes ao nível do desempenho na perspectiva dos cidadãos/clientes, colaboradores e sociedade, quando têm lideranças que conduzem a estratégia, o planejamento, as pessoas, as parcerias, os recursos e os processos. “

Ainda segundo a CAF (2015), a gestão da qualidade total centra-se em procedimentos e processos diferenciados, cuja aplicação conjunta potencia fortemente a melhoria contínua e a qualidade de produtos e serviços nas organizações públicas, maximizando o seu valor para todas as partes interessadas. Existem diversos modelos e instrumentos da gestão da qualidade total que podem ser aplicados em conjunto com a CAF, sendo utilizados com muita frequência, o modelo de Reconhecimento de Excelência da EFQM - *European Foundation for Quality Management* (EFQM, 2015), as Normas ISO 9000 (ISO, 2015) e o *Balanced ScoreCard* (Kaplan & Norton, 1992).

Segundo a CAF (2015), o modelo adaptado ao setor da educação, destina-se a todas as instituições de ensino e formação, independentemente do seu nível, sendo aplicável desde o ensino pré-escolar ao ensino superior, incluindo a aprendizagem ao longo da vida.

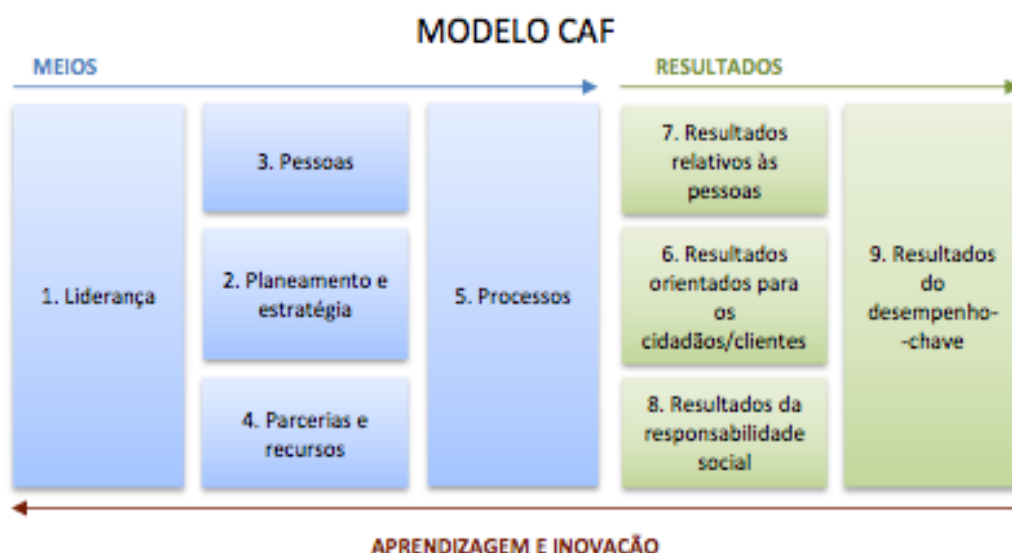
Conforme o CAF (2015), na nova versão realizaram-se as seguintes adaptações:

- **adaptações da linguagem:** usam-se os termos «alunos/formandos» em vez de «cliente/cidadão» e «instituições de ensino e formação» em vez de «organizações públicas».
- **adaptação dos exemplos:** todos os exemplos foram adaptados ao contexto específico das instituições do setor da educação.
- **adaptação da terminologia:** o glossário foi revisto.
- **integração de dois documentos adicionais:** uma introdução sobre o uso de modelos de Gestão da Qualidade Total (TQM) e CAF, bem como a política europeia sobre Educação.

A versão CAF – Educação -2013 (CAF, 2015), tem a seguinte proposta:

- é um modelo de autoavaliação e melhoria do desempenho organizacional com linguagem e exemplos de práticas específicos para o setor da educação.
- resulta de uma adaptação do modelo europeu da CAF, o qual foi criado no ano 2000 através da cooperação entre os Estados-membros da UE, tendo como público-alvo todas as organizações do setor público.
- a adaptação da CAF ao setor da educação surgiu devido ao elevado interesse de muitas instituições de ensino pela CAF, tendo alguns países europeus adaptado o modelo ao respetivo setor da educação.
- gestão pela qualidade é transversal a todos os setores e áreas de atividade, não sendo a educação exceção. A CAF Educação pretende responder às recomendações dos organismos internacionais que têm dado destaque à importância da qualidade no sistema educativo.

A figura a seguir permite-nos identificar como funciona o modelo:



Fonte: CAF (2015)

Figura 4: Modelo CAF

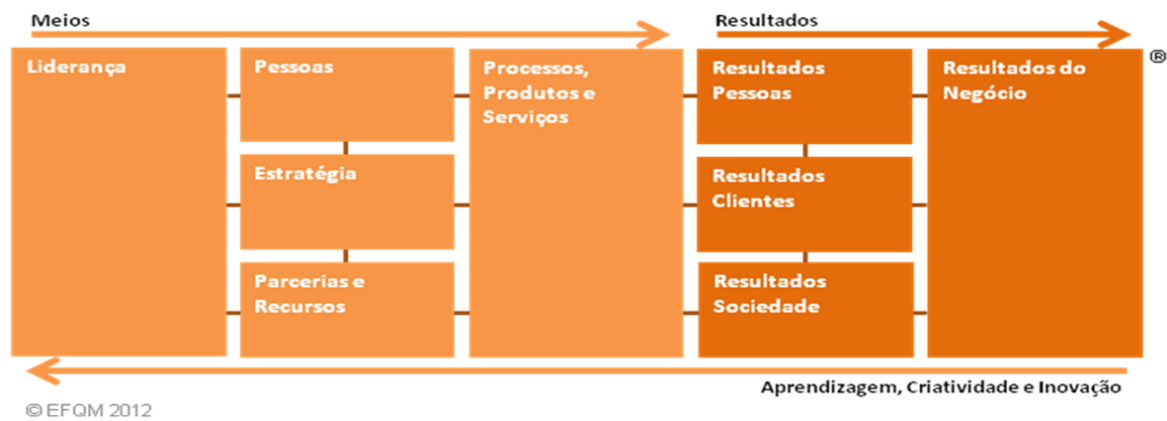
A EFQM – *European Foundation for Quality Management* é a entidade responsável pelo Modelo de Excelência, o qual ao longo dos últimos vinte anos, tem sido uma estrutura de suporte para organizações europeias e de todo o mundo, desenvolverem uma cultura de excelência, acederem a boas práticas, conduzirem a inovação e melhorarem os seus resultados (APQ, 2015).

Segundo a Associação Portuguesa para a Qualidade – APQ (2015), o Modelo de Excelência da EFQM é composto por três componentes integrados:

- os Conceitos Fundamentais da Excelência - Definem os princípios subjacentes para uma organização alcançar a excelência sustentada;
- os Critérios da EFQM - Convertem os Conceitos Fundamentais numa ferramenta de gestão;
- o RADAR - Ferramenta simples, mas poderosa, para conduzir melhorias sistemáticas em todas as áreas de uma organização.

Ainda conforme a APQ (2015), o Modelo de Excelência da EFQM é utilizado como base para a autoavaliação de uma organização, um exercício através do qual é avaliada um conjunto de 9 critérios detalhados, os quais estão alicerçados nos 8 Conceitos Fundamentais da Excelência, e pontuada através do RADAR.

Na figura seguinte encontra-se representado o modelo, permitindo a sua visualização adequada:



Fonte: APQ (2015)

Figura 5: Modelo EFQM

A expressão **ISO 9000** designa um grupo de normas técnicas que estabelecem um modelo de gestão da qualidade para organizações em geral, qualquer que seja o seu tipo ou dimensão (Wikipedia, 2015).

A sigla 'ISO' refere-se à *International Organization for Standardization*, organização não-governamental fundada em 1947, em Genebra, e hoje presente em cerca de 162 países. A sua função é a de promover a normatização de produtos e serviços, para que a qualidade deles seja permanentemente melhorada (Wikipedia, 2015).

Essa família de normas estabelece requisitos que auxiliam a melhoria dos processos internos, a maior capacitação dos colaboradores, o monitoramento do ambiente de trabalho, a verificação da satisfação dos clientes, colaboradores e fornecedores, num processo contínuo de melhoria do sistema de gestão da qualidade. Aplicam-se a campos tão distintos quanto materiais, produtos, processos e serviços (Wikipedia, 2015).

O *Balanced Scorecard* (Kaplan & Norton, 1992) é uma metodologia de medição e gestão de desempenho desenvolvida pelos professores da *Harvard Business School*, Robert Kaplan e David Norton, em 1992. Os métodos usados na gestão do negócio, dos serviços e a infraestrutura, baseiam-se normalmente em metodologias consagradas que podem utilizar TI (Tecnologia da Informação) e os *softwares* de ERP como soluções de apoio, relacionando-a à gerência de serviços e garantia de resultados do negócio.

Os passos dessas metodologias, implementados através de indicadores de desempenho, incluem: definição da estratégia empresarial, gerência do negócio, gerência de serviços e gestão da qualidade.



Fonte: <http://commons.wikimedia.org/wiki/File%3ABSC.png>

Figura 6: Metodologia de medição e gestão do desempenho

O que podemos depreender até o momento, é que há uma preocupação determinante de vários atores, institucionais, não só ao nível dos governos, mas também do mercado, que procuram identificar modelos apropriados para avaliar a qualidade do processo de gestão educacional.

CAPÍTULO III

**OS MODELOS DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E EM
PORTUGAL**

3.1. O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

3.1.1. Histórico

Segundo o Instituto Brasileiro de Estatística - IBGE (IBGE, 2015) o Brasil, ocupando uma área territorial de 8.514.876 km², é o país mais extenso da América do Sul. É ainda o terceiro das Américas e o quinto do mundo: apenas a Rússia (com 17.075.400 km²), o Canadá (com 9.984.670 km²), a República Popular da China (com 9.596.960 km²) e os Estados Unidos da América (com 9.629.091 km²) têm maior extensão.

Ainda, conforme o IBGE (2015), a população brasileira aproxima-se de 205 milhões de habitantes, situando-se como o 5º maior contingente populacional do mundo.

Quanto à forma de governo, o Brasil passou do Império para a República, tendo em sua história regimes democráticos e ditatoriais, sendo que, devido ao Golpe de 1964, esteve sujeito a um período de regime militar até 1984. Na década de 80, teve início a redemocratização do país com reflexos em todas as áreas.

Após os anos de ditadura militar (1964-1984), o Brasil elegeu seu primeiro Congresso Constituinte e aprovou a nova Constituição em 1988. Esta Constituição, por sua vez, consolida a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão (art. 207) e estabeleceu, também, parâmetros para a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB.

Ainda no regime militar, foi outorgada a Lei Nº 5.540/68 (BRASIL, 2015) que tinha como propósito organizar as universidades brasileiras por parâmetros de eficiência, de eficácia e de modernização administrativa, numa perspectiva racionalizadora e gerencialista da vida acadêmica. Um dos grandes efeitos dessa reforma foi a expansão do ensino superior privado de caráter empresarial.

Já sob o regime democrático, a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), foi promulgada sob o número 9394/1996, denominada oficialmente Lei Darcy Ribeiro, revogando a primeira LDB (Lei Nº 4.024/61), bem como a Lei Nº 5.540/68, que instituiu a reforma universitária, que havia incutiu alterações significativas no ensino superior brasileiro (BRASIL, 2015).

A nova LDB, Lei Nº 9.394/1996 (BRASIL, 2015), ampliou e instituiu um sistema diversificado e diferenciado, por meio, sobretudo, dos mecanismos de acesso, da organização acadêmica e dos cursos ofertados. Nesse contexto, criou os chamados cursos sequenciais e os centros universitários; instituiu a figura das universidades especializadas por campo do saber; implantou Centros de Educação Tecnológica; substituiu o vestibular

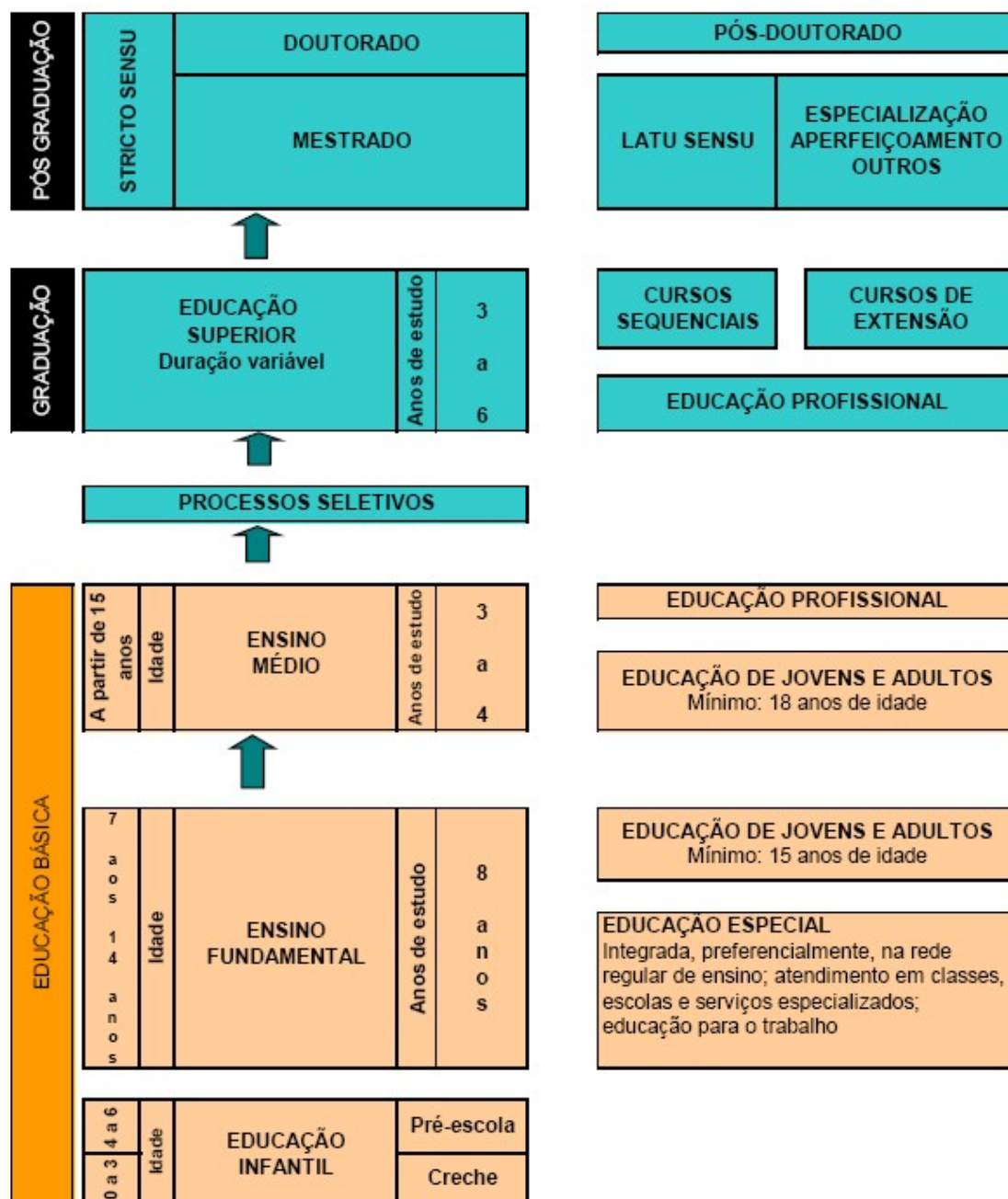
por processos seletivos; acabou por suprimir os currículos mínimos e imprimiu flexibilidade; criou os cursos de tecnologia e os institutos superiores de educação, entre outras alterações.

Embora já complementada por diferentes mecanismos legais (leis, decretos, portarias, resoluções, pareceres), a LDB deve ser tomada como um marco importante na configuração da educação brasileira.

Também há que assinalar a Lei Nº 9.131/95, a Lei Nº 9.192/95 e, de modo especial, para a educação básica, a Lei Nº 8.069/90, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A primeira (re)cria o Conselho Nacional de Educação - CNE com suas atribuições e estabelece um sistema nacional de avaliação da educação (Belloni, 2003). A outra estabelece procedimentos para eleições de dirigentes no sistema federal de educação. O ECA, enfim, contém uma retomada do capítulo de educação da Constituição Federal de 1988 nos princípios e em aspectos pedagógicos importantes não explicitamente postos na LDB que viria a ser a Lei Nº 9.394/96 (BRASIL, 2015)

Além dos princípios gerais estabelecidos pela Constituição, o sistema educativo brasileiro, que foi redefinido pela nova Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBN), Lei Nº 9.394/96 (BRASIL, 2015), definiu os níveis escolares e as modalidades de educação e ensino, bem como suas respectivas finalidades, conforme o ilustrado na figura 7 a seguir:

ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA



Fonte: MEC

Figura 7: Estrutura do Sistema educativo brasileiro

Para analisar o período pós-LDB, segundo Mariluce Bittar (Bittar *et al.*, 2008) faz-se necessário identificar as características básicas da educação superior brasileira, que podem ser sintetizadas em dez itens: expansão; privatização; diversificação; centralização; desequilíbrio regional; ampliação do acesso; desequilíbrio de oferta; ociosidade de vagas; corrida por titulação; lento incremento na taxa de escolarização superior.

A tipologia das IES, no Brasil, também foi redefinida pela LDBN, Lei Nº 9.394/96 (BRASIL, 2015), que trouxe inovações no sistema de ensino superior, principalmente quanto à natureza e dependência administrativa. No que concerne à natureza acadêmica, constata-se que ela foi definida por decretos complementares, tais como os Decretos Nºs 3.860/01 e 2.406/97 (BRASIL, 2015), tendo sido criados mais dois novos tipos: a universidade especializada e os centros universitários, ficando, assim, a tipologia do ensino superior conforme figura 8 a seguir:



Fonte: MEC

Figura 8: Educação superior – organização acadêmica

Na questão do financiamento do ensino superior, o Banco Mundial, nos anos 90, passou a exercer influência efetiva na política educacional brasileira. Tomando por base os documentos oficiais apontava-se, durante o governo de Itamar Franco, a necessidade de fazer uma nova reforma no sistema educacional brasileiro, com o objetivo de torná-lo mais racional e eficiente (Carvalho, 2006).

No governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC foram feitas críticas muito contundentes contra a universidade pública, principalmente com relação à sua ineficiência e sua inadequação ao mercado de trabalho, como resultado do modelo concebido pela Reforma Universitária de 1968, ocorrida durante o período de governo militar, que permitiu o surgimento do ensino superior privado (Carvalho, 2006).

Em 1998, foi apresentado às universidades públicas federais, pelo Ministério da Administração e da Reforma do Estado – MARE (BIBLIOTECA, 2015), o projeto de autonomia universitária. Em síntese, a proposta consistia em transformar o modelo jurídico das universidades públicas para organizações sociais, entidades públicas não estatais, fundações de direito privado ou sociedades civis sem fins lucrativos.

Nesse novo modelo, a relação entre o Estado e estas organizações sociais se daria por meio de um contrato de gestão, no qual estariam previstos os serviços que seriam prestados, as metas a serem atingidas e os recursos financeiros que deveriam ser transferidos a cada ano do governo para a organização. O documento indicava a adoção de um modelo de administração gerencial para as instituições públicas.

Cabe destacar que ação política do governo se deu pelo sucateamento do segmento público, devido à redução drástica do financiamento do governo federal com a consequente perda de docentes e de funcionários técnico-administrativos, associados à contenção de salários e orçamentos.

Outro ponto de destaque foram as recomendações do Banco Mundial (BIRD) para a cobrança de mensalidades nas instituições públicas, com a justificativa de garantir maior eficiência e equidade ao sistema, as quais não foram implementadas por pressões políticas (Leher, 2001; Carvalho, 2006).

Quanto às instituições privadas, em 1997, por alteração legislativa, elas passaram ser classificadas como com fins lucrativos e sem fins lucrativos (Confessionais comunitárias e filantrópicas). Até então, todas as instituições tinham isenção tributária sobre a receita, os serviços e o patrimônio.

Com essa alteração, somente o primeiro grupo, as com fins lucrativos, deixou de se beneficiar da isenção, ficando essa regalia somente para as do segundo grupo, sem fins lucrativos, modelo existente até hoje.

O Programa Universidade para Todos (ProUni) surgiu em 2003, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei Nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2015) oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa (MEC, 2015).

Quanto ao caráter social, o ProUni promove uma política pública de acesso, mas não de permanência e conclusão do curso, orientando-se pelo modelo sugerido pelos técnicos do BIRD que tem muito mais de assistencialismos do que a oferta de benefícios e direitos aos alunos oriundos do ensino médio público. (Catani & Gilioli 2005).

Para quem não consegue acessar as vagas do sistema público e também não se qualifica para as bolsas do ProUni, o Governo oferece o FIES que é o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, cujo objetivo é financiar a graduação na

educação superior de estudantes que não tem condições de arcar com os custos de sua formação.

Assim, o Programa Universidade para Todos (ProUni) somado ao Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), à Universidade Aberta do Brasil (UAB) e à expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, ampliam significativamente o número de vagas nas universidades, contribuindo para um maior acesso da população à educação superior (MEC, 2015).

Há, ainda, uma opção de financiamento privado para o ensino superior que é o crédito universitário PRAVALER considerado o maior programa de financiamento estudantil privado do país. É uma alternativa ao FIES e financia cursos de Graduação, Pós-Graduação e Técnico, sejam eles presenciais ou à distância, das Instituições de Ensino parceiras. Está presente em praticamente todo o País e tem 260 instituições parceiras.

3.1.2. Os números da educação no BRASIL.

No que concerne ao crescimento educacional, um dos grandes desafios do Brasil é como assegurar uma qualidade do ensino com um crescimento exponencial e acelerado, processo este que o sistema de ensino superior vem assistindo desde 2003, conforme quadros 1, 2 e 3 a seguir:

Quadro 1: Brasil – Estatística geral do sistema de ensino superior

Quadro Resumo- Estatísticas gerais da Educação Superior, por Categoria Administrativa- Brasil- 2013

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Número de Instituições	2.391	301	106	119	76	2.090
Educação Superior - Graduação						
Cursos	32.049	10.850	5.968	3.656	1.226	21.199
Matrículas	7.305.977	1.932.527	1.137.851	604.517	190.159	5.373.450
Ingresso Total	2.742.950	531.846	325.267	142.842	63.737	2.211.104
Concluintes	991.010	229.278	115.336	82.892	31.050	761.732
Educação Superior - Sequencial de Formação Específica						
Matrículas	16.987	489	100	208	181	16.498
Educação Superior - Pós-Graduação <i>Scricto Sensu</i>						
Matrículas	203.717	172.026	115.001	56.094	931	31.691
EDUCAÇÃO SUPERIOR - TOTAL						
Matrícula Total	7.526.681	2.105.042	1.252.952	660.819	191.271	5.421.639

Fonte: Mec/Inep - MEC/Capes; Quadro elaborado por Inep/Deed

Quadro 2: Brasil – Evolução de cursos e matrículas no ensino superior

Número de Cursos, Matrículas, Concluintes e Ingressos Total na Educação Superior (Graduação e Sequencial), por Nível Acadêmico - Brasil 2003-2013

Ano	Total Geral				Nível Acadêmico							
					Graduação				Sequencial de Formação Específica			
	Cursos	Matrículas	Concluintes	Ingressos	Cursos	Matrículas	Concluintes	Ingressos	Cursos	Matrículas	Concluintes	Ingressos
2003	17.380	3.989.366	554.230	1.591.654	16.505	3.936.933	532.228	1.554.664	875	52.433	22.002	36.990
2004	19.592	4.278.133	652.560	1.682.419	18.751	4.223.344	633.363	1.646.414	841	54.789	19.197	36.005
2005	21.459	4.626.740	756.911	1.851.255	20.596	4.567.798	730.484	1.805.102	863	58.942	26.427	46.153
2006	23.257	4.944.877	784.218	1.998.163	22.450	4.883.852	762.633	1.965.314	807	61.025	21.585	32.849
2007	24.653	5.302.373	806.419	2.165.103	23.896	5.250.147	786.611	2.138.241	757	52.226	19.808	26.862
2008	26.059	5.843.322	885.586	2.360.035	25.366	5.808.017	870.386	2.336.899	693	35.305	15.200	23.136
2009	28.966	5.985.873	967.558	2.081.382	28.671	5.954.021	959.197	2.065.082	295	31.852	8.361	16.300
2010	29.737	6.407.733	980.662	2.196.822	29.507	6.379.299	973.839	2.182.229	230	28.434	6.823	14.593
2011	30.616	6.765.540	1.022.711	2.359.409	30.420	6.739.689	1.016.713	2.346.695	196	25.851	5.998	12.714
2012	32.050	7.058.084	1.056.069	2.756.773	31.866	7.037.688	1.050.413	2.747.089	184	20.396	5.656	9.684
2013	32.197	7.322.964	994.812	2.749.803	32.049	7.305.977	991.010	2.742.950	148	16.987	3.802	6.853

Fonte: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed

Quadro 3: Brasil – Evolução no número de IES

Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa - Brasil - 2003-2013

Ano	Instituições								
	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2003	1.859	79	84	3	78	86	1.490	39	-
2004	2.013	83	86	3	104	104	1.599	34	-
2005	2.165	90	86	3	111	105	1.737	33	-
2006	2.270	92	86	4	115	119	1.821	33	-
2007	2.281	96	87	4	116	116	1.829	33	-
2008	2.252	97	86	5	119	100	1.811	34	-
2009	2.314	100	86	7	120	103	1.863	35	-
2010	2.378	101	89	7	119	133	1.892	37	-
2011	2.365	102	88	7	124	135	1.869	40	-
2012	2.416	108	85	10	129	146	1.898	40	-
2013	2.391	111	84	10	130	140	1.876	40	-

Fonte: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed

A educação superior no Brasil tem tido um papel importante na perspectiva de desenvolvimento social e econômico do país. Como podemos verificar nos quadros anteriores, ocorre um colossal crescimento de instituições de ensino superior, além de cursos e matrículas, principalmente no período de 2003/2013, tendo o setor privado ampliado de forma considerável a sua participação nesse incremento, configurando um verdadeiro mercado educacional (INEP, 2015).

Através da Lei Nº 13.005, de 25.06.2014 (BRASIL, 2015), o Governo brasileiro aprovou o Plano Nacional de Educação, para o período 2014-2024, que estabelece entre as diversas metas:

“...elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.”

Com relação à produção científica no Brasil, o Governo acordou para a necessidade de ampliar sua massa crítica acadêmica tendo, no final de 2011, lançado o programa “Ciência sem Fronteiras”, cuja proposta, conforme indicado no site da CAPES (2015), prevê: *“a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação”*.

Além disso, segundo a CAPES, é preciso atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa, bem como criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior.

As metas foram revistas em 22 de janeiro de 2013, tendo a CAPES, em 2014, definido um conjunto de metas para 2015, conforme quadro a seguir:

Quadro 4: Brasil – Metas para 2015 – Programa Ciência Sem Fronteiras

CAPES - Programa Ciência sem Fronteiras	
MODALIDADE	QUANTIDADE DE BOLSAS
Doutorado sanduíche	15.000
Doutorado pleno	4.500
Pós-doutorado	6.440
Graduação sanduíche	64.000
Desenvolvimento Tecnológico e Inovação no exterior	7.060
Atração de Jovens Talentos (no Brasil)	2.000
Pesquisador Visitante Especial (no Brasil)	2.000
TOTAL	101.000

Fonte: CAPES/2014

Outro ponto de destaque é que o perfil do aluno do ensino superior no Brasil é bastante jovem. Em 2013, pelo menos metade dos estudantes ingressantes tinham menos de

24 anos e a média de idade de ingresso, nos cursos presenciais, era de 26 anos. Já nos cursos à distância, metade dos alunos ingressantes tinha até 32 anos e a média de idade é 33 anos (INEP, 2015).

3.1.3. A avaliação no BRASIL.

No Brasil, o histórico da avaliação da educação superior está dividido em quatro fases distintas. Na primeira fase (1983-1992), denominada na literatura de **construção da agenda**, surgiu a primeira experiência oficial de avaliação da educação superior com a criação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) pelo antigo Conselho Federal de Educação, hoje Conselho Nacional de Educação (CNE).

Em 1993, tem-se a segunda fase de avaliação da educação superior no Brasil (1993-1995) denominada, na literatura, de **formulação de políticas**. Foi implantado um Programa de Avaliação Institucional para as Universidades - PAIUB pela Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES.

Em 1995, passa-se para a terceira fase de avaliação no Brasil, que é denominada de **implementação e consolidação da proposta governamental**. É criado um mecanismo avaliativo proposto pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC)/Paulo Renato chamado Exame Nacional de Cursos -ENC.

Desde 2003, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - SINAES representa a quarta fase (2003 até a atualidade) de avaliação no Brasil, ainda em vigor até o momento, que em sua concepção e princípios, contempla os seguintes componentes: avaliação das IES, avaliação de cursos e avaliação do desempenho dos estudantes (ENADE).

3.1.4. SINAES

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei Nº 10.861, de 14 de abril 2004 (BRASIL, 2015), analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. O SINAES reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e das avaliações institucionais e dos cursos (MEC, 2015).

A Portaria Normativa Nº 40, de 12 de dezembro de 2007 (republicada em 29/12/2010) e Portaria Normativa Nº 8, de 15 de abril de 2011 (Regulamenta o ENADE 2011) fazem ajustes no sistema (INEP, 2015).

Dias Sobrinho (2004, p. 114) faz a seguinte referência ao SINAES:

“A avaliação de educação superior, através do SINAES, não é neutra, não se limita a dimensões técnicas, mas produz importantes efeitos, tem a ver com valores, culturas e interesses. Avaliação, nesta concepção, não se identifica com o controle, a mensuração e tampouco com os seus próprios instrumentos [...] No caso da avaliação da educação é de natureza ser educativa, vale dizer, ação social, pedagógica, formativa.”

Os processos avaliativos do SINAES são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), que foi criado pela mesma lei do SINAES. A operacionalização é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (INEP, 2015).

O SINAES integra a Avaliação Institucional, a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), que substituiu a Avaliação das Condições de Ensino, e a avaliação discente através do Exame Nacional do Desempenho do Estudante (ENADE), que substituiu o Provão.

O produto da avaliação dos cursos que leva em conta critérios como a titulação dos professores, qualidade das instalações e o resultado dos estudantes no Exame Nacional de Desempenho, o ENADE, é o Conceito Preliminar de Curso (CPC), expresso com notas em uma escala que também vai de 1 a 5. O CPC é um dos componentes do IGC e, assim como nele, as notas de 3 a 5 significam conceito satisfatório e as notas 1 e 2, desempenho insatisfatório (INEP, 2015).

Além da avaliação externa, as instituições de ensino superior também processam sua avaliação interna, através das Comissões Próprias de Avaliação (CPA) (CONAES, 2015).

A avaliação institucional “interna ou autoavaliação” é assim definida pelo SINAES (INEP, 2015):

“A avaliação interna é um processo por meio do qual uma instituição constrói conhecimento sobre sua própria realidade, buscando compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social”

Através da Portaria Normativa nº 40 de 12/12/2007, o Ministério da Educação instituiu um sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações, denominado e-MEC, para controlar os processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação (INEP, 2015).

Esse sistema, que pode ser acessado por todas as Instituições interessadas e cadastradas, além de contemplar informações de instituições e cursos superiores, passou a consolidar num único lugar tudo o que se refere a indicadores de qualidade, banco de avaliadores, resultados do ENADE além de outros dados relevantes aos sistemas (INEP, 2015).

Nessa nova ordem, surge a figura do Pesquisador Institucional (PI), criado pela Portaria nº 46, de 10/01/2005, que passa a fazer a interlocução entre as Instituições e o MEC e que, também, passa a ser responsável pela inserção das informações no Censo da Educação Superior (INEP, 2015).

Novamente, pela Portaria Normativa nº 23, de 1/12/2010, que alterou a Portaria Normativa nº 40, em seu artigo 61-A, a figura do Pesquisador Institucional (PI) tem suas atribuições alteradas e passa-se a chamar Procurador Educacional Institucional (PI), agregando a responsabilidade de prestar as informações como representante da Instituição de Educação Superior (INEP, 2015).

A Avaliação dos Programas de Pós-graduação é realizada pela CAPES e compreende a realização do acompanhamento anual e da avaliação trienal do desempenho de todos os programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-graduação, SNPG. Os resultados desse processo, expressos pela atribuição de uma nota na escala de 1 a 7, fundamentam a deliberação CNE/MEC sobre quais cursos obterão a renovação de reconhecimento, a vigorar no triênio subsequente. A medida de qualidade da pós-graduação que compõe o IGC é uma conversão das notas fixadas pela CAPES (CAPES, 2015).

Cabe destacar que a avaliação da educação superior ganhou relevância no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Embora a sua implementação tivesse por proposta a melhoria da educação superior, o modelo sugerido sofreu forte resistência por parte de toda comunidade universitária.

A proposta apresentava três pontos ditos estratégicos: avaliação institucional; avaliação do desempenho dos professores; avaliação das habilidades e competências dos estudantes, mediante a realização de Exame Nacional de Cursos (ENC), o denominado “Provão”, de caráter de obrigatório, uma vez que dele dependia o registro profissional e que estabelecia alto grau de competitividade entre estudantes.

A Lei Nº 9 131/95 (BRASIL, 2015), que estabeleceu o Exame Nacional de Cursos - ENC, em seu artigo 3, dizia que o MEC procederá a “avaliações periódicas das instituições e dos cursos de ensino superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes, dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão”. Esses exames passaram então a ser obrigatórios para os estudantes do último ano de todos os cursos superiores de graduação. Os resultados relativos a cada instituição de ensino deveriam ser divulgados publicamente, criando uma espécie de *ranking* da qualidade institucional brasileira.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) substituiu o modelo anterior em 2004. A proposta assumida pelo então presidente do país, Luiz Inácio Lula da Silva, prometia rever o sistema de avaliação, que incluía o ENC, e implantar um sistema nacional de avaliação institucional com base, entre outras, na experiência do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) que se tratava, inicialmente, de uma proposta da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (ANDIFES) (MEC, 2015).

Não se pode deixar de destacar que o PAIUB foi uma referência muito importante para o SINAES, que incorporou a maioria das propostas estruturantes do então modelo de avaliação existente, o PAIUBE, exceto pela questão de adesão que passou a ser obrigatória. (Ristoff & Giolo, 2006).

Tanto no modelo anterior como no novo, o SINAES predominou a ideia de que a qualidade é um valor agregado a todo o processo, pois, ao se avaliar o processo de graduação a partir das competências adquiridas pelos alunos durante toda a vida acadêmica, comparando resultados no ingresso e na saída, podemos identificar se a IES cumpriu o seu papel de formadora.

Em 2006, foram regulamentados diversos pontos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da Lei do SINAES, fazendo a conexão entre ambas. Entre as alterações importantes trazidas no processo de reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos, registram-se a incorporação do ENADE, a extensão aos conselhos profissionais da possibilidade de manifestação ao longo do processo, e a reorganização de competências internas do MEC. As avaliações de cursos e de IES foram centralizadas no INEP, ficando o reconhecimento de cursos, a cargo de Secretarias específicas do MEC, e o credenciamento das instituições, a cargo do Conselho Nacional de Educação (CNE) (MEC, 2015).

Ainda nesse ano, foi publicado um instrumento Único de Avaliação de Cursos de Graduação para o reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de Bacharelado, Licenciatura e Tecnológicos, nas modalidades: presencial e a distância (INEP, 2015).

Em 2008, esse instrumento único foi substituído por instrumentos de avaliação específicos, a saber: para fins de reconhecimento de curso, um instrumento único para os cursos de bacharelado e de licenciatura e outro instrumento para cursos superiores de tecnologia. Para fins de renovação de reconhecimento, um instrumento único para todas as modalidades de curso (INEP, 2015).

O Exame Nacional do Desempenho do Estudante (ENADE), como parte do SINAES, foi criado com o objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos respectivos cursos de graduação. Avalia, também, as suas habilidades para ajustamento, as exigências decorrentes da evolução do conhecimento e as suas competências para compreender temas mais amplos ao âmbito específico de sua profissão e ligados às realidades brasileira e mundial, além de outras áreas do conhecimento (INEP, 2015).

A avaliação do ENADE incluiu grupos de estudantes selecionados por amostragem, os quais se encontravam em momentos distintos de sua graduação: um grupo considerado ingressante (identificado no final do primeiro ano) e outro grupo (considerado concluinte ou cursando o último ano). Os dois grupos de estudantes são submetidos à mesma prova.

O ENADE é operacionalizado por meio de dois instrumentos: um questionário e uma prova. A finalidade da aplicação do Questionário de Avaliação Discente da Educação Superior tem por objetivo compor o perfil dos estudantes, integrando informações do seu contexto às suas percepções sobre a IES. A prova apresenta um componente de avaliação da formação geral comum aos cursos de todas as áreas e um componente específico de cada área (INEP, 2015).

Em 2005, no primeiro ciclo do SINAES (2004 a 2006), participaram do ENADE os estudantes dos cursos dos bacharelados Ciência da Computação, Engenharia de Computação e Sistemas de Informação. Nesse ano foram avaliados estudantes de 685 cursos (INEP, 2015).

Em 2008, no segundo ciclo do SINAES (2007 a 2009), participaram os estudantes dos cursos bacharelados que participaram do ENADE 2005 e os alunos dos cursos superiores em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e em Redes de computadores.

Nesse ano foram avaliados estudantes de 1.224 cursos, assim distribuídos: 809 bacharelados (Ciência da Computação, Sistemas de Informação e Engenharia da Computação), 252 cursos superiores de tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e 163 cursos superiores de tecnologia em Redes de Computadores. (INEP, 2015). A partir de 2007, início do segundo ciclo avaliativo do SINAES (2007 a 2009), as avaliações dos cursos de graduação passaram a ser dependentes do Conceito Preliminar de Curso (CPC), com valores variando numa escala de 1 (conceito mínimo) a 5 (conceito máximo).

Cursos com CPC igual ou menor a 2 (dois), necessariamente, seriam avaliados por comissões *in loco*. Cursos com conceitos superiores a 2 (dois) poderiam requerer,

opcionalmente, esta avaliação. Caso aceitassem o CPC, este seria considerado o conceito final do curso.

O Conceito Preliminar de Curso - CPC tem como base o Conceito do ENADE, o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) e as variáveis de insumo. O IDD é a diferença entre o desempenho médio do concluinte de um curso e o desempenho médio esperado para os concluintes desse mesmo curso (INEP, 2015).

Esse índice representa, portanto, quanto cada curso se destaca da média, podendo ficar acima ou abaixo do que seria esperado para ele, considerando o perfil de seus ingressantes. As variáveis de insumo, que considera corpo docente, infraestrutura e programa pedagógico, são formadas com informações do Censo da Educação Superior e de respostas do questionário socioeconômico do ENADE (INEP, 2015).

A forma do cálculo do CPC tem implicações sobre a representatividade do Índice Geral de Curso (IGC). Para um curso ter CPC, é necessário que ele tenha participado do ENADE com alunos ingressantes e alunos concluintes. Portanto, o IGC é representativo dos cursos que participaram das avaliações do ENADE, com alunos ingressantes e concluintes.

O Índice Geral de Cursos da Instituição (IGC) é um indicador de qualidade de instituições de educação superior, que considera, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado). No que se refere à graduação, é utilizado o Conceito Preliminar de Curso - CPC e, no que se refere à pós-graduação, é utilizada a nota pela CAPES. O resultado final está em valores contínuos (que vão de 0 a 500) e em faixas (de 1 a 5).

Como cada área do conhecimento é avaliada de três em três anos no ENADE, o IGC levará em conta sempre um triênio. Assim, o IGC 2007 considerou os CPC's dos cursos de graduação que fizeram o ENADE em 2007, 2006 e 2005; o IGC 2008 considerou os CPC's dos cursos que participaram do ENADE em 2008, 2007 e 2006; e assim, sucessivamente. A medida de qualidade da graduação que compõe o IGC é igual à média dos CPC's para o triênio de interesse.

Segundo o INEP (2015), o calendário do ciclo avaliativo do ENADE para as áreas, observa as seguintes referências:

- ano I- saúde, ciências agrárias e áreas afins;
- ano II- ciências exatas, licenciaturas e áreas afins;
- ano III- ciências sociais aplicadas, ciências humanas e áreas afins.

De 2004 a 2012, foram avaliadas pelo ENADE 80 áreas:

- primeiro ciclo avaliativo (2004-2006) - 13.396 cursos e 804.676 estudantes;

- segundo ciclo avaliativo (2007-2009) - 17.371 cursos e 1.374.449 estudantes;
- terceiro ciclo (2010-2012) - 20.323 cursos e 1.183.798 estudantes.

Em 2013 foram avaliados os estudantes de agronomia, biomedicina, educação física, enfermagem, farmácia, fisioterapia, fonoaudiologia, medicina, medicina veterinária, nutrição, odontologia, serviço social e zootecnia. O exame também avaliou os cursos de tecnólogo em agronegócio, gestão hospitalar, gestão ambiental e radiologia (INEP, 2015).

Em 2014, segundo o INEP, foram avaliados os estudantes dos seguintes cursos de bacharelado, bacharelado/licenciatura, licenciatura e tecnólogo, conforme quadro a seguir:

Quadro 5: ENADE - Cursos avaliados em 2014

BACHARELADO	BACHARELADO OU LICENCIATURA	LICENCIATURA	TECNÓLOGO
Arquitetura e urbanismo; Sistema de informação; Engenharia civil; Engenharia elétrica; Engenharia de computação; Engenharia de controle e automação; Engenharia mecânica; Engenharia química; Engenharia de alimentos; Engenharia de produção; Engenharia ambiental; e Engenharia florestal.	Ciência da computação; Ciências biológicas; Ciências sociais; Filosofia, Física; Geografia, História; Letras-português; Matemática; e Química.	Artes visuais; Educação física; Letras-português e espanhol; Letras-português e inglês; Música; e Pedagogia.	Análise e desenvolvimento de sistemas; Automação industrial; Gestão da produção industrial; e Redes de computadores.

Em 2015, conforme o INEP, uma nova rodada de avaliação de cursos, onde serão analisados os estudantes de diversos cursos de bacharelado e tecnólogo, conforme quadro a seguir:

Quadro 6: ENADE – Cursos que serão avaliados em 2015

BACHARELADO	TECNÓLOGO
Arquitetura e urbanismo; Sistema de informação; Engenharia civil; Engenharia elétrica; Engenharia de computação; Administração; Administração Pública; Ciências Contábeis; Ciências Econômicas; Comunicação Social (Jornalismo); Comunicação Social (Publicidade e Propaganda); Design; Direito; Psicologia; Relações Internacionais; Secretariado Executivo; Teologia e Turismo; Engenharia de controle e automação; Engenharia mecânica; Engenharia química; Engenharia de alimentos; Engenharia de produção; Engenharia ambiental; e Engenharia florestal.	Comércio Exterior; Design de Interiores; Design de Moda; Design Gráfico; Gastronomia; Gestão Comercial; Gestão da Qualidade; Gestão de Recursos Humanos; Gestão Financeira; Gestão Pública; Logística; Marketing e Processos Gerenciais.

3.2. O ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

3.2.1. Histórico

O ensino superior em Portugal tem evoluído principalmente a partir de alterações estruturais na legislação que enquadra a atuação das instituições de ensino superior, incluindo as alterações introduzidas na Lei de Bases do Sistema Educativo, por força da adequação ao Processo de Bolonha (2005), a que se sucedeu a regulamentação de graus e diplomas (2006), a publicação do novo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (2007) e as reformulações dos estatutos das carreiras de professores dos ensinos universitário e politécnico (2009) (DGES, 2015).

O novo marco legal do ensino superior encontra-se em fase de consolidação, quer com a entrada em pleno funcionamento dos novos órgãos de governo das instituições públicas, quer por força da aplicação do sistema de avaliação da qualidade e acreditação a todas as instituições e aos seus ciclos de estudos. As mudanças efetuadas se ajustam ao processo de construção do espaço europeu de ensino superior, o qual deverá constituir um importante fator de desenvolvimento econômico e de coesão social da Europa, tendo em conta os objetivos da estratégia 2020 (ZASNET, 2015).

No ano de 2010, a situação do ensino superior público foi, também, marcada pela celebração de um Contrato de Confiança entre o Governo e as instituições de ensino superior, no qual ambas as partes se comprometeram a dar o seu contributo na realização do Programa de Desenvolvimento do Ensino Superior para 2010-2014 (FAP, 2015).

O compromisso assumido previu a qualificação de mais de 100 mil ativos ao longo dos próximos quatro anos, o que constituirá um impulso decisivo para a abertura do ensino superior a novos públicos e, consequentemente, uma importante contribuição para a renovação de competências de profissionais qualificados (FAP, 2015).

Atingir a meta prevista na estratégia europeia EU2020 de 40% de diplomados do ensino superior no grupo etário dos 30-34 anos apresenta-se, ainda, como um enorme desafio ao sistema de ensino superior português, tendo em conta a situação histórica do sistema. Se as estatísticas divulgadas mostram que o número de pessoas desta faixa etária habilitadas com ensino superior cresceu de 11% em 2000 para 23% em 2010, também não podem desconsideradas as dificuldades que a atual conjuntura recessiva na Europa, e com destaque para Portugal, poderá comprometer a concretização do plano de evolução definido para o setor do ensino superior público (FAP, 2015).

O sistema português de ensino superior está organizado num sistema binário, constituído pelo subsistema universitário e pelo subsistema politécnico. Os ciclos de estudos oferecidos no subsistema universitário são mais focados para a lógica científica, enquanto a formação disponibilizada no ensino politécnico está mais focada nas vertentes vocacionais e nas formações técnicas avançadas, mais voltadas, portanto, para a vida profissional. Apesar desta divisão binária do sistema de ensino superior português, é importante destacar que o enquadramento jurídico português permite a integração de escolas de ensino politécnico em universidades (DGES, 2015).

As universidades conferem graus académicos de licenciado, de mestre e de doutor. Os institutos politécnicos conferem o grau de licenciado e de mestre.

Na história portuguesa, a ampliação do ensino superior foi uma medida iniciada em 1974/1975, dando-se resposta às exigências de uma procura social de educação superior, tendo atingido números até então impensáveis (Cabrito, 2011).

A forte relação existente entre educação/ensino superior e melhores empregos pode servir de justificativa para o grande aumento na procura de educação, principalmente a superior, que ocorreu logo a seguir à Revolução de Abril.

Efetivamente, durante os anos da ditadura, e à semelhança do que se verificou pela generalidade dos países ocidentais, as carreiras profissionais estavam perfeitamente estruturadas em função dos diplomas académicos, em uma verdadeira concretização dos pressupostos das teorias do capital humano de que aos indivíduos sem qualquer escolaridade ou apenas com a instrução básica estavam destinadas às tarefas indiferenciadas, menos consideradas e menos bem pagas da sociedade, aos indivíduos com cursos profissionais das então existentes escolas comerciais e escolas industriais estavam reservados lugares de chefia intermédia ou de trabalho qualificado e aos indivíduos que tinham feito o ensino nos liceus e no ensino superior eram oferecidos todos os lugares de chefia em empresas e nos órgãos do Estado (Becker, 1964; Schultz, 1961).

Assim, segundo Cabrito (2011), a sociedade portuguesa encontrava-se, antes da Revolução de Abril, completamente estratificada em função de vários fatores, em particular, o educativo. A escola apresentava-se como um verdadeiro aparelho ideológico de Estado que premiava o capital humano (Althusser, 1987).

A consciência do papel da educação na obtenção de trabalhos/empregos mais bem remunerados com benefícios sociais mais elevados e que permitiam melhores condições de vida influi, decisivamente, nesta procura encantada de educação muito particularmente de educação superior (Cabrito, 2011).

Várias iniciativas foram observadas para atender a crescente procura por educação. Desde 1974 registraram-se um considerável aumento do número de vagas por parte das universidades existentes (Universidade do Porto; Universidade de Coimbra; Universidade de Lisboa; Universidade Técnica de Lisboa); por parte de novas universidades criadas nos inícios da década de 1970, mas que só depois de 1974 começariam a funcionar (como a Universidade do Minho, a Universidade Nova de Lisboa, a Universidade de Aveiro, o Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa); por parte de novas universidades, criadas já na década de 1980 (como a Universidade de Beira Interior ou a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro); por parte dos quinze institutos politécnicos criados no final da década de 1970 e na década de 1980 (Cabrito, 2011).

Concomitante, algumas medidas administrativas para limitar o acesso universal à educação superior foram criadas, tais como: a fixação de um número restrito de vagas; o estabelecimento de exames nacionais de acesso; o aumento do número de anos de escolaridade necessários para a candidatura ao ensino superior, que passou de onze para doze anos; a abertura do ensino superior à iniciativa privada (1986); o estabelecimento de anualidades com valores atualizados que os estudantes passaram a ter que pagar para frequentar o ensino superior público (1992) (DGES, 2015).

3.2.2. Os números da educação em PORTUGAL

Relativamente ao Ensino Superior em Portugal, analisando o período 2003/2013, constata-se a existência de um movimento quase que orgânico no número de matrículas no sistema de ensino superior, tendo ocorrido uma pequena expansão no sistema público e uma contração no sistema privado.

No mesmo período, a participação feminina oscilou entre 54,48% (2003) e 52,28% (2013) e a idade média permaneceu praticamente estável no mesmo período, variando entre 22 e 22,5 anos (DGES, 2015).

Quanto ao número de unidades orgânicas, o sistema não mostrou grandes alterações, apesar da crise econômica em toda a Europa, que vem afetando fortemente Portugal.

Segundo o DGES (2015) o número de unidades orgânicas de Universidades, públicas e privadas, variou, entre 2001/2013, de 141 para 137 instituições e nos Politécnicos de 169 para 161 instituições.

No quadro 7 a seguir, mostramos a evolução do sistema:

Quadro 7: Portugal – Evolução das matrículas por sistema

Anos	Total	Idade média de ingresso	Sexo		Total	Público		Total	Privado	
			Masculino	Feminino		Universitário	Politécnico		Universitário	Politécnico
2003	400.831	22,1	173.971	226.860	290.532	178.000	112.532	110.299	77.109	33.190
2004	395.063	22,2	173.567	221.496	288.309	176.827	111.482	106.754	73.708	33.046
2005	380.937	22,2	168.884	212.053	282.273	173.897	108.376	98.664	67.157	31.507
2006	367.312	22,2	164.520	202.792	275.521	171.575	103.946	91.791	61.740	30.051
2007	366.729	22,4	168.821	197.908	275.321	169.449	105.872	91.408	60.659	30.749
2008	376.917	22,5	175.177	201.740	284.333	175.998	108.335	92.584	61.221	31.363
2009	373.002	22,1	174.000	199.002	282.438	175.465	106.973	90.564	60.755	29.809
2010	383.627	22,1	179.151	204.476	293.828	183.806	110.022	89.799	60.174	29.625
2011	396.268	22,1	184.627	211.641	307.978	193.106	114.872	88.290	60.452	27.838
2012	390.273	22,0	181.515	208.758	311.574	197.912	113.662	78.699	55.147	23.552
2013	371.000	22,1	173.745	197.255	303.710	197.036	106.674	67.290	48.716	18.574

Fonte: DGES/PORDATA (2014). Dados obtidos em www.pordata.pt. Adaptado pelo autor.

Apesar de existirem universidades portuguesas com padrões elevados, sustentáculos da cultura, produção, socialização de conhecimentos e cumprindo com suas funções tradicionais de formação, existe um expressivo número de instituições cujo desempenho ainda estão baixos, se comparadas às existentes em outros países do bloco europeu.

A publicação do Conselho Nacional de Educação intitulada “Estado da Educação 2011 a Qualificação dos Portugueses” (CNE-PT, 2011, p. 157-158) afirma que:

“O Ensino Superior em Portugal tem vindo a evoluir a um ritmo acelerado desde 2005. A mudança tomou forma a partir de alterações estruturais na legislação que enquadra a actuação das instituições de ensino superior, incluindo as alterações introduzidas na Lei de Bases do Sistema Educativo, por força da adequação ao Processo de Bolonha (2005), a que se sucedeu a regulamentação de graus e diplomas (2006), a publicação do novo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (2007) e as reformulações dos estatutos das carreiras de professores dos ensinos universitário e politécnico (2009). O novo enquadramento jurídico do ensino superior encontra-se em fase de consolidação, quer com a entrada em pleno funcionamento dos novos órgãos de governo das instituições públicas, quer por força da aplicação do sistema de avaliação da qualidade e acreditação a todas as instituições e aos seus ciclos de estudos. As transformações efectuadas inserem-se no processo de construção do espaço europeu de ensino superior, o qual deverá constituir um importante factor de desenvolvimento económico e de coesão social da Europa, tendo em conta os objectivos da estratégia 2020. No ano de 2010, a situação do ensino superior público é também marcada pela celebração de um Contrato de Confiança entre o Governo e as instituições do sector, no qual ambas as partes se comprometem a dar o seu contributo na realização do Programa de Desenvolvimento do Ensino Superior para 2010-2014. O compromisso assumido prevê a qualificação de mais 100 mil activos ao longo dos próximos quatro anos, o que constituirá um impulso decisivo para a abertura do ensino superior a novos públicos e, consequentemente, um contributo importante para a renovação de competências de profissionais qualificados. Alcançar a meta prevista na estratégia europeia EU2020 de 40% de diplomados do ensino superior no grupo etário dos 30-34 anos apresenta-se ainda como um enorme desafio ao sistema de ensino superior português, tendo em conta a situação de partida. Se é certo que o número de pessoas desta faixa etária habilitadas com ensino superior cresceu de 11% em 2000 para 23% em 2010, também não podem ser iludidas as dificuldades acrescidas que a actual conjuntura recessiva do País irá colocar ao aumento de estudantes inscritos e, por consequência, à concretização do plano de evolução gizado para o sector do ensino superior público. “

Em 2011, segundo a publicação “Estado da Educação 2011 a Qualificação dos Portugueses” (CNE-PT, 2011), já referida anteriormente, Portugal contava com 143 instituições de ensino superior, sendo 46 públicas e 97 privadas, 4.245 cursos com autorização de funcionamento e 383.627 alunos inscritos. Dos 14 países que estão na pesquisa, Portugal está em 11º lugar no ranking de alunos diplomados no ensino superior na faixa dos 30-34 anos (Portugal tem 23,5% da população, sendo que a média da EU é 33,6% com uma meta definida no programa EU 2020 no sentido de a percentagem ser de pelo menos 40%).

Já em 2013, segundo publicação do mesmo Conselho, denominada “O Estado da Educação 2013” (CNE-PT, 2014), uma nova situação é colocada conforme indicado na página 16 do referido relatório:

“A situação é tão mais grave quanto sabemos que o ano de letivo 2010/2011 representa uma potencial inversão da tendência expansiva da procura de Ensino Superior. De então para cá, o número de matriculados pela primeira vez tem vindo a diminuir, alargando o diferencial entre o número daqueles que estão em condições de frequentar um curso superior e os que se matriculam efetivamente. Para explicar esta nova tendência, poderemos sempre admitir que se trata de um fenómeno conjuntural decorrente do agravamento das condições de vida de muitas famílias portuguesas, mas não é desprezível a hipótese dessa quebra resultar de uma crescente desvalorização social das formações superiores. Surpreende por isso o facto de a redução do número de vagas iniciais não ter acompanhado o número de matriculados. Sem pôr em causa o princípio básico da liberdade de escolha dos cursos que cada cidadão deseja frequentar, importa questionar se as formações oferecidas representam ou não um contributo para o desenvolvimento económico, social e cultural do país que justifique o esforço nacional de as sustentar. Um dos casos mais preocupantes é a redução da procura das áreas tecnológicas quando se mantêm a um nível elevado especialidades com reduzidas oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Quando se fala da crescente emigração de jovens altamente qualificados, seria razoável que a pretexto da crise económica e financeira não se esquecesse do papel de uma oferta de Ensino Superior que está desajustada da procura e das necessidades do país.”

Na página 109 do referido relatório, o CNE-PT aponta que houve:

- Diminuição do número de estabelecimentos de educação e ensino privados bem como da percentagem de alunos inscritos nas instituições desta natureza, de 2011 a 2013.
- Crescimento da oferta de cursos de especialização tecnológica no Ensino Superior politécnico, em particular nas áreas de Ciências Empresariais, Informática e Engenharia e Técnicas Afins.
- Aumento da formação pós-graduada nos ciclos de estudos conducentes a Mestrado e a Doutoramento.
- Desenvolvimento dos sistemas internos de garantia da qualidade por parte das instituições de Ensino Superior.
- Excessiva dispersão de cursos e das suas designações – dos 711 cursos existentes de formação inicial 506 existem apenas numa instituição (71,2%) – o que impede a especialização das instituições em determinadas áreas de conhecimento
- Número de ingressos no Ensino Superior (1º ano, pela 1ª vez) abaixo do número de vagas disponibilizadas, em quase todas as áreas de educação e formação, o que

denota discrepância entre a oferta e a procura de formação.

- Reorganização da oferta de formação tendo em conta a relevância regional das formações, de modo a permitir a captação de novos públicos e a diferenciação institucional.

- Constituição de centros de referência por associação, fusão ou formação de consórcios que permitam a otimização de recursos, criação de maior massa crítica e diferenciação da rede de Ensino Superior.

- Necessidade de ajustamento da oferta pública às condições de empregabilidade de algumas áreas, de modo a evitar a ineficiência na afetação de recursos financeiros públicos e a criação de um problema social grave.

Observa-se ainda um movimento singular de fusão entre universidades e formação de consórcios visando um melhor aproveitamento das diversas oportunidades, dentre elas o acesso aos fundos comunitários europeus.

Em 2012, ocorreu a fusão entre a Universidade de Lisboa e a Universidade Técnica de Lisboa, gerando uma nova instituição com mais de 48.000 alunos, sendo a quarta da Península Ibérica.

Em 10.04.2014, as Universidades do Minho, Porto e Trás-os-Montes e Alto do Douro, firmaram um Memorando de Entendimento com vistas à criação do Consórcio das Universidades do Norte UNINORTE, comprometendo-se a trabalhar conjuntamente na operacionalização de um quadro aprofundado de colaboração estratégica interinstitucional, sendo o protocolo de cooperação assinado em 9.01.2015.

Assiste-se assim a uma reestruturação da organização do ensino superior em Portugal.

3.2.3 A avaliação em PORTUGAL.

Em Portugal, o histórico de avaliação está contemplado em três etapas/ciclos. O primeiro ciclo (1994-2000), denominado Experiência Piloto, surgiu do meio universitário, com a importante participação do Conselho de Reitores Portugueses (CRUP) e da Fundação das Universidades Portuguesas (FUP) na sua concepção e implementação.

O segundo ciclo de avaliação em Portugal (2000-2006) foi coordenado durante todo o tempo de vigência pelo Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES), criado pelo Decreto-Lei Nº 205/98 de 11 de julho (PORTUGAL, 2015).

O terceiro ciclo de avaliação em Portugal (2007 até os dias atuais) surgiu com a criação de uma Agência de Avaliação e Acreditação da Educação Superior (A3ES), através do Decreto-Lei Nº 369 de 05 de novembro de 2007 (PORTUGAL, 2015).

Observa-se em Portugal, a partir desse momento, a mudança de um sistema marcado pela autoavaliação para um modelo em que as instituições passam a ser sujeitos passivos no processo, pois toda a nova estrutura passa a ser responsável pelos resultados, os quais

precisam estar alinhados a um caráter mais abrangente, considerando o contexto internacional.

Uma questão pertinente para Portugal foi a sua adesão ao Processo de Bolonha, regulamentado pelo Decreto-Lei Nº 107/2008, de 25 de Junho (PORTUGAL, 2015), que organizou uma série de medidas essenciais tais como: a promoção da igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior; a melhora dos sistemas de apoio aos estudantes; o incremento dos níveis de participação e conclusão em programas de ensino superior; a atração de novos públicos num contexto de aprendizagem ao longo da vida; e a garantia das qualificações dos cidadãos portugueses no espaço europeu.

Em maio de 2011, através do documento intitulado *The Framework for Higher Education Qualifications in Portugal* (FHEQ – Portugal) o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal concluiu o relatório de referenciação do Quadro Nacional de Qualificações para o Ensino Superior ao Quadro Europeu de Qualificações para o Ensino Superior, como forma de adequar os projetos pedagógicos ao contexto dos demais países da Europa.

A Agência A3ES, instituída por recomendação *European Association For Quality in Higher Education* (ENQA), além da avaliação e acreditação de instituições e cursos, é também responsável pela garantia da qualidade do sistema de ensino e pela inserção de Portugal no sistema europeu de qualidade do ensino superior.

Em 2011, a Agência A3ES, no seu terceiro mandato, conforme indicado em seu *site*: “já estabilizou os instrumentos relativos à acreditação prévia de novos ciclos de estudos e concluiu o processo de acreditação preliminar dos ciclos de estudos que se encontravam em funcionamento no início de atividade da Agência. Encerrado o exercício de acreditação preliminar dos ciclos de estudo em funcionamento, a Agência irá proceder a uma avaliação em termos de sistema de ensino superior, por forma a gerar informação que contribua para a melhor organização da oferta nas instituições de ensino.

Para o período de 2012-2016, segundo o Planejamento Estratégico divulgado, a Agência:

“[...] continuará a desenvolver atividades de investigação relacionadas com a sua área de atuação e acompanhará novos desenvolvimentos no sector, nomeadamente o evoluir do projeto AHELO da OCDE, os projetos U-MAP e U-MultiRank, as políticas de gestão de riscos e a emergência do *quality enhancement*. A Agência procederá, ainda, a análises periódicas da rede de ensino superior. “

Verifica-se pelas ações já realizadas que, tanto no Brasil quanto em Portugal, os sistemas de regulação e avaliação oficiais vem se preocupando em assegurar a qualidade do ensino superior.

3.2.4. Processo de Bolonha

Em 2005, o governo português estabeleceu como uma das metas da política para o ensino superior a qualificação dos portugueses no espaço europeu, conforme preconizava a Declaração de Bolonha.

Dessa forma, o governo pretendeu: melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas; fomentar a mobilidade dos estudantes; promover a internacionalização das formações; abrir as instituições à sociedade e à economia (DGEEC/MEC, 2015).

Ressalte-se que a reforma do ensino superior português foi inserida no contexto europeu de modernização de universidades e de politécnicos, com o intuito de desenvolver a sociedade e a economia do conhecimento.

A primeira etapa do Processo de Bolonha tem seu início em 1998, quando ocorre um encontro de ministros da educação de quatro países europeus (Alemanha, França, Itália e Reino Unido), que culminou com Declaração de Sorbonne, na qual foi evidenciado o papel preponderante das universidades no desenvolvimento da dimensão cultural da Europa, conclamando as nações europeias a criar uma área europeia do ensino superior onde as identidades nacionais e os interesses comuns possam interagir e reforçar-se mutuamente para benefício da Europa, dos seus estudantes e na generalidade dos seus cidadãos (DGES, 2015).

Em 1999, num novo encontro, agora com 29 países, obteve-se o que foi chamado Declaração de Bolonha, que teve o objetivo claro de construir um espaço europeu de ensino superior e conduzir a uma Europa da ciência e do conhecimento. Os principais enfoques destacados naquela declaração foram: a adoção de um sistema convergente de graus académicos entre os países; a adoção de um sistema de educação superior em dois ciclos; o estabelecimento e generalização de um sistema de créditos acumuláveis; a promoção de mobilidade académica; a garantia de qualidade; e o incremento da dimensão europeia da educação superior (DGES, 2015).

Nesse documento de 1999, houve uma posição de resguardo da importância da Europa na história da educação superior, bem como o desejo manifesto de retomada desse papel preponderante através da criação de uma área dedicada ao ensino superior que pudesse

funcionar como o caminho para: a livre circulação dos cidadãos; a oportunidade ampliada de emprego; e o desenvolvimento do continente europeu como um todo.

O processo sofre diversas críticas quanto ao aspecto de uma padronização intervencionista a partir de modelos impostos a países mais pobres por países ricos da comunidade, não tratando a educação, como se propunha, como um direito para todos, mas, sim, um bem que deve ser comprado.

Numa análise mais apurada dos documentos relativos ao que se intitulou Declaração de Bolonha, pode-se afirmar que as finalidades globais são: o aumento da competitividade do sistema europeu de ensino superior e a promoção da mobilidade e empregabilidade dos diplomados do ensino superior no espaço europeu.

Segundo Veiga e Amaral (2011, p. 35)

“Os objectivos de Bolonha, tal como noutras políticas, são múltiplos, contituantes e vagos. No caso do processo de Bolonha, os objectivos têm vindo a aumentar e até a alterar-se progressivamente, na medida em que as reuniões ministeriais (Praga, 2001; Berlim, 2003; Bergen 2005; Londres, 2007; Leuven, 2009), para garantir algum dinamismo político, acrescentaram sucessivamente os objectivos e prioridades a atingir no ano de 2010. Tornando o processo mais complexo, os objectivos de Bolonha são sobrepostos a objectivos de outros processos políticos, nomeadamente da estratégia de Lisboa, levando a desenvolvimentos que se pretendem coerentes, mas que na prática distorcem o foco das reformas e geram avaliações contraditórias pelo *país político*: Portugal, que é avaliado no âmbito do processo de Bolonha como um “bom aluno”, não tem uma avaliação positiva no âmbito da estratégia de Lisboa em relação aos objectivos relacionados com o ensino superior. Relativamente aos objectivos, o conceito de mobilidade é um exemplo do modo como estes têm vindo a ser alterados com implicações para a clareza e transparência dos pressupostos políticos.”

A realização destas finalidades globais pressupõe êxito na obtenção dos seguintes objetivos específicos: (DGES, 2015)

- A adoção de um sistema de graus académicos facilmente legíveis e comparável incluindo, também, a implementação do Suplemento ao Diploma;
- A adoção de um sistema estruturado essencialmente em dois ciclos, incluindo:
 - Um primeiro ciclo, que em Portugal conduz ao grau de licenciado, com um papel relevante para o mercado de trabalho europeu, e com uma duração compreendida entre seis e oito semestres;
 - Um segundo ciclo, que em Portugal conduz ao grau de mestre, com uma duração compreendida entre três e quatro semestres;
 - O estabelecimento e generalização de um sistema de créditos académicos (ECTS), não apenas transferíveis, mas também acumuláveis, independentemente da Instituição de Ensino frequentada e do seu país de localização.

- A promoção da mobilidade intra e extra comunitária de estudantes, docentes e investigadores;
 - O fomento da cooperação europeia em matéria de garantia de qualidade;
 - O incremento da dimensão europeia do ensino superior.

Na sequência do compromisso político assumido em Bolonha, os Ministros da Educação Europeus reunidos em Praga, em maio de 2001, reconheceram a importância e a necessidade de mais três linhas de ação para a ampliação do processo:

- A promoção da aprendizagem ao longo da vida;
- O maior envolvimento dos estudantes na gestão das instituições de Ensino Superior;
- A promoção da atratividade do Espaço Europeu do Ensino Superior.

Em Setembro de 2003, os Ministros responsáveis pela Área do Ensino Superior de 33 Países Europeus, reunidos em Berlim, reafirmaram os objetivos definidos em Bolonha e em Praga, tendo adicionado:

- A necessidade de promover vínculos mais estreitos entre o Espaço Europeu do Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação, de modo a fortalecer a capacidade investigadora da Europa, de forma a melhorar a qualidade e a atratividade do ensino superior europeu.
- A ampliação do atual sistema de dois ciclos, incluindo um terceiro ciclo no Processo de Bolonha, constituído pelo doutoramento, e aumentando a mobilidade quer ao nível do doutoramento quer do pós-doutoramento.

No encontro realizado em Maio de 2005, em Bergen, os Ministros dos já 45 países participantes do Processo de Bolonha, reafirmam a importância dos objetivos de Berlim referentes à promoção de vínculos mais estreitos entre o Espaço Europeu do Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação e ao doutoramento (DGES, 2015).

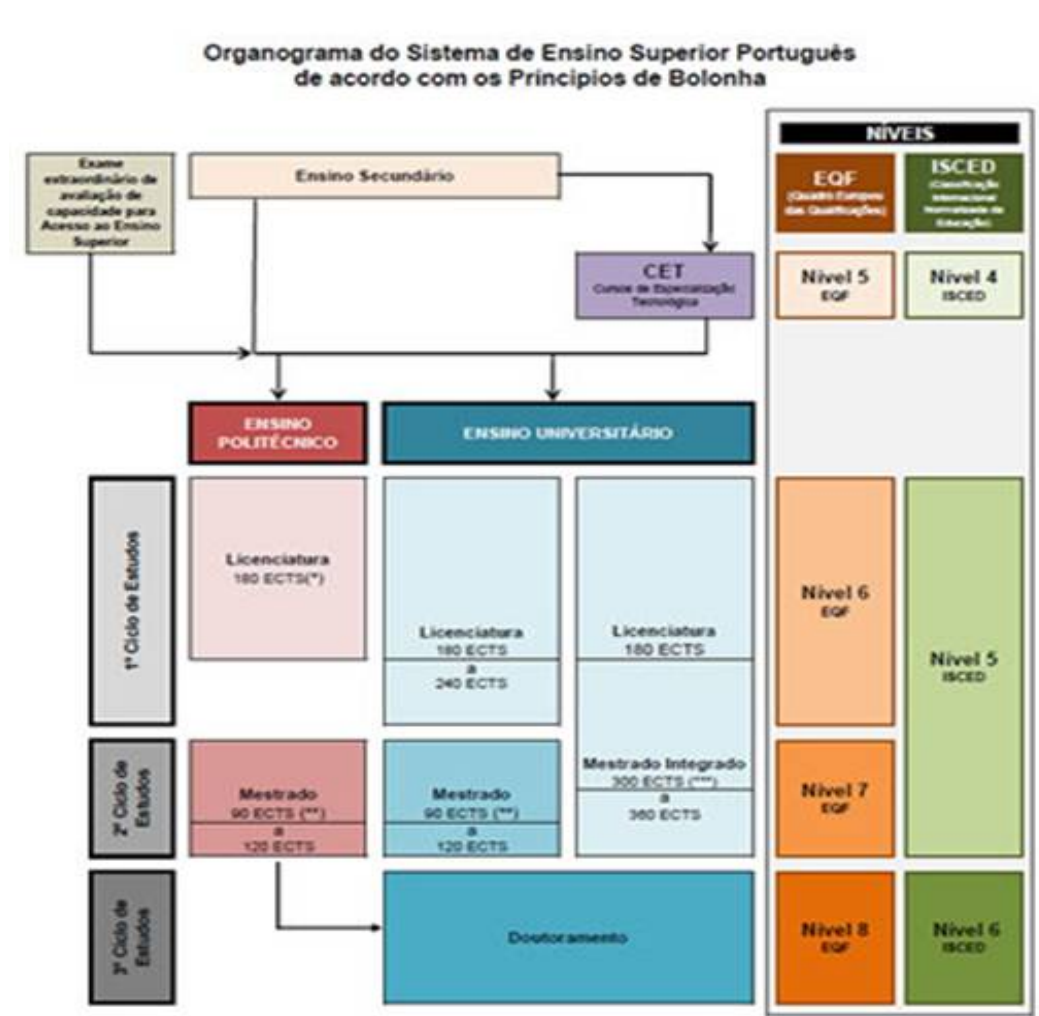
Pode-se dizer que, complementando o Processo de Bolonha, os Comunicados de Praga (2001), Berlim (2003), Bergen (2005) e Londres (2007), acrescentaram ações relativas à promoção da atratividade, empregabilidade, treinamento e qualificação; ao sistema europeu de créditos (ECTS – *European Credit Transfer and Accumulation System*) (DGES, 2015).

A concretização do Processo de Bolonha em Portugal teve início com a publicação dos Decretos-Lei N^{os} 42/2005, de 22 de fevereiro, e 74/2006, de 24 de março (PORTUGAL, 2015). Nota-se que além do envolvimento das Instituições de Ensino Superior e dos

Estudantes, também a Direção-Geral do Ensino Superior (DGES) teve um papel determinante em todo o procedimento, concluído até ao início do ano letivo de 2009/2010, oportunidade em que todos os ciclos de estudos em funcionamento foram, nos termos da legislação aplicável, adequados a Bolonha (DGES, 2015).

Em 2008, foram introduzidas àquele Decreto-Lei Nº 74/2006, pelo Decreto-Lei Nº 107/2008, de 25 de junho (PORTUGAL, 2015), algumas alterações que visavam assegurar um aprofundamento da concretização do Processo de Bolonha e adaptá-lo aos princípios constantes de outros diplomas estruturantes do Ensino Superior, entretanto publicados.

O sistema de ensino de Portugal encontra-se adequado ao Processo de Bolonha e, como tal, as suas ofertas formativas encontram-se harmonizadas, inclusive no ensino superior, conforme figura 9 a seguir:



Fonte: DGES/MCTES

Figura 9:

Organograma do sistema de ensino superior português de acordo com os princípios de Bolonha

3.2.5. A3ES: O papel da agência como garantidora da qualidade do ensino

Em Portugal o processo de avaliação foi organizado através da Lei Nº 46/86, de 14 de outubro, na qual foram fixadas as bases do sistema educativo. Esse normativo foi alterado através da Lei Nº 115/97, de 19 de setembro e Lei Nº 49/2005, de 31 de agosto que foi primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior (PORTUGAL, 2015).

Segundo Granemann (2013, p. 33)

“Nesse período, deu-se início a um debate público sobre a matéria, através do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), tendo as universidades impulsionado um processo de autoavaliação, através de uma experiência piloto, que veio a ser incluída na Lei nº 38/94, de 21 de novembro 1994, Lei da Avaliação do Ensino Superior, tendo sido criada a Fundação das Universidades Portuguesas (FUP).

A Constituição de 1996 contemplou o alargamento da avaliação a todos os subsistemas, tendo sido criado um Grupo de Reflexão e Acompanhamento do Processo de Avaliação das Instituições do Ensino Superior, com a missão de propor as regras e os princípios gerais que assegurassem a concretização do sistema de avaliação, a constituição das entidades representativas e o funcionamento do sistema em termos coesos e credíveis.”

Ficou sob responsabilidade desse grupo criado em 1996 a elaboração do material de apoio para a autoavaliação, além de um primeiro documento estratégico e de um projeto de diploma legal que está na origem do Decreto-Lei Nº 205/98, de 11 de julho de 1998, que criou o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior – CNAVES (PORTUGAL, 2015).

Como resultado do processo de reformas implantadas pelo Governo para o ensino superior, o CNAVES foi extinto pelo Decreto-Lei Nº 369/2007, de 5 novembro 2007, que criou a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. Com a aprovação da Lei Nº 38/2007, de 16 de agosto 2007, institui-se um sistema nacional de garantia da qualidade do ensino superior reconhecido internacionalmente (PORTUGAL, 2015)

Com criação de um sistema de garantia de qualidade, com reconhecimento internacional, o Governo de Portugal instituiu parâmetros de avaliação da qualidade, que incluíram o ensino ministrado, a qualificação do corpo docente, a estratégia adotada para garantir a qualidade do ensino, a atividade científica, tecnológica e artística, adequada à missão da instituição e a cooperação internacional.

A aprovação destas medidas visou atingir a melhoria da qualidade das instituições de ensino superior, proporcionar informação fundamentada à sociedade sobre o desempenho das instituições, bem como o desenvolvimento de uma cultura institucional interna de garantia de qualidade. Esta avaliação assume caráter obrigatório e realiza-se no quadro do

sistema europeu de garantia da qualidade no ensino superior, tendo como base os seguintes procedimentos:

- Autoavaliação, que é realizada por profissionais de cada estabelecimento de ensino superior; e
- Avaliação externa, que serve de base aos processos de acreditação, a qual é realizada pela agência de avaliação e acreditação para a garantia da qualidade do ensino superior.

O enquadramento jurídico para a implantação do processo de qualidade em Portugal teve o seguinte quadro legislativo conforme consta do *site* da A3ES (2015):

- Lei Nº 49/2005, de 30 de Agosto, que procedeu à alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei Nº 46/86, de 14 de Outubro), designadamente em matéria de ensino superior;
- Decreto-Lei Nº 74/2006, de 24 de Março, que aprovou o novo regime jurídico de graus e diplomas de ensino superior e consagra, pela primeira vez, a acreditação de ciclos de estudos e instituições de ensino superior (adaptação a Bolonha); diploma este, entretanto, alterado pontualmente pelo Decreto-Lei Nº 107/2008, de 25 de Junho;
- Lei Nº 38/2007, de 16 de Agosto, que aprovou o regime jurídico da avaliação da qualidade do ensino superior;
- Lei Nº 62/2007, de 10 de Setembro, que estabelece o regime jurídico das instituições de ensino superior, regulando designadamente a sua constituição, atribuições e organização, o funcionamento e competência dos seus órgãos e, ainda, a tutela e fiscalização pública do Estado sobre elas, no quadro da sua autonomia;
- Decreto-Lei Nº 369/2007, de 5 de Novembro, que instituiu a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e aprovou os seus Estatutos, que dele são parte integrante; para além de ter ainda regulado alguns aspectos relevantes do regime de acreditação das instituições e ciclos de estudos do ensino superior.
- Decreto-Lei Nº 206/2009, de 31 de Agosto, que aprovou o regime jurídico do título de especialista a que se refere o artigo 48.º da Lei Nº 62/2007, de 10 de Setembro.

Cabe ressaltar que a introdução da figura da Agência de Acreditação deveu-se, principalmente, à publicação, em dezembro de 2006, do Relatório da *Quality Assurance of*

Higher Education in Portugal, produzido no *European Network for Quality Assurance* (ENQA, 2015), através do qual se recomendou largamente a sua concretização.

A acreditação de instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos é obrigatória e pode ser da iniciativa da Agência ou partir das próprias instituições de ensino superior, que se mostrem interessadas.

Segundo a A3ES, Glossário, 2010, p. 1-2, (A3ES, 2015):

“A acreditação de um ciclo de estudos é um procedimento pelo qual um organismo, competente para a avaliação e acreditação do ensino superior, verifica e reconhece, formalmente, que um determinado ciclo de estudos, conducente à atribuição de um grau académico (licenciado, mestre, doutor), satisfaz os requisitos exigidos para a sua criação e funcionamento. “

Destaca, ainda, que são requisitos gerais para a acreditação de um ciclo de estudos:

- Um projeto educativo, científico e cultural próprio, adequado aos objetivos fixados para esse ciclo de estudos;
- Um corpo docente próprio, qualificado na área em causa e adequado em número;
- Os recursos humanos e materiais indispensáveis para garantir o nível e a qualidade da formação, designadamente espaços letivos, equipamentos, bibliotecas e laboratórios adequados.

Informa, também, que são as seguintes as modalidades de acreditação:

- *Acreditação Prévia*: Procedimento pelo qual se procede à acreditação de novos ciclos de estudos previamente à sua entrada em funcionamento nas instituições de ensino superior;
- *Acreditação Preliminar*: Procedimento pelo qual se procede à acreditação de ciclos de estudos em funcionamento à data de entrada em atividade da Agência responsável pela acreditação. Esta acreditação vigorará até que tenha lugar a sua reapreciação no âmbito do processo periódico regular de avaliação e acreditação de ciclos de estudos.

De acordo com o Glossário emitido pela A3ES - 2010, p. 2 (A3ES, 2015), o ciclo de estudos é a formação ministrada por uma instituição de ensino superior conducente à obtenção de um grau académico (de licenciado, de mestre ou de doutor) e tem a seguinte configuração:

1. O primeiro ciclo de estudos é constituído por um conjunto organizado de unidades curriculares denominado **curso de licenciatura**, que compreende 180 a 240 créditos e uma duração normal entre seis e oito semestres curriculares de trabalho dos estudantes;

2. O segundo ciclo de estudos, que compreende 90 a 120 créditos e uma duração normal entre três e quatro semestres curriculares de trabalho dos estudantes, integrando:
 - a. Um curso de especialização, constituído por um conjunto organizado de unidades curriculares denominado **curso de mestrado**, a que corresponde um mínimo de 50% do total dos créditos do ciclo de estudos;
 - b. Uma dissertação de natureza científica ou um trabalho de projeto, originais e especialmente realizados para esse fim, ou um estágio de natureza profissional objeto de relatório final, consoante os objetivos específicos visados, nos termos que sejam fixados pelas normas regulamentares, a que corresponde um mínimo de 35% do total dos créditos do ciclo de estudos.

Excepcionalmente, poderá corresponder apenas a 60 créditos e uma duração normal de dois semestres curriculares de trabalho, em consequência de uma prática estável e consolidada internacionalmente nessa especialidade;

3. O terceiro ciclo de estudos que integra:

- a. A elaboração de uma tese original e especificamente elaborada para este fim, adequada à natureza do ramo de conhecimento ou da especialidade;
- b. A eventual realização de unidades curriculares dirigidas à formação para a investigação, cujo conjunto se denomina curso de doutoramento, sempre que as respectivas normas regulamentares o prevejam.

No período entre 1995 e 2006, as atividades de avaliação do ensino superior português foram desenvolvidas sob a responsabilidade da Fundação das Universidades Portuguesas (1º ciclo entre 1995 e 2000) e do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (2º ciclo entre 2000 e 2005), de acordo com os princípios definidos na primeira lei da Avaliação do Ensino Superior de 1994 (A3ES, 2015)

Foram avaliados no 1º ciclo um total de 376 cursos de universidades públicas, e no 2º ciclo 596 cursos, sendo que 164 pertenciam à universidades privadas.

Com o início das atividades da A3ES, foram submetidas para análise 330 propostas de novos ciclos de estudos em 2009 e 431 em 2010. Estas propostas incluíram instituições de ensino superior públicos e privados, que necessitavam de uma acreditação prévia dos novos ciclos de estudo por parte da A3ES.

Em 2011, no processo de apresentação dos pedidos de acreditação de novos ciclos de estudos para o ano letivo 2012/2013, foram submetidos 294 novos pedidos, o que representa uma diminuição de 32% em relação ao período anterior.

Segundo consta no *site* da A3ES (2015): “[...] é possível que esta diminuição seja o reflexo de uma estabilização do sistema, uma vez concluída a implementação do processo de Bolonha, nomeadamente quanto à criação de novos mestrados.”

Por outro lado, todos os ciclos de estudo em funcionamento necessitam de uma acreditação preliminar, tendo a A3ES recebido em 2010 um total de 4.376 pedidos dos cerca de 5200 ciclos de estudo registrados no país.

Conforme indicado no *site* da A3ES (2015), já estão registrados 3.541 ciclos de estudos com acreditação preliminar e 418 novos ciclos de estudo acreditados, dos quais 202 relativos a 2010 e 216 relativos a 2011.

Os ciclos de estudo que, na sequência do processo de acreditação preliminar, não disponham de elementos que permitam um juízo positivo quanto ao cumprimento dos padrões mínimos de qualidade, vão ser objeto de um processo formal de avaliação/acreditação por uma Comissão de Avaliação Externa, integrando peritos estrangeiros, que visitarão a instituição por forma a elaborar um relatório que fundamente as deliberações do Conselho de Administração.

Entre 2012 e 2016 será aplicado o primeiro ciclo regular de avaliação/acreditação de todos os ciclos de estudos (3.541 já registrados no sistema). Em 2017, toda a base de dados estará concluída por conta da concretização de todo o processo avaliativo.

Segundo o informado no *site* CRUP, 2012, recortes da imprensa, (CRUP, 2015):

“[...] nos últimos três anos as universidades e os institutos politécnicos encerraram, por iniciativa própria, 1.339 cursos superiores sem sequer os submeter ao processo de avaliação e acreditação. São cursos que as instituições de ensino superior, público e privado, não submeteram à Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) e que, por isso, encerram.”

Aparentemente existe uma convergência de que ambos os sistemas de avaliação tiveram suas evoluções na busca da melhoria da qualidade, não só dos próprios processos de trabalho, mas também nos resultados alcançados juntos às instituições de ensino superior.

3.2.6. O Sistema de garantia da qualidade nas instituições de ensino superior

Por força legal, Regime Jurídico da avaliação do ensino superior, as IES são obrigadas a implantar e manter sistema próprio que assegure a garantia de qualidade de itens imprescindíveis ao bom funcionamento dessas instituições (DGES, 2015).

Esse modelo, inicialmente adotado em diversas instituições de ensino na Europa a partir da Declaração de Gráz (EUA, 2003), foi plenamente incorporado pelo Processo de

Bolonha, estando indicado no documento da ENQA (2005), que estabelece os padrões europeus para garantia da qualidade (A3ES, 2015).

A A3ES, em 2011 (A3ES, 2015), elaborou um Manual de Auditoria para aplicação em regime experimental em 2011/2012, onde analisaria as seguintes áreas:

- A política institucional para a qualidade (objetivos, funções, setores e níveis de responsabilidade do sistema interno de garantia da qualidade) e a forma como a ela se encontra documentada;
- A abrangência e eficácia dos procedimentos e estruturas de garantia da qualidade, relacionados com cada uma das vertentes nucleares da missão institucional:
 - o ensino e aprendizagem;
 - a investigação e desenvolvimento;
 - a colaboração interinstitucional e com a comunidade;
 - as políticas de gestão do pessoal;
 - os serviços de apoio;
 - a internacionalização;
- A articulação entre o sistema de garantia da qualidade e os órgãos de governação e gestão da instituição;
- A participação das partes interessadas internas e externas nos processos de garantia da qualidade;
- O sistema de informação (mecanismos de recolha, análise e divulgação interna da informação, abrangência e relevância da informação gerada);
- A publicação de informação relevante para as partes interessadas externas;
- O acompanhamento, avaliação e melhoria contínua do sistema de garantia da qualidade; e
- O sistema interno de garantia da qualidade, apreciado no seu todo.

Em 2013, a A3ES (2015) emitiu a seguinte conclusão a respeito dos trabalhos realizados, em carácter experimental, nos Sistemas internos de garantia de qualidade das IES (p. 12):

“Os resultados do exercício experimental validam o processo de auditoria de sistemas internos de garantia da qualidade, denotando uma apreciação muito positiva por parte das instituições e dos avaliadores envolvidos. Deu-se assim um passo importante na construção partilhada de um modelo de auditoria que é agora disponibilizado a todas as instituições interessadas.

A obtenção da informação de *feedback*, formal e informal, levantada no decurso do exercício e tratada neste relatório permitiu uma reflexão aprofundada sobre a organização e funcionamento do processo de auditoria, com reflexos na melhoria dos instrumentos e procedimentos que o sustentam. Essas melhorias, que foram formalmente acolhidas no Manual para a Auditoria e restante documentação de suporte, cujas versões revistas estão publicitadas na página Web, representam um contributo importante para a prossecução da política de qualidade da agência.”

Cabe destacar a importância da medida implantada em Portugal, a exemplo do ocorrido em outros países da Europa, que certamente vai propiciar a criação de uma cultura interna nas IES em busca da qualidade de seus processos.

CAPÍTULO IV
OS *STAKEHOLDERS* DO ENSINO SUPERIOR

4.1 A IDENTIFICAÇÃO DOS *STAKEHOLDERS*

Alguns autores, tomando como base a Teoria dos *Stakeholders* (Jongbloed *et al*, 2008), sugerem que as organizações complexas, onde se enquadram as universidades, precisam conhecer e aprender a se relacionar com os *stakeholders*.

De acordo com Mainardes (2010, p. 2):

“Vários autores deste campo teórico têm argumentado que as análises dos *stakeholders* são a chave para identificar problemas que podem e devem ser resolvidos (por exemplo, Freeman, 1984, Frooman, 1999, Bryson, 2004b, Friedman e Miles, 2006), especialmente em situações onde ninguém é totalmente responsável, mas muitos estão envolvidos, são afetados ou que tenham alguma responsabilidade parcial para agir (Beach, 2008, 2009). E este é o caso das organizações complexas, que possuem múltiplos objetivos, muitos deles de difícil mensuração, e estes objetivos incidem sobre um variado número de *stakeholders*. Esta constatação exige uma gestão eficaz de *stakeholders*, identificando-os por ordem de prioridade, e reconhecendo e atendendo as suas demandas (Neave, 2002). Atender às demandas dos *stakeholders* envolvidos com a organização pode contribuir de modo significativo para a gestão das organizações complexas, ao direcionar os esforços da organização com o objetivo de atender e satisfazer seus *stakeholders*, contribuindo assim para a eficiência e eficácia organizacional.”

Pode-se depreender que o grande desafio é o de identificar e priorizar os diferentes *stakeholders* que as organizações têm que lidar o que não é muito simples, uma vez que cada tipo de instituição tem intervenientes muito específicos para o seu campo de atuação. Outro ponto relevante é identificar o grau de importância de cada grupo interveniente, bem como perceber como as necessidades ou expectativas estão sendo atendidas (Mainardes, 2010).

Para entender melhor o que é um *stakeholder* devemos resgatar aquilo que foi definido por Freeman em 1984 com a publicação da obra intitulada *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Conforme o autor, *stakeholder* pode ser qualquer indivíduo ou um grupo de indivíduos, que pode interferir nos objetivos de alguma empresa ou pode ser afetado por seus processos.

Mainardes (2010, p. 113) destaca que:

“[...] o relacionamento das universidades com seus *stakeholders* passará em primeiro lugar pela sua identificação, pela qualificação dos mesmos em termos de importância e prioridade, por conhecer as necessidades deste e por desenvolver estratégias de relacionamento adequadas, tendo em conta as necessidades especificadas e a avaliação das mesmas através de métricas estabelecidas (Polonsky, Schuppiser & Beldona, 2002).”

Com relação à percepção de qualidade por parte dos principais *stakeholders* no ensino superior, Shanahan e Gerber (2004), em sua pesquisa em universidades da Austrália, definiram a qualidade educacional como:

- conformidade com padrões na prestação dos serviços;

- efetividade no alcance das metas institucionais; e
- identificação e o atendimento das necessidades dos estudantes, ou seja, a oferta de um serviço que atenda ou supere as expectativas dos alunos.

Ainda, segundo Shanahan e Gerber (2004, p. 167-170), foi identificado em seu estudo que:

“... as oito concepções de qualidade, observadas pelos estudantes na administração das universidades podem oferecer percepções interessantes sobre as maneiras como as partes interessadas identificam qualidade do ensino superior: a qualidade como a imagem pública; qualidade como liderança; qualidade como valor para o dinheiro; qualidade como serviço de valor agregado; qualidade como recursos; qualidade como práticas de trabalho; qualidade como bondade intrínseca; e qualidade como satisfação.” TRADUÇÃO DO AUTOR.

Segundo Jongbloed *et al* (2008) os vários stakeholders do ensino superior estão assim divididos:

- Internamente: alunos, funcionários, comunidade de pesquisadores e gestão;
- Externamente: comunidades de pesquisa, ex-alunos, empresas, movimentos sociais, organizações de consumidores, governos e associações profissionais.

Mainardes (2010, p. 231) diz com relação ao aluno que:

“... reveste-se de importância perceber o que um importante e tradicional *stakeholder*, o aluno, pensa a respeito da organização universitária. [...] percebeu-se que mesmo os alunos sendo um *stakeholder* tradicional das universidades, algumas evidências mostram que falta as universidades darem mais atenção a eles.”

O aluno, considerado um *stakeholder definitivo* numa lista elaborada por Mainardes (2010, p. 173), está classificado em 4º lugar nos quesitos Poder, Legitimidade e Urgência, logo atrás da Alta Gestão das Universidades, Governo Nacional e Corpo docente, ficando destacada a grande importância desse *stakeholder* no processo do ensino superior.

Segundo Hill *et al.* (2003, p. 15):

“A visão dos alunos em todos os aspectos de suas experiências de ensino superior está agora a ser amplamente debatida e considerada essencial para o controle eficaz da qualidade nas universidades. Seus pontos de vista irão gerar algumas informações importantes, que vão ser do domínio público, para que os membros dos vários grupos de maiores interessados na educação possam fazer julgamentos sobre os níveis de desempenho em universidades particulares (HEFCE, 2002; QAA, 2002).” TRADUÇÃO DO AUTOR.

4.2 O PERFIL DOS ALUNOS E A TEORIA DAS GERAÇÕES

Não muito diferente de Portugal a idade de entrada no ensino superior no Brasil tem-se situado entre os 18 e 24 anos (INEP, 2015).

Mesmo na modalidade à distância, no caso do Brasil onde é mais presente em praticamente a maioria das Instituições de Ensino Superior, a idade média está em 33 anos.

Analizando esses dados, não podemos deixar de ter em conta que essa geração que está chegando e frequentando o ensino superior, quer no Brasil quer em Portugal, já nasceu em um mundo interativo, no qual, muitos deles não conseguem entender um mundo sem internet, sem estarem conectados, etc. (Soares *et al.*, 2013).

Masetto (2003, p. 13) destaca que:

“...a sociedade brasileira vive, em diversos níveis, o desenvolvimento tecnológico que afeta dois aspectos que são o coração da própria universidade: a produção e divulgação do conhecimento e a revisão das carreiras profissionais. (...) Hoje, sabemos que as funções de produzir e socializar o conhecimento podem ser realizadas por outras organizações, outros centros, ambientes e espaços, tanto públicos como particulares.”

Soares *et al.* (2013, p. 11) referem que;

“Como afirma Prensky (2001), os alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são mais as pessoas para as quais o nosso sistema de educação foi desenhado.

Os jovens das Gerações Y e Z cresceram na Era Digital e, por isso, têm maneiras diferentes de pensar, comunicar e aprender. (OBLINGER; OBLINGER, 2005; PRENSKY, 2006; TAPSCOTT, 2008).

Muitos dos atuais professores do ensino superior no Brasil e em Portugal têm entre 40 e 49 anos. Já os alunos que ingressam no ensino superior em ambos os países têm entre 18 e 22 anos.

Como pertencem à gerações diferentes, observa-se que os estilos de ensino e de aprendizagem muitas vezes são conflitantes, o que exige uma constante atualização na formação e no trabalho do professor.

É importante ressaltar, porém, que essas diferenças entre as gerações são importantes para a construção de um ensino de qualidade, onde o professor ao elaborar seu método de ensino deverá considerar o perfil de cada aluno.”

Na evolução da sociedade é possível verificar o aparecimento de diferentes gerações que foram surgindo mediante o desenvolvimento tecnológico e cultural de um determinado contexto social. Régnier (2011) destaca que as gerações podem se diferenciar no conjunto de valores existentes em razão de condições históricas específicas (eventos econômicos, demográficos, sociais e tecnológicos), tornando-se dominantes ou emblemáticas em uma determinada época.

Nesse sentido, esses valores tendem a estruturar as condutas, principalmente de jovens, ao longo de suas vidas. Contudo, essas condições não são imutáveis e podem ganhar

ou perder força dependendo da fase da geração vigente ou de novos eventos que possam surgir (Soares *et al.*, 2014).

As organizações de ensino podem ser definidas como sistemas sociais, cuja prioridade está na atenção para a consecução de uma meta específica a ser considerada como característica que a distingue de outros sistemas (Soares *et al.*, 2013).

Os alunos de hoje são cidadãos da sociedade da informação: “esses alunos de cuja formação se refere são indivíduos multimídia, muito diferentes do que foram seus pais e professores e pertencem ao que se está chamando de geração Nintendo” (Marinho, 2002, Soares *et al.*, 2014).

Sendo assim, Negroponte (2001, p. 11) destaca que: “[...] a verdadeira divisão cultural está relacionada ao uso das tecnologias digitais que aparta as gerações: quando um adulto vem contar que descobriu o Facebook, posso adivinhar que ele tem um filho entre cinco e dez anos de idade. As crianças de hoje interagem com a tecnologia da informação de forma natural, inclusive ajudando os adultos que têm dificuldades para incorporar as novidades tecnológicas.”

Queiroz e Guimarães (2002) salienta que o mundo dos jovens apresenta um amplo leque de diversidade na sua formação diante das condições materiais e simbólicas vividas por eles, constituídas por diferentes formas de agrupamento e de organizações, classes sociais, diferenças étnicas e religiosas. Sendo assim, o sistema educativo tem uma necessidade de se apresentar e utilizar novos modelos normativos, que valorizem processos de investigação e que busquem novos elementos voltados à educação de jovens em sociedades contemporâneas e de gerações mais evoluídas (Soares *et al.*, 2014).

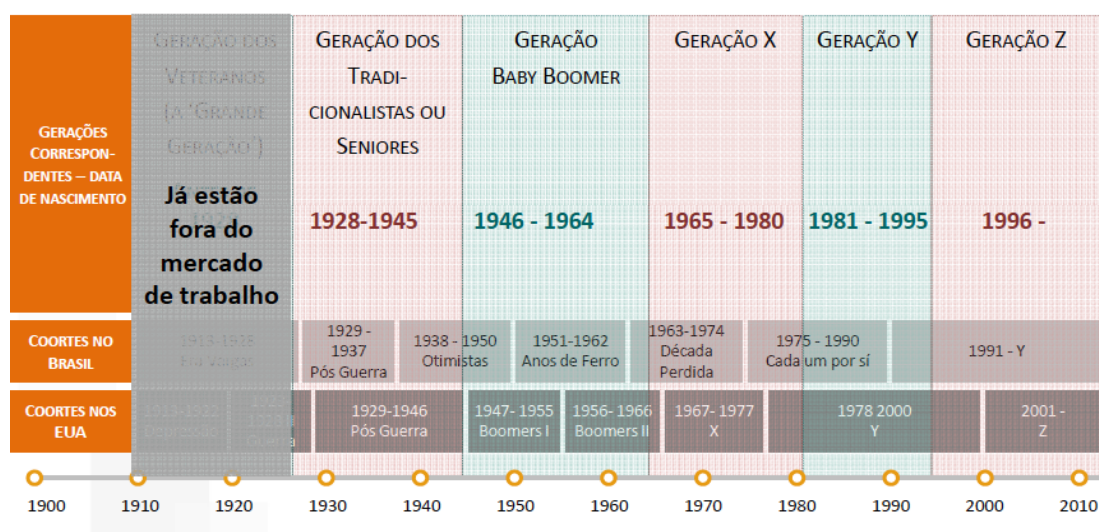
Durante o processo de aprendizagem, a escolarização é percebida pelo jovem como um meio de alcançar melhores postos de trabalho e garantir emprego com melhores ganhos, em que os esforços investidos para um aprendizado efetivo podem garantir um futuro melhor mesmo que, em certa medida, existam limitações nas precárias condições escolares e nos poucos resultados concretos que muitas escolas estão condicionadas (Oblinger & Hawkins, 2005; Soares *et al.*, 2014).

Numa perspectiva holística, Lapassade (1977) define a organização como um grupo de indivíduos, que realiza atividades de forma estruturada para atingir objetivos comuns (Soares *et al.*, 2014).

Por sua vez, para Stoner e Freeman (2000), a organização representa duas ou mais pessoas trabalhando juntas e de modo estruturado, para alcançar um objetivo específico ou um conjunto de objetivos. Considerando agora uma organização escolar, sua abordagem

sistêmica implica em que os sistemas não podem ser compreendidos plenamente por meio de sua análise separada e exclusiva dos personagens isoladamente. É preciso compreendê-los como dependentes e inter-relacionados uns aos outros. Não obstante, por sua pretensão de se tornar uma ciência unificadora, essa explicação é acusada por estudiosos das teorias estruturalistas de negar a possibilidade de utilização de modelos teóricos diferentes daqueles propostos pela explicação sistêmica (Soares *et al.*, 2014).

Para melhor demonstrar a evolução das gerações, é apresentado na Figura 10 as diferentes gerações e suas transformações no Brasil e nos Estados Unidos.



Fonte: Soares *et al.* (2015),

Figura 10: Evolução das gerações

Com base na figura, destaca-se que hoje o cenário educacional por meio das evoluções das gerações precisa representar um ambiente dinâmico e que se modifica rapidamente, fazendo com que as organizações desse meio tenham que se antecipar às mudanças e desenvolvam seus colaboradores com modelos mentais mais apropriados e adaptados à realidade. Nesse quesito também, podemos considerar que o papel das organizações escolares, num contexto tecnológico, de hipermídia, conectado e globalizado, é de incorporar essas características em suas práticas de aprendizagem.

Os alunos mudaram radicalmente e hoje não são mais as pessoas para as quais os sistemas de educação tradicionais foram desenhados. Os jovens das gerações Y e Z cresceram na era digital e, por isso, têm maneiras diferentes de pensar, comunicar e aprender dos que apresentados na geração X. (Prensky, 2001)

A diferença entre esta geração e suas antecessoras, no dizer de Tapscott (1999) é que a geração Z cresceu cercada pela mídia digital, imersos na Internet: pela primeira vez na

história, as crianças sentem-se mais confortáveis, são mais instruídas e versadas que seus pais e professores numa inovação tão importante para a sociedade. Os professores estão sendo desafiados a rever sua formação, que não dá mais conta de educar crianças versadas em mídia digital, que conhecem mais a tecnologia do que eles e que interagem com o conhecimento de forma diferente (Soares *et al.*, 2014).

Como pertencem a gerações diferentes, observa-se entre jovens e docentes estilos de ensino e de aprendizagem conflitantes e, por esse motivo, necessitam de organizações escolares com sistemas de ensino atualizados para a formação de trabalhadores do futuro. É importante ressaltar que essas diferenças entre as gerações são importantes para a construção de um ensino de qualidade, onde o professor, ao elaborar seu método de ensino, leve em consideração o perfil de cada aluno e adeque esse perfil à realidade do mercado.

Na perspectiva da evolução das gerações e da formação de profissionais para compor organizações de ensino mais atuais, tecnológicas e dinâmicas, Morin (2000) apresenta fundamentos para reorganizações curriculares, desde a perspectiva de superação do paradigma cartesiano e da assunção de um paradigma da complexidade. Nesse sentido, considerando a inspiração desse e de outros autores da teoria educacional, são indicados alguns temas voltados ao desenvolvimento escolar e as gerações Y e Z:

- Novas narrativas: em novos tempos, em função das tantas mudanças que vivemos, é carente de novas narrativas. As narrativas modernas, racionalistas, predatórias e científicas se esgotaram. Professores e alunos precisam criar novas narrativas, que considerem nossa complexidade, nossa subjetividade, nossas capacidades imaginativa e intuitiva e nossa necessidade de sentido (Hernández, 2007).
- Cultura visual: vivemos cada vez mais mergulhados num mundo de visualidades, agora facilitadas por tantos recursos tecnológicos. A escola deve promover ações no sentido de fazer com que os alunos não sejam apenas receptores de imagens, mas críticos construtores e intérpretes delas (Andraus, 2006; Sardelich, 2006).
- Projeto ético como fundamento da humanidade que se quer construir: professores e alunos precisarão ter presente, a todo o momento e a cada escolha, que somos indivíduo/sociedade/espécie e que nosso destino, em suas antinomias e plenitude, é construído a partir do projeto ético que coletivamente definirmos (Morin, 2000, p. 106).

- Relações interpessoais e relações pedagógicas: as relações interpessoais que, no aspecto da relação professor-aluno, são tratadas como relações pedagógicas, são centrais nos processos de construção do conhecimento, e continuarão a ser. Não importa se a modalidade educativa é presencial ou a distância. A relação pedagógica é central e exige autoconhecimento, diálogo, escuta sensível, tolerância, criatividade, como também certeza, firmeza e decisão (Lévy, 2001).

Todos esses elementos devem ser considerados quando da formação de indivíduos mais críticos na sociedade. Contudo, no atual sistema de ensino, muitas vezes se concebe aos alunos apenas aquilo que deve ser aprendido; é preciso também preparar os professores para utilizar as tecnologias disponíveis com o intuito de ensinar não só o que aprender, mas, principalmente, o como aprender.

Muitos dos atuais professores nasceram num tempo em que a televisão era o principal meio de comunicação e que, como tal, provocou muitas mudanças em vários aspectos da vida em sociedade (Santos Neto & Franco, 2010). No entanto, esses mesmos professores convivem hoje com crianças e jovens que estão numa realidade tecnológica e virtual diferente daquela que eles experimentaram em sua trajetória, em que atualmente podemos presenciar no uso intenso da internet, celulares, *tablets*, games jogados em rede na internet, redes sociais, entre outros.

Por este motivo, os autores afirmam que é natural que estas diferenças tecnológicas de períodos distintos provoquem a emergência de problemas, desencontros e desafios que obrigam um permanente reinventar da formação e do trabalho docente. E, nesse processo de reinventar o trabalho docente, frente às novas realidades humanas e tecnológicas, é interessante identificar algumas das características das diferentes gerações que se encontram nas salas de aulas, da educação básica e do ensino superior, e também nos espaços de educação não formal (Soares *et al.*, 2014).

Além disso, como a categorização das gerações está intimamente relacionada ao contexto social, econômico e político em que as pessoas estão crescendo, verifica-se que, no passado, gerações se alternavam em intervalos maiores, pois o cenário era mais estável. Todavia, hoje podemos considerar que o contexto de mudança das atuais gerações se configura como de frequentes mudanças com intervalos menores, de 15 anos ou menos, em que se instauram novas gerações com características substancialmente diferentes da anterior.

Deste modo, Farinha (1990) defende que a educação, como fenômeno intrinsecamente humano, não pode ser concebida de forma isolada, pois é influenciada pelo desenvolvimento de outras ciências. Ao defender essa abordagem sistêmica da educação, o

autor acrescenta que o fenômeno educativo acontece no contexto de outros sistemas que se integram quando da formação de novos cidadãos. Em outras palavras, pode-se considerar que o sistema formado pela educação promovida pelos pais; o sistema formado pela rede de amizades; o sistema formado pelo ambiente de trabalho; e o sistema da educação em sala de aula todos eles exercem influência no processo de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, e, por sua vez, representam um grande sistema integrador dos fatores intervenientes da aprendizagem humana (Soares *et al.*, 2014).

Confirmando essa perspectiva, é possível destacar ainda algumas características do processo educativo que o fazem ser um processo sistêmico, dentre elas: a) o processo educativo é um conjunto de elementos em interação; b) a interação entre os elementos de um processo educativo é constituída por trocas de informação; e c) o processo educativo funciona através de um determinismo circular e bastante complexo (Lévy, 2001).

Por fim, uma análise evolutiva das gerações da aprendizagem possibilita identificar nas organizações escolares o conjunto dos diferentes atores inseridos, em que a gestão efetiva desse sistema por meio dos gestores precisa promover uma educação de melhor qualidade que possa atender, num aspecto amplo e concreto, a construção de um diálogo constante de todos os profissionais envolvidos, considerando o ambiente sistêmico e complexo construído.

CAPITULO V

A PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

5.1. INTRODUÇÃO

De certa forma, os diversos *stakeholders*, neste caso os alunos, seus pais e, de algum modo, a sociedade tem sido chamados a opinar sobre diversas atividades ocorridas nas instituições de ensino, principalmente as do nível fundamental e médio.

A participação dos pais nos Conselhos dessas escolas, muitas vezes quase obrigados, tem trazido alguma democracia nas relações entre os diversos pares, mas em muitas oportunidades tem sofrido do mal de criarem estruturas meramente cartorárias (Nunes, 1999).

Outro fato que merece destaque é o tipo de garantia para se ter condições de que as estruturas criadas possam funcionar de maneira efetiva, pois não basta anunciar que a partir de certo momento todos os atores envolvidos estarão de alguma maneira participando dos processos consultivos decisórios da instituição e isso não ocorrer de fato. (Paro, 1995)

No ensino superior, tanto no Brasil quanto em Portugal, a participação, principalmente do aluno, nos Conselhos e outras estruturas das IES está regulamentada nos normativos hoje existentes, apesar dessa participação não ser considerada por ambos os lados como efetiva e com a qualidade desejada.

No tocante à participação do aluno nos processos de avaliação de qualidade do ensino nas IES, há um certo paradoxo que se estabelece quando o aluno avalia o que acontece na IES, em diversos momentos em que é convidado, mas está sujeito a uma avaliação por parte do seu imediato na instituição que é o professor, o que certamente gera um constrangimento entre as partes, que nem sempre é bem negociado.

Cardoso (2009, p. 3-4) defende que:

“Um contributo pertinente na tentativa de resolver este défice configura-se, a nosso ver, na promoção de um conhecimento mais detalhado sobre o modo como os estudantes experienciam e percebem a avaliação e o papel que nela desempenham. Este conhecimento pode constituir-se como um item determinante na construção de estratégias políticas e institucionais que visem garantir não só uma participação mais activa destes actores na avaliação, mas, também, nos problemas ou insuficiências por esta identificados (Gorchacov, Guzzo & Lacerda, 2002; Leite, Santiago, Sarrico, Leite & Polidori, 2006). Ao implicar um maior envolvimento nestas questões, o incremento da participação dos estudantes na avaliação pode, por seu turno, concorrer para melhorar outras dimensões sistémicas e institucionais, conectadas, por exemplo, com os processos de ensino/aprendizagem, o governo e gestão das instituições e, inclusive, com o desenvolvimento das finalidades educativas, sociais e culturais do ES (Leite *et al.*, 2006).”

Já Magalhães *et al.* (2012, p. 8) diz que:

“...ir ao encontro das necessidades dos estudantes e estimular e melhorar o seu desenvolvimento tornou-se, pois, uma tarefa complexa.” (Taylor *et al.*, 2008)

“...As IES necessitam de ter uma visão clara dos seus estudantes, do que eles procuram, quais as suas expectativas e a forma como percebem aquilo que obtêm.”

“...Os estudantes constituem *stakeholders* importantes nas IES e as suas percepções acerca das respetivas IES não devem ser ignoradas, independentemente da sua acuidade.” (Wiers-Jenssen, Stensaker & Grogard, 2002)

“...A satisfação dos estudantes é um ingrediente essencial para a sua fidelização, sucesso e graduação. Aquilo que as IES podem fazer de forma a ir ao encontro das necessidades dos estudantes e providenciar um ambiente de aprendizagem que promova o seu sucesso assume, neste contexto, particular importância.”

Segundo, ainda, Magalhães *et al.* (2012, p. 9-10)

“A maioria das IES, em todo o mundo, recolhe algum tipo de *feedback* dos estudantes sobre a sua experiência no ensino superior (Capelleras & Williams, 2003). O *feedback*, neste sentido, refere-se às opiniões expressas pelos estudantes sobre o serviço que recebem enquanto estudantes. A satisfação dos estudantes com a sua experiência de aprendizagem tornou-se uma preocupação central para muitas IES e, em diversos países, com diferentes sistemas de ensino superior, as instituições utilizam cada vez mais o instrumento da pesquisa de *feedback* a fim de estabelecerem o quanto os estudantes estão satisfeitos com os aspetos da sua experiência de aprendizagem total (Harvey, 2001). De acordo com Harvey (2001), estes dados podem incluir as percepções sobre a aprendizagem e o ensino, as instalações de apoio à aprendizagem (tais como bibliotecas e instalações de computadores, entre outras), o ambiente de aprendizagem (salas de aula, laboratórios, espaços sociais e edifícios), as instalações de apoio (refeitórios, alojamento para estudantes, serviços de saúde, serviços para estudantes) e outros aspetos (tais como financiamento e infraestruturas de transporte).”

“Os estudos de satisfação dos estudantes podem ajudar as IES a melhor conhecerem as expectativas, necessidades e exigências dos estudantes, permitindo-lhes aquilatar o grau de satisfação destes relativamente a uma vasta gama de itens relacionados com a sua experiência académica, bem como identificar as suas forças, nas quais deverão investir, e as suas fraquezas, que deverão combater (Machado & Sá, 2009).”

“A literatura sugere que a satisfação dos clientes assume uma importância estratégica (Patterson, Jonhson & Spreng, 1997) para a organização (cf. Parte III, Capítulo 4). O estudo da satisfação dos estudantes deve ser mais do que simplesmente uma viagem de descoberta para investigadores. Devem ser aprendidas lições com a experiência dos estudantes do ensino superior. O *feedback* dos próprios estudantes fornece uma valiosa ferramenta para informar os responsáveis institucionais ao nível sistémico no desenvolvimento de programas de melhoria relevantes e eficazes (Harvey, 2001; Williams, 2002).”

5.2. A EXPERIÊNCIA DO BRASIL

Historicamente, o Brasil não teve, até o SINAES, uma experiência efetiva de participação dos alunos nos processos de avaliação das instituições de ensino superior.

O aluno sempre participou do processo como um **avaliado**, isto é, o sistema tentou identificar qual o resultado efetivo do processo de aprendizagem durante a vida académica.

Em 1996, o Ministério da Educação criou o Exame Nacional de Cursos – ENC,

denominado “PROVÃO”, cujo resultado, juntamente com outros instrumentos, buscava aferir a qualidade das instituições de ensino superior. Nesse momento, foi introduzido o preenchimento de um questionário socioeconômico, mas sem aplicações muito claras.

Segundo Polidori *et al.* (2006, p. 429):

“O Provão constituiu-se como uma avaliação periódica anual das instituições e dos cursos de nível superior de graduação, e teve como função avaliar os conhecimentos e competências técnicas adquiridas pelos estudantes em fase de conclusão dos cursos de graduação. A prestação do Provão era condição obrigatória para a obtenção do diploma. Ele foi implantado em 1996, atingindo três áreas de conhecimento e vigorou até 2003 abrangendo 26 áreas de conhecimento de graduação do país.”

Importante salientar que o Provão desencadeou várias ações de modificação nas IES, desde a reformulação de currículos e formas de trabalho, devido às exigências previstas, até a criação de ‘cursinhos pré-provão’ que tinham como objetivo moldar os alunos ao formato do Provão. Esse exame sempre apresentou muita controvérsia em relação às suas consequências, pois, na verdade, os efeitos negativos se sobrepuseram aos positivos. O ‘Provão’, na prática, foi um regulador não tradicional, mercadológico, ‘uma mão invisível’, porque os resultados das provas aplicadas aos alunos foram utilizados, por deslocamento, como ‘notas’ dos cursos e também como ‘notas’ das IES, com grande cobertura da mídia (BARREYRO, 2003).”

Em 2004, a partir de sugestões da Comissão Especial de Avaliação – CEA, o Governo do Brasil, através da Lei Nº 10.861, de 14/04/2004 (BRASIL, 2015), cria o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES, tendo como base três eixos: a avaliação da instituição, a avaliação dos cursos e a avaliação de desempenho do estudantes (ENADE) (INEP, 2015).

Nessa mesma proposta, como um item do eixo referente à avaliação da instituição, foram institucionalizadas as Comissões Próprias de Avaliação – CPA, órgãos internos às instituições destinados a coordenar os processos de autoavaliação, com a participação de todos os *stakeholders* identificados com o processo educacional, inclusive os alunos.

Os principais itens que compõem o processo de trabalho na autoavaliação, são os mesmos utilizados nos questionários que serão trabalhados quando da avaliação externa, que é realizada por professores qualificados de outras instituições do país (CONAES, 2015).

Conforme Polidori *et al.* (2006, p. 431), a autoavaliação está orientada:

“...a partir da indagação de dimensões tais como: missão e plano de desenvolvimento institucional; políticas de ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão; responsabilidade social da instituição; comunicação com a sociedade; políticas de pessoal; organização e gestão; infra-estrutura física, biblioteca, recursos de informação e comunicação; planejamento, avaliação e meta-avaliação; políticas de atendimento aos estudantes e egressos e sustentabilidade financeira.”

Desde o início de sua implantação, as CPAs padecem de falta de autonomia e muitas das vezes os resultados colhidos, adormecem na mesa dos Reitores que, somente quando da chegada da comissão de avaliação externa, buscam tentar resolver ou maquiar com resoluções sem nenhuma eficácia os problemas identificados.

Outro fator relevante é o processo de escolha dos participantes, que nem sempre estão preparados, principalmente os alunos, ou se engajam no processo.

De acordo com Barreyro e Rothen (2006, p. 969):

“A identidade das CPAs depende do grau de autonomia e liberdade que elas possam efetivamente conseguir nas instituições, podendo adquirir características centralizadoras, burocráticas, utilitaristas ou emancipatórias, dependendo do grau de envolvimento dos atores institucionais e do uso que a autoavaliação tenha no interior da instituição. Apesar da legislação declarar a autonomia das CPAs em relação aos colegiados e órgãos da instituição, o cumprimento desta é um ato que depende da vontade política institucional e da estrutura organizacional. O caráter público/privado e/ou comunitário/confessional/filantrópico pode ser uma variável com forte influência no tipo de CPA que vai ser construída em cada IES.”

Para Zainko (2008, p. 831):

“Nas IES a constituição da Comissão Própria de Avaliação - CPA esbarra em problemas políticos e na escassez de pessoal familiarizado com a questão, na insuficiência de discussões internas e nas dificuldades para a realização da autoavaliação.”

No SINAES, o aluno é obrigado a participar do ENADE, através de sorteio que é realizado pelo INEP e preencher o questionário socioeconômico que, além dos dados pessoais, pede aos alunos que avaliem alguns itens de qualidade nas IES onde estão matriculados (INEP, 2015).

Com relação a avaliação do desempenho dos estudantes, Polidori *et al.* (2009, p. 433), afirma que:

“O terceiro e último eixo do SINAES compreende uma das participações mais importantes neste ambiente, a dos “estudantes”. Inclusive, pode-se dizer que este elemento é um grande diferencial no Sistema. O diferencial diz respeito à mudança radical de como era apresentado o Provão, e principalmente, porque permite uma coleta rica de informações de tal forma a possibilitar às IES e às suas coordenações, a realização de debates e modificações nas suas questões acadêmicas com base em informações consistentes. O ENADE considera estratégias e instrumentos avaliativos diversificados, que consigam: a) investigar a forma como os estudantes estão conseguindo estabelecer a relação entre teoria, práticas, realidade e princípios éticos, na busca das competências; b) avaliar de que forma a produção teórica e o saber tácito tomam um novo significado quando mediados por processos socioculturais e relacionais; c) medir a integralização da dimensão reflexiva à ação, expressa nos atos ou no conjunto de atos, de opções, escolhas, compromissos (MARINHO-ARAUJO, 2004).”

O ENADE é aplicado em ciclos, em que cada grupo de áreas é avaliada em determinado ciclo e contempla uma amostra de estudantes ingressantes e concluintes desses cursos.

O processo contempla uma prova e o preenchimento de um questionário socioeconômico (QSE), que tem por função estabelecer o perfil dos estudantes, abordando diversos temas, tais como: percepção dos estudantes durante a sua vida acadêmica, avaliação das condições de ensino da instituição, entre outros.

Segundo o INEP (2015) o questionário deve ser respondido *online* e tem as seguintes observações:

“O Questionário do Estudante, um dos instrumentos de coleta de informações do Enade, de caráter obrigatório, tem por objetivo subsidiar a construção do perfil socioeconômico do estudante e obter uma apreciação quanto ao seu processo formativo. Por força da obrigatoriedade de respostas ao Questionário do Estudante, estabelecida pela Portaria Normativa nº. 40/2007, em sua atual redação, o concluinte selecionado para participar do Enade 2014 conhecerá a informação sobre seu local de prova após o preenchimento do Questionário, momento em que será permitida a impressão do Cartão de Informação do Estudante. O estudante que não responder o Questionário do Estudante ficará em situação irregular junto ao Enade.”

Desde 2007, o INEP (2015) vem utilizado alguns dos dados do QSE – Questionário Socioeconômico para compor, juntamente com a nota da prova do ENADE, as notas do CPC – Conceito Preliminar de Cursos.

Nesse ano de 2007, foram utilizadas as notas referentes aos seguintes insumos:

- características de infraestrutura e instalações físicas – levantadas a partir das respostas de uma questão presente no Questionário do Estudante, que perguntava sobre a quantidade de equipamentos disponíveis em aulas práticas;
- recursos didático-pedagógicos – levantadas a partir das respostas de outra questão presente no Questionário de Estudante, que perguntava sobre a composição dos planos de ensino.

Em 2014, a partir da sugestão de uma Comissão de Especialistas, o INEP alterou o questionário e passou a considerar 42 insumos do QSE, ao invés de somente os dois insumos anteriormente utilizados, que foram organizados em três componentes (o processo anterior só tinha 2 componentes), tendo sido agregado aquele relativo “às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional”.

Dessa forma, em 2014 o INEP tratou os dados recolhidos em 2013 com base nos

em critérios que tiveram como base o quadro 8 abaixo:

Quadro 8: Composição do CPC e pesos das dimensões e seus componentes

DIMENSÃO	COMPONENTES	PESOS	
Desempenho dos Estudantes	Nota dos Concluintes no Enade (NC)	20,0%	55,0%
	Nota do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (NIDD)	35,0%	
Corpo Docente	Nota de Proporção de Mestres (NM)	7,5%	30,0%
	Nota de Proporção de Doutores (ND)	15,0%	
	Nota de Regime de Trabalho (NR)	7,5%	
Percepção Discente sobre as Condições do Processo Formativo	Nota referente à organização didático-pedagógica (NO)	7,5%	15,0%
	Nota referente à infraestrutura e instalações físicas (NF)	5,0%	
	Nota referente às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional (NA)	2,5%	

Fonte: Inep/Daes

5.3. A EXPERIÊNCIA DE PORTUGAL

Principalmente depois da Revolução de 1974, Portugal vem experimentando um processo peculiar na democratização da representatividade dos diversos *stakeholders* nas estruturas de gestão das IES, fato esse reconhecido nas Leis N^{os} 108/88 e 54/90, que regulam a autonomia Universitária e Politécnica (Cardoso, 2009).

A Lei N^o 62/2007 (PORTUGAL, 2015), que organiza o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior em Portugal, regula, nos artigos 81, 94 e 97, os modelos de representação nos órgãos que compõem as suas estruturas, estando os estudantes assim representados:

- no Conselho Pedagógico: paridade entre docentes e estudantes;
- no Conselho Geral: 15% do total dos participantes são estudantes;
- no Conselho de Gestão: os estudantes participam, mas não têm direito a voto;
- nas Unidades Orgânicas: os estudantes, membros do pessoal não acadêmico e membros de entidades externas, representam 40% dos participantes de cada órgão.

Segundo Cardoso (2009, p. 113):

“Assim, não obstante iniciativas legislativas recentes (Lei 62/2007)², que indiciam uma certa ‘erosão’ do papel e poder formais dos estudantes no âmbito destes órgãos (Cardoso *et al.*, 2007), é possível supor que, para o caso português,

as tendências que enquadram a inscrição destes actores na avaliação do ES, consistindo na sua recolocação para a ‘periferia’ das instituições, com base na figura de ‘consumidores’ ou ‘clientes’, seja reconfigurada pela centralidade que assumem enquanto actores institucionais chave.

Com efeito, esta centralidade parece reflectir-se na configuração legislativa (Lei 38/94 e Decreto-Lei 205/98) que enquadra a sua participação na avaliação do ES. “

Ainda, segundo Cardoso (2009, p. 113):

“Ao nível da definição e coordenação política, a participação dos estudantes concretiza-se, especificamente, na sua representação em duas principais instâncias ou organismos: os conselhos de avaliação das entidades representativas das IES no processo de avaliação – FUP, ADISPOR e APESP; e o órgão responsável pela definição estratégica da avaliação, o CNAVES (CNAVES, 2006; Decreto-Lei 205/98; Oliveira & Veiga Simão, 2002).”

No caso do processo de avaliação, pode-se destacar que a participação do aluno ocorre de forma bastante restrita, cabendo a ele estar presente de forma mais efetiva nos processos de autoavaliação e quando responde a questionários do Sistema Interno de garantia da qualidade nas instituições de ensino superior.

Em 2011, a A3ES, definiu um modelo de participação dos estudantes nas Comissões de Avaliação Externas – CAEs, em carácter experimental, tendo como base os seguintes argumentos:

Na página 2:

“A integração dos estudantes na avaliação da qualidade das instituições de ensino superior (IES) constitui, actualmente, uma dimensão relativamente consensual e bem definida na maioria dos sistemas de avaliação de varios países europeus, incluindo o português.

Como se configura ao nível deste último sistema, esta integração é enquadrada essencialmente, por uma concepção dos estudantes como parceiros ou atores chave das IES, isto é, enquanto detendo o direito e, inclusive, o dever de participar no desenvolvimento de processos fulcrais da vida destas instituições, de que são exemplo os processos de avaliação.”

Na página 3:

“Por fim, com base nos resultados do exercício experimental (nomeadamente, na receptividade manifestada pelas instituições), a A3ES ponderará sobre a viabilidade de se formalizar a integração dos estudantes nas ditas comissões.”

No mesmo documento, a AES definiu os critérios para: Funções e atuação dos estudantes nas CAEs, Seleção e recrutamento dos estudantes, Formação dos estudantes, Estatuto do estudante avaliador e a Calendarização do exercício experimental.

Em 2013, a A3ES (2015) elaborou relatório analisando os resultados do exercício experimental, emitindo a seguinte conclusão (página 9):

“Os resultados do exercício experimental de participação de estudantes nas CAEs validam o processo, denotando uma apreciação positiva por parte dos diversos

intervenientes e, em particular, por parte das instituições. A conclusão mais importante a tirar é, por conseguinte, a de que este processo deverá não só continuar, mas ser progressivamente largado a um maior número de visitas de avaliação.

A A3ES continuará o seu trabalho de mobilização junto aos organismos estudantis com o objetivo de recrutamento de um maior número de candidatos e consequente reforço da bolsa de avaliadores.”

Podemos destacar que ambos os países estão em busca de formatos adequados para estimular a participação do aluno nos processos de avaliação do ensino superior, sem que, entretanto, tenham identificado, ainda, a melhor forma de fazê-lo.

CAPÍTULO VI
MODELO PROPOSTO PARA INVESTIGAÇÃO

6.1. INSTRUMENTO UTILIZADO

Este estudo de caráter exploratório de campo, assenta-se nos pressupostos, que foram as bases iniciais de um estudo intitulado: “Satisfação dos estudantes do ensino superior português”, dinamizado e organizado por Magalhães *et al.*, 2012).

De acordo com Magalhães *et al.*, 2012, p. 2) o estudo visou:

“[...] precisamente, abordar as percepções em relação a aspetos seleccionados das suas experiências no ensino superior. Centrou-se na população estudantil matriculada nos cursos de licenciatura, dado representar o principal grupo no universo do ensino superior português. O propósito mais amplo deste projeto foi o de fornecer ao sistema de ensino superior português e aos diferentes atores nele implicados uma visão acerca da importância e do grau de satisfação dos estudantes, assim como fornecer informações para uma mais sólida condução política desse mesmo sistema. Assim, e de forma sucinta, pode afirmar-se que os objetivos gerais do projeto foram:

- a) criar um dispositivo que permita às IES portuguesas partilhar e aprender métodos estratégicos para aumentar o sucesso dos seus estudantes, as taxas de recrutamento, satisfação, fidelização e graduação;
- b) construir um quadro de referência no sentido de sensibilizar as IES portuguesas para modelos de atuação que visem o sucesso dos estudantes;
- c) fornecer informação e análises de dados que foquem a atenção nas forças e nas fraquezas do sistema.”

No seguimento deste estado de arte, os autores elaboraram, inspirados nos estudos de diversos autores (Harvey (1995, 2001, 2003), Harvey *et al.* (1997), Hill (1995), Elliot e Healy (2001, Wiers-Jensen *et al.* (2002), Aldemir e Gulcan (2004)), um questionário tendo como base dimensões psicológicas, sociológicas, económicas, culturais e organizacionais – com influência no desempenho e na satisfação dos estudantes, recolhendo dados sobre os fatores de relevância na importância e satisfação dos estudantes das instituições de ensino superior portuguesas (Magalhães *et al.*, 2012).

Considerando a relevância e a oportunidade do estudo de Magalhães *et al.* (2012), e o caráter inédito de sua aplicação no Brasil, bem como o fato de que a percepção por parte dos autores do que seria importante investigar, guardou correlação com os instrumentos de avaliação externa usados em Portugal e também no Brasil, resolvermos, como forma de delimitar o nosso estudo, utilizar as mesmas categorias e fatores que serviram de base pelo autores, as quais indicamos no quadro 9 a seguir.

Quadro 9: Categorias e fatores sob análise

CATEGORIAS	FATORES
TOMADA DE DECISÃO NA ENTRADA PARA O ENSINO SUPERIOR	Obter um grau acadêmico; Obter conhecimentos que permitam uma carreira estimulante; Era o que a minha família esperava de mim; Eu queria um bom emprego; Não conseguia encontrar um emprego; Obter um emprego com um bom salário; Evitar ter de ir trabalhar; Para sair de casa; Gosto de estudar e aprender; Queria ter condições para poder escolher a orientação da minha vida; Queria estar com os meus amigos que estão aqui; Queria fazer novos amigos.
RAZÕES DA ESCOLHA DE UMA INSTITUIÇÃO EM PARTICULAR	Era a melhor para o curso que eu queria; Era a única onde eu conseguia entrar; Era a única com o curso que eu queria; Tem uma boa reputação académica; Tem uma boa reputação em termos de via social; Tem boas instalações para atividades não-curriculares; Foi recomendada pela família; Era perto da residência habitual; Pela informação e ações de divulgação promovidas por esta instituição; Foi a universidade que os meus amigos decidiram frequentar; Tem boas instalações para atividades curriculares; Os diplomados desta instituição ontem bons empregos; O custo das mensalidades; Foi recomendada por amigos; Os diplomados desta instituição têm prestígio social.
GRAU DE IMPORTÂNCIA/ SATISFAÇÃO ATRIBUÍDA AOS ACADÊMICOS	Qualidade de ensino; Qualidade do conteúdo das disciplinas; Conhecimento obtido nas disciplinas; Relevância das disciplinas; Qualidade do aconselhamento académico; Oferta de disciplinas de opção; Interação com os docentes fora da aula; Avaliação de conhecimentos.
GRAU DE IMPORTÂNCIA/ SATISFAÇÃO ATRIBUÍDA AO APOIO ACADÊMICO	Condições da sala de aula; Condições dos laboratórios; Condições dos edifícios e sua envolvente; Tamanho da turma; Recursos bibliotecários; Recursos de tecnologia e informática.
GRAU DE IMPORTÂNCIA/ SATISFAÇÃO ATRIBUÍDA AO DESENVOLVIMENTO PESSOAL	Ir ao encontro de minhas expectativas pessoais; Ir ao encontro de minhas expectativas intelectuais; Ter mais conhecimentos; Ter melhores capacidades/possibilidades de relacionamento interpessoal; Ter/desenvolver melhores capacidades de comunicação; Ter/desenvolver melhores capacidades de liderança; Obter melhores capacidades de trabalho.
GRAU DE IMPORTÂNCIA/ SATISFAÇÃO ATRIBUÍDA AOS PROCESSOS E SERVIÇOS	Ações e materiais de informação/divulgação da instituição; Orientação ao novos estudantes; Facilidade do processo de matrícula; Serviços de apoio financeiro; Organizações e núcleos estudantis; Serviços de saúde para estudantes; Alojamentos nas residências de estudantes; Atitude do pessoal não docente para com os estudantes; Programas culturais; Serviços de alimentação – cantina(s); Serviços de alimentação – bar(es); Livraria; m. Site da instituição na internet; Espaços de estudo; Espaços de lazer; Instalações desportivas; Atividades não curriculares; Simpatia no atendimento aos estudantes; Apoio aos estudantes com necessidades especiais; Associação de estudantes.
IMPORTÂNCIA/ SATISFAÇÃO ATRIBUÍDA FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO	O curso que frequenta; À sua instituição; À empregabilidade; Ao prestígio social do curso que frequenta. Apoio familiar; Autofinanciamento (o próprio); Bolsa de estudos; Apoio do Empregador; Empréstimo bancário; Amigos

6.2. QUESTÕES NORTEADORAS E SUAS CORRELAÇÕES

Uma das formas mais comuns utilizadas pelos pesquisadores na análise de fenômenos da natureza é perguntar por quê tal fato acontece na forma observada.

Muitas das vezes, nos vemos fazendo inferências tendo como base observações nem sempre fidedignas ou pouco conclusivas, dando ênfase a contestações a respeito do trabalho.

Assim, o que pretendemos com este estudo não é fechar a questão quanto a necessidade imperiosa de se ouvir o aluno, dando a ele um poder muitas vezes desnecessário. Mas como disse Magalhaes *et al.* (2012, p. 42): “[...] a avaliação dos estudantes deve constituir-se como parte integrante das avaliações levadas a efeito regularmente pelas IES. Ao recolher informação sobre a satisfação dos seus estudantes, as IES estarão em melhores condições de determinar quais os aspectos com os quais os estudantes estão mais satisfeitos e quais as áreas onde deverão intervir (Elliot & Shin, 2002).”

As Categorias e seus Fatores analisados sob o ponto de vista da importância e satisfação permitem ter uma noção de como há pontos importantes, ainda não avaliados pelos sistemas de regulação e avaliação oficiais, mas que interferem na percepção da qualidade do ensino superior.

Foi com esse propósito que se mobilizou um conjunto de definições teóricas, tanto no Brasil quanto em Portugal, sobre o que vários autores percebem como qualidade do ensino superior, qual o papel dos principais *stakeholders* nesse processo e qual sentimento de “mudança” que existe nos órgãos oficiais competentes, para iniciar um movimento em que todos os atores possam participar indistintamente desse processo.

Os dados aqui recolhidos podem permitir construir alguns fundamentos importantes, não só para as IES, mas também para os sistemas de regulação e avaliação, pois ao levarmos em conta questões sociodemográficas das hipóteses formuladas, temos uma visão mais alargada da expectativa e percepção de qualidade das categorias e fatores sob análise.

A nossa preocupação em ter uma amostra representativa, não só do ponto de vista quantitativo, mas também geográfico, principalmente no Brasil, além de uma diversidade, mesmo que pequena de alunos do ensino público e privado, certamente permitirá uma análise bastante contributiva para a melhoria da qualidade do sistema de ensino superior.

CAPÍTULO VII

METODOLOGIA

7.1. INTRODUÇÃO

Esta investigação pode ser classificada:

- quanto aos seus objetivos como pesquisa exploratória
- quanto a sua natureza como qualitativa, para a pesquisa bibliográfica, e como quantitativa para a aplicação de questionário estruturado.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p.188), “as pesquisas exploratórias são compreendidas como investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos”.

Uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa podem envolver um levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas com experiência no assunto, sem a necessidade de definição de hipóteses, configurando-se como proposta de ampliar o conhecimento sobre determinado tema para estudos futuros (Cervo *et al*, 2007)

As investigações de natureza quantitativa visam medir fenômenos, comparar e interpretar os resultados em termos do referencial teórico que se tem, tendo em conta as variáveis que serão utilizadas. É fácil constatar que no campo das ciências sociais nenhuma divisão é tão persistente, perturbadora ou mal compreendida como a existente entre os métodos quantitativos e qualitativos, de modo que, na literatura, podemos identificar muitas aplicações distintas deles em disciplinas como economia, ciência política e sociologia, sendo que ao final do século XX é possível averiguar-se que as abordagens quantitativas tornam-se mais complexas e retiram um pouco dos holofotes das abordagens qualitativas (Hammersley, 1989).

Bryman (1988) destaca algumas diferenças importantes entre a pesquisa quantitativa e qualitativa, a destacar o relacionamento entre o pesquisador e o objetivo de pesquisa, em que na pesquisa quantitativa é caracterizado como distante e na qualitativa próximo; a estratégia na pesquisa quantitativa é estruturada e na qualitativa não; e por fim, a compreensão da realidade social na pesquisa quantitativa é caracterizada como sendo estática e externa, ao contrário da pesquisa qualitativa que é caracterizada como processual, socializada e estruturada com o ator social.

Há uma tendência natural por parte dos investigadores em compreender as duas tradições de pesquisa como reflexos de posições epistemológicas diferentes, que resultam

numa perspectiva de serem paradigmas divergentes, o que remete a um maior distanciamento entre os dois paradigmas (Bryman, 1988).

No que diz respeito ao critério qualitativo, temos que perceber que essas pesquisas tratam de observações sobre a vida cotidiana das pessoas ou de pequenos grupos tendo Lerma Gonzáles (1999, p. 72) destacado que: *“Os cuidados neste tipo de pesquisa está no captar por parte do investigador o que as pessoas dizem, pensam, sentem ou fazem, ou ainda os padrões culturais, processos e significados das relações do homem com o seu meio ambiente”*

Martínez (2004) retrata o método qualitativo como sendo dirigido para identificar a natureza profunda da realidade, sua estrutura dinâmica, buscando obter informações de todas as razões para o seu comportamento e manifestações.

Yuni e Urbano (2005) argumentam que as metodologias qualitativas, na coleta e análise de dados, devem ocorrer como processos simultâneos, que acontecem durante todo o transcorrer do processo metodológico.

Por sua vez, as análises quantitativas terão seus resultados mais precisos, desde que sejam explícitas, ou seja, desde a criação de uma escala numérica o seu construto requer um conjunto de comparações claras e objetivas, bem como os eventuais procedimentos de ajustes de comparação no tocante ao seu contexto de aplicação, considerando que escalas numéricas em aplicações quantitativas não podem ser desenvolvidas em contextos muito específicos (Lerma González, 1999).

Também sobre pesquisas quantitativas e qualitativas, percebe-se que não há contradição em termos metodológicos, assim como não há continuidade. Ambas possuem natureza, objetivos e aplicações distintas. O tratamento qualitativo proporciona melhor visão e compreensão do contexto do problema, enquanto a pesquisa quantitativa procura quantificar os dados, através de algum modelo estatístico (Malhotra, 2006).

Malhotra (2006, p. 156) conceitua pesquisa qualitativa como: *“[...] uma metodologia de pesquisa não-estruturada e exploratória, baseada em pequenas amostras que proporcionam percepções e compreensão do contexto do problema.”*

Imagine que o desenvolvimento de um barômetro de um único evento, por exemplo, os ataques terroristas ocorridos em 11 de setembro de 2001, isso seria uma ideia absurda porque as escalas só fazem sentido em relação a classes de eventos. Uma pessoa pode ter um medidor de terrorismo, mas não a um específico para o 11 de setembro.

O tempo para ser medido precisa de um laço temporal para que se possa um período de tempo e, com certeza, todas as escalas são limitadas; não existe uma escala universal (que seja aplicada a tudo).

Também sobre o paradigma quantitativo, Hurtado e Toro (1997) salientam a utilização de instrumentos de medição que fornecem dados e comparações, cujo estudo requer o uso de modelos matemáticos ou estatísticos. Para ele, na abordagem quantitativa, o pesquisador deve fazer contato com o campo somente no momento da coleta de dados, sendo essa sua única oportunidade de reunir as informações para seu estudo.

Por outro lado, nas abordagens qualitativas as observações e a obtenção de informações de discursos de atores sociais ocorrem em estágios iniciais da investigação, e também em muitas outras ocasiões decorrentes da quantidade de dados que se precisa adquirir para sustentar e fundamentar suas análises. Lerma González, (1999).

No campo qualitativo podemos também destacar as pesquisas quase-experimentais, que segundo Pedhazur e Schmelkin (1991, p. 277): *“[...] é a pesquisa que tem todos os elementos de um experimento, exceto que os sujeitos não foram aleatoriamente designados para grupos. Na ausência de randomização, o pesquisador se depara com a tarefa de identificar e separar os efeitos de tratamentos para outros fatores que afetam a variável dependente. “*

No paradigma quantitativo, um passo determinante é a coleta de dados relevantes sobre as variáveis envolvidas, que incluem 03 (três) passos interligados: 1) selecionar o instrumento de medição disponível em outros estudos similares já realizados ou desenvolver um que seja válido e confiável; 2) aplicar o instrumento de medição, ou seja, coletar observações ou medições das variáveis que são de interesse para o estudo; e 3) codificar, analisar e interpretar todas as medidas coletadas (Pulido, 2003).

Em resumo, mesmo que se reconheça o fato de haver muitas diferenças entre os paradigmas qualitativos e quantitativos, tanto em planos ontológico como em epistemológico, é possível estruturar planos de pesquisa e metodologias que sejam mais flexíveis na passagem de um plano para o outro e, dessa forma, poder fazer uso de ambos os paradigmas e, com isso, enriquecer as práticas de pesquisa (Bryman, 1988).

As abordagens quantitativa e qualitativa tem diferentes propostas epistemológicas, formas de pesquisa e enquadramento teórico. Entretanto, cabe ressaltar que ambos os métodos, mesmo com as suas características pertinentes, não são excludentes entre si.

O presente estudo, no tocante a análise dos resultados relativos ao questionário utilizado, estará limitado aos alunos de graduação, do primeiro e último ano, dos cursos de Administração no Brasil e Gestão em Portugal, tanto de instituições públicas e privadas, procurando ter uma amostra representativa de opiniões, levando-se em conta as expectativas e percepções dos alunos sob o ponto de vista de variáveis sociodemográficas julgadas relevantes.

Considerando os objetivos específicos que foram propostos para este estudo, entendemos serem as abordagens quantitativa e qualitativa as que melhor se ajustam ao presente estudo, considerando a perspectiva epistemológica.

Teremos, assim, uma abordagem mista, que segundo Piau (2014, p. 150): “[...] foi escolhida por proporcionar a obtenção de dados através de um contato direto e interativo entre o pesquisador e o objeto de estudo. (Gunthe, 2006; Marconi & Lakatos, 1993; Andrade, 1999; e Severino, 2008). **Qualitativa** por ser nela, comum que o pesquisador procure entender os fenômenos, sob a perspectiva dos participantes da situação onde o fenômeno se deu, para a partir daí poder citar sua interpretação dos fenômenos pesquisados (Neves, 2007; Godoy, 1985) e **quantitativa** por considerar que o estudo apresenta variáveis e fará uso de métodos estatísticos, utilizados na obtenção, organização, interpretação e análise de dados (Marroco & Bispo, 2003; Feixo, 2010; Barañano, 2004), além da característica de não-uniformidade das unidades observadas “entre o pesquisador, o pesquisado e o objeto de estudo.”

Cabe ressaltar que alguns dos fatores que foram objetos de análise, já fazem parte dos instrumentos de avaliação nos dois países. Entretanto, e o que se procura identificar é se há diferenças de expectativa e percepção durante a vida acadêmica, além de mensurar se fatores socioeconômicos podem se traduzir em percepções diferentes de importância e satisfação dos alunos com a qualidade do ensino.

Por fim, o que se espera é que os dados aqui colhidos possam subsidiar estudos complementares pelos órgãos reguladores, visando uma reconfiguração dos atuais modelos de regulação e avaliação, de modo a ajustá-los às expectativas e percepções dos estudantes.

7.2. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

O presente trabalho está dividido em dois estudos:

ESTUDO I:

Consiste em uma análise dos documentos e instrumentos utilizados pelos órgãos reguladores do Brasil e em Portugal, identificando-se os pontos de convergência e divergência, onde procurar-se-á identificar, além das dimensões analisadas, como o aluno participa dos processos de avaliação nos dois países.

Procuraremos, também, identificar qual é o grau de importância atribuída a essa participação pelos órgãos avaliadores oficiais e como a sua opinião é levada em conta para melhorias no sistema de regulação e avaliação.

ESTUDO II:

Consiste em uma análise dos resultados, a partir da aplicação de um questionário estruturado, tendo como base uma amostra de alunos no Brasil do curso de Administração e alunos do curso de Gestão em Portugal.

Todas as instituições de ensino superior no Brasil e em Portugal, representadas na figura 11 e 12, estão devidamente qualificadas pelos órgãos reguladores nos respectivos países a saber:

BRASIL: Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (região nordeste), Universidade Tiradentes – UNIT (região nordeste), Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT (região centro-oeste), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS (região centro-oeste), Universidade Federal do Espírito Santo – UFES (região sudeste), Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF (região sudeste), Universidade Federal de Uberlândia (MG) – UFU (região sudeste), Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (região sul) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (região sul)

PORTUGAL: Universidade de Aveiro – UA (região centro), Universidade da Beira Interior – UBI (região centro), Universidade de Trás-os-Montes e Alto do Douro – UTAD (região norte), Universidade do Algarve – UALG (região sul) e Instituto Universitário de Lisboa – ISCTE (região sul).



Figura 11: Distribuição das IES pesquisadas - Brasil



Figura 12: Distribuição da IES pesquisadas – Portugal

Este estudo baseia-se num conjunto de dados recolhidos através da utilização de questionário estruturado, o qual foi aplicado pessoalmente, em contexto sala de aula (70%) e por correio eletrónico via plataforma *Survey Monkey* (30%). Os questionários recolhidos pessoalmente foram, posteriormente, inseridos manualmente na aplicação *Survey Monkey*, para facilitar seu tratamento de forma estruturada.

A coleta decorreu em simultâneo em dois países, Brasil e Portugal, durante o último trimestre de 2014, e em diversas instituições de ensino superior, sendo o alvo do estudo os estudantes que frequentam cursos superiores de Administração no Brasil e Gestão em Portugal. Para cada país, de acordo com o número total de estudantes registados no ensino superior, respectivamente no primeiro e último ano, foi calculado o tamanho da amostra necessária para que os resultados sejam representativos da população-alvo em estudo. Uma vez que o estudo visa averiguar as expectativas e percepções dos estudantes, o questionário foi aplicado em alunos do 1º ano para aferir sobre as expectativas e estudantes do 3º ano, em Portugal e 4º ano, no Brasil, para as percepções, em todas as instituições em estudo.

Uma vez que os dados recolhidos foram sendo disponibilizados à medida que eram inseridos na aplicação, o estudo de análise estatística foi desenvolvido em duas fases. Numa primeira fase, considerando uma amostra preliminar recolhida no Brasil, foi realizada uma análise descritiva de todas as questões presentes no questionário. A partir desta análise foi possível observar alguns resultados relevantes, que permitiram levantar hipóteses interessantes de avaliar numa análise mais refinada. As comparações levantadas basearam-se em diferenças observadas entre os grupos considerados (expectativas e percepções).

Além disso, a partir do conhecimento da problemática em estudo, foram também conjecturadas algumas hipóteses, considerando outros extratos sociodemográficos, nomeadamente: **grupo (expectativas, percepção), gênero (masculino, feminino), regime de ensino (presencial, à distância), horário do curso (diurno, noturno) e trabalhador estudante (sim, não).**

Posteriormente à caracterização descritiva da amostra preliminar com o objetivo da definição das hipóteses para estudo, na segunda fase da análise estatística foi realizado um estudo descritivo e inferencial sobre a totalidade dos dados recolhidos em ambos os Países. Para tal, foram considerados todos os extratos, averiguando possíveis diferenças significativas, relações e tendências entre variáveis, tendo em conta abordagens paramétricas e não paramétricas. Esta análise foi replicada para ambos os países, sem objetivo de comparação entre eles, uma vez que as realidades de ensino nos dois países são ainda muito díspares sendo, contudo, importante conhecer estas realidades. De acordo com o tipo de

variáveis recolhidas através do questionário, foram aplicadas diferentes técnicas inferenciais. Para avaliar diferenças significativas entre os extratos em variáveis qualitativas, foi aplicado o teste Qui-Quadrado, sendo que, sempre que o seu pressuposto foi violado recorreu-se ao teste Exato de Fisher. Em alguns casos, por uma questão de limitação de processamento computacional, o valor da estatística de Fisher foi obtido a partir de réplicas pelo Método de Monte-Carlo com uma precisão de 99%. Para avaliar possíveis diferenças significativas entre os extratos em variáveis quantitativas, foi aplicado o teste T para amostras independentes. Uma vez que as amostras recolhidas têm tamanho superior a 30 indivíduos, não foi necessária a aplicação do teste para verificar a normalidade de distribuição.

Todos os resultados apresentados foram obtidos a partir da aplicação *Survey Monkey*, apenas para algumas estatísticas descritivas, e do *software* SPSS versão 20.0 para toda a análise estatística inferencial, bem como para algumas medidas descritivas.

7.3. TIPO DE INVESTIGAÇÃO

Quanto ao procedimento, para o ESTUDO II, esta investigação é não experimental de campo. Assim, uma primeira análise descritiva dos resultados finais obtidos, apontou que alguns itens tinham inconsistências quando comparados entre problemáticas ou observações comuns.

Um exemplo é que a resposta à pergunta 1 apontou para um direcionamento e a resposta da pergunta 2 (que é uma qualitativa a respeito da pergunta 1) apontou alguma distorção, notadamente no Brasil.

Assim, de acordo com os objetivos propostos, e considerando a possibilidade de análises distorcidas, definimos que para o ESTUDO II adotariamos somente a linha quantitativa optando-se por um estudo observacional, de natureza transversal, do tipo descritivo-correlacional (nível III), onde se pretende interpretar e descrever as relações fenomenológicas, tendo como base as teorias desenvolvidas sobre a temática abordada.

Dessa forma procedeu-se a uma revisão com pressupostos sistêmicos onde se pretendeu inventariar de forma ordenada e temporal, por ordem de importância e consistência, os modelos existentes e o seu contributo primário longitudinal da qualidade do ensino com as variáveis de interação, expectativa e percepção.

7.4. ELEMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

7.4.1. ESTUDO I – Abordagem qualitativa

O Estudo I tendo por objetivo tratar de forma descritiva a composição dos sistemas de regulação e avaliação nos dois países, principalmente quanto as dimensões analisadas, bem como identificar que tipo de participação tem o aluno nesse processo e como a sua opinião é levada em conta para eventuais ajustes nos sistemas.

Na pesquisa documental foi levado em conta o ordenamento jurídico existente nos dois países a respeito do ensino superior, realizando-se uma análise dos principais pontos que norteiam o sistema de ensino superior.

7.4.2. ESTUDO II – Abordagem quantitativa

O Estudo II visa avaliar as expectativas e percepções dos estudantes ingressantes e concluintes, dos cursos de Administração e Gestão em Portugal.

Os dados obtidos por meio de aplicação de questionário, foram tratados, também, através de comparativos entre elementos socioeconômicos, a saber, grupo: expectativa e percepção; gênero: masculino e feminino; modalidade de ensino: presencial e a distância; horário do curso: diurno e noturno; e trabalhador estudante: sim e não.

7.4.2.1. Questões e hipóteses de investigação

A partir da análise descritiva da amostra preliminar, foi possível formular um conjunto de comparações a serem estudadas na análise da totalidade dos dados recolhidos. Estas comparações serão analisadas considerando metodologias paramétricas e não paramétricas, de acordo com a sua natureza (qualitativa ou quantitativa), considerando vários extratos e serão avaliadas, de forma independente, nos dois países Brasil e Portugal.

EXTRATOS CONSIDERADOS:

- Grupo (expectativas e percepção)
- Gênero (masculino e feminino)
- Regime de ensino (presencial e a distância)
- Horário do curso (diurno e noturno)
- Trabalhador Estudante (sim e não)

HIPÓTESES

- Existem diferenças significativas entre os extratos relativamente à classificação média de importância para a tomada de decisão de entrada para o ensino superior em cada um dos fatores analisados (Questão 1);
- O fator mais importante para a decisão de entrar no ensino superior é diferente entre os extratos considerados (Questão 2);
- O fator mais importante para a decisão de frequentar a instituição em causa é diferente entre os extratos considerados (Questão 4);
- Existem diferenças significativas entre os extratos relativamente ao grau de importância atribuído aos fatores académicos (Questão 6);
- Existem diferenças significativas entre os extratos relativamente ao grau de importância atribuído aos fatores referentes ao apoio académico (Questão 7);
- Existem diferenças significativas entre os extratos relativamente ao grau de importância atribuído aos fatores referentes ao desenvolvimento pessoal (Questão 8);
- Existem diferenças significativas entre os extratos relativamente ao grau de importância atribuído aos fatores referentes aos processos e serviços (Questão 9);
- Existem diferenças significativas entre os extratos relativamente ao grau de importância atribuído aos fatores estudados (Questão 10);
- Existem diferenças significativas entre os extratos relativamente ao grau de satisfação atribuído aos fatores académicos (Questão 11);
- Existem diferenças significativas entre os extratos relativamente ao grau de satisfação atribuído aos fatores referentes ao apoio académico (Questão 12);
- Existem diferenças significativas entre os extratos relativamente ao grau de satisfação atribuído aos fatores referentes ao desenvolvimento pessoal (Questão 13);
- Existem diferenças significativas entre os extratos relativamente ao grau de satisfação atribuído aos fatores referentes aos processos e serviços (Questão 14).

7.4.2.2. População e amostra

Para a aplicação do questionário, escolheu-se os estudantes do curso de Administração no Brasil e Gestão em Portugal, por ser um curso de formação geral (PIAU,

2014) e que está entre aqueles com o maior número de matrículas tanto no Brasil quanto em Portugal.

Segundo o INEP (2015), o Brasil tinha, em 2013, 800.114 alunos matriculados nos cursos de Administração, 445.225 do sexo feminino e 354.888 do sexo masculino, sendo 564.101 ingressantes.

Já em Portugal, segundo o DGEEC (2015), em 2013 estavam matriculados nos cursos de Gestão 32.325, 16.176 do sexo feminino e 16.149 do sexo masculino, sendo 7.146 ingressantes.

Para a definição do tamanho da amostra, utilizamos o Teste de Significância descrito figura 13 abaixo:

TAMANHO DA AMOSTRA PARA FREQUÊNCIA DE UMA POPULAÇÃO		BRASIL	PORTUGAL
Tamanho da população (para o fator de correção da população finita ou FCP) (N):		1.000.000	100.000
Frequência % hipotética do fator do resultado na população (p):		50%+/-3.5	50%+/-5
Limites de confiança como % de 100(absoluto +/-%) (d):		3.5%	5%
Efeito de desenho (para inquéritos em grupo):		1	1

BRASIL		PORTUGAL	
Tamanho da Amostra (n) para vários Níveis de Confiança		Tamanho da Amostra (n) para vários Níveis de Confiança	
Intervalo Confiança (%)	Tamanho da amostra	Intervalo Confiança (%)	Tamanho da amostra
95%	784	95%	384
80%	336	80%	165
90%	552	90%	271
97%	961	97%	471
99%	1353	99%	663
99.9%	2205	99.9%	1080
99.99%	3081	99.99%	1509

Figura13: Definição da amostra no Brasil e em Portugal

Assim, considerados os valores do tamanho da amostra, realizamos, devidamente autorizados, a aplicação do mesmo questionário utilizado por Magalhães *et al.* (2012), com a inclusão de mais uma pergunta relativa ao regime de ensino, presencial e a distância, pois no Brasil o curso de Administração é oferecido pelas IES, em ambas as modalidades, obtendo os seguintes resultados quantitativos:

- Brasil: 9 IES, com 881 questionários, sendo 676 relativos aos alunos do 1º ano (expectativa) e 205 relativos aos alunos do último ano (percepção);
- Portugal: 5 IES, com 408 questionários, sendo 204 relativos aos alunos do 1º ano (expectativa) e 204 relativos aos alunos do último ano (percepção).

No quadro 10, a seguir, detalhamos esses resultados, já considerando os extratos que serão objeto de análise.

Quadro 10: Dados globais da amostra, do Brasil e de Portugal

DADOS GLOBAIS DA AMOSTRA			
GRUPO-TOTAL	BRASIL	PORTUGAL	TOTAL
	881	408	1289
EXPECTATIVA	676	204	880
PERCEPÇÃO	205	204	409
NÃO VÁLIDOS	0	0	0
GÊNERO	881	408	1289
MASCULINO	408	158	566
FEMININO	401	190	591
NÃO VÁLIDOS	72	60	132
REGIME	881	408	1289
PRESENCIAL	484	340	824
A DISTÂNCIA	323	7	330
NÃO VÁLIDOS	74	61	135
HORÁRIO	881	408	1289
DIURNO	392	306	698
NOTURNO	415	41	456
NÃO VÁLIDOS	74	61	135
TRABALHADOR ESTUDANTE	881	408	1289
SIM	590	79	669
NÃO	219	269	488
NÃO VÁLIDOS	72	60	132

DADOS GLOBAIS POR PAÍS/IES			
BRASIL		PORTUGAL	
IES	QUANT.	IES	QUANT.
UEMA (*)	74	ISCTE (+)	12
UFES (**)	18	UA (+)	247
UFJF (**)	12	UALG (+)	41
UFMS (**)	60	UBI (+)	6
UFMT (**)	19	UTAD (+)	41
UFRGS (**)	21	NÃO VÁLIDOS	61
UFSC (**)	302	TOTAL	408
UFU (**)	125	(+)- Pública	
UNIT (***)	176	(*)- Pública Estadual	
NÃO VÁLIDOS	74	(**)- Pública Federal	
TOTAL	881	(***)- Privada	

DADOS GLOBAIS POR PAÍS/CURSO		
CURSOS	BRASIL	PORTUGAL
	QUANT.	QUANT.
ADMINIST./GESTÃO	805	328
OUTROS	2	19
NÃO VÁLIDOS	74	61
TOTAL	881	408

Legenda:

BRASIL: UEMA – Universidade Estadual do Maranhão; UFES – Universidade Federal do Espírito Santo; UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora; UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso; UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul; UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina; UFU – Universidade Federal de Uberlândia; UNIT – Universidade Tiradentes.
PORTUGAL: ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa; UA – Universidade de Aveiro; UALG – Universidade do Algarve; UBI – Universidade da Beira Interior; UTAD – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

No quadro 11, apresentamos os dados estratificados por país, com o acréscimo do fator Fonte de Financiamento: próprio, familiar e outros, já existente no questionário e que será objeto de apontamento na conclusão deste trabalho.

Quadro11: Dados extratificados por país.

DADOS GLOBAIS EXTRATIFICADOS/PAÍS - BRASIL					
PAÍS/ EXTRATO	EXPECTATIVA	PERCEPÇÃO	APOIO PRÓPRIO	APOIO FAMILIAR	APOIO OUTROS
BRASIL	676	205			
GÊNERO	676	205			
MASCULINO	323	85	174	185	49
FEMININO	315	86	173	181	47
NÃO VÁLIDOS	38	34			
REGIME	676	205			
PRESENCIAL	369	115	164	263	57
A DISTÂNCIA	269	54	183	102	38
NÃO VÁLIDOS	38	36			
HORÁRIO	676	205			
DIURNO	318	74	152	195	45
NOTURNO	320	95	195	170	50
NÃO VÁLIDOS	38	36			
TRABALHADOR	676	205			
SIM	445	145	318	200	72
NÃO	193	26	29	166	24
NÃO VÁLIDOS	38	34			
DADOS GLOBAIS EXTRATIFICADOS/PAÍS - PORTUGAL					
PAÍS/ EXTRATO	EXPECTATIVA	PERCEPÇÃO	APOIO PRÓPRIO	APOIO FAMILIAR	APOIO OUTROS
PORTUGAL	204	204			
GÊNERO	204	204			
MASCULINO	86	72	28	101	29
FEMININO	88	102	31	117	42
NÃO VÁLIDOS	30	30			
REGIME	204	204			
PRESENCIAL	174	166	58	214	68
A DISTÂNCIA	3	4	1	4	2
NÃO VÁLIDOS	27	34			
HORÁRIO	204	204			
DIURNO	153	153	34	207	65
NOTURNO	20	21	25	11	5
NÃO VÁLIDOS	31	30			
TRABALHADOR	204	204			
SIM	39	40	40	27	12
NÃO	135	134	19	191	59
NÃO VÁLIDOS	30	30			

7.5. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Um bom instrumento de medição precisa registrar os dados observáveis que representam os conceitos ou variáveis (mais abstratos) que o pesquisador idealizou (Ruiz, 2002).

É importante ressaltar que as atividades de pesquisa podem estar direcionadas ao resultado, e este é o lugar onde o trabalho dos instrumentos de coleta de dados é sintetizado, como o recurso disponível para o pesquisador se aproximar dos fenômenos e possa extrair as informações necessárias (Salkind, 1999).

Um instrumento resume as contribuições do referencial teórico e das teorias utilizadas para selecionar os dados correspondentes às variáveis ou categorias, e que também expressam o objeto empírico ou o objeto de estudo selecionado para investigação (Corbetta, 2003).

Uma construção adequada dos instrumentos de coleta de dados permite ao pesquisador buscar as informações que correspondem à teoria e a realidade investigada; ou seja, é graças aos instrumentos de pesquisa que os dois termos estarão ligados de forma eficaz (Hurtado, 2000). Neste sentido, se um instrumento é mal construído ou defeituoso, ele, inevitavelmente, poderá ocasionar dificuldades em relação aos dados recolhidos não serem utilizados para satisfazer as perguntas iniciais ou não poderá se obter os dados necessários, porque podem ser tendenciosos, falseados ou distorcidos, não se enquadrando ao tipo de evento relacionado ao estudo.

Outro aspecto importante é o público-alvo da pesquisa, uma vez que fazer entrevistas com estudantes é diferente do que fazer pesquisa com gerentes de empresas, e nesse sentido, é necessário definir a amostra e o perfil do entrevistado, pois quanto mais diversificada a amostra, maior o cuidado necessário com a construção do questionário (Botelho & Zouain, 2006).

A construção de um instrumento requer ainda um delicado processo para definir a base teórica que o sustenta, ou seja, todas as condições técnicas necessárias. A escolha dessa técnica será a que melhor se adapta à natureza do objeto e do sujeito de estudo com as necessidades e intenções da pesquisa, características do fenômeno estudado, tipos, quantidade, localização de informantes e outros fatores e, por fim, o instrumento adequado é selecionado (Pulido, 2003).

Neste sentido, o estado da arte realizado para o estudo deve indicar “como se coletar as informações e qual o instrumento mais apropriado, como também as informações a serem selecionadas” (Hurtado, 2000, p. 429).

O quadro a seguir representa uma classificação de técnicas de coleta de dados e os seus respectivos instrumentos de pesquisa, em consonância com o paradigma que o representa:

Quadro 12: Técnicas, Instrumentos de coleta de dados e paradigma de pesquisa

TÉCNICA	INSTRUMENTO	PARADIGMA
Pesquisa	Questionário escala, pesquisa de opinião	Quantitativo
Entrevista	Roteiro de Entrevista	Qualitativo ou
Observação	Roteiro de observação, lista de verificação, Registro anedótico, matriz de análises	Quantitativo

Fonte: adaptado de Hurtado (1997, p. 427)

7.6. REGISTRO, VERIFICAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS

Do ponto de vista operacional, o cálculo dos coeficientes *Alpha de Cronbach* (questionários de escala *Likert*) e *kuder- Richardson KR-20* (questionários dicotômicas), em que pode ser realizado um teste piloto aplicado a 5, 8 ou 10 indivíduos da população não pertencentes à amostra; se eles pertencem a ele, deve ser excluída na determinação da amostra final, e se o estudo é censo (considerando toda a população) para outras pessoas, deve ter as características finais de população; e os resultados finais desse teste representarão a confiabilidade (Hernández, Baptista & Fernández, 2010). Para fins de cálculos, isso pode ser feito usando o *software* estatístico SPSS, e se não estiver disponível, podem ser aplicadas fórmulas específicas para cada caso.

A confiabilidade representa a medição da consistência do instrumento para determinar se as instruções estão bem definidas e de fácil compreensão. Ele é expresso por um coeficiente de correlação e os valores variam entre 0 e 1. Nesse caso, Ruíz (1998) retrata que uma forma prática de interpretar a magnitude de um coeficiente de confiança pode ser descrita por meio da escala apresentada no Quadro 13 a seguir:

Quadro 13: Interpretação do coeficiente de confiabilidade

Medição	Magnitude
0,81 a 1,00	Muito alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baixa
0,01 a 0,20	Muito Baixa

Fonte: Ruíz (1998), p. 70.

Quanto ao número de itens, questões ou dos itens utilizados nos questionários ou em escalas, Trujillo (1990) e Lerma González (1999) acreditam que não é aconselhável ultrapassar o número de 30 e devem estar expostos em uma sequência lógica, do maior para a menor generalidade e de complexidade crescente.

Os questionários são compostos por perguntas escritas que sejam realmente necessárias, porque se eles são grandes demais diminuem a qualidade das respostas. O texto deve ser atraente e de fácil compreensão e resposta. Requer uma apresentação onde esteja claro o que se deseja obter, com instruções e exemplos que possam ilustrar o processo de respostas (Corbetta, 2003).

7.6.1. Validade e confiabilidade do questionário utilizado

7.6.1.1. O coeficiente Alpha de Cronbach

Segundo Almeida *et al.* (2010, p. 3): “*Um questionário devidamente elaborado deve levar em consideração dois aspectos muito importantes: sua validade e sua confiabilidade. A validade de um instrumento de medição é a característica de maior importância para avaliar sua efetividade. Diz-se que um instrumento é válido quando mede o que se deseja. Para ser válido, o instrumento deve ser confiável. Em outras palavras, a validade pode ser considerada como o grau no qual os escores de um teste estão relacionados com algum critério externo do mesmo teste. Esses critérios podem ser os escores obtidos em outro teste, definições de conceitos, formulação de objetivos, etc. (RICHARDSON, 1989).*”

Ainda, conforme Almeida *et al.* (2010, p. 5): “*Segundo Cortina (1993), o coeficiente alfa é certamente uma das ferramentas estatísticas mais importantes e difundidas em pesquisas envolvendo a construção de testes e sua aplicação. Uma revisão do Social Sciences Citations Index para a literatura publicada entre 1966 e 1990 revelou que o artigo*

de Cronbach (1951) foi citado aproximadamente 60 vezes por ano em um total de 278 jornais diferentes. O coeficiente alfa foi descrito em 1951 por Lee J. Cronbach (CRONBACH, 1951). É um índice utilizado para medir a confiabilidade do tipo consistência interna de uma escala, ou seja, para avaliar a magnitude em que os itens de um instrumento estão correlacionados (CORTINA, 1993). Em outras palavras, o alfa de Cronbach é a média das correlações entre os itens que fazem parte de um instrumento (STREINER, 2003). Também se pode conceituar este coeficiente como a medida pela qual algum construto, conceito ou fator medido está presente em cada item. Geralmente um grupo de itens que explora um fator comum mostra um elevado valor de alfa de Cronbach (ROGERS, SHMITI e MULLINS, 2002).”

Assim, construímos índices sintéticos, tendo como base a análise de confiança/fiabilidade das subescalas (questões) em estudo, relacionadas com a importância e satisfação, recorrendo à estatística *Alpha de Cronbach*.

Os quadros 14 e 15, sintetizam os índices obtidos tanto para Portugal quanto para o Brasil, considerando as categorias ali designadas e seus respectivos fatores.

Quadro 14: Brasil - Índices de Alpha de Cronbach

BRASIL		IMPORTÂNCIA		SATISFAÇÃO	
CATEGORIAS	FATORES	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items
GRAU DE IMPORTÂNCIA/SATISFAÇÃO ATRIBUÍDA AOS ACADÊMICOS	Qualidade de ensino; Qualidade do conteúdo das disciplinas; Conhecimento obtido nas disciplinas; Relevância das disciplinas; Qualidade do aconselhamento acadêmico; Oferta de disciplinas de opção; Interação com os docentes fora da aula; Avaliação de conhecimentos.	0,874	0,888	0,921	0,929
GRAU DE IMPORTÂNCIA/SATISFAÇÃO ATRIBUÍDA AO APOIO ACADÊMICO	Condições da sala de aula; Condições dos laboratórios; Condições dos edifícios e sua envolvente; Tamanho da turma; Recursos bibliotecários; Recursos de tecnologia e informática.	0,892	0,895	0,912	0,912
GRAU DE IMPORTÂNCIA/SATISFAÇÃO ATRIBUÍDA AO DESENVOLVIMENTO PESSOAL	Ir ao encontro de minhas expectativas pessoais; Ir ao encontro de minhas expectativas intelectuais; Ter mais conhecimentos; Ter melhores capacidades/possibilidades de relacionamento interpessoal; Ter/desenvolver melhores capacidades de comunicação; Ter/desenvolver melhores capacidades de liderança; Obter melhores capacidades de trabalho.	0,897	0,899	0,945	0,946

BRASIL		IMPORTÂNCIA		SATISFAÇÃO	
CATEGORIAS	FATORES	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items
GRAU DE IMPORTÂNCIA/ SATISFAÇÃO ATRIBUÍDA AOS PROCESSOS E SERVIÇOS	Ações e materiais de informação/divulgação da instituição; Orientação ao novos estudantes; Facilidade do processo de matrícula; Serviços de apoio financeiro; Organizações e núcleos estudantis; Serviços de saúde para estudantes; Alojamentos nas residências de estudantes; Atitude do pessoal não docente para com os estudantes; Programas culturais; Serviços de alimentação – cantina(s); Serviços de alimentação – bar(es); Livraria; Site da instituição na internet; Espaços de estudo; Espaços de lazer; Instalações desportivas; Atividades não curriculares; Simpatia no atendimento aos estudantes; Apoio aos estudantes com necessidades especiais; Associação de estudantes.	0,953	0,953	0,964	0,964
IMPORTÂNCIA/ SATISFAÇÃO ATRIBUÍDA	O curso que frequenta; À sua instituição; À empregabilidade; Ao prestígio social do curso que frequenta.	0,817	0,837	0,917	0,919

Quadro 15: Portugal - Índices de Alpha de Cronbach

PORTUGAL		IMPORTÂNCIA		SATISFAÇÃO	
CATEGORIAS	FATORES	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items
GRAU DE IMPORTÂNCIA/ SATISFAÇÃO ATRIBUÍDA AOS ACADÊMICOS	Qualidade de ensino; Qualidade do conteúdo das disciplinas; Conhecimento obtido nas disciplinas; Relevância das disciplinas; Qualidade do aconselhamento académico; Oferta de disciplinas de opção; Interação com os docentes fora da aula; Avaliação de conhecimentos.	0,881	0,894	0,937	0,942
GRAU DE IMPORTÂNCIA/ SATISFAÇÃO ATRIBUÍDA AO APOIO ACADÊMICO	Condições da sala de aula; Condições dos laboratórios; Condições dos edifícios e sua envolvente; Tamanho da turma; Recursos bibliotecários; Recursos de tecnologia e informática.	0,859	0,877	0,906	0,908
GRAU DE IMPORTÂNCIA/ SATISFAÇÃO ATRIBUÍDA AO DESENVOLVIMENTO PESSOAL	Ir ao encontro de minhas expectativas pessoais; Ir ao encontro de minhas expectativas intelectuais; Ter mais conhecimentos; Ter melhores capacidades/possibilidades de relacionamento interpessoal; Ter/desenvolver melhores capacidades de comunicação; Ter/desenvolver melhores capacidades de liderança; Obter melhores capacidades de trabalho.	0,924	0,925	0,957	0,957

PORTUGAL		IMPORTÂNCIA		SATISFAÇÃO	
CATEGORIAS	FATORES	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items
GRAU DE IMPORTÂNCIA/ SATISFAÇÃO ATRIBUÍDA AOS PROCESSOS E SERVIÇOS	Ações e materiais de informação/divulgação da instituição; Orientação ao novos estudantes; Facilidade do processo de matrícula; Serviços de apoio financeiro; Organizações e núcleos estudantis; Serviços de saúde para estudantes; Alojamentos nas residências de estudantes; Atitude do pessoal não docente para com os estudantes; Programas culturais; Serviços de alimentação – cantina(s); Serviços de alimentação – bar(es); Livraria; m. Site da instituição na internet; Espaços de estudo; Espaços de lazer; Instalações desportivas; Atividades não curriculares; Simpatia no atendimento aos estudantes; Apoio aos estudantes com necessidades especiais; Associação de estudantes.	0,952	0,953	0,955	0,956
	IMPORTÂNCIA/ SATISFAÇÃO ATRIBUÍDA	0,81	0,815	0,905	0,905

CAPÍTULO VIII

APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DOS RESULTADOS

8.1. ANÁLISE DESCRITIVA DOS RESULTADOS PARA O ESTUDO I

O processo de coleta e tratamento dos dados foi realizado em duas etapas: na primeira etapa, foi feita a pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo e comparativo, tendo como base os documentos disponibilizados no Brasil pelo MEC, INEP, CNE e CAPES e em Portugal pelo MEC, MCTES/DGES e A3ES, e numa segunda etapa, restrito exclusivamente ao que tange sobre a participação dos alunos no processo de avaliação, foi realizada uma recolha de percepções de especialistas no assunto, que servirão de base para as conclusões deste trabalho.

Não será um estudo comparado, pois conforme Lourenço Filho (2004, p. 18):

“O que a Educação Comparada se propõe fazer, partindo das formas institucionalizadas do ensino, é aprofundar a análise desse processo, nas relações que apresente com as circunstâncias da existência dos vários grupos sociais, e da integração deles na sociedade nacional. [...] A Educação Comparada os toma, numa dada época, como objeto especial de indagação, admitindo que, a partir deles, as forças sociais possam ser caracterizadas, verificadas em seus nexos de dependência e, enfim, devidamente compreendidas numa estrutura orgânica. Dessa forma, vem a estabelecer hipóteses e a compor modelos, segundo os quais cada sistema especial, sistemas afins ou famílias dos sistemas possam ser melhor compreendidos e, afinal, explicados.”

8.1.1. Análise dos resultados da análise documental

Para este trabalho foram consideradas 4 dimensões de análise, sendo que em cada uma delas foram utilizados indicadores qualificados, de modo a permitir uma melhor compreensão das informações e dados observados, a saber:

- dimensão 1:** serão identificados e comparados os sistemas de ensino superior, público e privado, no Brasil e em Portugal, tipos de formação e duração dos cursos;
- dimensão 2:** identificaremos os diplomas legais que regulamentam os sistemas de regulação e avaliação no Brasil e em Portugal;
- dimensão 3:** identificaremos os sistemas de avaliação dos dois países, focando os indicadores da autoavaliação e da avaliação externa na graduação/1o ciclo, a pós-graduação *stritu sensu*. Faremos, também, uma identificação dos atores envolvidos e seus papéis.
- dimensão 4:** identificaremos como os alunos participam do processo de avaliação e como suas percepções são levadas em conta nesse processo.

No Quadro 16, apresenta-se uma visão holística das dimensões e indicadores

utilizados na presente análise.

Quadro16: Dimensões e indicadores de análise para o Estudo I

DIMENSÕES	INDICADORES DE ANÁLISE
1 - ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR	Sistema público e privado; modalidades; tipos de formação e duração dos cursos
2 - LEGISLAÇÃO DO SISTEMA DE REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO	Ordenamento jurídico
3 - SISTEMA DE AVALIAÇÃO	Atores e seus papéis; instrumentos e suas dimensões de análise na graduação/1o ciclo: autoavaliação e avaliação externa; pós graduação <i>stritu sensu</i> .
4 - PARTICIPAÇÃO DO ALUNO	Descritores do processo

8.1.1.1. Síntese dos resultados da pesquisa documental do ESTUDO I

Na dimensão 1, identificamos os elementos que compõem os indicadores de análise relativos à organização do ensino superior no Brasil e em Portugal, os quais estão sintetizados no quadro 17, a seguir:

Quadro17: Dimensão 1 – Organização do Sistema de ensino superior

DIMENSÃO 1 - ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR		
INDICADORES	BRASIL	PORTUGAL
SISTEMA PÚBLICO E PRIVADO	De acordo com sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior se dividem em universidades, centros universitários ou faculdades. Em relação à categoria administrativa, as instituições podem ser públicas (vinculadas aos governos federal, estadual ou municipal) ou privadas. O sistema federal de ensino superior, ainda, contempla a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais e os Centros Federais de Educação Tecnológica.	O ensino superior, de característica binária, compreende o ensino universitário e o ensino politécnico, ministrados por instituições de natureza pública, privada ou cooperativa, aí incluídas a Universidade Aberta, as instituições de ensino superior militares e policiais. O sistema de ensino superior está estruturado da seguinte forma: - o ensino politécnico concentrar-se-á em formações vocacionais e em formações técnicas avançadas de 1.o ciclo, orientadas profissionalmente; - as universidades deverão reforçar a oferta de formações científicas sólidas, especialmente de pós-graduações, juntando esforços e competências de unidades de ensino e de investigação.
MODALIDADE	O ensino superior pode ser ministrado nas seguintes modalidades: • Presencial: quando exige a presença do aluno em, pelo menos, 75% das aulas e em todas as avaliações. • A distância: quando a relação professor-aluno não é presencial, e o processo de ensino ocorre com a utilização de meios como material impresso, televisão, internet etc. Para a oferta de educação superior na modalidade a distância, as instituições deverão ser credenciadas para atuar nesta modalidade de ensino. Para tanto, deverão estar previamente credenciadas para oferta de educação superior na modalidade presencial no sistema federal.	Em Portugal não há legislação que trate da Educação a Distância de forma diferenciada, ou seja, a Legislação que há naquele país é para a Educação de maneira geral. Fundada em 1988, a Universidade Aberta (UAb) é a única instituição de ensino superior público em Portugal de Ensino a Distância (EaD). Toda a oferta pedagógica está integrada no Processo de Bolonha e é lecionada em regime de elearning, podendo oferecer cursos em todos os ciclos previstos.

DIMENSÃO 1 - ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR		
INDICADORES	BRASIL	PORTUGAL
TIPO DE FORMAÇÃO	<p>Quanto à formação, a educação superior abrange os seguintes cursos:</p> <p><u>Cursos de graduação</u>: são abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo. Os cursos de graduação conferem diploma aos concluintes e podem ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • bacharelados • licenciaturas • cursos superiores de tecnologia <p><u>Cursos sequenciais</u>: são organizados por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente. Podem ser de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • formação específica • complementação de estudos <p><u>Cursos de extensão</u>: abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em pelas instituições de ensino. Conferem certificado aos concluintes. <u>Cursos de pós-graduação</u>: os programas de mestrado e doutorado (pós-graduação stricto sensu) e cursos de especialização (pós-graduação lato sensu) são abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino. A pós-graduação lato sensu confere certificado, e a pós-graduação stricto sensu confere diploma.</p>	<p>As universidades conferem os graus acadêmicos de licenciado, de mestre e de doutor.</p> <p>Os institutos politécnicos conferem o grau de licenciado e de mestre.</p> <p>Os estabelecimentos de ensino superior podem atribuir diplomas, desde que a denominação que não se confunda com a da obtenção final do grau acadêmico correspondente, quando exista, pela:</p> <p>a) realização de parte de um curso de licenciatura não inferior a 120 créditos;</p> <p>b) conclusão de um curso de mestrado não inferior a 60 créditos;</p> <p>c) conclusão de um curso de doutoramento;</p> <p>d) realização de outros cursos não referentes de grau acadêmico.</p> <p>No quadro da Declaração de Bolonha, o ensino superior foi organizado em três ciclos. O ciclo das Licenciaturas, dos Mestrados e dos Doutorados. Foi, também, definido um quadro genérico de qualificações organizado em cada um dos 3 ciclos de estudo, modelo que se encontra totalmente consolidado na Europa (em Portugal desde o ano 2009/2010). Foram também definidos descritores de qualificação genéricos para cada ciclo, baseados em competências adquiridas, bem como a estrutura do 1.º e 2.º ciclos de estudos em termos de intervalos ECTS. (sistema de créditos para esses ciclos).</p>
DURAÇÃO DOS CURSOS	<p>Em geral, no Brasil, os cursos de graduação duram entre 3 e 6 anos, dependendo da área escolhida, ao final dos quais o estudante recebe o grau, pode ser de Bacharelado, Licenciatura e Curso Superior de Tecnologia.</p> <p>Os <u>cursos sequenciais</u> são cursos superiores de curta duração (média de dois anos) que oferecem o ensino de habilidades específicas em determinadas áreas. Ao final, o estudante recebe um diploma de nível superior, mas tem acesso apenas a cursos de especialização, <i>lato sensu</i>, na pós-graduação, e não mestrado e doutorado.</p> <p>No <u>caso da pós-graduação</u>, os cursos podem ser de duas categorias:</p> <p><u>Lato sensu</u> – com duração entre 1 e 2 anos, representam a especialização em determinada área, com a finalidade de profissionalização. O título não pode ser utilizado, em geral, como requisito para adentrar uma seleção de doutorado.</p> <p><u>Stricto sensu</u> – cursos com finalidades acadêmicas.</p> <p>Há três graus de pós-graduação:</p> <p>-<u>Mestrado</u> - com duração de 2 anos, requer a apresentação de dissertação ao final do período.</p> <p>-<u>Doutorado</u> - com duração máxima de 4 anos, requer grau de mestrado, e a apresentação de tese ao final do período.</p>	<p><u>O ciclo de estudos relativo ao grau de licenciado</u> no ensino universitário tem 180 ou 240 créditos e uma duração normal compreendida entre seis e oito semestres curriculares de trabalho dos alunos.</p> <p><u>O ciclo de estudos relativo ao grau de mestre</u> tem 90 a 120 créditos e uma duração normal compreendida entre três e quatro semestres curriculares de trabalho dos alunos ou, excepcionalmente, em consequência de uma prática estável e consolidada internacionalmente, 60 créditos e uma duração de dois semestres.</p> <p><u>No ensino universitário o grau de mestre pode igualmente</u> ser conferido após um ciclo de estudos integrado, com 300 a 360 créditos e uma duração normal compreendida entre 10 e 12 semestres curriculares de trabalho nos casos em que a duração para o acesso ao exercício de uma determinada atividade profissional seja fixada por normas legais da União Europeia ou resulte de uma prática estável e consolidada na União Europeia. Neste ciclo de estudos é conferido o grau de licenciado aos que tenham realizado os 180 créditos correspondentes aos primeiros seis semestres curriculares de trabalho.</p> <p><u>O grau de doutor</u> é conferido pelas universidades e institutos universitários aos que tenham obtido aprovação nas unidades curriculares do curso de doutoramento quando exista, e no ato público de defesa da tese, cuja duração pode chegar a cinco anos/dez semestres.</p>

Na Dimensão 2, apresentamos, no quadro 18, o ordenamento jurídico existente em cada país, relativo ao Sistema de Regulação e Avaliação do Ensino Superior.

Quadro 18: Dimensão 2 – Legislação do sistema de regulação e avaliação

DIMENSÃO 2 - LEGISLAÇÃO DO SISTEMA DE REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO		
INDICADORES	BRASIL	PORTUGAL
ORDENAMENTO JURÍDICO	<ul style="list-style-type: none"> • Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. • Lei nº 10.861, de 14/4/2004: institui o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes). • Decreto 5.773, de 9/5/2006: dispõe sobre as funções de regulação, supervisão e avaliação da educação superior. • Portaria Nº 40, de 12 de dezembro de 2007: institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal. • Portaria Normativa Nº 1, de 10/01/2007: define o ciclo avaliativo do Sinaes. • Portaria Normativa Nº 4, de 05 de agosto de 2008: regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores - CPC, para fins dos processos de renovação de reconhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.º 48/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. • Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior: Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro. • Graus e diplomas do Ensino Superior: Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho, e pelo Decreto-Lei n.º 230/2009, de 14 de Setembro. • Princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de Ensino Superior (ECTS): Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro, com as alterações que lhe foram introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho. • Regime jurídico da Avaliação do Ensino Superior: Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto.
ORDENAMENTO JURÍDICO	<ul style="list-style-type: none"> • Portaria Normativa Nº 12, de 05 de setembro de 2008: Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). • Portaria Normativa Nº 10, de 02 de julho de 2009: fixa critérios para dispensa de avaliação in loco e dá outras providências. 	<ul style="list-style-type: none"> • Financiamento do Ensino Superior: Lei Nº 37/2003, de 22 de Agosto, com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei Nº 49/2005, de 30 de Agosto. • Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior: Decreto-Lei Nº 369/2007, de 5 de Novembro. • Conselho Coordenador do Ensino Superior: Decreto Regulamentar Nº 15/2009, de 31 de Agosto.

Na Dimensão 3, apresentamos a seguir, no quadro 19, o resumo do sistema de avaliação de cada país, contemplando a identificação dos principais atores e papéis, a Autoavaliação e a Avaliação externa na graduação/1º ciclo e seus fatores de análise, bem como a Avaliação externa dos Programas de pós-graduação *stritu sensu*.

Quadro19: Dimensão 3 – Sistema de avaliação

DIMENSÃO 3 - SISTEMA DE AVALIAÇÃO		
INDICADORES	BRASIL	PORTUGAL
ATORES E SEUS PAPEIS	<ul style="list-style-type: none"> • MEC exerce o controle normativo, por meio de uma vasta legislação relativa à estrutura e funcionamento do sistema (de ensino superior, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), pela Secretaria de Ensino Superior (SESu), pela Secretaria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior (Seres), pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). • SEE - Secretaria de Educação Estaduais normatizam (seguindo, sempre que possível, parâmetros do MEC) e executam a avaliação de programas de graduação de IES estaduais sob sua jurisdição. • CAPES executa a avaliação <i>in loco</i> dos programas de pós-graduação <i>stritu sensu</i>. • INEP aplica o ENADE e executa a avaliação <i>in loco</i> dos programas de graduação. • IES responsáveis pela implementação e acompanhamento das Comissões Próprias de Avaliação (CPA) 	<ul style="list-style-type: none"> • A A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, Fundação de direito privado e utilidade pública, Independente do Estado e das instituições de ensino superior. Responsável por todo o sistema de avaliação externa e acreditação das instituições de ensino superior e os seus ciclos de estudos. • As IES que devem estabelecer sistemas internos de garantia da qualidade, passíveis de certificação pela A3ES.
GRADUAÇÃO/ 1o CICLO AUTOAVALIAÇÃO: DIMENSÕES DE ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS	<p>Realizada pelas IES, através da CPA - Comissão Própria de Avaliação, avalia as seguintes dimensões do SINAES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Missão e planos de desenvolvimento institucional; • Políticas para ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação; • Responsabilidade social da instituição; • Comunicação com a sociedade; • Políticas de pessoal (docentes e técnico-administrativos) e carreiras; • Organização e gestão; • Infraestrutura física (de ensino, de pesquisa, biblioteca, etc.); • Planejamento e avaliação (autoavaliação); • Políticas de atendimento aos estudantes, incluindo egressos; • Sustentabilidade financeira. 	<p>Realizada pelas IES, através de Comissão Própria de Avaliação, em dois momentos: nos " Pedidos de Acreditação prévia de novo ciclo de estudos" e na "Avaliação/Acreditação de Ciclos de Estudos em Funcionamento"</p> <p>No primeiro caso, a IES preenche um questionário eletrônico contemplando informações detalhadas sobre os seguintes temas: Plano de estudos; Descrição e fundamentação dos objetivos, sua adequação ao projeto educativo, científico e cultural da instituição, e unidades curriculares; Descrição e fundamentação dos recursos docentes do ciclo de estudos; Descrição e fundamentação de outros recursos humanos e materiais; Atividades de formação e investigação; Atividades de desenvolvimento tecnológico e artísticas, prestação de serviços à comunidade e formação avançada; Enquadramento na rede de formação nacional da área (ensino superior público); Fundamentação do número total de créditos ECTS do ciclo de estudos; Comparação com ciclos de estudos de referência no espaço europeu; Estágios e/ou Formação em Serviço; Análise SWOT do ciclo de estudos. No segundo caso, a IES, através da Comissão Própria de Avaliação, preenche formulário contemplando, de forma detalhada, as seguintes informações: Plano de estudos; Objetivos gerais do ciclo de estudos; Organização Interna e Mecanismos de Garantia da Qualidade; Recursos Materiais e Parcerias; Pessoal Docente e Não Docente; Estudantes e Ambientes de Ensino/Aprendizagem; Processos; Resultados; Análise SWOT do ciclo de estudos.</p>

DIMENSÃO 3 - SISTEMA DE AVALIAÇÃO		
INDICADORES	BRASIL	PORTUGAL
GRADUAÇÃO/ 1o CICLO AVALIAÇÃO EXTERNA: DIMENSÕES DE ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS	<p>O INEP, atribui conceitos de 1 (não atende) a 5 (atende plenamente), dividindo o instrumento de avaliação em eixos:</p> <p><u>Eixo 1</u> – Planejamento e Avaliação Institucional: considera a dimensão 8 (Planejamento e Avaliação) do Sinaes. Inclui também um Relato Institucional que descreve e evidencia os principais elementos do seu processo avaliativo (interno e externo) em relação ao PDI, incluindo os relatórios elaborados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) do período que constituiu o objeto de avaliação.</p> <p><u>Eixo 2</u> – Desenvolvimento Institucional: contempla as dimensões 1 (Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional) e 3 (Responsabilidade Social da Instituição) do Sinaes.</p> <p><u>Eixo 3</u> – Políticas Acadêmicas: abrange as dimensões 2 (Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão), 4 (Comunicação com a Sociedade) e 9 (Políticas de Atendimento aos Discentes) do Sinaes.</p> <p><u>Eixo 4</u> – Políticas de Gestão: compreende as dimensões 5 (Políticas de Pessoal), 6 (Organização e Gestão da Instituição) e 10 (Sustentabilidade Financeira) do Sinaes.</p> <p><u>Eixo 5</u> – Infraestrutura Física: corresponde à dimensão 7 (Infraestrutura Física) do Sinaes.</p>	<p>Realizada pela A3ES, contempla, com detalhes pertinentes ao Sistema Politécnico e ao Sistema Universitário, os ciclos sob as seguintes análises: Condições de ingresso; Designação; Estrutura curricular e plano de estudos; Docente(s) responsável (eis); Estágios e períodos de formação em serviço; Objetivos gerais do ciclo de estudos; Organização interna e mecanismos de garantia da qualidade; Recursos materiais e parcerias; Pessoa docente e não docente; Estudantes e ambientes de ensino/aprendizagem; Processos; Resultados.</p>
	<p>Realizada CAPES que atribui conceitos que variando de 1 (não atende) a 7 (atende plenamente) e avaliando os seguintes grandes eixos: proposta do programa; corpo docente; corpo discente, teses e dissertações; produção intelectual e inserção social. As avaliações, que são trienais, destes eixos estão descritos nos respectivos documentos de área. Ela é efetuada por programas e os conceitos distribuídos entre 1 e 7;</p> <p>Conceitos superiores a 5 somente são atribuídos a programas com elevado padrão de excelência e que tenham cursos de doutorado;</p> <p>Programas de conceito 7 são aqueles com desempenho claramente destacado dos demais, inclusive dos de conceito 6;</p> <p>Os programas que oferecem apenas cursos de mestrado podem obter conceito 5, no máximo;</p> <p>Os programas que receberem conceitos 1 e 2 deixam de ser recomendados pela Capes.</p>	<p>Realizada pela A3ES contempla as mesmas análises do sistema de Graduação (ciclo 1), pois independentemente do ciclo, o processo avaliativo externo processa-se com o mesmo instrumento.</p>

Na Dimensão 4, apresentamos a seguir, no quadro 20, o resumo dos formatos de participação do aluno no sistema de avaliação dos dois países. Identificamos, também, como essa participação influencia nas notas atribuídas quando da avaliação das instituições.

Quadro 20: Dimensão 4 – Participação do aluno no sistema de avaliação das IES

DIMENSÃO 4 - PARTICIPAÇÃO DO ALUNO		
INDICADORES	BRASIL	PORTUGAL
DESCRIPTORIOS DO PROCESSO	<p>A participação do aluno está regulamentada na Lei 10861 de 14/04/2004, que criou o SINAES e está assim definida:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Artº 11: necessária participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica (docente, discente e técnico-administrativo) e de representantes da sociedade civil organizada, ficando vedada à existência de maioria absoluta por parte de qualquer um dos segmentos. - Artº 5 : na prova do ENADE onde se aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. - Na Portaria Normativa nº. 40/2007, Artº 33J, foi estipulada a participação obrigatória do aluno no preenchimento de questionário socioeconômico que contempla além do perfil dos estudantes, uma avaliação com 43 perguntas sobre a Organização didático-pedagógica da sua instituição. <u>A resposta desse questionário contribui com até 15% da nota atribuída no CPC da instituição.</u> 	<p>A participação dos estudantes nos processos de avaliação e acreditação está prevista nos European Standards and Guidelines (ESG) para a avaliação da qualidade do ensino superior.</p> <p>Em Portugal sua participação, tanto na autoavaliação quanto na avaliação externa está regulamentada no Artº 5 da Lei 38/2007, de 16 de agosto. No sistema de autoavaliação das IES ela acontece com a participação nas Comissões Próprias de Avaliação. Na avaliação externa a A3ES vem incluindo, em caráter experimental, a participação de alunos nas Comissões de Avaliação externas - CAEs. O processo de seleção e formação dos estudantes é coordenado pela A3ES. Os alunos são chamados a opinar sobre diversos temas relativos a qualidade nas IES através dos Sistemas Internos de Garantias da Qualidade - SIGQ implantados nas instituições. <u>Não há registro de que a opinião do aluno, tanto no SIGQ quanto em outro sistema existente em que o aluno participe, pontue a IES no sistema de avaliação oficial.</u></p>

8.2. ANÁLISE DESCRITIVA DOS RESULTADOS PARA O ESTUDO II

O universo deste estudo está limitado aos alunos do primeiro ano, para avaliar as expectativas, e aos do último ano, para avaliar as percepções, dos cursos de Administração/Gestão no Brasil e em Portugal.

Devidamente autorizados, utilizamos o mesmo questionário que serviu de base para o estudo de Magalhães *et al.* (2012), intitulado “Satisfação dos estudantes do ensino superior português”, incluindo mais uma pergunta relativa a modalidade de ensino, presencial e a distância, visto que, no Brasil, as duas modalidades são bastante presentes nos cursos de administração/gestão.

O questionário, anexo 1, foi administrado para uma amostra de 881 estudantes no Brasil, sendo 676 para o grupo expectativa e 205 para o grupo percepção e 408 em Portugal, sendo 204 para cada grupo.

Para o tratamento sob a metodologia quantitativa, selecionamos 12 perguntas do questionário que tem as seguintes características:

- perguntas 1 e 2: tratam do grau de importância para a tomada de decisão de entrada para o ensino superior;

- pergunta 4: trata do grau de importância para escolha da IES;
- perguntas 6, 7, 8 e 9: tratam do grau de importância para aspectos como: acadêmico, apoio acadêmico, desenvolvimento pessoal e processos e serviços;
- pergunta 10: trata do grau de importância para aspectos ligados ao curso escolhido, a instituição, empregabilidade e prestígio social do curso que frequenta;
- perguntas 11, 12, 13 e 14; tratam do grau de satisfação com os mesmos temas das perguntas 6, 7, 8 e 9.

Cabe uma ressalva pela escolha das respostas relativas ao grau de satisfação, pois detectamos que alguns fatores não destacados como importantes nos aspectos das perguntas 6, 7, 8 e 9, tiveram alguma ênfase na indicação de grau de satisfação, o que nos levou a considerá-los também importantes.

Para cada uma das perguntas escolhidas foi definida uma hipótese para confirmação, tendo como base extratos previamente definidos: grupo: expectativa e percepção; gênero: masculino e feminino; regime de ensino: presencial e a distância; horário do curso: diurno e noturno; e trabalhador estudante: sim e não.

8.2.1. Síntese dos resultados da análise quantitativa para o ESTUDO II

Questão 1 – Qual a importância que cada um destes fatores teve na sua tomada de decisão para o ensino superior?

a. Obter um grau acadêmico; b. Obter conhecimentos que permitam uma carreira estimulante; c. Era o que a minha família esperava de mim; d. Eu queria um bom emprego; e. Não conseguia encontrar um emprego; f. Obter um emprego com um bom salário; g. Evitar ter de ir trabalhar; h. Para sair de casa; i. Gosto de estudar e aprender; j. Queria ter condições para poder escolher a orientação da minha vida; k. Queria estar com os meus amigos que estão aqui; l. Queria fazer novos amigos.

Destaca-se, pela análise dos resultados, que os estudantes dos dois países, pertencentes ao grupo expectativa, consideraram extremamente importante alguns fatores para a tomada de decisão de entrada no ensino superior.

No Brasil, os fatores **“Obter conhecimentos que permitam uma carreira estimulante”** (9,98) **“Obter de um grau acadêmico”** (9,97), , seguidos de **“Gosto de estudar e aprender”** (8,87), **“Eu queria um bom emprego”** (8,85), **“Obter um emprego com um bom salário”** (8,81), **“Queria ter condições para poder escolher a orientação de minha vida”** (8,07), foram aqueles que mais se destacaram.

Em Portugal, os fatores **“Obter de um grau acadêmico”** (9,85), **“Obter conhecimentos que permitam uma carreira estimulante”** (9,75), **“Eu queria um bom emprego”** (9,39), **“obter um emprego com um bom salário”** (9,05), **“Queria ter**

condições para poder escolher a orientação de minha vida” (8,55), além de “Gosto de aprender e estudar” (7,86), foram os fatores mais destacados.

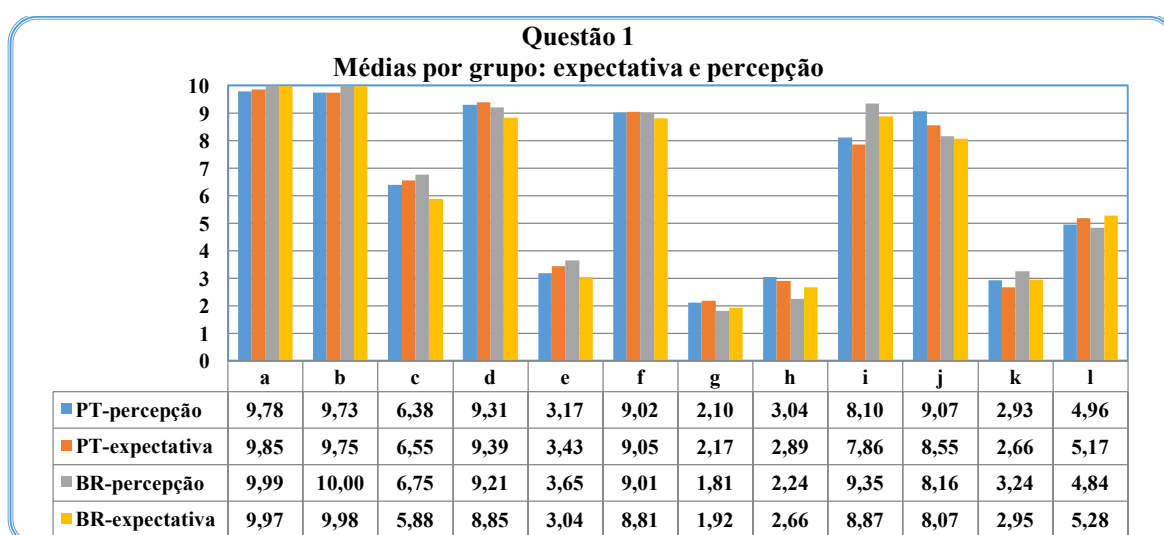
Por outro lado, alguns dos fatores apresentados, tanto no Brasil como em Portugal, destacam-se por não terem qualquer importância, nada importante, para os estudantes desse grupo para a sua tomada de decisão. Fica claro que a entrada no ensino superior, para esses estudantes, não está associada com situações do tipo **“Evitar ter de ir trabalhar”, “Para sair de casa”, “Não conseguia encontrar um emprego”.**

Na análise dos dados dos alunos pertencentes ao grupo percepção, observamos que no Brasil os fatores **“Obter conhecimentos que permitam uma carreira estimulante” (10,00)** e **“Obter de um grau acadêmico” (9,99)**, apresentam as médias mais importantes na tomada de decisão de entrada no ensino superior, seguidos de **“Gosto de estudar e aprender” (9,35)**, **“Eu queria um bom emprego” (9,21)**, **“Obter um emprego com um bom salário” (9,01).**

Em Portugal destacaram-se como extremamente importantes os fatores **“Obter de um grau acadêmico” (9,78)**, e **“Obter conhecimentos que permitam uma carreira estimulante” (9,73)**, seguidos de **“Eu queria um bom emprego” (9,31)** e **“Querida ter condições para poder escolher a orientação de minha vida” (9,07).**

Por outro lado, tanto no Brasil quanto em Portugal, o fator **“Evitar ter de ir trabalhar”**, foi considerado o menos importante na tomada de decisão.

A Figura 14, a seguir, nos mostra todas as médias aferidas.



Legenda: PT: Portugal; BR: Brasil

Escala: 0 = nada importante; 10 = extremamente importante

Figura 14:

Médias observadas relativamente as análises das expectativas e percepções dos alunos no Brasil e em Portugal para a Questão 1

Com o objetivo de testar a 1ª hipótese, definida para a pergunta 1, tratamos os dados através da aplicação do *Independent Samples T-test* para amostras independentes, onde obtivemos os seguintes resultados:

***1ª Hipótese:** Existem diferenças significativas entre os extratos relativamente à classificação média de importância, para a tomada de decisão de entrada para o ensino superior em cada um dos fatores analisados.*

No Brasil, para o grupo expectativa e percepção, não foram detectadas diferenças significativas na média do grau de importância atribuído a cada um dos fatores por ambos os grupos. Contudo, verificou-se que o grupo percepção atribui, em média, um grau de importância significativamente superior ao fator **“Era o que a minha família esperava de mim”** ($p=0,01$). Verifica-se a mesma tendência em fatores com grau de importância médio inferior, nomeadamente para o fator **“Não conseguia obter um bom emprego”** e **“Gosto de estudar e aprender”**, onde o grupo percepção registra em média um grau de importância significativamente superior ($p=0,014$ e $p=0,006$ respetivamente).

Apenas no fator **“Para sair de casa”** registra um grau de importância médio superior no grupo de expectativas ($p=0,04$). Contudo, este é um fator com um grau de importância médio baixo para ambos os grupos.

Em Portugal, entretanto, foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos, expectativa e percepção, relativamente à classificação média atribuída ao fator **“Queria ter condições para poder escolher a orientação para a minha vida”** ($p=0,030$), sendo que o grupo percepção atribui uma classificação média (9 pontos) superior para a importância deste fator na sua decisão para a entrada no ensino superior face à registrada no grupo expectativas (8,5 pontos). Em todos os outros fatores analisados, as diferenças observadas em termos de grau de importância médio não são significativas.

Quanto ao extrato gênero, masculino e feminino, verificou-se no Brasil a existência de diferenças significativas entre os dois gêneros relativamente aos fatores **“Obter um grau académico”**, **“Eu queria um bom emprego”** e **“Obter um emprego com bom salário”** ($p=0,007$, $p=0,001$ e $p=0,008$ respetivamente), sendo que, nos três fatores, o gênero feminino mostra atribuir maior importância para a sua tomada de decisão em relação ao gênero masculino.

Relativamente aos fatores evidenciando menor importância, em termos médios, em ambos os gêneros, a tendência inverte-se. Nos fatores **“Evitar ter de ir trabalhar”**, **“Para sair de casa”**, **“Queria estar com os meus amigos que estão aqui”** e **“Queria fazer novos amigos”**, o gênero feminino registra um grau médio de importância significativamente

inferior ao atribuído pelo gênero masculino ($p=0.0001$, $p=0.0001$, $P=0.013$ e $p=0.015$ respectivamente).

Nos restantes fatores analisados, as diferenças observadas em relação ao grau de importância atribuído em ambos os gêneros não são significativas.

Em Portugal, apenas no fator **“Evitar ter de ir trabalhar”** é que se verificam graus médios de importância significativamente diferentes em ambos os gêneros ($p=0,004$), sendo que, em média, o gênero feminino atribui menor grau de importância a este fator na sua decisão de ingresso no ensino superior.

Em todos os outros fatores analisados, as diferenças observadas em termos de grau de importância médio atribuído pelos dois gêneros não são significativas.

Ao analisarmos no Brasil o extrato regime de ensino, presencial e a distância, verificou-se a existência de diferenças significativas na média do grau de importância atribuído pelos estudantes das duas modalidades relativamente a vários dos fatores analisados. Em relação aos fatores considerados mais importantes para o ingresso no ensino superior, a modalidade de ensino presencial apresenta, em média, um grau de importância significativamente superior nos fatores **“Eu queria um bom emprego”**, **“Obter um emprego com um bom salário”** e **“Queria ter condições para escolher a orientação da minha vida”** ($p=0.0001$, $p=0.0001$ e $p=0.007$ respectivamente). Apenas no fator **“Gosto em estudar e aprender”** se verifica que, em média, a modalidade de ensino a distância atribui maior grau de importância que a modalidade presencial.

Também nos fatores considerados não tão importantes para o ingresso no ensino superior, se verifica uma tendência para menor grau de importância médio atribuído pelos estudantes da modalidade de ensino a distância, nomeadamente nos fatores **“Para sair de casa”** ($p=0.0001$), **“Evitar ter de ir trabalhar”** ($p=0.0001$) e **“Era o que a minha família esperava de mim”** ($p=0.0001$).

No caso de Portugal, foi possível extrair uma análise com exatidão devido à escassa representatividade da modalidade de ensino a distância. Somente tivemos 7 respondentes.”

Para o extrato horário do curso, diurno e noturno, no Brasil os alunos do horário diurno atribuem, em média, ao fator **“Gosto de estudar e aprender”**, um grau de importância significativamente superior ao registrado para os alunos do horário noturno ($p=0.043$). Em relação ao fator **“Não conseguia encontrar um emprego”**, sendo de baixa importância para os estudantes, detecta-se, neste caso, um grau de importância médio significativamente superior para os alunos do horário noturno ($p=0.019$).

Já em Portugal, foram detectadas diferenças significativas relativamente aos fatores **“Eu queria ter um bom emprego”** ($p=0.008$) e **“Queria ter condições para escolher a orientação da minha vida”** (0.001), sendo que, em média, o grau de importância atribuído em ambos os fatores é superior nos alunos do horário diurno. O mesmo se verifica relativamente ao fator **“Queria fazer novos amigos”** ($p=0.0001$) que, sendo de baixa importância para os estudantes, tendo-se detectado que em média os estudantes do horário noturno atribuem importância significativamente inferior quando comparado com o horário diurno.

Para o extrato trabalhador estudante, sim e não, no Brasil os fatores **“Obter o grau acadêmico”**, **“Obter conhecimentos que permitam uma carreira estimulante”**, **“Não conseguia encontrar um emprego”** e nos demais fatores relacionados com as amizades, não se verificam diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes.

Com relação apenas ao fator **“Gosto em estudar e aprender”** os alunos em regime de trabalhador estudante revelam um grau de importância significativamente superior, em média, relativamente aos restantes alunos ($p=0.001$).

Para todos os outros fatores as diferenças observadas em termos de média do grau de importância atribuído foram significativas, verificando-se que os alunos não-trabalhadores estudantes registram, em média, um grau de importância superior.

Em Portugal, registrou-se que os estudantes que mantêm uma atividade laboral atribuem, em média, um grau de importância significativamente superior ao registrado para os restantes alunos para o fator **“Gosto de estudar e aprender”** ($p=0.002$). Em relação aos restantes dos fatores que resultaram em diferenças significativas, observa-se que o grupo de estudantes não-trabalhadores apresentam, em média, um grau de importância significativamente superior, nomeadamente nos fatores **“Obter um emprego com um bom salário”** ($p=0.001$), **“Obter um grau acadêmico”** ($p=0.018$) e **“Queria ter condições para escolher a orientação da minha vida”** ($p=0.042$).

QUESTÃO 2 – *Qual dos fatores acima foi a razão MAIS IMPORTANTE para a decisão de entrar no ensino superior (Escolha só UMA ALTERNATIVA)*

a. Obter um grau acadêmico; **b.** Obter conhecimentos que permitam uma carreira estimulante; **c.** Era o que a minha família esperava de mim; **d.** Eu queria um bom emprego; **e.** Não conseguia encontrar um emprego; **f.** Obter um emprego com um bom salário; **g.** Evitar ter de ir trabalhar; **h.** Para sair de casa; **i.** Gosto de estudar e aprender; **j.** Queria ter condições para poder escolher a orientação da minha vida; **k.** Queria estar com os meus amigos que estão aqui; **l.** Queria fazer novos amigos

Na análise dos dados para esta questão, ficou claro, de fato, que os fatores mais importantes, no Brasil, no grupo expectativa, foram **“Obter conhecimentos que permitam uma carreira estimulante”** (261; 38,67%) e **“Obter um grau acadêmico”** (170; 25,19%).

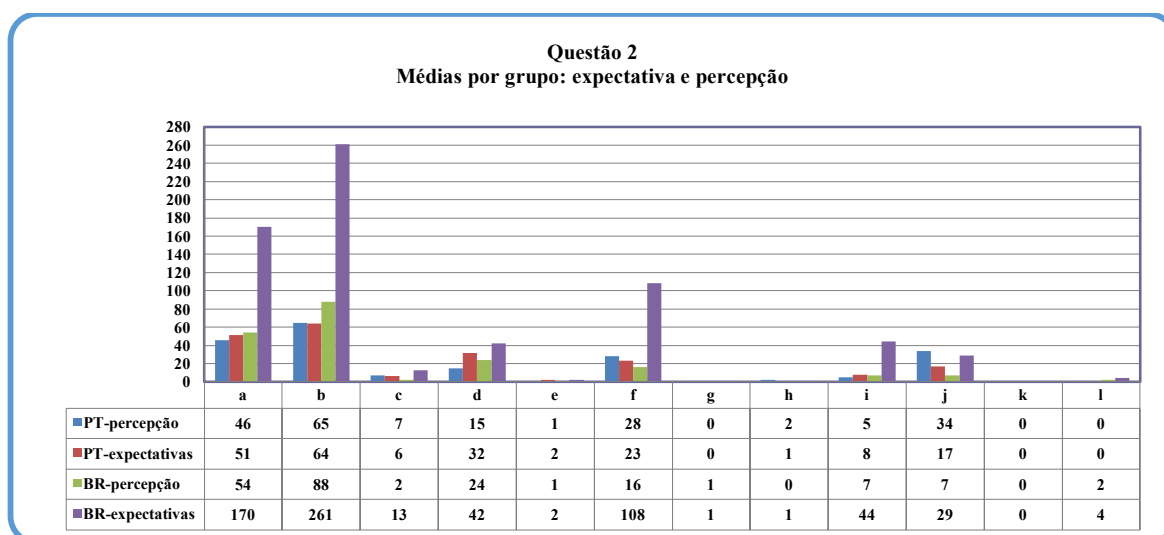
Outro fator que se revelou importante foi **“Obter um emprego com um bom salário”** (108; 15,00%).

Da mesma forma em Portugal, para o grupo expectativa, os mesmos fatores foram objeto de maior escolha sendo **“Obter conhecimentos que permitam uma carreira estimulante”** (64; 31,37%) e **“Obter um grau acadêmico”** (51; 25,00%). Outro fator que se revelou, também, importante foi **“Obter um emprego com um bom salário”** (32; 15,69%).

Já para o grupo percepção, no Brasil o fator mais relevante foi **“Obter conhecimentos que permitam uma carreira estimulante”** (88; 43,56%). O fator **“Obter um grau acadêmico”** (54; 26,73%) seguido de **“Eu queria um bom emprego”** (24; 11,9%) foram, também, indicados como mais importantes.

Em Portugal, para o grupo percepção, os mesmos fatores **“Obter conhecimentos que permitam uma carreira estimulante”** (65; 32,02%) e **“Obter um grau acadêmico”** (46; 22,66%) foram, também, indicados como mais importantes. Além desses, o fator **“Querida ter condições para poder escolher a orientação da minha vida”** (34; 16,7%), mostrou-se, também, importante para esse grupo.

A Figura 15, a seguir, nos mostra todas as quantidades de alunos analisadas.



Legenda: PT: Portugal; BR: Brasil

Escala: 0 = nenhum; 280 = quantidade máxima

Figura 15:

Quantidades de alunos observadas relativamente as análises das expectativas e percepções dos alunos no Brasil e em Portugal para a Questão 2.

Com o objetivo de testar a 2ª hipótese, definida para a pergunta 2, tratamos os dados através da aplicação do *Chi-Square Tests* onde obtivemos os seguintes resultados:

2ª Hipótese: *O(s) fator(es) mais importante(s) para a decisão de entrar no ensino superior são diferentes entre os extratos considerados.*

Com base nos dados obtidos, a partir da análise inferencial, tem-se que os dois grupos, expectativa e percepção, apresentam comportamentos significativamente diferentes à importância dos fatores apresentados como relevantes para o ingresso no ensino superior ($p=0,013$). Contudo, não foi encontrada uma correlação significativa.

Relativamente a Portugal, não foram verificadas diferenças significativas, para o extrato expectativa e percepção, nos fatores considerados mais importantes para esses estudantes ($p=0.06$).

Quanto ao extrato gênero, masculino e feminino, no Brasil observa-se, no gênero masculino, uma maior representatividade do fator **“Obter conhecimentos que permitam uma carreira estimulante”**. Por outro lado, o gênero feminino apresenta uma maior dispersão nas opiniões do fator mais importante para o ingresso.

Contudo, não foram verificadas diferenças significativas entre os gêneros relativamente aos fatores considerados mais importantes ($p=0.082$).

Em Portugal, também não foram verificadas diferenças significativas entre os gêneros relativamente aos fatores considerados mais importantes ($p=0.649$).

Para o extrato regime de ensino, presencial e à distância, apesar de no Brasil os dois fatores mais importantes serem os mesmos **“Obter conhecimentos que permitam uma carreira estimulante”** e **“Obter um grau acadêmico”**, ficou claro que para o ensino a distância o fator **“Gosto de estudar e aprender”** também é muito importante.

Já para os alunos do extrato presencial foi identificado uma maior distribuição de opiniões relativamente aos fatores mais importantes.

Contudo, foram detectadas diferenças significativas na distribuição das opiniões entre as duas modalidades de curso ($p=0,0001$).

Em Portugal, devido à fraca adesão do grupo analisado, cerca de 2% dos inquiridos, não foi possível estabelecer uma comparação mais precisa.

Entretanto, não foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos ($p=0.0233$).

Para o extrato horário do curso, diurno e noturno, no Brasil não foram constatadas diferenças significativas entre os dois grupos ($p=0.272$).

Da mesma forma, em Portugal, também não foram encontradas diferenças significativas ($p=0.122$).

Para o extrato trabalhador estudante, sim e não, no Brasil observou-se que os estudantes que mantêm uma atividade laboral revelam uma maior objetividade relativamente aos fatores considerados mais importantes para seu ingresso no ensino superior: **“Obter**

conhecimentos que permitam uma carreira estimulante” e “Obter um grau acadêmico”.

Já para os estudantes não-trabalhadores, estes apresentam uma maior indecisão relativamente ao fator mais importante para sua decisão. De destacar que o fator **“Obter um emprego com um bom salário”**, que é considerado o mais importante para 20,1% dos estudantes deste grupo, representa cerca do dobro da proporção observada no mesmo fator no grupo de estudantes trabalhadores.

Foi detectada uma diferença significativa na distribuição de opiniões dos estudantes nos dois grupos, relativamente ao fator mais importante para decisão de ingresso no ensino superior ($p=0.002$).

Também em Portugal, observa-se que os estudantes que trabalham, apresentam uma maior objetividade relativamente ao fator mais importante: **“Obter conhecimentos que permitam uma carreira estimulante”**.

Da mesma maneira que no Brasil, os estudantes não-trabalhadores apresentam uma maior dispersão na distribuição de opiniões relativamente ao fator mais importante.

Contudo, não foram encontradas diferenças significativas na distribuição dos dois grupos ($p=0,0219$).

Questão 4 – Qual dos fatores acima foi a razão MAIS IMPORTANTE para sua decisão de frequentar esta instituição em particular? (Escolha só UMA razão).

a. Era a melhor para o curso que eu queria; **b.** Era a única onde eu conseguia entrar; **c.** Era a única com o curso que eu queria; **d.** Tem uma boa reputação acadêmica; **e.** Tem uma boa reputação em termos de via social; **f.** Tem boas instalações para atividades não-curriculares; **g.** Foi recomendada pela família; **h.** Era perto da residência habitual; **i.** Pela informação e ações de divulgação promovidas por esta instituição; **j.** Foi a universidade que os meus amigos decidiram frequentar; **k.** Tem boas instalações para atividades curriculares; **l.** Os diplomados desta instituição ontêm bons empregos; **m.** O custo das mensalidades; **n.** Foi recomendada por amigos; **o.** Os diplomados desta instituição têm prestígio social.

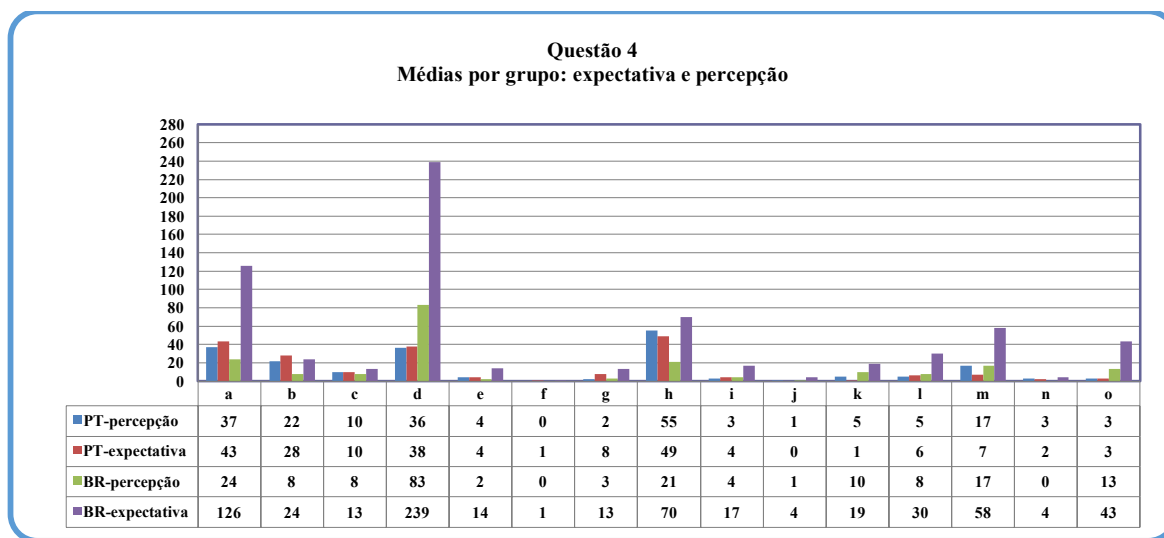
Os dados colhidos apontam que os estudantes dos dois países, pertencentes ao grupo expectativa, consideraram extremamente importante, alguns fatores para a tomada de decisão de entrada no ensino superior.

No Brasil os fatores **“Tem uma boa reputação acadêmica”** (239; 35,4%), seguido de **“Era a melhor para o curso que eu queria”** (126; 18,7%) foram aqueles que apresentaram as quantidades e percentuais de alunos mais elevados.

Já em Portugal, fatores **“Era perto da residência habitual”** (49; 24%), seguido de **“Era a melhor para o curso que eu queria”** (43; 21,1%), tiveram as quantidades e percentuais mais elevados.

Para os alunos do grupo percepção, foram identificados os mesmos fatores do grupo expectativa, sendo no Brasil os fatores “**Tem uma boa reputação acadêmica**” (83; 41,1%), seguido de “**Era a melhor para o curso que eu queria**” (24; 11,9%) e em Portugal, “**Era perto da residência habitual**” (55; 27,1%), seguido de “**Era a melhor para o curso que eu queria**” (37; 18,2%).

A Figura 16, a seguir, nos mostra todas as quantidades de alunos analisadas.



Legenda: PT: Portugal; BR: Brasil

Escala: 0 = nenhum; 280 = quantidade máxima

Figura 16:

Quantidades de alunos observadas relativamente as análises das expectativas e percepções dos alunos no Brasil e em Portugal para a Questão 4

Com o objetivo de testar a 3ª hipótese, definida para a pergunta 4, tratamos os dados através da aplicação do *Chi-Square Tests* onde obtivemos os seguintes resultados:

3ª Hipótese: *O(s) fator(es) mais importante(s) para a decisão de frequentar a instituição escolhida são diferentes entre os extratos considerados.*

Analisando-se as médias obtidas para o grupo expectativa e percepção, verificou-se uma distribuição semelhante nas opiniões tanto no Brasil quanto em Portugal, não tendo sido encontradas diferenças significativas relativas ao fator mais importante no Brasil ($p=0.514$) e em Portugal ($p=0.409$).

Da mesma maneira, para o extrato gênero, masculino e feminino, a análise da tabela indica, tanto no Brasil quanto em Portugal, não haver diferenças significativas relativas aos fatores identificados como importantes para a escolha da instituição.

Também não foram encontradas diferenças significativas na distribuição das opiniões de ambos os gêneros, tanto no Brasil ($p=0.266$) quanto em Portugal ($p=0.697$).

Já para o extrato regime de ensino, presencial e à distância, no Brasil ambos os

grupos revelam ser **“Tem uma boa reputação acadêmica”** o fator mais importante para a sua escolha. Contudo, relativamente aos restantes fatores, observam-se algumas diferenças nas opiniões dos estudantes das duas modalidades de curso. Por um lado, os alunos do regime presencial revelam maior importância para **“Tem boas instalações para atividades curriculares”** e **“Os diplomados desta obtém bons empregos”**. Os estudantes do regime a distância atribuem maior importância aos fatores **“Era a melhor para o curso que eu queria”** e **“O custo das mensalidades”**. Foram encontradas significativas na distribuição de opiniões ($p=0.0001$),

Em Portugal, não foi possível a comparação devido à fraca adesão de estudantes na modalidade à distância, não tendo sido encontradas, entretanto, diferenças na distribuição de opiniões ($p=0.409$).

Relativamente ao extrato horário do curso, diurno e noturno, no Brasil os estudantes dos dois horários, diurno e noturno, apresentam uma distribuição semelhante das opiniões relativamente aos fatores mais importantes para a sua escolha, não tendo sido encontradas diferenças significativas na distribuição das opiniões dos estudantes dos dois grupos, relativamente aos fatores considerados mais importantes para a sua decisão pela instituição que frequentam ($p=0.178$).

Já em Portugal, os estudantes dos cursos diurno e noturno apresentam distribuição semelhante nos três primeiros fatores considerados mais importantes pelos estudantes, sendo estes: **“Era perto da residência habitual”**, **“Era a melhor para o curso que eu queria”** e porque **“Tem uma boa reputação acadêmica”**. Importa referir que, enquanto os estudantes do regime diurno, num segundo plano de importância, dão relevo ao fato de ser a **“Única instituição com o curso que eu queria”**, no regime noturno evidenciam a importância do fator **“O custo das mensalidades”**. Foram detectadas diferenças significativas na distribuição das opiniões dos estudantes dos dois horários de curso, relativamente aos fatores mais importantes na escolha da instituição que frequentam ($p=0.008$).

Com relação ao extrato trabalho estudante, sim e não, no Brasil os dois grupos apresentam uma distribuição semelhante relativamente aos fatores mais importantes para a escolha da instituição. Importa referir que o grupo de trabalhadores estudantes se revelou mais preocupado com **“O custo das mensalidades”** quando tomou a sua decisão. Foram detectadas diferenças significativas na distribuição das opiniões dos estudantes trabalhadores e não-trabalhadores relativamente aos fatores mais importantes para a escolha da instituição ($p=0.017$).

Já em Portugal, em relação aos três fatores considerados mais importantes, **“Era perto da residência habitual”**, **“Era a melhor para o curso que eu queria”** e porque **“Tem uma boa reputação acadêmica”**, os estudantes de ambos os grupos, revelaram as mesmas opiniões. Contudo, importa referir que, num segundo plano de importância na sua escolha, enquanto o grupo de estudantes não-trabalhadores revelam a importância da instituição **“Era a melhor para o curso que eu queria”**, o grupo de trabalhadores estudantes, da mesma forma que no Brasil, mostra mais preocupação com o fator **“O custo das mensalidades”**.

Foram detectadas diferenças significativas na opinião dos estudantes dos dois grupos relativamente aos fatores mais importantes na escolha da instituição que frequentam ($p=0.007$).

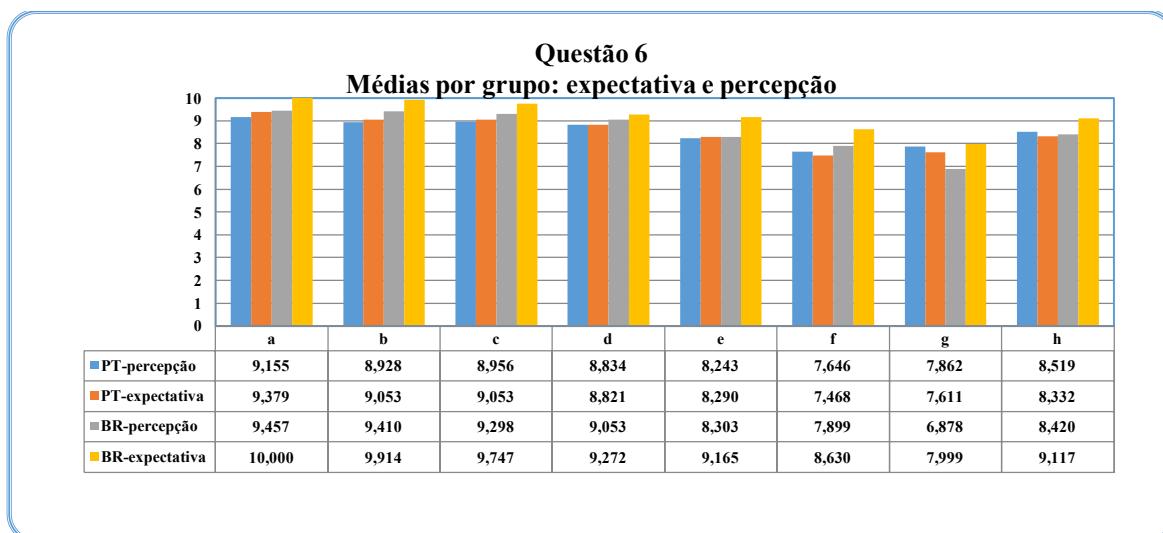
Questão 6 – Qual o grau de importância que atribui a cada um dos seguintes aspectos específicos relacionados com esta instituição: “Acadêmicos”

a. Qualidade de ensino; **b.** Qualidade do conteúdo das disciplinas; **c.** Conhecimento obtido nas disciplinas; **d.** Relevância das disciplinas; **e.** Qualidade do aconselhamento académico; **f.** Oferta de disciplinas de opção; **g.** Interação com os docentes fora da aula; **h.** Avaliação de conhecimentos.

Identificou-se no Brasil os estudantes do grupo expectativa destacaram que os fatores **“Qualidade do ensino”** (10,00) e **“Qualidade do conteúdo das disciplinas”** (9,91) foram determinantes para a entrada no ensino superior. Já para o grupo percepção, os fatores **“Qualidade do ensino”** (9,46) e **“Qualidade do conteúdo das disciplinas”** (9,41), além do fator **“Conhecimento obtido nas disciplinas”** (9,30) foram considerados extremamente importantes.

Da mesma maneira, em Portugal, os estudantes do grupo expectativa identificaram que os fatores **“Qualidade do ensino”** (9,38), **“Qualidade do conteúdo das disciplinas”** (9,05) e **“Conhecimento obtido nas disciplinas”** (9,05) foram determinantes para a entrada no ensino superior. Já para o grupo percepção, os mesmos fatores **“Qualidade do ensino”** (9,15), **“Conhecimento obtido nas disciplinas”** (8,96) e **“Qualidade do conteúdo das disciplinas”** (8,93), também foram considerados extremamente importantes.

A Figura 17, a seguir, nos mostra todas as médias auferidas.



Legenda: PT: Portugal; BR: Brasil

Escala: 0 = nada importante; 10 = extremamente importante

Figura 17:

Médias observadas relativamente as análises das expectativas e percepções dos alunos no Brasil e em Portugal para a Questão 6

Com o objetivo de testar a 4ª hipótese, definida para a pergunta 6, tratamos os dados através da aplicação do *Independent Samples T-test* para amostras independentes, onde obtivemos os seguintes resultados:

4ª hipótese: *Existem diferenças significativas entre os extratos relativamente ao grau de importância atribuído aos fatores relativos ao “acadêmico”.*

Para o extrato expectativa e percepção, no Brasil, foram detectadas diferenças significativas entre os grupos de percepção e expectativas relativamente a todos os fatores analisados, sendo que, em todos, o grupo de expectativas apresenta, em média, um grau de importância significativamente superior ao atribuído pelo grupo percepção.

Já em Portugal, não foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente à média do grau de importância atribuído a cada um dos fatores.

Para o extrato gênero, masculino e feminino, no Brasil não foram detectadas diferenças significativas entre os gêneros relativamente à média do grau de importância atribuído em cada um dos fatores.

Já em Portugal foram detectadas diferenças significativas nos fatores relativos **“Qualidade do aconselhamento acadêmico”**, **“Oferta de disciplinas de opção”** e **“Avaliação de conhecimentos”**, sendo que nos três fatores o gênero feminino registra, em média, significativamente maior grau de importância ($p=0.015$, $p=0.022$ e $p=0.001$ respetivamente). Nos restantes fatores não foram detectadas diferenças significativas entre os gêneros.

Para o extrato regime de ensino, presencial e à distância, no Brasil, foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente ao grau de importância atribuído em todos os fatores analisados, sendo que, em todos os fatores, os alunos da modalidade de ensino a distância atribuem, em média, um grau de importância significativamente superior.

Em Portugal, não foi possível a análise devido à escassa representatividade da modalidade de ensino a distância.

Já para o extrato horário do curso, diurno e noturno, no Brasil foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente ao grau de importância atribuído aos fatores **“Qualidade do ensino”** ($p=0.04$), **“Relevância das disciplinas”** ($p=0.018$) e **“Avaliação de conhecimentos”** ($p=0.02$), sendo que nos três fatores o grupo de estudantes do regime diurno atribui, em média, um grau de importância superior.

Em Portugal, também foram detectadas diferenças significativas entre os estudantes dos dois horários do curso, relativamente ao fator **“Conhecimentos obtidos nas disciplinas”** ($p=0.010$), sendo que, neste fator, o grupo de estudantes em regime noturno atribui, em média, um grau de importância superior relativamente aos estudantes do ensino diurno.

Também no fator **“Interação com os docentes fora da aula”** foram verificadas diferenças significativas entre os estudantes dos dois grupos ($p=0.02$). Contudo, neste caso, os estudantes de ensino diurno atribuem, em média, maior grau de importância a este fator. Em todos os outros fatores, as diferenças observadas entre os dois grupos não são significativas.

Quanto ao extrato trabalhador estudante, sim e não, no Brasil, apenas nos fatores **“Interação com os docentes fora da aula”** ($p=0.043$) e **“Avaliação de conhecimentos”** ($p=0.002$) foram detectadas diferenças na média do grau de importância atribuído pelos dois grupos de estudantes. Nos dois fatores referidos, o grupo de trabalhadores estudantes atribui, em média, um grau de importância significativamente superior do que os atribuídos pelos estudantes não-trabalhadores.

Já em Portugal, apenas no fator **“Conhecimento obtido nas disciplinas”** o grupo de trabalhadores estudantes atribui, em média, um grau de importância significativamente superior ($p=0.015$) relativamente aos estudantes não-trabalhadores. Em todos os outros fatores as diferenças observadas entre os dois grupos não são significativas.

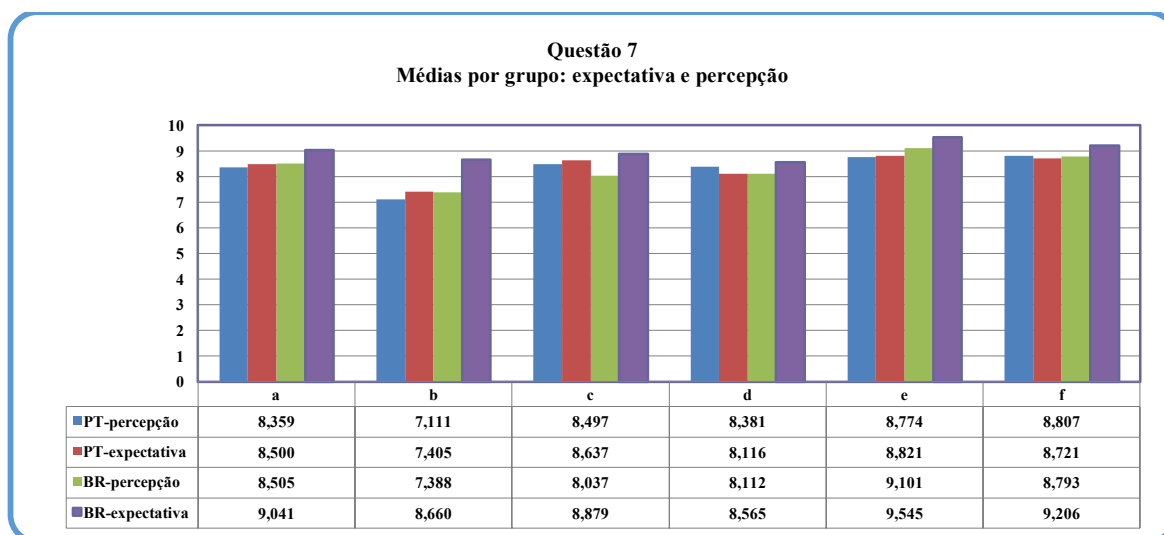
Questão 7 – Qual o grau de importância que atribui a cada um dos seguintes aspectos específicos relacionados com “Apoio Acadêmico”

a. Condições da sala de aula; b. Condições dos laboratórios; c. Condições dos edifícios e sua envolvente; d. Tamanho da turma; e. Recursos bibliotecários; f. Recursos de tecnologia e informática.

Analisando os dados obtidos, verifica-se que, no Brasil, para o grupo expectativa, os fatores **“Recursos bibliotecários”** (9,545) e **“Recursos de tecnologia e informática”** (9,206) são aqueles classificados como extremamente importantes. Já para o grupo percepção, em termos de “apoio acadêmico”, os mesmos fatores **“Recursos bibliotecários”** (9,101) e **“Recursos de tecnologia e informática”** (8,793) assumem extrema importância. Outros fatores como **“Condições de sala de aula”**, **“Condições dos laboratórios”** e **“Condições dos edifícios e sua envolvente”**, também se revelam de extremamente importância para os estudantes.

Em Portugal, em termos de “apoio acadêmico”, da mesma maneira para o grupo expectativa, os fatores **“Recursos bibliotecários”** (8,821) e **“Recursos de tecnologia e informática”** (8,721) são aqueles classificados como extremamente importantes. Já para o grupo percepção, também os mesmos fatores **“Recursos bibliotecários”** (8,774) e **“Recursos de tecnologia e informática”** (8,807) assumem extrema importância. Outros fatores, como **“Condições de sala de aula”** e **“Condições dos edifícios e sua envolvente”**, são considerados de extrema importância para os estudantes.

A Figura 18 a seguir, nos mostra todas as médias auferidas.



Legenda: PT: Portugal; BR: Brasil

Escala: 0 = nada importante; 10 = extremamente importante

Figura 18:

Médias observadas relativamente as análises das expectativas e percepções dos alunos no Brasil e em Portugal para a Questão 7

Com o objetivo de testar a 5ª hipótese, definida para a pergunta 7, tratamos os dados através da aplicação do *Independent Samples T-test* para amostras independentes, onde obtivemos os seguintes resultados:

5ª Hipótese: *Existem diferenças significativas entre os extratos relativamente ao grau de importância atribuído aos fatores relativos ao “apoio académico”.*

Analisando os dados obtidos, para o extrato expectativa e percepções, no Brasil foram detectadas diferenças significativas entre os grupos em todos os fatores referentes ao apoio académico relativamente à média do grau de importância atribuída. De referir que em todos os aspetos analisados o grupo de estudantes pertencentes às expectativas atribui, em média, um grau de importância significativamente superior em relação aos estudantes do grupo percepção.

Já em Portugal, não foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente à média do grau de importância atribuído aos fatores referentes ao apoio académico.

No tocante ao extrato gênero, masculino e feminino, tanto no Brasil quanto em Portugal não foram detectadas diferenças significativas entre os gêneros relativamente à média do grau de importância atribuído aos fatores referentes ao apoio académico.

Relativamente ao extrato regime de ensino, presencial e a distância, no Brasil por um lado, verifica-se que os alunos em modalidade de ensino a distância atribuem, em média, um grau de importância significativamente superior ao fator **“Tamanho das turmas”** ($p=0.021$) relativamente aos restantes dos estudantes. Por outro lado, os alunos em modalidade presencial atribuem, em média, um grau de importância significativamente superior ao fator **“Recursos Bibliotecários”** ($p=0.0001$) em relação com os alunos do regime a distância.

Em Portugal, este extrato não será analisado devido à escassa representatividade da modalidade de ensino a distância.

Para o extrato horário do curso, diurno e noturno, no Brasil, apenas no fator **“Tamanho das turmas”** é que se verifica a existência de diferenças significativas entre os estudantes dos dois horários do curso ($p=0.026$), sendo que, neste fator, se observa que, em média, os estudantes do ensino diurno atribuem um grau de importância superior relativamente aos alunos do horário noturno.

Em Portugal não foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente à média do grau de importância atribuído aos fatores referentes ao apoio académico.

Já para o extrato trabalhador estudante, sim e não, tanto no Brasil quanto em Portugal não foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente à média do grau de importância atribuído aos fatores referentes ao apoio acadêmico.

Questão 8 – Qual o grau de importância que atribui a cada um dos seguintes aspectos específicos relacionados com “Desenvolvimento pessoal”.

a. Ir ao encontro de minhas expectativas pessoais; b. Ir ao encontro de minhas expectativas intelectuais; c. Ter mais conhecimentos; d. Ter melhores capacidades/possibilidades de relacionamento interpessoal; e. Ter/desenvolver melhores capacidades de comunicação; f. Ter/desenvolver melhores capacidades de liderança; g. Obter melhores capacidades de trabalho.

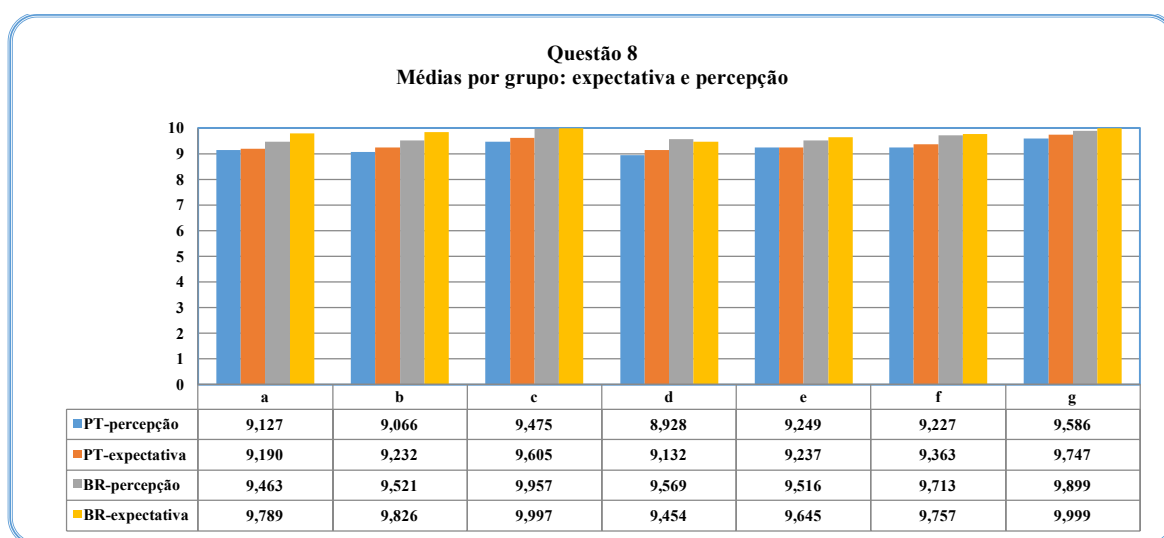
Analisando os dados que temos, no Brasil, no grupo expectativa, os estudantes de uma forma geral, também revelam que todos os fatores apresentados são de extrema importância. Contudo, destaca-se que os fatores **“Obter melhores capacidades de trabalho”** (9,999) e **“Ter mais conhecimentos”** (9,997) tem as médias mais destacadas.

Para o grupo da percepção, a maioria dos estudantes, cerca de 70%, classifica todos os fatores de desenvolvimento pessoal apresentados como extremamente importantes.

Em Portugal, da mesma forma que no Brasil, no grupo expectativa, os estudantes de uma forma geral, também revelam que todos os fatores apresentados são de extrema importância. Contudo, destaca-se que os fatores **“Obter melhores capacidades de trabalho”** (9,747) e **“Ter mais conhecimentos”** (9,605) são os mais destacados.

Por outro lado, cerca de 50% dos estudantes do grupo percepção classifica todos os fatores apresentados como extremamente importantes ou muito importantes.

A Figura 19, a seguir, nos mostra todas as médias auferidas.



Legenda: PT: Portugal; BR: Brasil

Escala: 0 = nada importante; 10 = extremamente importante

Figura 19:

Médias observadas relativamente as análises das expectativas e percepções dos alunos no Brasil e em Portugal para a Questão 8

Com o objetivo de testar a 6^a hipótese, definida para a pergunta 8, tratamos os dados através da aplicação do *Independent Samples T-test* para amostras independentes, onde obtivemos os seguintes resultados:

6^a Hipótese: *Existem diferenças significativas entre os extratos relativamente ao grau de importância atribuído aos fatores referentes ao “desenvolvimento pessoal”.*

No tocante ao desenvolvimento pessoal os estudantes do Brasil, do extrato expectativa e percepção, atribuíram médias superiores a 9 numa escala de 0 a 10 aos fatores analisados.

Cabe destacar que foram verificadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente à média do grau de importância atribuído em vários dos fatores analisados. Estes fatores são: **“Ir ao encontro das minhas expectativas pessoais”** ($p=0.027$), **“Ir ao encontro das minhas expectativas intelectuais”** ($p=0.024$), **“Ter mais conhecimentos”** ($p=0.026$) e **“Obter melhores capacidades de trabalho”** ($p=0.017$). Nestes, observa-se que o grupo das expectativas atribui, em média, um grau de importância superior ao grupo da percepção.

Por outro lado, em Portugal, não foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente à média do grau de importância atribuído aos fatores referentes ao desenvolvimento pessoal.

Analisados os dados relativos ao extrato gênero, masculino e feminino, constatou-se que, no Brasil, nos dois fatores onde foi registrado, em média, maior grau de importância para os dois gêneros, o gênero feminino atribui uma importância significativamente superior à registada pelo gênero masculino nos seguintes fatores: **“Obter melhores capacidades de trabalho”** ($p=0.005$) e **“Ter mais conhecimentos”** ($p=0.001$).

Em Portugal, por sua vez, verifica-se que, relativamente aos fatores de desenvolvimento pessoal, o gênero feminino atribui, em média, um grau de importância significativamente superior ao fator **“Obter melhores capacidades de trabalho”** ($p=0.021$) em relação ao grau de importância atribuído pelo gênero masculino.

Com relação do extrato regime de ensino, presencial e a distância, no Brasil, foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente ao grau de importância atribuído aos fatores **“Ir ao encontro das minhas expectativas pessoais”** ($p=0.026$) e **“Ir ao encontro das minhas expectativas intelectuais”** ($p=0.005$). De registrar que, enquanto os estudantes do ensino a distância atribuem, em média, um grau de importância significativamente superior relativamente às **“Expectativas pessoais”**, o grupo

de estudantes em modalidade presencial atribui, em média, maior importância às **“Expectativas intelectuais”**.

Em Portugal, esse extrato não foi analisado devido à escassa representatividade da modalidade de ensino a distância.

Quanto ao extrato horário do curso, diurno e noturno, tanto no Brasil quanto em Portugal, não foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente à média do grau de importância atribuído aos fatores referentes ao desenvolvimento pessoal.

Relativamente ao extrato trabalhador estudante, sim e não, no Brasil foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente ao grau de importância atribuído aos seguintes fatores: **“Ir ao encontro das minhas expectativas pessoais”** ($p=0.043$), **“Ir ao encontro das minhas expectativas intelectuais”** ($p=0.016$) e **“Ter/ desenvolver melhores capacidades de liderança”** ($p=0.048$). Nos três fatores referidos, verifica-se que o grupo de trabalhadores estudantes atribui, em média, um grau de importância superior em relação ao atribuído pelo grupo de estudantes não-trabalhadores.

Em Portugal, verificou-se, também, que o grupo de estudantes que mantêm uma atividade laboral, atribui, em média, um grau de importância superior ao fator **“Ir ao encontro das minhas expectativas intelectuais”** ($p=0.029$) face à importância atribuída pelos estudantes não-trabalhadores.

Nos restantes dos fatores analisados, as diferenças observadas não são significativas.

Questão 9 – Qual o grau de importância que atribui a cada um dos seguintes aspectos específicos relacionados com esta instituição: “Processos e Serviços”

a. Ações e materiais de informação/divulgação da instituição; **b.** Orientação aos novos estudantes; **c.** Facilidade do processo de matrícula; **d.** Serviços de apoio financeiro; **e.** Organizações e núcleos estudantis; **f.** Serviços de saúde para estudantes; **g.** Alojamentos nas residências de estudantes; **h.** Atitude do pessoal não docente para com os estudantes; **i.** Programas culturais; **j.** Serviços de alimentação – cantina(s); **k.** Serviços de alimentação – bar(es); **l.** Livraria; **m.** Site da instituição na internet; **n.** Espaços de estudo; **o.** Espaços de lazer; **p.** Instalações desportivas; **q.** Atividades não curriculares; **r.** Simpatia no atendimento aos estudantes; **s.** Apoio aos estudantes com necessidades especiais; **t.** Associação de estudantes.

No Brasil, os estudantes do grupo expectativa destacaram os fatores **“Espaços de estudo”** (9,5) e o **“Site da instituição na internet”** (9,4) como aqueles identificados como os extremamente importantes no que tange aos processos e serviços. Outros fatores como **“Apoio aos estudantes com necessidades especiais”**, **“Simpatia no atendimento aos estudantes”** e **“Orientação aos novos estudantes”**, também tiveram destaque especial.

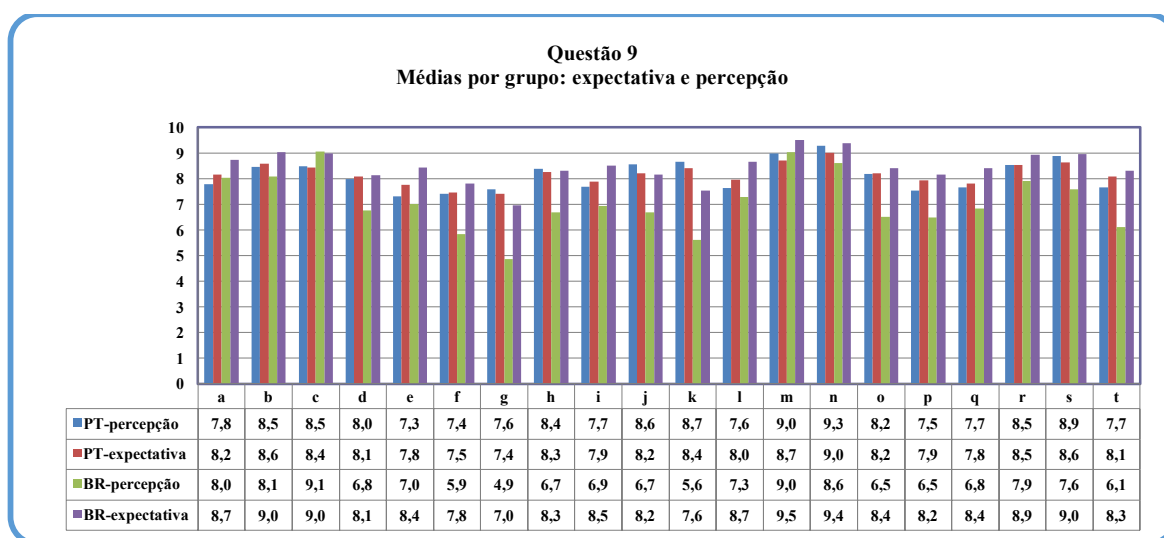
Para o grupo percepção, em termos de importância dos processos e serviços, os estudantes apresentam-se mais divididos. Os fatores **“Facilidade do processo de**

matrícula” (9,1), “Site da instituição na internet” (9,0) e “Espaços de estudo” (8,6), assumem extrema importância. Por outro lado, os fatores “Alojamentos nas residências de estudantes”, “Serviços de alimentação – bar (es)” e “Serviços de saúde para estudantes” revelaram pouca importância atribuída por esses estudantes.

Em Portugal, no grupo expectativa, destacam-se os fatores, “Espaços de estudo” (9,0), “Site da instituição na internet” (8,7), “Apoio aos estudantes com necessidades especiais” (8,6) e os “Orientação aos novos estudantes (8,6) como os extremamente importantes. Outros fatores como “Simpatia no atendimento aos estudantes”, “Serviços de alimentação – bar(es)” e “Facilidade do processo de matrícula”, também foram objeto de destaque.

No grupo percepção, os estudantes de Portugal atribuíram médias elevadas de importância para todos os fatores. Destaque para os fatores “Apoio aos estudantes com necessidades especiais”, “Site da instituição na internet” e “Espaços de estudo” que apresentaram as médias mais altas.

A Figura 20, a seguir, nos mostra todas as médias auferidas.



Legenda: PT: Portugal; BR: Brasil

Escala: 0 = nada importante; 10 = extremamente importante

Figura 20:

Médias observadas relativamente as análises das expectativas e percepções dos alunos no Brasil e em Portugal para a Questão 9

Com o objetivo de testar a 7ª hipótese, definida para a pergunta 9, tratamos os dados através da aplicação do *Independent Samples T-test* para amostras independentes, onde obtivemos os seguintes resultados:

7ª Hipótese: *Existem diferenças significativas entre os extratos relativamente ao grau de importância atribuído aos fatores referentes a “processos e serviços”.*

Analisando os dados obtidos, referente ao extrato expectativa e percepção, observamos que, no Brasil, foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente ao grau de importância atribuído em todos os fatores analisados, com exceção do fator **“Facilidade do processo de matrícula”**.

Em todos esses fatores, o grupo expectativas apresenta, em média, um grau de importância significativamente superior relativamente à importância atribuída pelo grupo percepção.

Já em Portugal, não foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente à média do grau de importância atribuído aos fatores referentes aos processos e serviços.

Para o extrato gênero, masculino e feminino, no Brasil, foram detectadas diferenças significativas entre os gêneros nos fatores **“Serviços de saúde para estudantes”** ($p=0,038$), **“Serviços de alimentação – cantina (s)”** ($p=0,039$), **“Site da instituição na Internet”** ($p=0,025$) e **“Espaços de estudo”** ($p=0,037$) relativamente ao grau de importância médio atribuído. Pode observar-se, em todos os fatores referidos, que o gênero feminino atribui, em média, um grau de importância superior ao registado pelo gênero masculino.

Em Portugal, ressalta-se, também, que foram detectadas diferenças significativas entre os gêneros relativamente ao grau de importância médio atribuído em vários dos fatores referentes aos processos e serviços. Os referidos fatores são: **“Facilidade do processo de matrícula”**, **“Organizações e núcleos estudantis”** ($p=0,004$), **“Serviços de saúde para estudantes”** ($p=0,044$), **“Alojamento nas residências de estudantes”** ($p=0,003$), **“Site da instituição na Internet”** ($p=0,007$), **“Espaços de lazer”** ($p=0,012$) e **“Apoio aos estudantes com necessidades especiais”** ($p=0,021$).

Em todos os fatores referidos, observa-se que o gênero feminino atribui, em média, um grau de importância superior ao verificado no gênero masculino.

Em se tratando do regime de ensino, presencial e a distância, no Brasil, verificou-se que o grupo de estudantes na modalidade a distância atribui, em média, um grau de importância significativamente superior nos seguintes fatores: **“Ações e materiais de informação/ divulgação da instituição”** ($p=0,0001$), **“Orientação aos novos estudantes”** ($p=0,0001$), **“Facilidade do processo de matrícula”** ($p=0,0001$), **“Site da instituição na Internet”** ($p=0,004$), **“Simpatia no atendimento aos Estudantes”** ($p=0,002$) relativamente aos restantes estudantes do ensino presencial.

Por outro lado, o grupo de estudantes na modalidade presencial apresenta, em média, um grau de importância significativamente superior nos fatores **“Serviços de alimentação**

– **cantina (s)**” (p=0.0001), **“Serviços de alimentação – bar(es)”** (p=0.0001), **“Livraria”** (p=0.0001), **“Espaços de estudo”** (p=0.001), **“Espaços de lazer”** (p=0.0001), **“Instalações desportivas”** (p=0.0001), **“Atividades não-curriculares”** (p=0.026), e **“Associação de Estudantes”** (p=0.025).

Em Portugal, esse extrato não foi analisado, visto que é escassa representatividade da modalidade de ensino a distância.

Para os estudantes do extrato horário do curso, diurno e noturno, no Brasil, foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente ao grau de importância atribuído ao fator **“Site da instituição na Internet”** (p=0.028), sendo que, neste caso, os estudantes em horário diurno atribuem, em média, um grau de importância superior ao atribuído pelos alunos em horário noturno.

A tendência inverte-se no fator **“Espaços de lazer”** (p=0.039), onde os estudantes em horário noturno atribuem, em média, um grau de importância superior.

Já em Portugal, também foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente ao grau de importância atribuído nos fatores **“Ações e materiais de informação/ divulgação da instituição”** (p=0,001), **“Serviços de apoio financeiro”** (p=0,005), **“Organizações e núcleos estudantis”** (p=0,019), **“Serviços de alimentação – cantina(s)”** (p=0,046), **“Serviços de alimentação – bar(es)”** (p=0,027), **“Livraria”** (p=0,04), **“Espaços de lazer”** (p=0,001), **“Instalações desportivas”** (p=0,001), **“Atividades não-curriculares”** (p=0,038), **“Simpatia no atendimento aos estudantes”** (p=0,045), **“Associação de Estudantes”** (p=0,029).

Em todos os fatores evidenciados o grupo de estudantes em horário diurno atribui, em média, um grau de importância significativamente superior em relação aos estudantes em regime noturno.

Para o extrato trabalhador estudante, no Brasil foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente ao grau de importância atribuído aos seguintes fatores: **“Serviços de alimentação – cantina (s)”** (p=0.0001), **“Serviços de alimentação – bar(es)”** (p=0.0001), **“Livraria”** (p=0.002), **“Espaços de estudo”** (p=0.018), **“Espaços de lazer”** (p=0.004), **“Instalações desportivas”** (p=0.035) e **“Associação de Estudantes”** (p=0.0001).

Em todos os fatores referidos, observa-se que o grupo de estudantes não-trabalhadores atribui, em média, um grau de importância superior ao atribuído pelos alunos trabalhadores.

Verificando-se a situação em Portugal para o mesmo extrato, detectou-se diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente ao grau de importância atribuído aos seguintes fatores **“Ações e materiais de informação/ divulgação da instituição”** ($p=0.039$), **“Serviços de apoio financeiro”** ($p=0.006$), **“Organizações e núcleos estudantis”** ($p=0.022$), **“Serviços de saúde para estudantes”** ($p=0.0001$), **“Alojamento nas residências de estudantes”** ($p=0.038$), **“Serviços de alimentação – bar(es)”** ($p=0.020$), **“Livraria”** ($p=0.009$), **“Espaços de lazer”** ($p=0.002$), **“Instalações desportivas”** ($p=0.002$) e **“Atividades não-curriculares”** ($p=0.042$).

Observa-se que em todos os fatores referidos, o grupo de estudantes não-trabalhadores atribui, em média, um grau de importância superior ao atribuído pelo grupo de trabalhadores estudantes.

***Questão 10** – Após ter respondido aos itens 6, 7, 8, e 9, tudo somado, que importância atribui aos seguintes aspectos:*

a. O curso que frequenta; **b.** A sua instituição; **c.** A empregabilidade; **d.** Ao prestígio social do curso que frequenta.

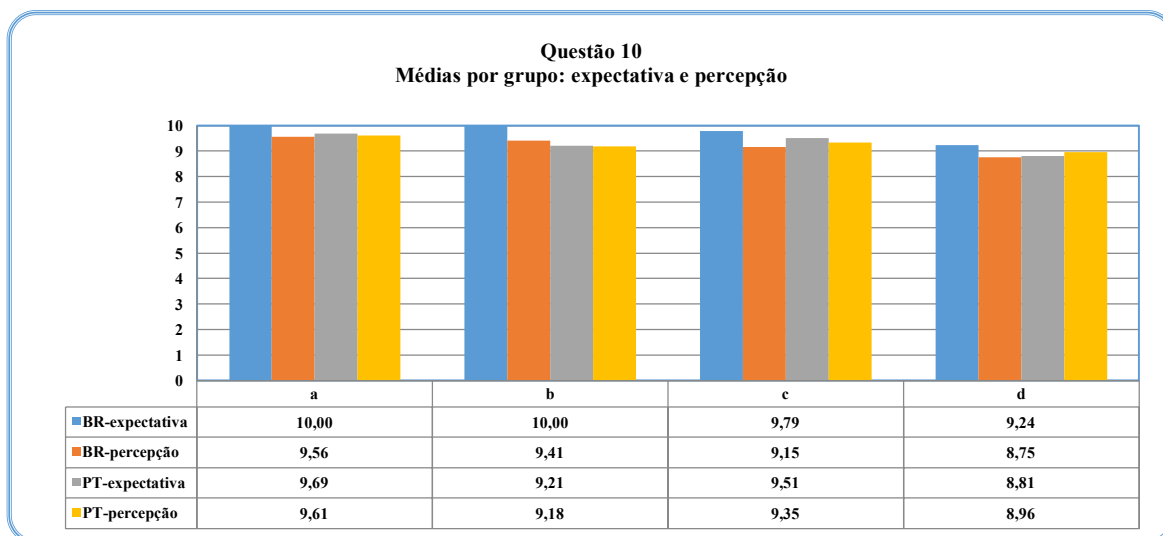
Com base nos resultados apurados, constata-se que o grupo expectativa no Brasil tem o fator **“Ao curso que frequenta”** como mais relevante no seu grau de importância. Os outros fatores **“A sua instituição”**, bem como **“A empregabilidade do curso que frequenta”**, apesar de surgirem num segundo plano, também são aspectos de extrema importância para os estudantes desse grupo.

Da mesma maneira, para os alunos do grupo percepção todos os fatores foram julgados importantes ou extremamente importantes para a maioria dos estudantes. De se referir ao fator **“Ao curso que frequenta”** que assume extrema importância.

Em Portugal, para os alunos do grupo expectativa, o fator **“Ao curso que frequenta”** é sem dúvida o aspecto extremamente importante para eles. Da mesma forma que o Brasil, os outros fatores **“A sua instituição”**, bem como **“A empregabilidade do curso que frequenta”**, apesar de surgirem num segundo plano, também são aspectos de extrema importância para os estudantes desse grupo.

A exemplo do Brasil, os estudantes de Portugal classificaram todos os fatores como importantes ou extremamente importantes. O fator **“Ao curso que frequenta”** também foi o destaque como de extrema importância.

A Figura 21, a seguir, nos mostra todas as médias auferidas.



Legenda: PT: Portugal; BR: Brasil

Escala: 0 = nada importante; 10 = extremamente importante

Figura 21:

Médias observadas relativamente às análises das expectativas e percepções dos alunos no Brasil e em Portugal para a Questão 10

Com o objetivo de testar a 8ª hipótese, definida para a pergunta 10, tratamos os dados através da aplicação do *Independent Samples T-test* para amostras independentes, onde obtivemos os seguintes resultados:

8ª Hipótese: *Existem diferenças significativas entre os extratos relativamente ao grau de importância atribuído aos fatores indicados na pergunta.*

Para os estudantes do extrato expectativa e percepção, no Brasil, foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente ao grau de importância atribuído em todos os fatores analisados, sendo que, em todos eles o grupo da expectativa apresenta um grau de importância médio superior ao grupo da percepção.

Já em Portugal não foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente ao grau de importância dos fatores analisados.

Quanto ao extrato gênero, masculino e feminino, no Brasil foram detectadas diferenças significativas entre os gêneros relativamente ao grau de importância atribuído “**Ao prestígio social do curso que frequenta**”, sendo que, em média, o gênero feminino atribui um grau de importância superior.

Em Portugal, também foram detectadas diferenças significativas entre os gêneros relativamente ao grau de importância atribuído “**A empregabilidade do curso que frequenta**”, sendo que, em média, o gênero feminino atribui um grau de importância superior.

Relativamente ao extrato regime de ensino, presencial e a distância, no Brasil temos diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente ao grau de importância atribuído em todos os fatores analisados, com exceção da **“À empregabilidade do curso que frequenta”**, sendo que, em todos eles, o grupo de estudantes em modalidade a distância apresenta um grau de importância médio superior aos restantes estudantes da modalidade presencial.

Em Portugal este extrato não foi avaliado, visto que é escassa, neste estudo, a representatividade da modalidade de ensino a distância.

No extrato horário do curso, diurno e noturno, em ambos os países não foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente à média do grau de importância atribuído aos fatores analisados.

Já no extrato trabalhador estudante, sim e não, verificou-se no Brasil que os alunos que mantêm uma atividade laboral atribuem, em média, um grau de importância significativamente superior ao fator **“Ao prestígio social do curso que frequenta”** face ao registado nos restantes estudantes não-trabalhadores.

Em Portugal, não foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente à média do grau de importância atribuído aos fatores analisados.

Questão 11– *Qual o grau de satisfação que atribui a cada um dos seguintes aspectos específicos relacionados com esta instituição: “Acadêmicos”*

a. Qualidade de ensino; **b.** Qualidade do conteúdo das disciplinas; **c.** Conhecimento obtido nas disciplinas; **d.** Relevância das disciplinas; **e.** Qualidade do aconselhamento académico; **f.** Oferta de disciplinas de opção; **g.** Interação com os docentes fora da aula; **h.** Avaliação de conhecimentos.

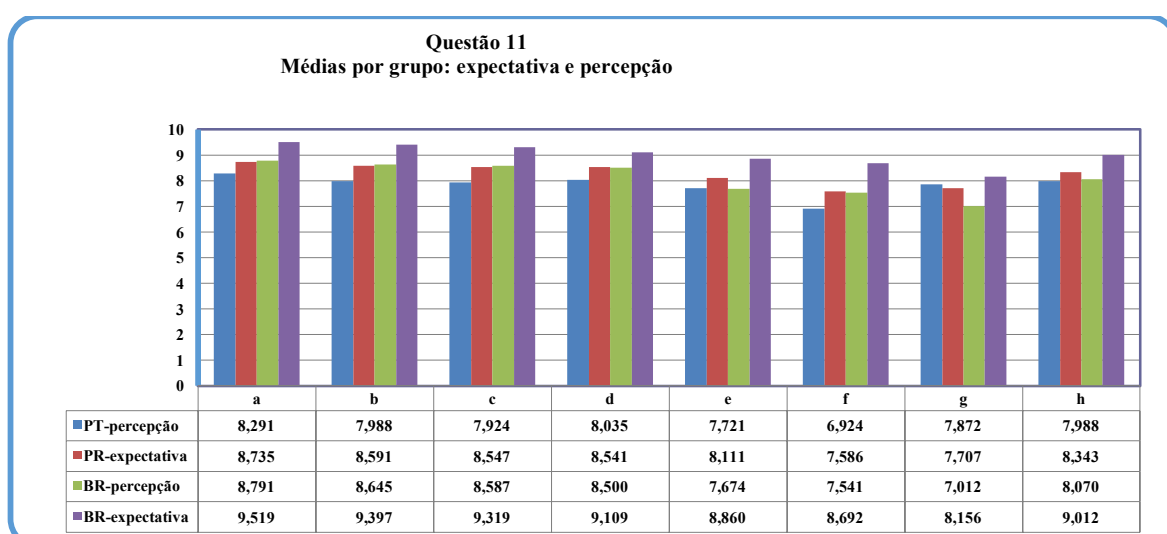
Com base nos dados apurados, no Brasil, o grupo expectativa, em termos de satisfação revela-se bastante satisfeito com os aspectos académicos. Destacam-se a **“Qualidade de ensino”** (9,519) e **“Qualidade do conteúdo das disciplinas”** (9,397). Os fatores **“Conhecimento obtido nas disciplinas”**, **“Relevância das disciplinas”** e **“Avaliação de conhecimentos”**, também foram destaques na avaliação.

Para o grupo percepção, os dois primeiros fatores **“Qualidade de ensino”** (8,791) e **“Qualidade do conteúdo das disciplinas”** (8,645), indicados pelo grupo da expectativa, também foram destaque.

Em Portugal, a análise identificou que os estudantes do grupo expectativa estão satisfeitos com todos os fatores.

Da mesma maneira, o grupo percepção, também se mostrou satisfeito com todos os fatores. De destaque os fatores **“Qualidade de ensino”** (8,291) e **“Relevância das disciplinas”** (8,035).

A Figura 22, a seguir, nos mostra todas as médias auferidas.



Legenda: PT: Portugal; BR: Brasil

Escala: 0 = nada satisfeito; 10= extremamente satisfeito

Figura 22:

Médias observadas relativamente as análises das expectativas e percepções dos alunos no Brasil e em Portugal para a Questão 11

Com o objetivo de testar a 9ª hipótese, definida para a pergunta 11, tratamos os dados através da aplicação do *Independent Samples T-test* para amostras independentes, onde obtivemos os seguintes resultados:

9ª Hipótese: *Existem diferenças significativas entre os extratos relativamente ao grau de satisfação atribuído aos fatores referentes a “acadêmicos”.*

No Brasil, para o extrato expectativa e percepção, foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos relativamente ao grau de satisfação atribuído a todos os fatores, sendo que, em todos eles, o grupo expectativas atribui, em média, um grau de satisfação superior.

Já em Portugal, foram, também, detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente ao grau de satisfação atribuído aos seguintes fatores: **“Qualidade do ensino”** ($p=0.016$), **“Qualidade do conteúdo das disciplinas”** ($p=0.001$), **“Conhecimento obtido nas disciplinas”** ($p=0.002$), **“Relevância das disciplinas”** ($p=0.014$) e **“Oferta de disciplinas de opção”** ($p=0.011$).

Em todos os fatores referidos, o grupo expectativas atribui, em média, da mesma forma que no Brasil, um grau de satisfação superior relativamente ao apresentado pelo grupo percepção.

No extrato gênero, masculino e feminino, tanto no Brasil quanto em Portugal, não foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes.

Relativamente ao extrato regime de ensino, presencial e a distância, no Brasil, foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos relativamente ao grau de satisfação atribuído a todos os fatores, sendo que, em todos eles, o grupo de estudantes em regime de ensino a distância atribui, em média, um grau de satisfação superior.

Em Portugal, não foi possível realizar análise, devido à escassa representatividade da modalidade de ensino a distância.

Quanto ao extrato horário do curso, diurno e noturno, no Brasil foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos relativamente ao grau de satisfação atribuído aos fatores **“Relevância das disciplinas”** ($p=0.013$) e **“Qualidade do aconselhamento académico”** ($p=0.019$), sendo que, em ambos os fatores, o grupo de estudantes em regime diurno atribui, em média, um grau de satisfação superior face ao atribuído pelos restantes estudantes.

Em Portugal, também foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente ao grau de satisfação atribuído aos fatores: **“Qualidade do aconselhamento académico”** ($p=0,003$), **“Oferta de disciplinas de opção”** ($p=0,004$), **“Interação com os docentes fora da sala de aula”** ($p=0,0001$), sendo que os alunos em horário diurno atribuem, nestes fatores, um grau de satisfação médio superior aos restantes estudantes.

Com relação ao extrato trabalhador estudante, sim e não, no Brasil foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente ao grau de satisfação atribuído a todos os fatores, com exceção da **“Oferta de disciplinas de opção”**. Em todos estes fatores, o grupo de trabalhadores estudantes atribui, em média, um grau de satisfação superior aos alunos não-trabalhadores.

Já em Portugal, não foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente à média do grau de satisfação atribuído aos fatores académicos.

Questão 12 – *Qual o grau de satisfação que atribui a cada um dos seguintes aspectos específicos relacionados com esta instituição: “Apoio Académico”*

a. Condições da sala de aula; **b.** Condições dos laboratórios; **c.** Condições dos edifícios e sua envolvente; **d.** Tamanho da turma; **e.** Recursos bibliotecários; **f.** Recursos de tecnologia e informática

Analisando os dados obtidos, pode-se inferir que, no Brasil, os estudantes do grupo expectativa encontram-se, de uma forma geral, muito satisfeito. De referir que os fatores **“Recursos bibliotecários”** (9,240) e **“Recursos de tecnologia e informática”** (8,980) como os mais referenciados.

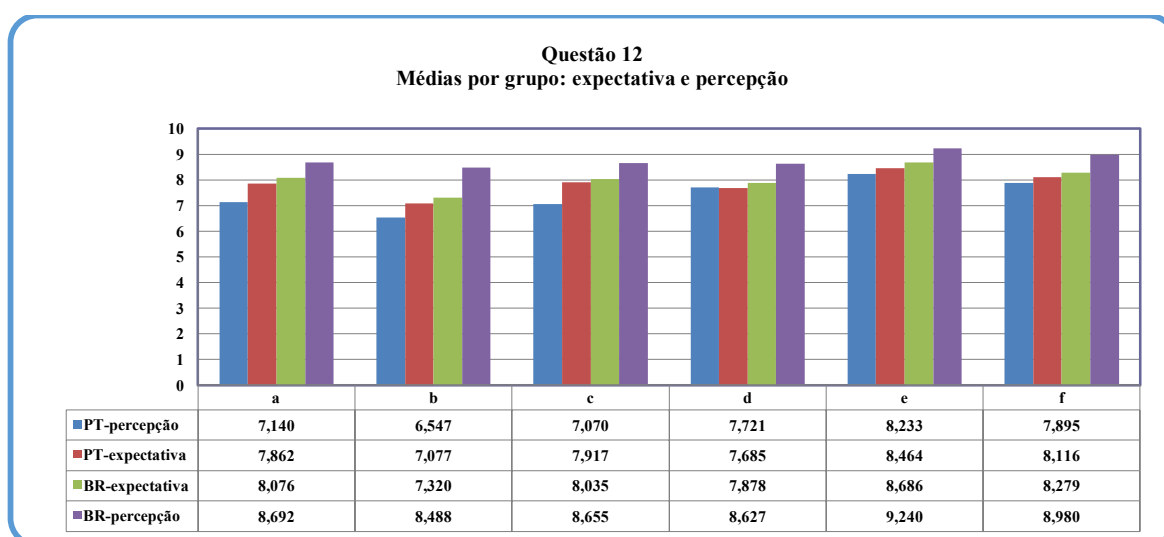
Quanto ao grupo percepção, destaca-se a extrema satisfação atribuída aos fatores “**Recursos bibliotecários**” (8,686). De notar, também, a satisfação relativa aos fatores “**Recursos de tecnologia e informática**” (8,279) e “**Condições da sala de aula**” (8,076).

Nesse grupo observou-se uma ligeira insatisfação relativamente aos fatores “**Condições dos laboratórios**” e “**Tamanho da turma**”.

Em Portugal, em termos de apoio académico, o grupo expectativa encontra-se de uma forma geral muito satisfeito, destaque para “**Recursos bibliotecários**” (8,464) e “**Recursos de tecnologia e informática**” (8,116).

Da mesma maneira, o grupo percepção, também está satisfeito, com ênfase para os fatores “**Recursos bibliotecários**” (8,233) e “**Recursos de tecnologia e informática**” (7,895).

A Figura 23, a seguir, nos mostra todas as médias auferidas.



Legenda: PT: Portugal; BR: Brasil

Escala: 0 = nada satisfeito; 10 = extremamente satisfeito

Figura 23:

Médias observadas relativamente as análises das expectativas e percepções dos alunos no Brasil e em Portugal para a Questão 12

Com o objetivo de testar a 10^a hipótese, definida para a pergunta 12, tratamos os dados através da aplicação do *Independent Samples Test* para amostras independentes, onde obtivemos os seguintes resultados:

10^a Hipótese: *Existem diferenças significativas entre os extratos relativamente ao grau de satisfação atribuído aos fatores referentes a “apoio académico”.*

No Brasil, analisando o extrato expectativa e percepção detectou-se diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente ao grau de satisfação em todos

os fatores analisados. Observa-se que o grupo expectativas atribui, em média, um grau de satisfação superior aos restantes estudantes.

Em Portugal, para esse mesmo extrato, houve, também, diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente ao grau de satisfação nos fatores **“Condições das salas de aula”** ($p=0.007$) e **“Condições dos seus edifícios e da sua infraestrutura”** ($p=0.002$). Em ambos os fatores, verifica-se que o grupo expectativas atribui, em média, um grau de satisfação superior aos restantes estudantes analisados.

No tocante ao extrato gênero, masculino e feminino, no Brasil não foram detectadas diferenças significativas entre os gêneros relativamente ao grau de satisfação médio nos fatores referentes ao apoio académico.

Em Portugal, também não foram detectadas diferenças significativas entre os gêneros relativamente ao grau de satisfação médio nos fatores referentes ao apoio académico.

Com relação ao extrato regime de ensino, presencial e a distância, verifica-se, no Brasil, que os estudantes da modalidade de ensino a distância atribuem, em média, um grau de satisfação significativamente superior nos fatores **“Condições das salas de aula”** ($p=0.001$), **“Condições dos laboratórios”** ($p=0.001$), **“Tamanho das turmas”** ($p=0.0001$).

Por outro lado, verifica-se que os estudantes no modelo presencial evidenciam um grau de satisfação médio significativamente superior no fator **“Recursos bibliotecários”** ($p=0.0001$).

Em Portugal, este extrato não será analisado, devido à escassa representatividade da modalidade de ensino a distância.

Referente ao extrato horário do curso, diurno e noturno, verifica-se, no Brasil, diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente ao grau de satisfação atribuído aos fatores **“Condições das salas de aula”** ($p=0.0001$), **“Recursos bibliotecários”** ($p=0.015$) e **“Recursos de tecnologia e informática”** ($p=0.036$).

Observa-se, nos fatores enumerados, que os estudantes do horário noturno atribuem, em média, um grau de satisfação superior relativamente aos estudantes em horário diurno.

Já em Portugal, foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente ao grau de satisfação atribuído aos fatores **“Condições dos edifícios e de sua infraestrutura”** ($p=0.002$) e **“Recursos bibliotecários”** ($p=0.040$), tendo-se observado, nestes fatores, que os estudantes em horário diurno atribuem, em média, um grau de satisfação superior ao registado pelos alunos do horário noturno.

Quanto ao extrato trabalhador estudante, sim e não, no Brasil foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente ao grau de

satisfação atribuído aos fatores **“Condições das salas de aula”** ($p=0.002$), **“Condições dos laboratórios”** ($p=0.012$) e **“Recursos de tecnologia e informática”** ($p=0.017$), sendo que, nos três fatores, os estudantes que mantêm uma atividade laboral atribuem, em média, um grau de satisfação superior em relação ao atribuído pelos estudantes não-trabalhadores.

Já em Portugal, não foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente ao grau de satisfação atribuído aos fatores referentes ao apoio académico.

***Questão 13** – Qual o grau de satisfação que atribui a cada um dos seguintes aspectos específicos relacionados com esta instituição: “Desenvolvimento pessoal”.*

a. Ir ao encontro de minhas expectativas pessoais; b. Ir ao encontro de minhas expectativas intelectuais; c. Ter mais conhecimentos; d. Ter melhores capacidades/possibilidades de relacionamento interpessoal; e. Ter/desenvolver melhores capacidades de comunicação; f. Ter/desenvolver melhores capacidades de liderança; g. Obter melhores capacidades de trabalho.

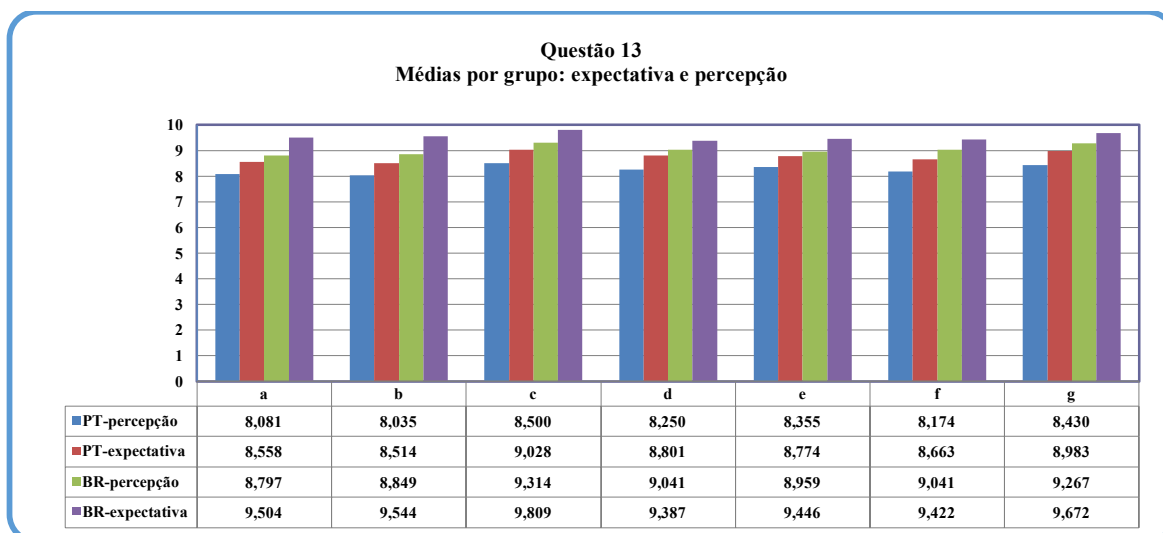
No Brasil, o grupo expectativa revela-se mais uma vez extremamente satisfeito com os fatores apresentados. Novamente se observa que os fatores **“Ter mais conhecimentos”** (9,809) e **“Obter melhores capacidades de trabalho”** (9,672), na condição de mais destacados pelos estudantes assumem, agora, um grau de satisfação maior.

Da mesma maneira, o grupo percepção também está extremamente satisfeito com os fatores do desenvolvimento pessoal. Os fatores **“Ter mais conhecimentos”** (9,314) e **“Obter melhores capacidades de trabalho”** (9,267), também foram destaque para esse grupo.

Da mesma forma que, no Brasil, os estudantes do grupo expectativa, em Portugal, também revelaram estar extremamente satisfeitos com todos os fatores apresentados. Os fatores **“Ter mais conhecimentos”** (9,028) e **“Obter melhores capacidades de trabalho”** (8,983), foram destaque para esse grupo.

Quanto ao grupo percepção, da mesma forma que o grupo expectativa, foram destaque os fatores **“Ter mais conhecimentos”** (8,500) e **“Obter melhores capacidades de trabalho”** (8,430).

A Figura 24 a seguir, nos mostra todas as médias auferidas.



Legenda: PT: Portugal; BR: Brasil

Escala: 0 = nada satisfeito; 10 = extremamente satisfeito

Figura 24:

Médias observadas relativamente as análises das expectativas e percepções dos alunos no Brasil e em Portugal para a Questão 13

Com o objetivo de testar a 11^a hipótese, definida para a pergunta 13, tratamos os dados através da aplicação do *Independent Samples T-test* para amostras independentes, onde obtivemos os seguintes resultados:

11^a Hipótese: *Existem diferenças significativas entre os extratos relativamente ao grau de satisfação atribuído aos fatores referentes a “desenvolvimento pessoal”.*

No Brasil, para o extrato expectativa e percepção, foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente ao grau de satisfação em todos os fatores analisados.

Observa-se que o grupo expectativas atribui, em média, um grau de satisfação superior aos restantes estudantes analisados.

Da mesma forma, em Portugal, foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente ao grau de satisfação em todos os fatores analisados. Observa-se que o grupo expectativas atribui, também, em média, um grau de satisfação superior aos restantes estudantes analisados.

Quanto ao extrato gênero, masculino e feminino, no Brasil foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente ao grau de satisfação atribuído aos fatores **“Ter melhores capacidades/ possibilidades de relacionamento interpessoal”** ($p=0.012$) e **“Obter melhores capacidades de trabalho”** ($p=0.015$), sendo que, em ambos os fatores, os estudantes do gênero feminino atribuem, em média, um grau de satisfação superior em relação ao atribuído pelos estudantes do gênero masculino.

Já em Portugal, não foram detectadas diferenças significativas entre os gêneros relativamente ao grau de satisfação médio nos fatores referentes ao desenvolvimento pessoal.

Com relação ao extrato regime de ensino, presencial e a distância, no Brasil, foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente ao grau de satisfação em todos os fatores analisados.

Observa-se que o grupo de estudantes na modalidade a distância atribui, em média, um grau de satisfação superior aos restantes estudantes.

Em Portugal, este extrato não será analisado devido à escassa representatividade da modalidade de ensino a distância.

Para o extrato horário do curso, diurno e noturno, no Brasil não foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente ao grau de satisfação médio nos fatores referentes ao desenvolvimento pessoal.

Já em Portugal, foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente ao grau de satisfação atribuído aos fatores **“Ir ao encontro das minhas expectativas pessoais”** ($p=0.029$) e **“Ter melhores capacidades/ possibilidades de relacionamento interpessoal”** ($p=0.020$).

Em ambos os fatores, observa-se que o grupo de estudantes em regime diurno atribui, em média, um grau de satisfação superior aos restantes alunos analisados.

Quanto ao extrato trabalhador estudante, sim e não, no Brasil os fatores **“Ir ao encontro das minhas expectativas pessoais”** ($p=0.005$), **“Ir ao encontro das minhas expectativas intelectuais”** ($p=0.004$), **“Ter/ desenvolver melhores capacidades de liderança”** ($p=0.005$) e **“Obter melhores capacidades de trabalho”** ($p=0.048$), apresentaram as diferenças mais significativas.

Em todos os fatores referidos, verifica-se que o grupo de estudantes que mantêm uma atividade laboral atribui, em média, um grau de satisfação superior aos restantes estudantes.

Em Portugal, não foram detectadas diferenças significativas entre esses dois grupos de estudantes relativamente ao grau de satisfação médio nos fatores referentes ao desenvolvimento pessoal.

Questão 14 – Qual o grau de satisfação que atribui a cada um dos seguintes aspectos específicos relacionados com esta instituição: “Processos e Serviços”

a. Ações e materiais de informação/divulgação da instituição; **b.** Orientação aos novos estudantes; **c.** Facilidade do processo de matrícula; **d.** Serviços de apoio financeiro; **e.** Organizações e núcleos estudantis; **f.** Serviços de saúde para estudantes; **g.** Alojamentos nas residências de estudantes; **h.** Atitude do pessoal não docente para com os estudantes; **i.** Programas culturais; **j.** Serviços de alimentação – cantina(s); **k.** Serviços de alimentação – bar(es); **l.** Livraria; **m.** Site da instituição na internet; **n.** Espaços de estudo; **o.** Espaços de lazer; **p.** Instalações desportivas; **q.** Atividades não

curriculares; r. Simpatia no atendimento aos estudantes; s. Apoio aos estudantes com necessidades especiais; t. Associação de estudantes.

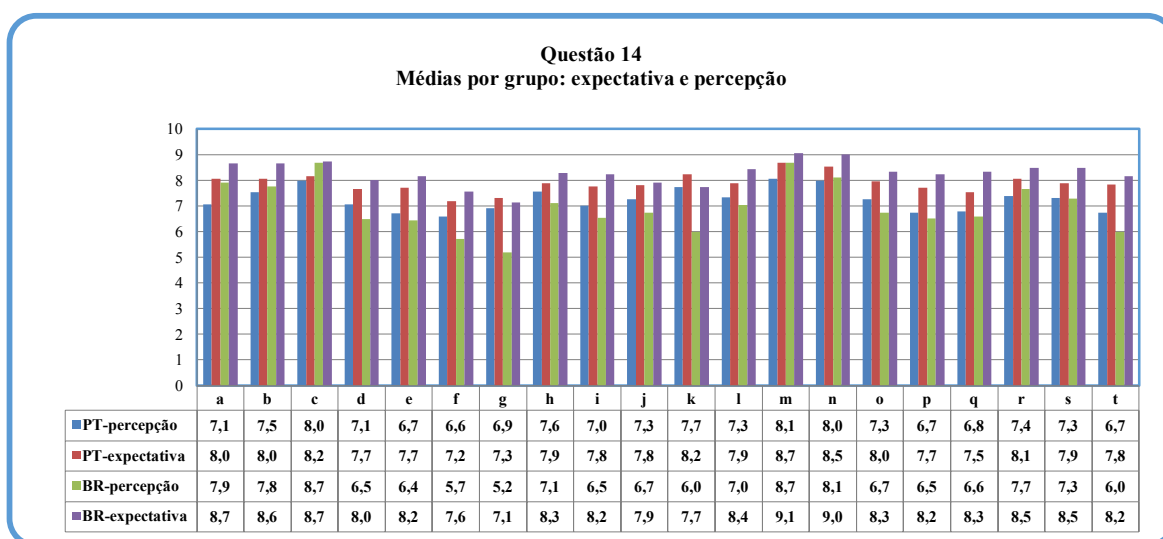
No Brasil, o grupo expectativa registrou como maior importância os fatores **“Espaços de estudo”** e **“Site da instituição na internet”**, atribuindo a estes o maior grau de satisfação, com médias respectivamente de 9,00 e 9,10. Interessa ainda referir que alguns fatores registraram insatisfação, tais como **“Alojamentos nas residências de estudantes”** (7,1), **“Serviços de alimentação – bar(es)”** (7,7) e por último, também insatisfeitos com o fator **“Serviços de saúde para estudantes”**.

Para os estudantes do grupo percepção, da mesma forma que para a importância, os aspetos relacionados com os processos e serviços, apresentaram, também, para o nível de satisfação, uma grande variabilidade de opiniões. Destacam-se positivamente os fatores **“Site da instituição na internet”** e **“Orientação aos novos estudantes”**, registrando ambos a média de 8,7 de estudantes extremamente satisfeitos. Os fatores que apresentam maior índice de insatisfação são **“Serviços de alimentação – bar(es)”**, **“Serviços de saúde para estudantes”** e **“Alojamentos nas residências de estudantes”**.

De referir ainda, outros fatores revelando alguma insatisfação por parte dos estudantes, nomeadamente, **“Instalações desportivas”** e **“Associação de estudantes”**, que curiosamente foram classificados por uma grande parte dos estudantes como pouco ou nada importantes.

Já em Portugal, observou-se que os estudantes dos dois grupos se encontram bastante satisfeitos com a generalidade dos processos e serviços analisados.

A Figura 25, a seguir, nos mostra todas as médias auferidas.



Legenda: PT: Portugal; BR: Brasil

Escala: 0 = nada satisfeito; 10 = extremamente satisfeito

Figura 25:

Médias observadas relativamente as análises das expectativas e percepções dos alunos no Brasil e em Portugal para a Questão 14

Com o objetivo de testar a 12^a hipótese, definida para a pergunta 14, tratamos os dados através da aplicação do *Independent Samples T-test* para amostras independentes, onde obtivemos os seguintes resultados:

12^a Hipótese: *Existem diferenças significativas entre os extratos relativamente ao grau de satisfação atribuído aos fatores referentes a “processos e serviços”.*

Analisando os resultados, com relação ao extrato expectativa e percepção no Brasil, verificamos que, com exceção dos fatores **“Facilidade do processo de matrícula”** e **“Site da instituição na Internet”**, em todos os outros foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente ao grau de satisfação atribuído. Observa-se que, em todos estes fatores, os estudantes do grupo expectativas atribuem, em média, um grau de satisfação significativamente superior em relação aos restantes estudantes.

Já em Portugal, temos, com exceção dos fatores **“Facilidade do processo de matrícula”**, **“Alojamento nas residências de Estudantes”**, **“Atitude do pessoal não docente para com os estudantes”**, **“Serviços de alimentação – bar(es)”**, em todos os outros foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente ao grau de satisfação atribuído. Observa-se também que, em todos estes fatores, os estudantes do grupo expectativas atribuem, em média, um grau de satisfação significativamente superior em relação aos restantes dos estudantes.

Quanto ao extrato gênero, masculino e feminino, no Brasil, não foram detectadas diferenças significativas entre os gêneros relativamente ao grau de satisfação médio nos fatores referentes aos processos e serviços.

Já em Portugal, foram detectadas diferenças significativas entre os gêneros relativamente ao grau de satisfação atribuído ao fator **“Instalações desportivas”** ($p=0.004$), sendo que, os estudantes do gênero masculino, atribuem, em média, um grau de satisfação superior neste fator, face ao observado no gênero feminino.

Para o extrato regime de ensino, presencial e a distância, notou-se que no Brasil, os estudantes na modalidade de ensino a distância atribuem, em média, um grau de satisfação significativamente superior aos restantes estudantes nos fatores **“Ações e materiais de informação/ divulgação da instituição”** ($p=0.0001$), **“Orientação aos novos estudantes”** ($p=0.0001$), **“Facilidade do processo de matrícula”** ($p=0.0001$), **“Alojamento nas residências de estudantes”** ($p=0.003$), **“Atitude do pessoal não docente para com os estudantes”** ($p=0.0001$), **“Site da instituição na Internet”** ($p=0.001$), **“Simpatia no atendimento aos estudantes”** ($p=0.0001$) e **“Apoio aos estudantes com necessidades especiais”** ($p=0.030$). Por outro lado, os estudantes em regime presencial atribuem, em média, maior grau de satisfação relativamente aos fatores **“Serviços de alimentação – cantina(s)”** ($p=0.022$) e **“Instalações desportivas”** ($p=0.005$).

Em Portugal, este extrato não será analisado devido à escassa representatividade da modalidade de ensino a distância.

Para o extrato horário do curso, diurno e noturno, no Brasil temos que no fator **“Instalações desportivas”** os estudantes do horário noturno atribuem, em média, um grau de satisfação superior aos restantes alunos ($p=0.018$). Em todos os outros fatores, as diferenças observadas não são significativas.

Entretanto, em Portugal, foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente ao grau de satisfação atribuído aos fatores: **“Orientação aos novos estudantes”** ($p=0.015$), **“Serviços de saúde para estudantes”** ($p=0.001$), **“Alojamento nas residências de estudantes”** ($p=0.006$), **“Atitude do pessoal não docente para com os estudantes”** ($p=0.0001$), **“Serviços de alimentação – bar(es)”** ($p=0.001$), **“Livraria”** ($p=0.0001$), **“Espaços de estudo”** ($p=0.002$), **“Espaços de lazer”** ($p=0.009$), **“Instalações Desportivas”** ($p=0.0001$), **“Atividades não-curriculares”** ($p=0.012$), **“Simpatia no atendimento aos estudantes”** ($p=0.001$), **“Apoio aos estudantes com necessidades especiais”** ($p=0.0001$), e **“Associação de Estudantes”** ($p=0.003$). Observa-

se que, em todos os fatores referidos, os estudantes do horário diurno atribuem, em média, um grau de satisfação superior ao atribuído pelos estudantes do horário noturno.

No tocante ao extrato trabalhador estudante, sim e não, no Brasil foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes relativamente ao grau de satisfação atribuído aos fatores **“Orientação aos novos estudantes”** ($p=0.004$), **“Facilidade do processo de matrícula”** ($p=0.0001$), **“Serviços de alimentação – bar(es)”** ($p=0.012$), **“Espaços de estudo”** ($p=0.031$), **“Simpatia no atendimento aos estudantes”** ($p=0.004$).

Observa-se que, por um lado, os estudantes não-trabalhadores atribuem, em média, um grau de satisfação superior aos estudantes trabalhadores nos fatores relacionados com os fatores **“Serviços de alimentação – bar(es)”** e **“Espaços de estudo”**, enquanto que os estudantes trabalhadores atribuem, em média, um grau de satisfação superior nos restantes fatores enumerados.

Já em Portugal, verificou-se que os estudantes que mantêm uma atividade laboral atribuem, em média, um grau de satisfação superior ao fator **“Facilidade do processo de matrícula”** ($p=0.033$). Por outro lado, verificou-se que os estudantes não-trabalhadores atribuem, em média, um grau de satisfação superior nos fatores **“Serviços de saúde para estudantes”** ($p=0.017$), **“Serviços de alimentação – bar(es)”** ($p=0.006$), **“Livraria”** ($p=0.002$), **“Espaços de estudo”** ($p=0.004$), **“Espaços de lazer”** ($p=0.006$), **“Instalações desportivas”** ($p=0.002$), **“Atividades não-curriculares”** ($p=0.041$), **“Simpatia no atendimento aos estudantes”** ($p=0.037$).

Finalmente, cabe destacar alguns aspectos importantes, que serão objeto da discussão no capítulo a seguir, que ficaram muito evidentes durante o tratamento e análise dos resultados relativos ao questionário utilizado:

- há um *gap* considerável, nos dois países, entre importância e a satisfação para os fatores relativos ao “acadêmico”, “apoio acadêmico”, “desenvolvimento pessoal” e “processos e serviços”, o que pode evidenciar a necessidade de uma preocupação maior das IES na busca da qualidade de seus serviços;
- em todos os extratos analisados, nos dois países, foram detectados pontos de convergência para diversos fatores, o que pode, também, ser motivo para uma análise mais apurada dos temas relacionados a esses elementos;
- de uma maneira geral, tanto no Brasil quanto em Portugal, os alunos indicaram um bom nível de satisfação para a qualidade dos serviços da IES.

CAPITULO IX
CONSIDERAÇÕES FINAIS

9.1. DISCUSSÃO

Como pudemos constatar no enquadramento teórico, o funcionamento dos Sistemas de Regulação e Avaliação, tanto no Brasil quanto em Portugal, está calçado em normas e estruturas organizacionais que têm como proposta a permanente busca da qualidade no ensino superior.

Essas normas, não necessariamente iguais, quando comparamos o que acontece nos dois países, atendem, considerando todo um histórico cultural, os principais pontos identificados como importantes para o controle de todo o processo de ensino.

Cabe ressaltar, entretanto, que apesar de todo o avanço ocorrido, o SINAES no Brasil e o Processo de Bolonha em Portugal, ainda ocorrem resistências no sentido de se buscar entender, também pela visão comportamental dos atores envolvidos, fatores que podem fornecer pistas importantes de desvios que ocorrem durante toda a vida acadêmica, principalmente por parte dos alunos durante sua estada nas IES.

Ficou claro também, que os atores que controlam de forma institucional o processo, veem no aluno uma visão pouco profunda e muito imediatista do que é qualidade no ensino, visto a sua curta permanência na vida acadêmica, o que pode levar à tomada de decisões nem sempre adequadas.

Quando analisamos o perfil do atual aluno no ensino superior, temos a percepção, baseados na afirmação de diversos autores, de que a visão de mundo desse *stakeholder* é bem diferente daquela até então percebida por pessoas de gerações anteriores, o que traz para o centro da discussão elementos e valores ainda não bem entendidos e devidamente absorvidos.

O sentimento que fica é que ainda, apesar das diversas manifestações de importantes autores, não há espaço para se estabelecer uma visão totalmente convergente, entre todos os atores, do que é qualidade efetiva para o ensino superior.

Deste modo, como mais uma contribuição para a busca da ampliação desse diálogo, com a consequente melhora nos processos de gestão da qualidade, definimos como objetivo principal de nosso estudo a análise de como o aluno, já identificado como principal *stakeholder* do sistema de ensino superior, participa no processo de avaliação institucional e qual a sua expectativa e percepção de qualidade do ensino.

A escolha, como base de nosso trabalho, dos alunos do curso de Administração no Brasil e Gestão em Portugal, tem como indicativo a proposta de que segundo Piau (2014, p. 3):

“[...] Os cursos de Administração sob um estudo Socrático utilizam os métodos tradicionais de ensino e ensinam ao aluno que devem pensar e não o que pensar. (Sancoo & Munk, 2003), que vai ao encontro as expectativas.”

No entanto, durante a análise efetuada da literatura, identificamos que, além da expectativa dos alunos do primeiro ano e a percepção destes no último ano dos cursos quanto a temas identificados como relevantes, poderíamos ter fatores sociodemográficos que também poderiam impactar as suas visões quanto a indicadores importantes durante os processos acadêmicos.

Dessa forma, durante a terceira fase de nosso trabalho, quando aplicamos em uma IES no Brasil o questionário que serviu de base para a pesquisa quantitativa realizada por Magalhães *et al.* (2012), de modo a validá-lo para os objetivos propostos, identificamos 5 fatores sociodemográficos que poderiam nos mostrar diferentes visões a respeito da importância para indicadores de qualidade no ensino superior.

Assim, por meio de estudo descritivo/correlacional, definimos dois tipos de estudo sendo que, no primeiro, faríamos uma análise e correlação entre os documentos legais e processos que norteiam a avaliação do ensino superior nos dois países, bem como identificar de que forma e qual a importância que se atribuiu a participação do aluno nesses processos.

No segundo estudo formulamos um conjunto de hipóteses onde procuramos, por meio de análises estatísticas mais adequadas, identificar a relação entre expectativa e percepção a partir de extratos sociodemográficos, utilizando uma amostra composta de 881 alunos no Brasil e 408 em Portugal, distribuídos em IES localizadas em diversas regiões de cada país.

Em função da complexidade na aplicação e obtenção dos documentos para tratamento, optou-se pela coleta presencial em pelos menos 70% dos alunos de modo a tentarmos não ser surpreendidos com a qualidade das informações.

Mesmo assim, tivemos algumas respostas que não puderam ser consideradas, mas que não inviabilizou o grau de confiabilidade dos resultados.

Vale destacar, que toda a amostra foi de conveniência, anônima e confidencial, mas temos que lembrar que na cabeça do estudante, numa resposta através de questionário eletrônico, alguém pode identifica-lo e prejudica-lo.

Outros dois fatores a serem mencionados se referem: a questão da percepção das pessoas que não são capazes de se auto ajuizarem e predizer os seus comportamentos de forma confiável; e o problema do questionário em si, que leva a questões de desejabilidade social, tendência central, resposta ao acaso ou efeitos de teto e chão.

Nesse sentido, daremos início a uma análise crítica dos resultados encontrados, procurando estabelecer uma relação com eventual literatura existente.

9.2. AVALIAÇÃO DESCRITIVA SOBRE A COMPOSIÇÃO DOS MODELOS DE REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO NO BRASIL E EM PORTUGAL

Com o objetivo de compreender a relação entre os normativos dos dois países e entender como o aluno participa desse processo, recorreremos inicialmente à uma análise documental procurando identificar, sem o objetivo de comparar, pois não estabelecemos nenhuma hipótese para este estudo, os pontos divergentes e convergentes dos sistemas.

Considerando as quatro dimensões estabelecidas para análise no estudo, o resultado permite-nos afirmar que:

- os dois modelos contemplam uma estrutura de organização bem semelhante, com nomenclaturas próprias, tanto na questão dos sistemas, público ou privado, modalidade, tipo e formação e duração dos cursos. No Brasil, não existe aderência das normas a processos externos como acontece em Portugal, integrado ao processo de Bolonha. No Brasil, existe legislação específica para educação na modalidade a distância, que há em praticamente todas as IES, ao contrário de Portugal que tem uma instituição, a Universidade Aberta, que praticamente concentra todo o ensino nessa modalidade. Outro fator relevante é a questão de cobrança de mensalidade/propinas, que no Brasil acontece somente no ensino privado, enquanto que em Portugal ocorre em todo o sistema, tanto público quanto privado, em que pese no sistema público as propinas não tenham o objetivo de sustentar o sistema, como ocorre no privado. Na questão do tipo de formação, temos no Brasil uma certa dispersão na nomenclatura, considerando a existência de cursos em nível superior, de graduação, sequenciais, extensão e pós-graduação com normativos algumas vezes não muito claros, exceto a pós-graduação que é avaliada pela CAPES, enquanto que em Portugal o sistema está estabelecido em três ciclos bem definidos, o que impacta em muito na definição da duração dos cursos, que no Brasil ainda é bastante confusa, pois ainda temos a modalidade de ensino para influenciar na definição.

- os dois modelos têm em seu ordenamento jurídico elementos bem definidos quanto ao regime jurídico das IES, os momentos essenciais da avaliação, dimensões avaliadas, atribuição de conceitos e atores responsáveis. Cabe ressaltar que no Brasil, em função dos diversos conceitos intermediários utilizados para atribuição do conceito final da IES, isto é,

o Índice Geral de Cursos – IGC, o processo é bastante trabalhoso, contemplando várias etapas, e em muitas vezes confusas, o que tem gerado várias críticas, principalmente do setor privado e provocado várias alterações visando sua melhoria, como aconteceu em 2014 em que o INEP alterou a composição dos indicadores de uma das etapas, o Conceito Preliminar de Cursos – CPC. Já em Portugal, todo processo está circunscrito a duas etapas no processo de avaliação: a auto avaliação e a avaliação externa. Outro ponto a destacar, é a existência no Brasil do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE), como elemento constitutivo do SINAES no processo de avaliação dos cursos e que compõem, também, o Conceito Preliminar de Cursos – CPC, etapa essa inexistente em Portugal para o ensino superior. Finalmente cabe ressaltar, que todo o processo é contínuo e cada componente ou etapa no seu conjunto, alimentam o sistema como um todo e definem se a IES tem ou não qualidade, sob o ponto de vista dos indicadores utilizados;

- os dois modelos têm seus atores bem definidos e aqui cabe alguns destaques que diferenciam os modelos no Brasil e em Portugal. No Brasil, o Ministério da Educação tanto exerce o papel regulatório quanto o operacional no tocante a avaliação, principalmente na graduação, em que através de Secretarias específicas para as modalidades existentes, tem no INEP o agente de aplicação do ENADE, avaliação externa, cálculo dos indicadores entre outras atribuições. A CAPES trata especificamente dos cursos de pós-graduação, contemplando todo o ciclo avaliativo e atribuindo conceitos que servem de base para a autorização e/ou manutenção dos cursos. Em Portugal, ao contrário, percebe-se uma clara segregação de funções, onde cabe a A3ES todo o ciclo avaliativo, inclusive a sua normatização. No Brasil não há nenhum órgão com as mesmas atribuições da A3ES, em que pese, neste momento, estar em curso a análise no Congresso Nacional de um projeto de lei visando a criação de um organismo com objetivos semelhantes a A3ES.

- os dois modelos tratam de processos de avaliação, tanto de cursos de graduação e pós-graduação de Instituições de Ensino Superior, analisando dimensões que contemplam, de forma quantitativa, indicadores considerados elementos estruturantes no processo de gestão da qualidade acadêmica. Em ambos os países, os relatórios de auto avaliação servem de base tanto para avaliação interna, formalizada pelas Comissões Internas de avaliação, no caso do Brasil as denominadas Comissões Próprias de Avaliação – CPAs, constituídas por força do SINAES. No caso de Portugal, a avaliação interna constitui a base da avaliação externa, enquanto que no Brasil é um elemento de consulta e indicativo de participação dos diversos atores, inclusive o aluno. O seu impacto no resultado da avaliação externa é relativo e não se constitui em elemento fundamental. De alguma maneira, nos dois países, os

processos de avaliação interna e externa tem por objetivo contribuir para melhoria da qualidade dos cursos e das instituições, além de servirem como um componente educativo para os diversos atores envolvidos. Ao analisarmos as dimensões dos instrumentos utilizados, tanto no Brasil quanto em Portugal, percebemos que, sopesadas as nomenclaturas e especificidades de cada país, os atributos analisados têm bastante semelhança, destacando, entretanto que o processo no Brasil é bastante complexo no entendimento e aplicação dos conceitos. Regularmente, o INEP realiza capacitações com vistas a equalizar os entendimentos em função das divergências de entendimento entre os diversos atores. No caso da pós-graduação, temos no Brasil, a exemplo de Portugal, um único agente que contempla todo o processo avaliativo. De qualquer maneira, no Brasil, o modelo de atribuição de conceitos muito amplos tem gerado algumas divergências de entendimento nas avaliações externas das IES, mas muito menor do que na graduação, não só pelo número mais reduzido de instituições, mas, também, pela quantidade de cursos.

- os dois modelos tem a participação do aluno devidamente regulamentada, mas em ambos os casos essa participação não se configura efetivamente no processo de melhoria da qualidade do ensino superior. Esse fato, já relatado por Cardoso (2009), decorre em função do pouco preparo, desconhecimento ou pouca importância atribuída pelos alunos na sua participação. Tanto no Brasil quanto em Portugal, o fato dos alunos, escolhidos pelas instituições, serem ouvidos nas avaliações externas não significa isenção no processo, pois ao serem escolhidos para tal atividade já há um certo constrangimento (Cardoso, 2009). A participação dos alunos nas Comissões Externas de Avaliação – CAEs, em Portugal, ainda não é um fato consolidado, conforme relatório da A3ES e ainda carece de um aperfeiçoamento, principalmente quanto ao preparo deles para essa atividade. A participação dos alunos nas comissões internas de avaliação também é um processo que tem constrangimento, pois dependendo de como a instituição escolhe o aluno e de que forma a composição dos restantes dos membros é efetivada, a percepção e manifestação do aluno nem sempre é levada em conta. No Brasil, o aluno também participa oferecendo sua opinião sobre diversos fatores, quando do preenchimento do questionário socioeconômico no ENADE (QSE), indicadores esses que pouca representatividade tem na composição do Conceito Preliminar de Curso – CPC, visto que só representa 15% do conceito final. Os demais itens relativos ao desempenho dos estudantes no exame e corpo docente representam 85% e de alguma forma anulam qualquer indicativo negativo encontrado no questionário socioeconômico. As IES, ao identificarem os alunos escolhidos pelo INEP para participarem

do ENADE, fazem uma verdadeira maratona para prepararem os alunos para o exame que atribui até 55% do CPC.

Considerando as evidências encontradas nos dois modelos podemos concluir que apesar de haver similaridade no propósito de se desenvolver um sistema de avaliação global e integrado, o Brasil ainda tem problemas na completa implantação do SINAES, principalmente no tocante ao fechamento do ciclo das avaliações de todos os cursos e sua renovação como efeito comparativo de avanço do processo. Em Portugal, em função de sua dimensão geográfica, o primeiro ciclo já se encontra totalmente concluído e agora inicia-se uma nova etapa que permitirá conhecer se as recomendações da A3ES e ações das IES realmente contribuíram para a melhoria da qualidade.

Um fato bastante relevante em Portugal é a existência de um Sistema Interno de Garantia da Qualidade – SIGQ que, devidamente institucionalizado e acompanhado pela A3ES, se configura como um elemento importante para padronizar o entendimento do que é qualidade no ensino superior. No Brasil, essa iniciativa ocorre somente em algumas instituições privadas, como um fator de governança corporativa que assegure o acompanhamento por parte dos mantenedores.

No tocante a participação do aluno não se percebeu uma ação concreta no Brasil e em Portugal, apesar da A3ES estar tratando do assunto, mas ao nosso ver ainda de forma muito superficial.

Quando ouvimos especialistas no assunto, não há consenso quanto as medidas que poderiam ser adotadas para valorizar, não só quantitativamente, mas principalmente qualitativamente a participação desse importante *stakeholder* nos processos de avaliação.

Para concluir, não podemos deixar de destacar os importantes trabalhos, principalmente em Portugal, apresentados por Magalhães *et al.* (2012), Cardoso (2009), Cardoso & Machado dos Santos (2011), em que retratam situações de percepção e participação dos alunos nos processos de qualidade do ensino superior. No Brasil, ainda há poucas referências bibliográficas a respeito do tema, com o que esperamos contribuir neste trabalho.

9.3. AVALIAÇÃO DESCRITIVA DAS HIPÓTESES

As instituições de ensino superior, principalmente as privadas, cada vez mais tem reconhecido que os alunos têm à sua disposição diversas opções para frequentarem cursos superiores e que o atendimento das expectativas e percepções de qualidade desse importante *stakeholder* certamente garantirá a perpetuidade de seus negócios.

Mesmo no setor público, mais resistente à ideia de ver o aluno como um cliente e tratar o processo educativo sob a ótica de um modelo de gestão voltado para resultados, já existe uma preocupação de como o aluno percebe a qualidade do que lhe é oferecido como solução para suas expectativas e percepções.

Não é à toa que diversos modelos institucionais, públicos ou privados, de controle da qualidade que são sugeridos, sendo alguns deles já em funcionamento, buscam identificar como anda o processo de gestão dessa expectativa e percepção de qualidade por parte dos diversos *stakeholders*.

Segundo Mattos Machado *et al.* (2014, p. 128):

“[...] Souza e Reinert (2010) afirmam que um estudante não deve ser considerado simplesmente como cliente, mas como um verdadeiro parceiro no processo de aprendizagem. O estudante parceiro não é um “aluno produto” a ser processado como matéria-prima, nem um “aluno cliente” do lado de fora do balcão de atendimento, mas um participante ativo no processo de ensino/aprendizagem que se comporta como um sócio em relação à escola. “

Ainda segundo Mattos Machado *et al.* (2014, p. 128):

“[...] Schleich *et al.* (2006), em vários estudos a investigação da satisfação acadêmica surge como um elemento importante na avaliação da eficácia institucional e dos contextos educativos, possibilitando às instituições reestruturarem sua organização para se adaptarem às necessidades dos estudantes. A mensuração da satisfação acadêmica pode auxiliar no processo de planejamento e na melhoria dos programas e serviços para o estudante, aumentando a eficácia do processo educacional. “

Assim, nesta etapa de nosso trabalho, procuraremos fazer uma análise das hipóteses estabelecidas, de forma que se possa determinar quantitativamente quais fatores são relevantes e críticos, na questão de importância e satisfação, para os alunos respondentes do questionário aplicado.

Por oportuno, destacamos que não foi possível estabelecer uma correlação dos resultados obtidos com literatura existente no Brasil, visto que o modelo de análise ora proposto não tem parâmetro acadêmico para comparação.

Para alguns elementos obtidos em Portugal, procuraremos estabelecer algumas correlações com o estudo de Magalhães *et al.* (2012), visto que utilizamos o mesmo instrumento de pesquisa.

A primeira hipótese testada, considerou a possível existência de diferenças significativas, entre os extratos analisados, na classificação do grau de importância para fatores de decisão de entrada no ensino superior.

No Brasil, os fatores mais importantes identificados, em todos os extratos analisados, para a pergunta 1, que serviu de base para o teste da hipótese 1, foram: *a. Obter um grau acadêmico; b. Obter conhecimentos que permitam uma carreira estimulante; d. Eu queria um bom emprego; f. Obter um emprego com um bom salário; i. Gosto de estudar e aprender; e j. Queria ter condições para poder escolher a orientação da minha vida;*

Pode-se notar na figura a seguir, que há uma simetria entre todos os extratos analisados com relação aos fatores mais e menos relevantes.

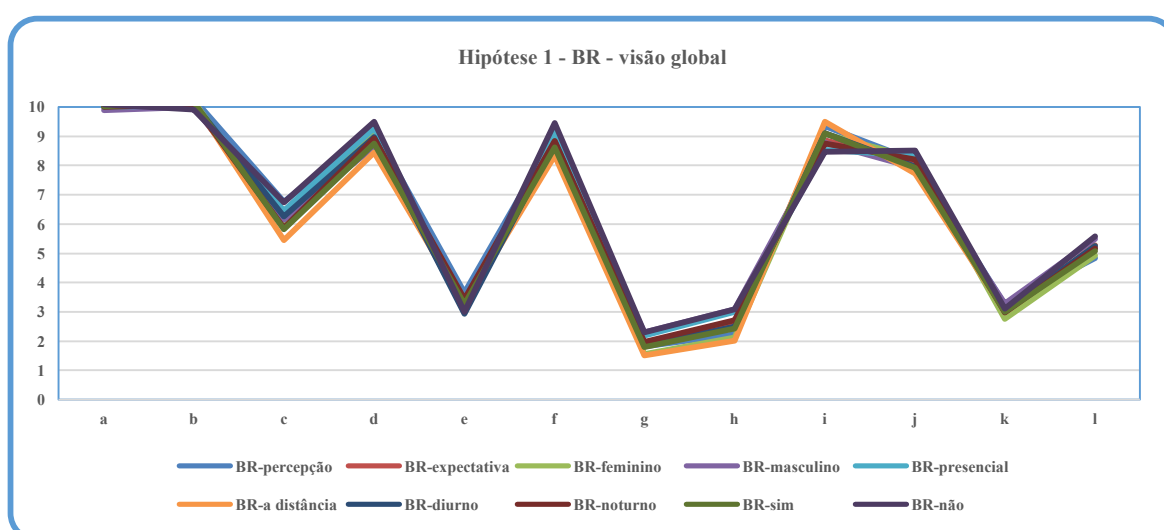
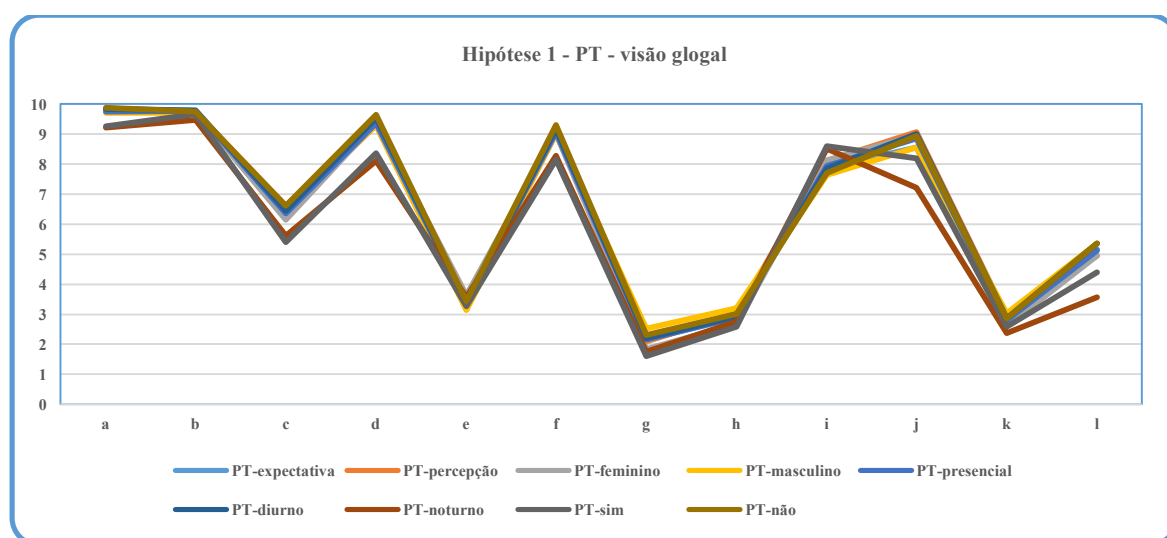


Figura 26: Hipótese 1 – BR – visão global

Em Portugal, os fatores mais importantes identificados, em todos os extratos analisados, para a pergunta 1, foram: *a. Obter um grau acadêmico; b. Obter conhecimentos que permitam uma carreira estimulante; d. Eu queria um bom emprego; f. Obter um emprego com um bom salário; i. Gosto de estudar e aprender; j. Queria ter condições para poder escolher a orientação da minha vida.* Abstraímos dessa análise os dados relativos ao regime de ensino a distância, visto a pouca representatividade dessa modalidade em Portugal. Cabe ressaltar, que o fator menos importante é *g. Evitar ter de ir trabalhar.*

Esse resultado guarda coerência com aquele obtido por Magalhães *et al.* (2012, p. 65) que identificou, em seu estudo, como mais importantes os fatores *a. Obter um grau acadêmico e b. Obter conhecimentos que permitam uma carreira estimulante. Da mesma maneira o fator menos importante identificado e g. Evitar ter de ir trabalhar.*

Pode-se notar na figura a seguir, que há uma simetria quase absoluta entre todos os extratos analisados com relação aos fatores mais e menos relevantes. Foram excluídos os resultados relativos ao regime de ensino a distância, devido a sua pouca expressividade neste estudo.



Legenda: PT – Portugal

Escala: 0: menos importante; 10 – mais importante

a. Obter um grau acadêmico; b. Obter conhecimentos que permitam uma carreira estimulante; c. Era o que a minha família esperava de mim; d. Eu queria um bom emprego; e. Não conseguia encontrar um emprego; f. Obter um emprego com um bom salário; g. Evitar ter de ir trabalhar; h. Para sair de casa; i. Gosto de estudar e aprender; j. Queria ter condições para poder escolher a orientação da minha vida; k. Queria estar com os meus amigos que estão aqui; l. Queria fazer novos amigos.

Figura 27: Hipótese 1 – PT – visão glogal

Como conclusão para a hipótese 1, com base nos resultados obtidos na aplicação do “*Independent Samples Test*”, podemos afirmar que ela somente não se confirmou, no Brasil, para o extrato expectativa e percepção e o horário do curso em que pese a existência de fatores com grau médio de diferença nesses extratos. Para os demais extratos, em ambos os países a hipótese foi confirmada, não somente em fatores mais importantes, mas também naqueles julgados menos importantes. O quadro a seguir sintetiza essas informações.

Quadro 21: Síntese para a hipótese 1

SINTESE DAS HIPÓTESES		
1a Hipótese: Existem diferenças significativas entre os extratos relativamente à classificação média de importância para a tomada de decisão de entrada para o ensino superior em cada um dos fatores analisados. (PERGUNTA 1)		
EXTRATOS	BRASIL	PORTUGAL
GRUPO: expectativa e percepção	Não se confirmou.	Confirmou-se a existência de diferença significativa para o fator “ <i>Queria ter condições para poder escolher a orientação para a minha vida</i> ”.

SINTESE DAS HIPÓTESES		
1a Hipótese: Existem diferenças significativas entre os extratos relativamente à classificação média de importância para a tomada de decisão de entrada para o ensino superior em cada um dos fatores analisados. (PERGUNTA 1)		
GENÊRO: masculino e feminino	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em vários dos fatores analisados.	Confirmou-se a existência de diferença significativa para o fator “Evitar ter de ir trabalhar”
REGIME DE ENSINO: presencial e a distância	Confirmou-se a existência de diferenças significativas para alguns fatores analisados.	Não foi possível extrair uma análise com exatidão devido à escassa representatividade da modalidade de ensino a distância.
HORÁRIO DO CURSO: diurno e noturno	Não se confirmou.	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em vários dos fatores analisados.
TRABALHADOR ESTUDANTE: sim e não	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em vários dos fatores analisados.	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em vários dos fatores analisados.

A segunda hipótese testada, considerou a possível existência de diferenças significativas, entre os extratos analisados, na classificação do grau de importância para razão mais relevante para a decisão de entrada no ensino superior.

No Brasil, os fatores mais significativos identificados, em todos os extratos analisados, para a pergunta 2, que serviu de base para o teste da hipótese 2, foram:

a. Obter um grau acadêmico; b. Obter conhecimentos que permitam uma carreira estimulante; e f. Obter um emprego com um bom salário.

Pode-se notar também para esta pergunta, que há uma simetria na grande maioria das opiniões entre os extratos analisados, conforme figura a seguir:

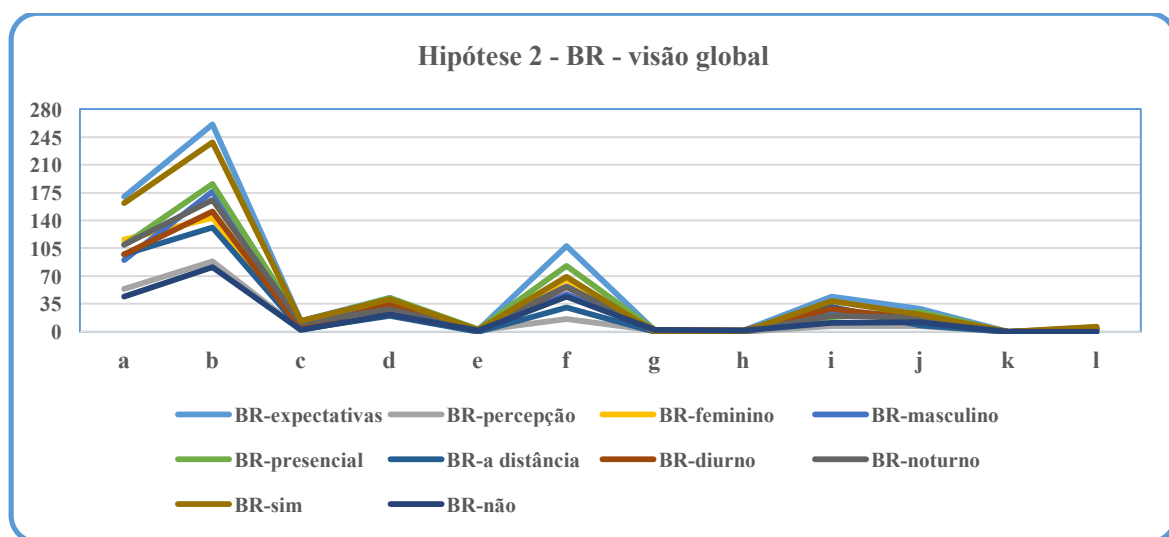


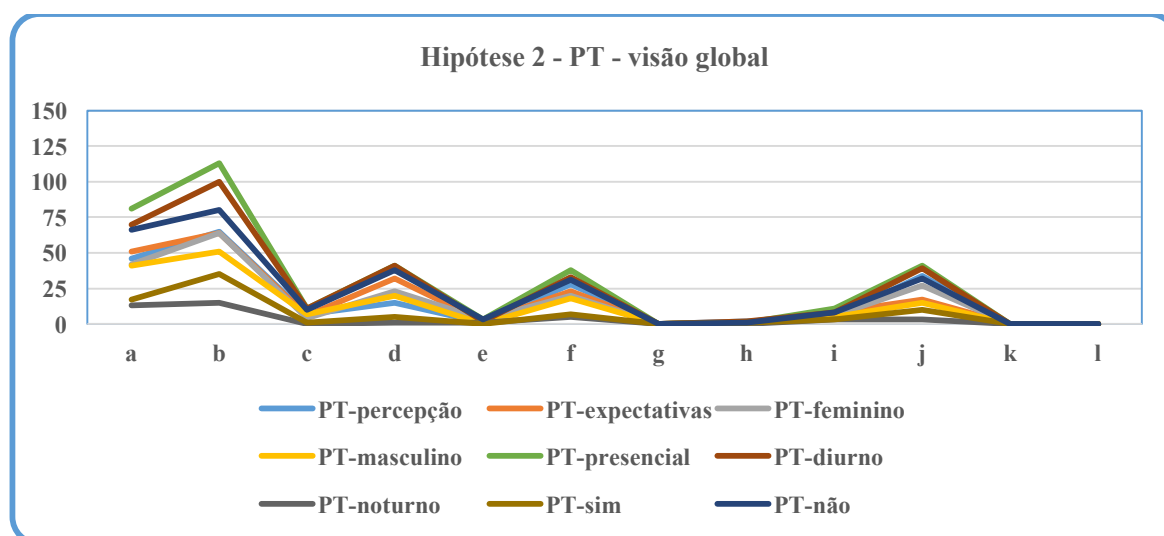
Figura 28: Hipótese 2 – BR – visão global

Em Portugal, foram identificados como mais importantes os mesmos fatores apurados no Brasil: *a. Obter um grau acadêmico; b. Obter conhecimentos que permitam*

uma carreira estimulante; e *f*. Obter um emprego com um bom salário.

Esse resultado guarda coerência com aquele obtido por Magalhães *et al.* (2012, p. 66) que identificou, em seu estudo, como mais importantes os fatores *a*. Obter um grau acadêmico; e *b*. Obter conhecimentos que permitam uma carreira estimulante. Da mesma maneira, o fator menos importante identificado é *g*. Evitar ter de ir trabalhar.

Pode-se notar também para esta pergunta, que há uma simetria das opiniões entre os extratos analisados, conforme figura a seguir. Foram excluídos os resultados relativos ao regime de ensino a distância, devido a sua pouca expressividade neste estudo.



Legenda: PT – Portugal

Escala: Escala: 0 = nenhum; 150 = quantidade máxima

a. Obter um grau acadêmico; b. Obter conhecimentos que permitam uma carreira estimulante; c. Era o que a minha família esperava de mim; d. Eu queria um bom emprego; e. Não conseguia encontrar um emprego; f. Obter um emprego com um bom salário; g. Evitar ter de ir trabalhar; h. Para sair de casa; i. Gosto de estudar e aprender; j. Queria ter condições para poder escolher a orientação da minha vida; k. Queria estar com os meus amigos que estão aqui; l. Queria fazer novos amigos

Figura 29: Hipótese 2 – PT – visão global

Como conclusão para a hipótese 2, com base nos resultados obtidos na aplicação do “*Chi-Square Tests*”, podemos afirmar que ela somente se confirmou, no Brasil, para os extratos regime de ensino e trabalhador estudante. Para os demais extratos, a hipótese não foi confirmada. Em Portugal, não se confirmou em nenhum extrato. O quadro a seguir sintetiza essas informações.

Quadro 22: Síntese para a hipótese 2

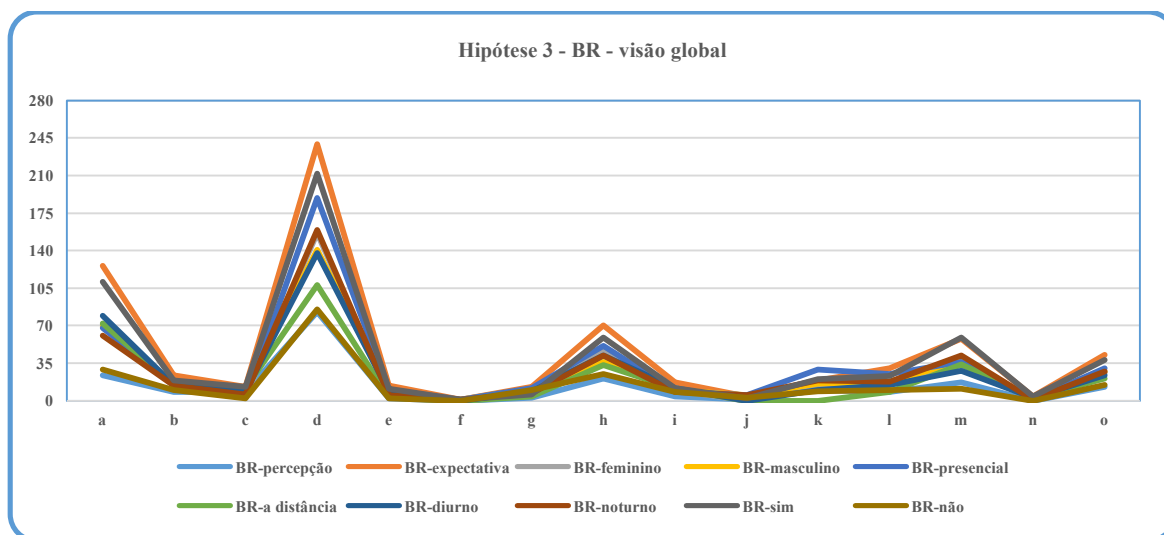
SÍNTESE DAS HIPÓTESES		
2ª Hipótese: O (s) fator (es) mais importante (s) para a decisão de entrar no ensino superior são diferentes entre os extratos considerados. (PERGUNTA 2)		
EXTRATOS	BRASIL	PORTUGAL
GRUPO: expectativa e percepção	Não se confirmou.	Não se confirmou.

SÍNTESE DAS HIPÓTESES		
2ª Hipótese: O (s) fator (es) mais importante (s) para a decisão de entrar no ensino superior são diferentes entre os extratos considerados. (PERGUNTA 2)		
EXTRATOS	BRASIL	PORTUGAL
GENÊRO: masculino e feminino	Não se confirmou.	Não se confirmou.
REGIME DE ENSINO: presencial e a distância	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em vários dos fatores analisados.	Não foi possível extrair uma análise com exatidão devido à escassa representatividade da modalidade de ensino a distância.
HORÁRIO DO CURSO: diurno e noturno	Não se confirmou.	Não se confirmou.
TRABALHADOR ESTUDANTE: sim e não	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em vários dos fatores analisados.	Não se confirmou.

A terceira hipótese testada, considerou a possível existência de diferenças significativas, entre os extratos analisados, na classificação do grau de importância para razão mais relevante para frequentar a instituição escolhida.

No Brasil, os fatores mais significativos identificados, em todos os extratos analisados, para a pergunta 4, que serviu de base para o teste da hipótese 3, foram: *a. Era a melhor para o curso que eu queria; e d. Tem uma boa reputação acadêmica.*

Pode-se notar também para esta pergunta, que há uma simetria na grande maioria das opiniões entre os extratos analisados, conforme figura a seguir:



Legenda: BR – Brasil

Escala: Escala: 0 = nenhum; 280= quantidade máxima

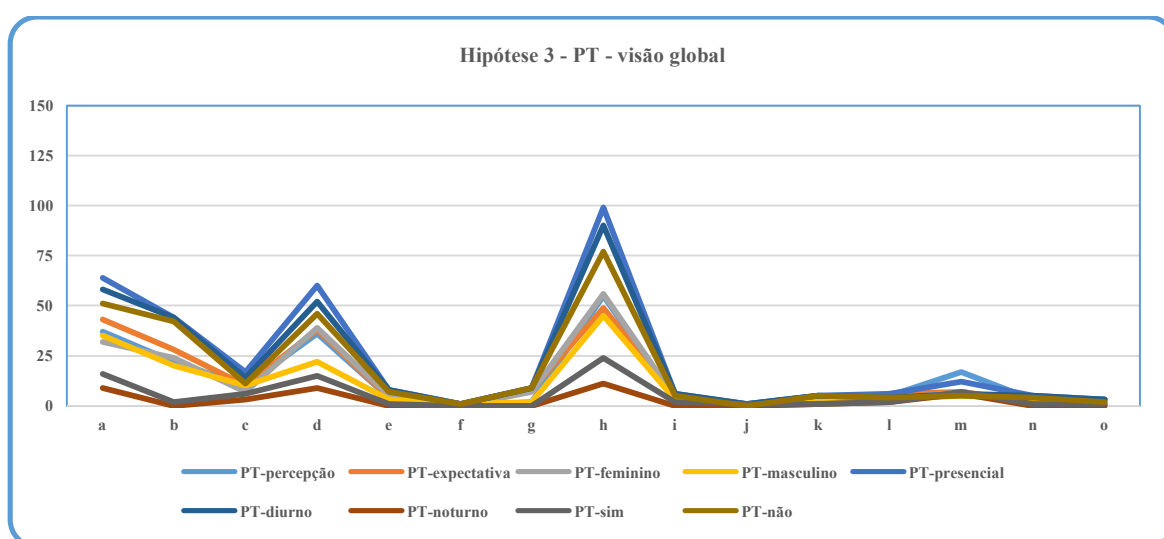
a. Era a melhor para o curso que eu queria; **b.** Era a única onde eu conseguia entrar; **c.** Era a única com o curso que eu queria; **d.** Tem uma boa reputação acadêmica; **e.** Tem uma boa reputação em termos de via social; **f.** Tem boas instalações para atividades não-curriculares; **g.** Foi recomendada pela família; **h.** Era perto da residência habitual; **i.** Pela informação e ações de divulgação promovidas por esta instituição; **j.** Foi a universidade que os meus amigos decidiram frequentar; **k.** Tem boas instalações para atividades curriculares; **l.** Os diplomados desta instituição ontem bons empregos; **m.** O custo das mensalidades; **n.** Foi recomendada por amigos; **o.** Os diplomados desta instituição têm prestígio social.

Figura 30: Hipótese 3 – BR – visão global

Em Portugal, foram identificados como mais importantes: *a. Era a melhor para o curso que eu queria; e h. Era perto da residência habitual.*

Esse resultado guarda coerência com aquele obtido por Magalhães *et al.* (2012, p. 67) que identificou, em seu estudo, como mais importantes os fatores *b. Era a melhor para o curso que eu queria; d. Tem uma boa reputação acadêmica; e h. Era perto da residência habitual.*

Pode-se notar também para esta pergunta, que há uma simetria na grande maioria das opiniões entre os extratos analisados, conforme figura a seguir. Foram excluídos os resultados relativos ao regime de ensino a distância, devido a sua pouca expressividade neste estudo.



Legenda: PT – Portugal

Escala: 0 = nenhum; 150 = quantidade máxima

a. Era a melhor para o curso que eu queria; **b.** Era a única onde eu conseguia entrar; **c.** Era a única com o curso que eu queria; **d.** Tem uma boa reputação acadêmica; **e.** Tem uma boa reputação em termos de via social; **f.** Tem boas instalações para atividades não-curriculares; **g.** Foi recomendada pela família; **h.** Era perto da residência habitual; **i.** Pela informação e ações de divulgação promovidas por esta instituição; **j.** Foi a universidade que os meus amigos decidiram frequentar; **k.** Tem boas instalações para atividades curriculares; **l.** Os diplomados desta instituição ontem bons empregos; **m.** O custo das mensalidades; **n.** Foi recomendada por amigos; **o.** Os diplomados desta instituição têm prestígio social.

Figura 31: Hipótese 3 – PT – visão global

Como conclusão para a hipótese 3, com base nos resultados obtidos na aplicação do “*Chi-Square Tests*”, podemos afirmar que ela somente se confirmou, no Brasil, para os extratos regime de ensino e trabalhador estudante. Já em Portugal, se confirmou para os extratos horário do curso e trabalhador estudante. Para os demais extratos não foi confirmada. O quadro a seguir sintetiza essas informações.

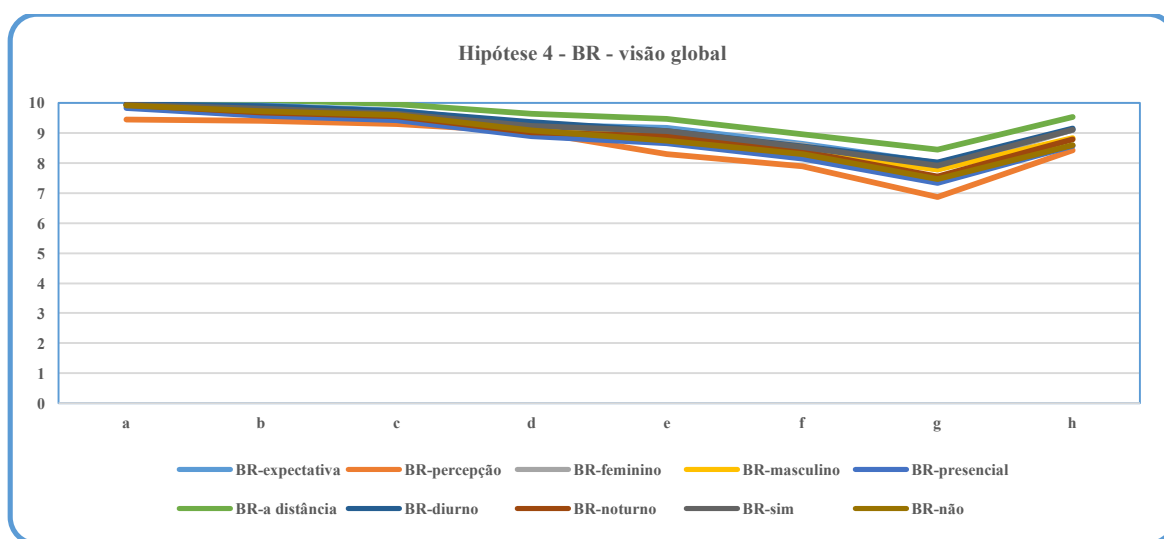
Quadro 23: Síntese para a hipótese 3

SÍNTESE DAS HIPÓTESES		
3ª Hipótese: O (s) fator (es) mais importante (s) para a decisão de frequentar a instituição escolhida são diferentes entre os extratos considerados. (PERGUNTA 4)		
EXTRATOS	BRASIL	PORTUGAL
GRUPO: expectativa e percepção	Não se confirmou.	Não se confirmou.
GENÊRO: masculino e feminino	Não se confirmou.	Não se confirmou.
REGIME DE ENSINO: presencial e a distância	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em vários dos fatores analisados.	Não foi possível extrair uma análise com exatidão devido à escassa representatividade da modalidade de ensino a distância.
HORÁRIO DO CURSO: diurno e noturno	Não se confirmou.	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em vários dos fatores analisados.
TRABALHADOR ESTUDANTE: sim e não	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em vários dos fatores analisados.	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em vários dos fatores analisados.

A quarta hipótese testada, considerou a possível existência de diferenças significativas, entre os extratos analisados, na classificação do grau de importância para os fatores relativos ao “acadêmicos”.

No Brasil, os fatores mais importantes identificados, em todos os extratos analisados, para a pergunta 6, que serviu de base para o teste da hipótese 4, foram: *a. Qualidade de ensino*; *b. Qualidade do conteúdo das disciplinas*; e *c. Conhecimento obtido nas disciplinas*.

Pode-se notar também para esta pergunta, que há uma simetria na grande maioria das opiniões entre os extratos analisados, conforme figura a seguir:



Legenda: BR – Brasil

Escala: 0: menos importante; 10 – mais importante

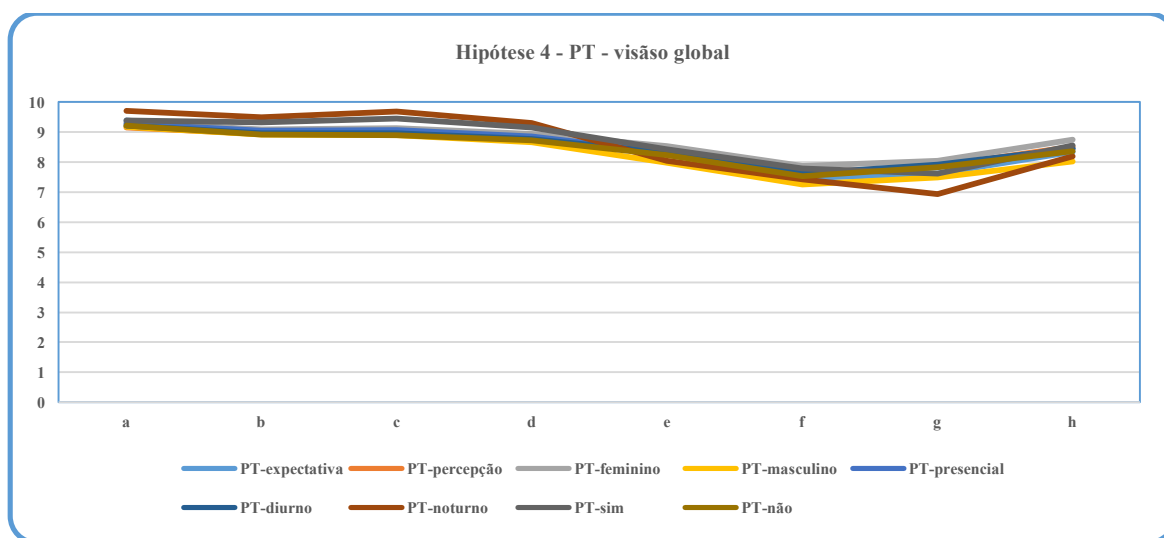
a. Qualidade de ensino; **b.** Qualidade do conteúdo das disciplinas; **c.** Conhecimento obtido nas disciplinas; **d.** Relevância das disciplinas; **e.** Qualidade do aconselhamento acadêmico; **f.** Oferta de disciplinas de opção; **g.** Interação com os docentes fora da aula; **h.** Avaliação de conhecimentos.

Figura 32: Hipótese 4 – BR – visão global

Em Portugal, foram identificados como mais importantes: *a. Qualidade de ensino; b. Qualidade do conteúdo das disciplinas; c. Conhecimento obtido nas disciplinas.*

Esse resultado guarda coerência com aquele obtido por Magalhães *et al.* (2012, p. 71) que identificou, em seu estudo, os mesmos fatores como os mais importantes.

Pode-se notar também para esta pergunta, que há uma simetria na grande maioria das opiniões entre os extratos analisados, conforme figura a seguir. Foram excluídos os resultados relativos ao regime de ensino a distância, devido a sua pouca expressividade neste estudo.



Legenda: PT – Portugal
a. Qualidade de ensino; **b.** Qualidade do conteúdo das disciplinas; **c.** Conhecimento obtido nas disciplinas; **d.** Relevância das disciplinas; **e.** Qualidade do aconselhamento acadêmico; **f.** Oferta de disciplinas de opção; **g.** Interação com os docentes fora da aula; **h.** Avaliação de conhecimentos.

Figura 33: Hipótese 4 – PT – visão global

Como conclusão para a hipótese 4, com base nos resultados obtidos na aplicação do “*Independent Samples Test*”, podemos afirmar que ela somente se confirmou, no Brasil, para os extratos regime de ensino e trabalhador estudante. Já em Portugal, se confirmou para os extratos horário do curso e trabalhador estudante. Para os demais extratos não foi confirmada. O quadro a seguir sintetiza essas informações.

Quadro 24: Síntese para a hipótese 4

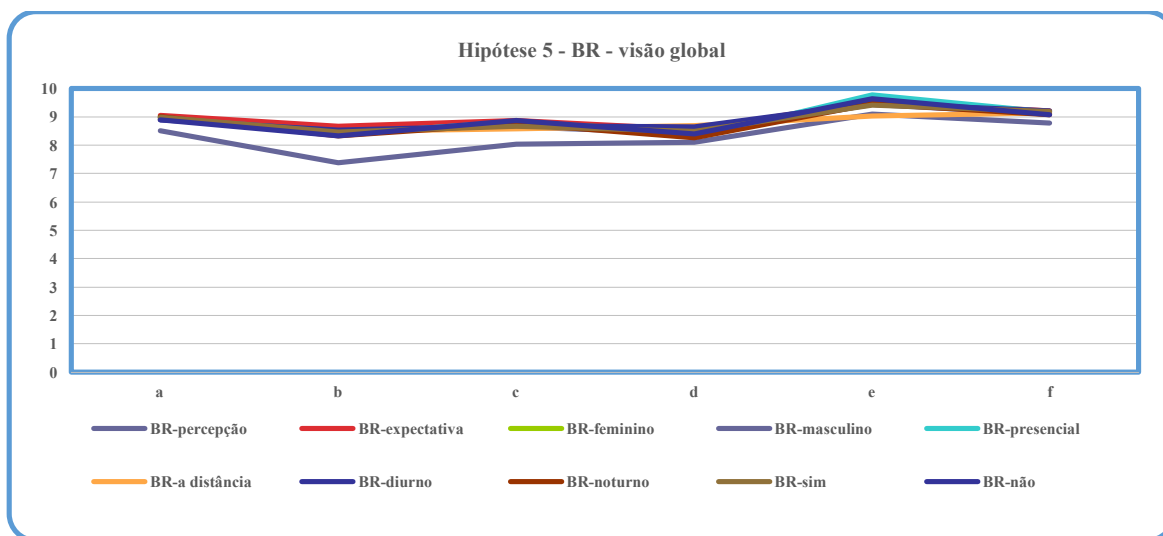
SÍNTESE DAS HIPÓTESES		
4ª Hipótese: Existem diferenças significativas entre os extratos relativamente o grau de importância atribuído aos fatores relativos ao “acadêmicos”. (PERGUNTA 6)		
EXTRATOS	BRASIL	PORTUGAL
GRUPO: expectativa e percepção	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em todos os fatores analisados.	Não se confirmou.
GENÊRO: masculino e feminino	Não se confirmou.	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em 3 dos 8 fatores analisados.

REGIME DE ENSINO: presencial e a distância	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em todos os fatores analisados.	Não foi possível extrair uma análise com exatidão devido à escassa representatividade da modalidade de ensino a distância.
HORÁRIO DO CURSO: diurno e noturno	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em 3 dos 8 fatores analisados.	Confirmou-se a existência de diferenças significativas 2 dos 8 fatores analisados
TRABALHADOR ESTUDANTE: sim e não	Confirmou-se a existência de diferenças significativas apenas em 2 dos 8 fatores analisados.	Confirmou-se a existência de diferença significativa somente no apenas no fator “ <i>Conhecimento obtido nas disciplinas</i> ”.

A quinta hipótese testada, considerou a possível existência de diferenças significativas, entre os extratos analisados, na classificação do grau de importância para os fatores relativos ao “apoio acadêmico”.

No Brasil, os fatores mais importantes identificados, em todos os extratos analisados, para a pergunta 7, que serviu de base para o teste da hipótese 5, foram: *e. Recursos bibliotecários*; e *f. Recursos de tecnologia e informática como extremamente importantes e fatores*; *a. Condições da sala de aula*; *b. Condições dos laboratórios*; e *c. Condições dos edifícios e sua envolvente*; também importantes.

Pode-se notar também para esta pergunta, que há uma simetria na grande maioria das opiniões entre os extratos analisados, conforme figura a seguir:



Legenda: BR – Brasil

Escala: 0: menos importante; 10– mais importante

a. Condições da sala de aula; **b.** Condições dos laboratórios; **c.** Condições dos edifícios e sua envolvente; **d.** Tamanho da turma; **e.** Recursos bibliotecários; **f.** Recursos de tecnologia e informática.

Figura 34: Hipótese 5 – BR – visão global

Em Portugal, em todos os extratos analisados, para a pergunta 7, que serviu de base para o teste da hipótese 5, foram identificados como extremamente importantes os fatores *a. Condições da sala de aula*; *c. Condições dos edifícios e sua envolvente*; *e. Recursos bibliotecários*; e *f. Recursos de tecnologia e informática*.

Esse resultado guarda coerência com aquele obtido por Magalhães *et al.* (2012, p.

72) que identificou, em seu estudo, os fatores *f. Recursos de tecnologia e informática*; *e. Recursos bibliotecários*; e *a. Condições da sala de aula*; como os mais importantes.

Pode-se notar também para esta pergunta, que há uma simetria na grande maioria das opiniões entre os extratos analisados, conforme figura a seguir. Foram excluídos os resultados relativos ao regime de ensino a distância, devido a sua pouca expressividade neste estudo.

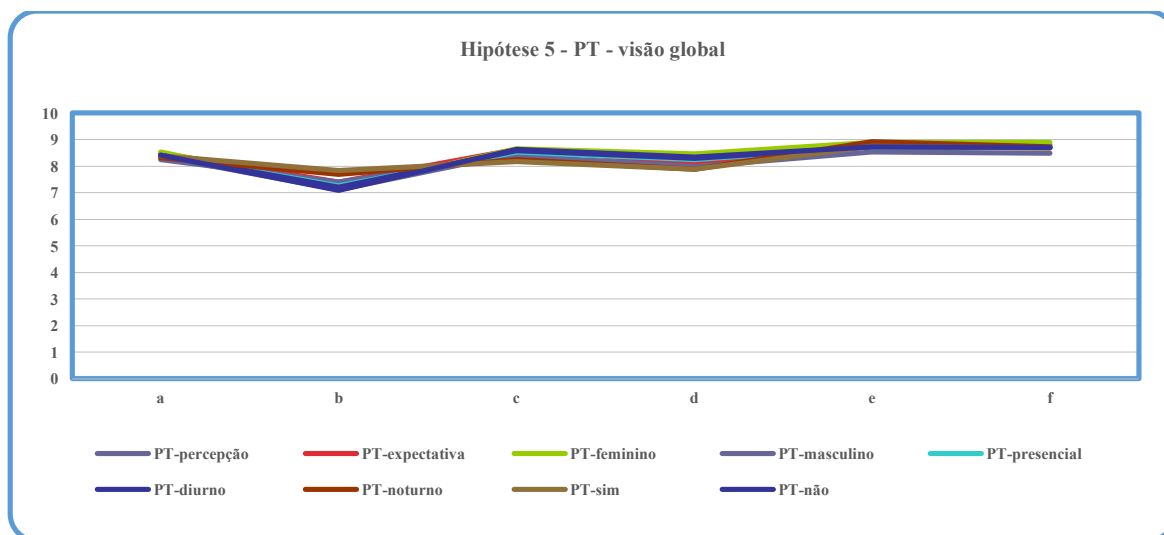


Figura 35: Hipótese 5 – PT – visão global

Como conclusão para a hipótese 5, com base nos resultados obtidos na aplicação do “*Independent Samples Test*”, podemos afirmar que ela somente se confirmou, no Brasil, para os extratos regime de ensino e trabalhador estudante. Já em Portugal, se confirmou totalmente para o extrato expectativa e percepção, e parcialmente para os extratos regime de ensino e trabalhador estudante. Para os demais extratos não foi confirmada. Em Portugal, não se confirmou para nenhum extrato. O quadro a seguir sintetiza essas informações.

Quadro 25: Síntese para a hipótese 5

SÍNTESE DAS HIPÓTESES		
5ª Hipótese: Existem diferenças significativas entre os extratos, relativamente ao grau de importância atribuído aos fatores referentes ao “apoio acadêmico”. (PERGUNTA 7)		
EXTRATOS	BRASIL	PORTUGAL
GRUPO: expectativa e percepção	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em todos os fatores analisados.	Não se confirmou.
GENÊRO: masculino e feminino	Não se confirmou.	Não se confirmou.
REGIME DE ENSINO: presencial e a distância	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em 2 dos 6 fatores pesquisados	Não foi possível extrair uma análise com exatidão devido à escassa representatividade da modalidade de ensino a distância.

SÍNTESE DAS HIPÓTESES		
5ª Hipótese: Existem diferenças significativas entre os extratos, relativamente ao grau de importância atribuído aos fatores referentes ao “apoio académico”. (PERGUNTA 7)		
EXTRATOS	BRASIL	PORTUGAL
HORÁRIO DO CURSO: diurno e noturno	Confirmou-se a existência de diferença significativa somente no fator “ <i>Tamanho das turmas</i> ”.	Não se confirmou.
TRABALHADOR ESTUDANTE: sim e não	Não se confirmou.	Não se confirmou.

A sexta hipótese testada, considerou a possível existência de diferenças significativas, entre os extratos analisados, na classificação do grau de importância para os fatores relativos ao “desenvolvimento pessoal”.

No Brasil, todos os fatores, em todos os extratos analisados, para a pergunta 8, que serviu de base para o teste da hipótese 6, foram considerados importantes. Desses, os fatores: *c. Ter mais conhecimentos*; e *g. Obter melhores capacidades de trabalho*; foram considerados os mais relevantes.

Pode-se notar também para esta pergunta, que há uma simetria na grande maioria das opiniões entre os extratos analisados, conforme figura a seguir:

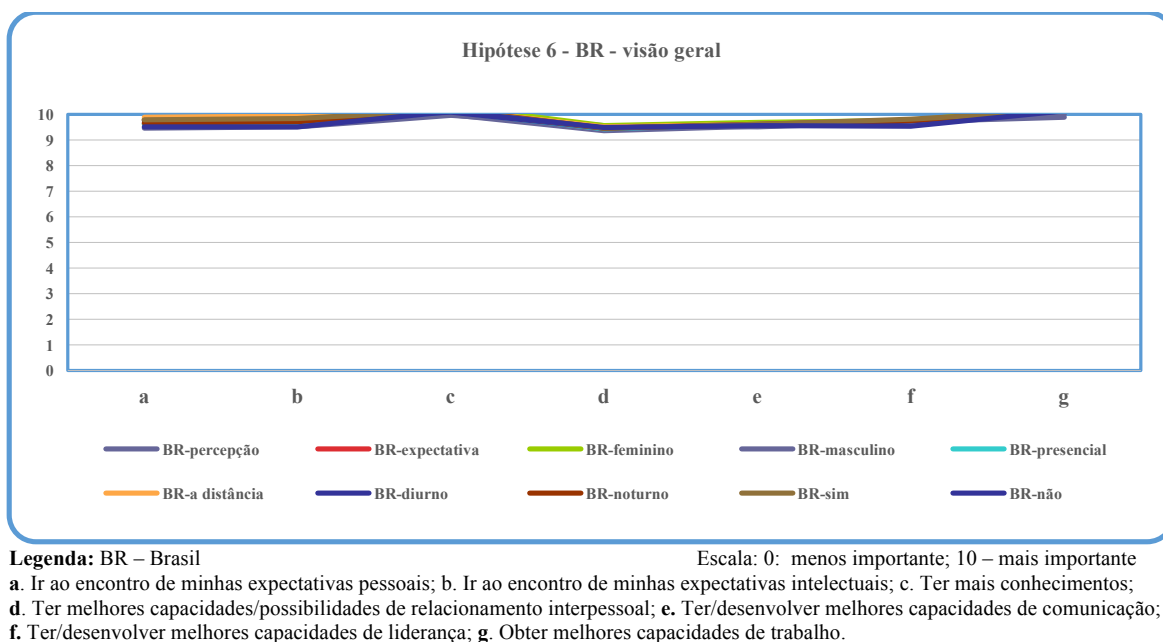


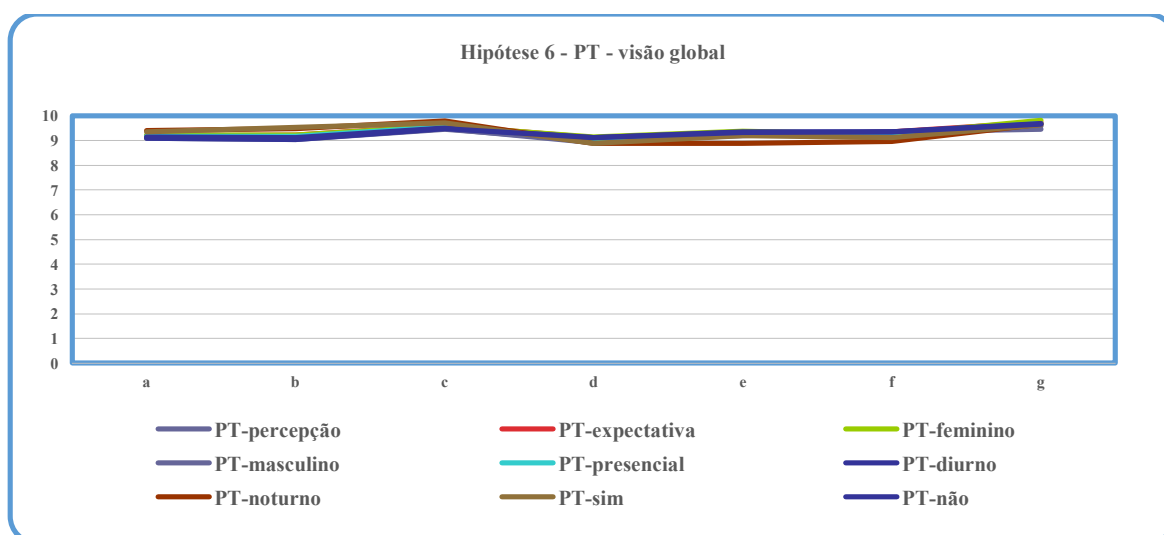
Figura 36: Hipótese 6 – BR – visão global

Em Portugal, da mesma maneira que no Brasil, em todos os extratos analisados para a pergunta 8, que serviu de base para o teste da hipótese 6, todos os fatores foram considerados importantes. Desses, os fatores: *c. Ter mais conhecimentos*; e *g. Obter melhores capacidades de trabalho*, foram considerados mais relevantes.

Esse resultado guarda coerência com aquele obtido por Magalhães *et al.* (2012, p.

73) que identificou, em seu estudo, os mesmos fatores como os mais significativos.

Pode-se notar também para esta pergunta, que há uma simetria na grande maioria das opiniões entre os extratos analisados, conforme figura a seguir. Foram excluídos os resultados relativos ao regime de ensino a distância, devido a sua pouca expressividade neste estudo.



Legenda: PT – Portugal
 Escala: 0: menos importante; 10 – mais importante
 a. Ir ao encontro de minhas expectativas pessoais; b. Ir ao encontro de minhas expectativas intelectuais; c. Ter mais conhecimentos;
 d. Ter melhores capacidades/possibilidades de relacionamento interpessoal; e. Ter/desenvolver melhores capacidades de comunicação;
 f. Ter/desenvolver melhores capacidades de liderança; g. Obter melhores capacidades de trabalho.

Figura 37: Hipótese 6 – PT – visão global

Como conclusão para a hipótese 6, com base nos resultados obtidos na aplicação do “*Independent Samples Test*”, podemos afirmar que, no Brasil, ela somente não se confirmou para o extrato horário do curso. Já em Portugal, não se confirmou totalmente para os extratos expectativa e percepção, e horário do curso. Para os demais extratos foi confirmada. O quadro a seguir sintetiza essas informações.

Quadro 26: Síntese para a hipótese 6

SÍNTESE DAS HIPÓTESES		
6ª Hipótese: Existem diferenças significativas entre os extratos, relativamente ao grau de importância atribuído aos fatores referentes ao “desenvolvimento pessoal”. (PERGUNTA 8)		
EXTRATOS	BRASIL	PORTUGAL
GRUPO: expectativa e percepção	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em 4 dos 7 fatores analisados.	Não se confirmou.
GENÊRO: masculino e feminino	Confirmou-se a existência de diferenças significativas somente para os fatores “ <i>Obter melhores capacidades de trabalho</i> ” e “ <i>Ter mais conhecimentos</i> ”.	Confirmou-se a existência de diferença significativa somente para o fator “ <i>Obter melhores capacidades de trabalho</i> ”.
REGIME DE ENSINO: presencial e à distância	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em 4 dos 7 fatores analisados.	Não foi possível extrair uma análise com exatidão devido à escassa representatividade da modalidade de ensino à distância.
HORÁRIO DO CURSO: diurno e noturno	Não se confirmou.	Não se confirmou.

SÍNTESE DAS HIPÓTESES		
6ª Hipótese: Existem diferenças significativas entre os extratos, relativamente ao grau de importância atribuído aos fatores referentes ao “desenvolvimento pessoal”. (PERGUNTA 8)		
EXTRATOS	BRASIL	PORTUGAL
TRABALHADOR ESTUDANTE: sim e não	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em 3 dos 7 fatores analisados.	Confirmou-se a existência de diferença significativa somente para o fator <i>“Ir ao encontro de minhas expectativas intelectuais”</i> .

A sétima hipótese testada considerou a possível existência de diferenças significativas, entre os extratos analisados, na classificação do grau de importância para os fatores relativos aos “processos e serviços”.

No Brasil, todos os fatores, em todos os extratos analisados para a pergunta 9, que serviu de base para o teste da hipótese 6, foram considerados importantes. Desses os fatores: *b. Orientação aos novos estudantes; m. Site da instituição na internet; n. Espaços de estudo; r. Simpatia no atendimento aos estudantes; e s. Apoio aos estudantes com necessidades especiais;* foram aqueles que apresentaram os maiores destaques de relevância.

Pode-se notar também para esta pergunta, que há uma simetria na grande maioria das opiniões entre os extratos analisados, conforme figura a seguir:

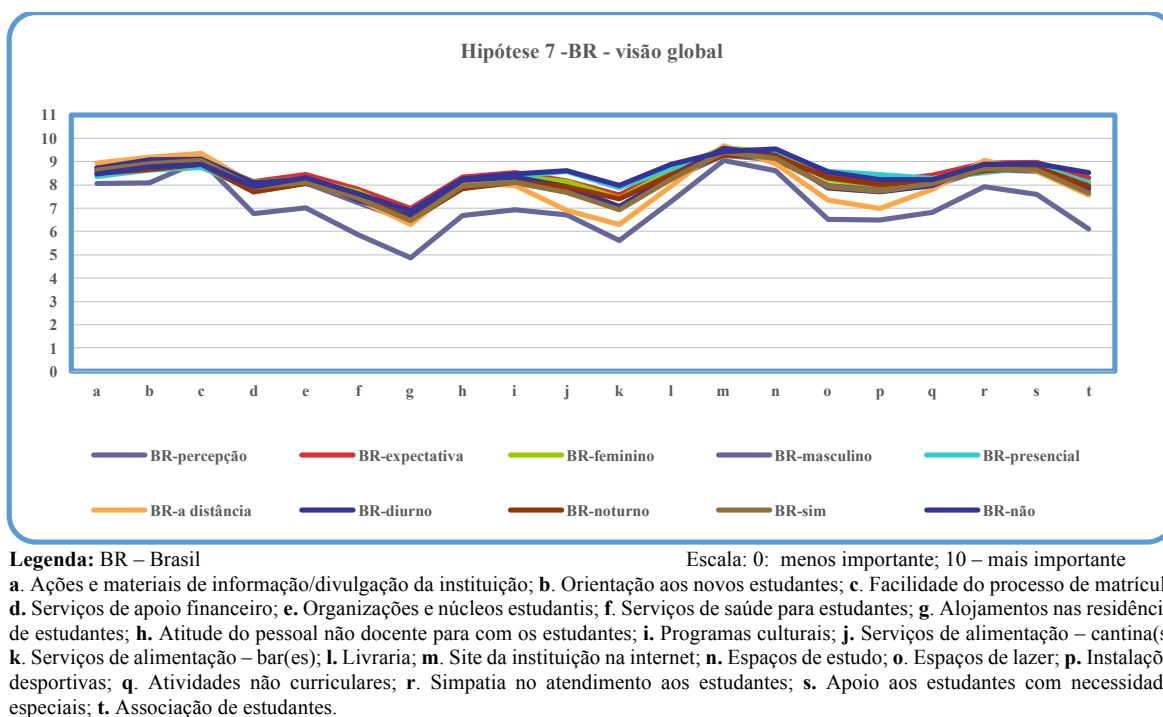


Figura 38: Hipótese 7 – BR – visão global

Em Portugal, da mesma maneira que no Brasil, em todos os extratos analisados para a pergunta 9, que serviu de base para o teste da hipótese 7, todos os fatores foram considerados importantes. Desses os fatores: *b. Orientação aos novos estudantes; c. Facilidade do processo de matrícula; k. Serviços de alimentação – bar (es); m. Site da*

instituição na internet; **n.** Espaços de estudo; **r.** Simpatia no atendimento aos estudantes; e **s.** Apoio aos estudantes com necessidades especiais; foram aqueles que apresentaram os maiores destaques de relevância.

Esse resultado guarda coerência com aquele obtido por Magalhães *et al.* (2012, p. 74) que identificou, em seu estudo, os mesmos fatores entre os mais significativos.

Pode-se notar também para esta pergunta, que há uma simetria na grande maioria das opiniões entre os extratos analisados, conforme figura a seguir. Foram excluídos os resultados relativos ao regime de ensino à distância, devido a sua pouca expressividade neste estudo.

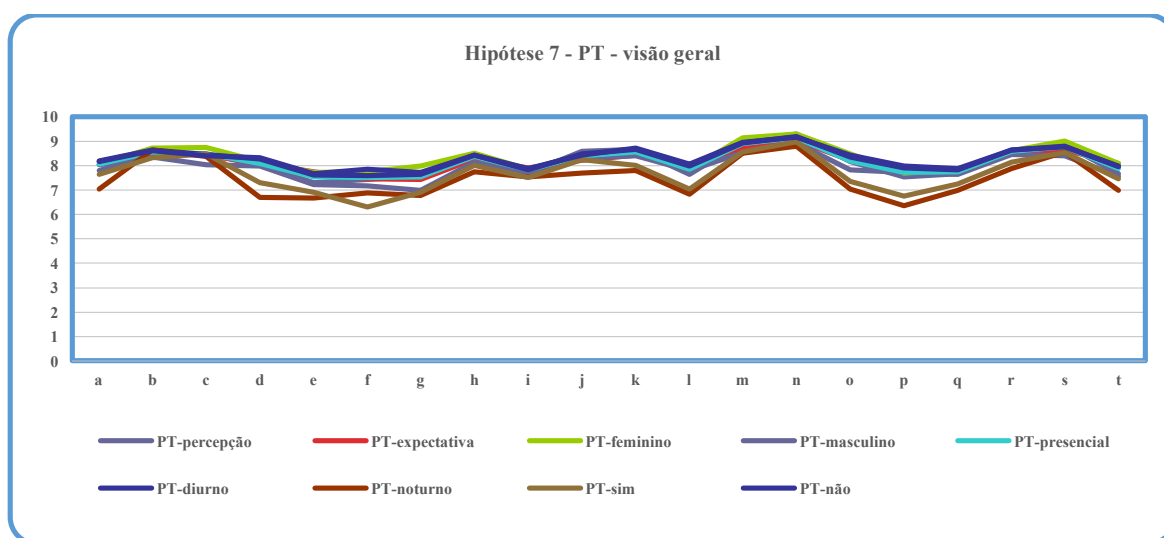


Figura 39: Hipótese 7 - PT – visão global

Como conclusão para a hipótese 6, com base nos resultados obtidos na aplicação do “*Independent Samples Test*”, podemos afirmar que, no Brasil, ela se confirmou em todos os extratos. Já em Portugal, não se confirmou totalmente para o extrato expectativa e percepção. Para os demais extratos foi confirmada. O quadro a seguir sintetiza essas informações.

Quadro 27: Síntese para a hipótese 7

SÍNTESE DAS HIPÓTESES		
7ª Hipótese: Existem diferenças significativas entre os extratos, relativamente ao grau de importância atribuído aos fatores referentes a “processos e serviços”. (PERGUNTA 9)		
EXTRATOS	BRASIL	PORTUGAL
GRUPO: expectativa e percepção	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em vários dos fatores analisados.	Não se confirmou.

SÍNTESE DAS HIPÓTESES		
7ª Hipótese: Existem diferenças significativas entre os extratos, relativamente ao grau de importância atribuído aos fatores referentes a “processos e serviços”. (PERGUNTA 9)		
EXTRATOS	BRASIL	PORTUGAL
GENÊRO: masculino e feminino	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em vários dos fatores analisados.	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em vários dos fatores analisados.
REGIME DE ENSINO: presencial e à distância	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em vários dos fatores analisados.	Não foi possível extrair uma análise com exatidão devido à escassa representatividade da modalidade de ensino à distância.
HORÁRIO DO CURSO: diurno e noturno	Confirmou-se a existência de diferenças significativas para os fatores “ <i>Site da instituição na internet</i> ” e “ <i>Espaços de lazer</i> ”.	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em vários dos fatores analisados.
TRABALHADOR ESTUDANTE: sim e não	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em vários dos fatores analisados.	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em vários dos fatores analisados.

A oitava hipótese testada considerou a possível existência de diferenças significativas, entre os extratos analisados, na classificação do grau de importância para os fatores relativos *ao curso que frequenta; à instituição; à empregabilidade do curso que frequenta; e ao prestígio social do curso que frequenta.*

No Brasil, todos os fatores, em todos os extratos analisados para a pergunta 10, que serviu de base para o teste da hipótese 8, foram considerados importantes. Desses os fatores: **a.** *O curso que frequenta;* **b.** *À sua instituição;* e **c.** *À empregabilidade do curso que frequenta;* foram aqueles que apresentaram os maiores destaques de relevância.

Pode-se notar também para esta pergunta, que há uma simetria na grande maioria das opiniões entre os extratos analisados, conforme figura a seguir:

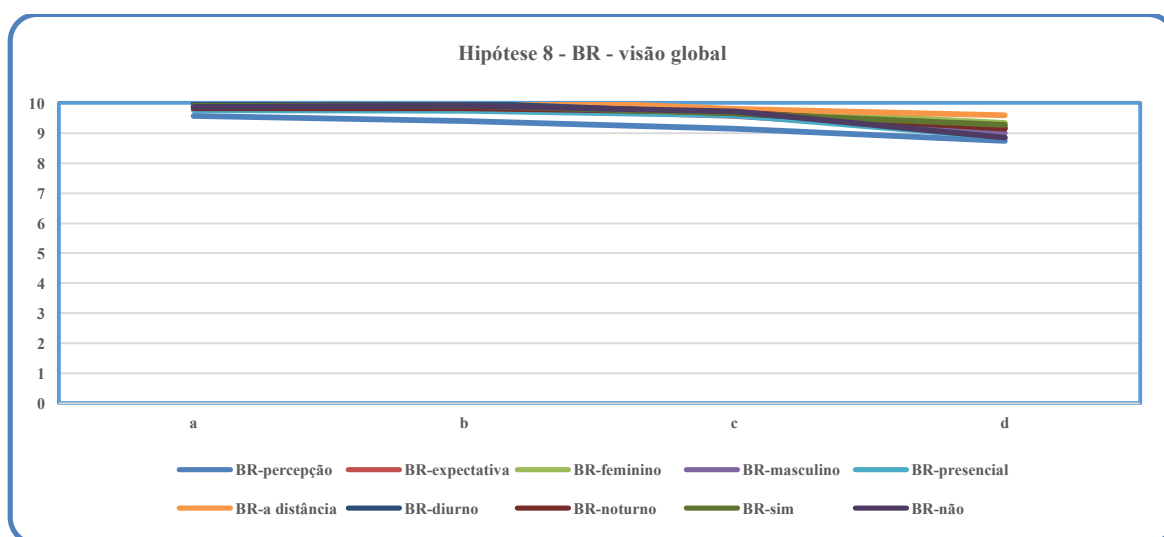


Figura 40: Hipótese 8 - BR – visão global

Em Portugal, da mesma maneira que no Brasil, em todos os extratos analisados para a pergunta 10, que serviu de base para o teste da hipótese 8, todos os fatores foram considerados importantes. Desses os fatores: *a. O curso que frequenta; b. À sua instituição; e c. À empregabilidade do curso que frequenta;* foram aqueles que apresentaram os maiores destaques de relevância.

Esse resultado guarda coerência com aquele obtido por Magalhães *et al.* (2012, p. 74) que identificou, em seu estudo, os mesmos fatores entre os mais significativos.

Pode-se notar também para esta pergunta, que há uma simetria na grande maioria das opiniões entre os extratos analisados, conforme figura a seguir. Foram excluídos os resultados relativos ao regime de ensino à distância, devido a sua pouca expressividade neste estudo.

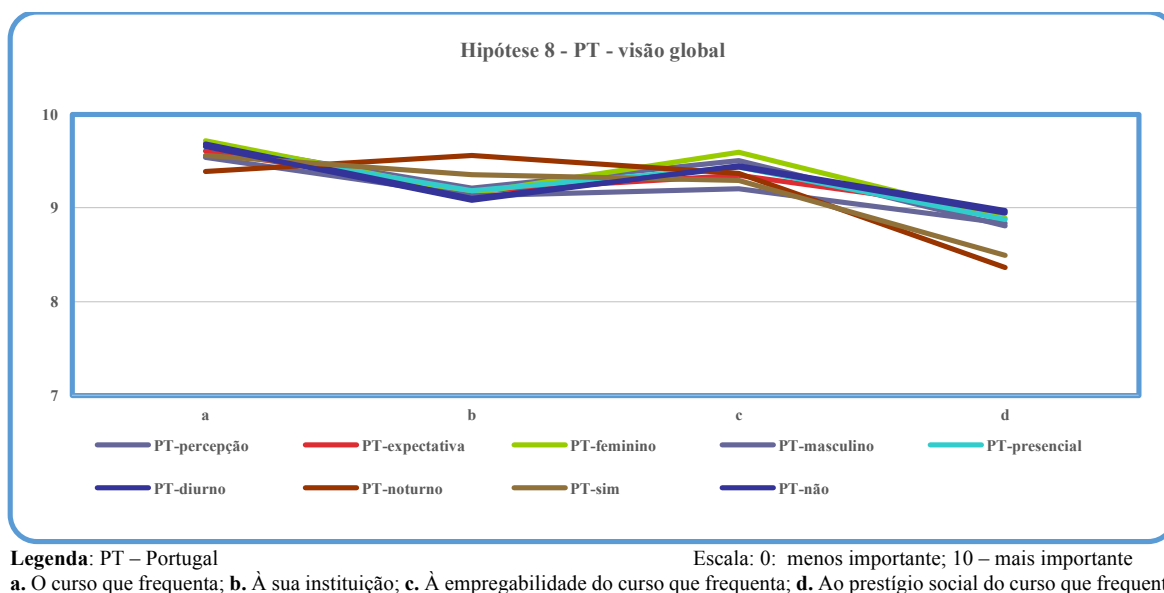


Figura 41: Hipótese 8 - PT – visão global

Como conclusão para a hipótese 8, com base nos resultados obtidos na aplicação do “*Independent Samples Test*”, podemos afirmar que, no Brasil, ela se confirmou totalmente para o extrato expectativa e percepção e parcialmente para os extratos regime de ensino, gênero e trabalhador estudante. Para o extrato horário do curso não se confirmou. Já em Portugal, só se confirmou parcialmente para o extrato gênero. Para os demais extratos não foi confirmada. O quadro a seguir sintetiza essas informações.

Quadro 28: Síntese para a hipótese 8

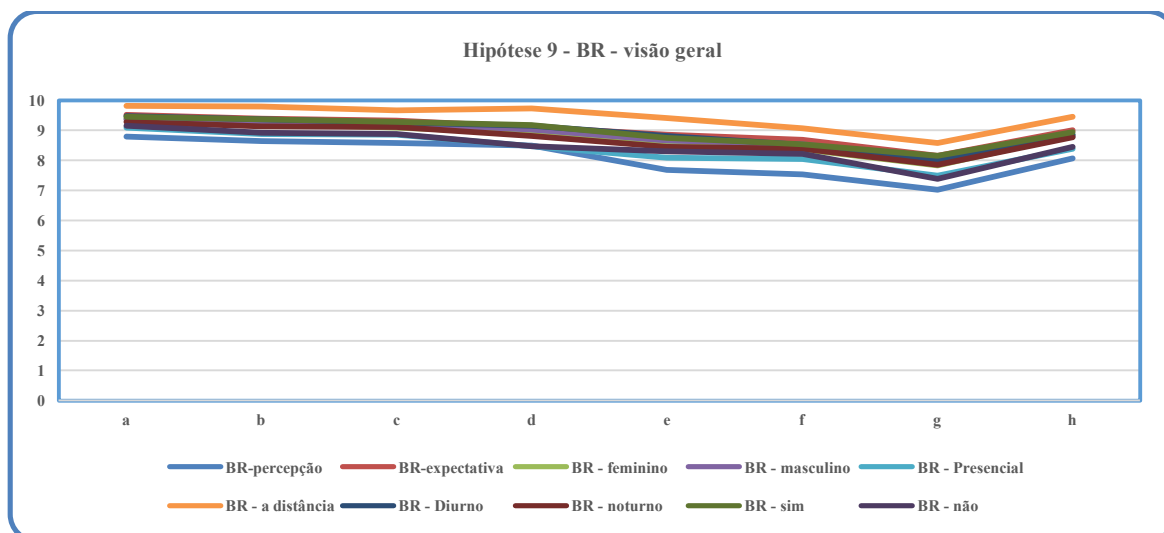
SÍNTESE DAS HIPÓTESES		
<i>8ª Hipótese: Existem diferenças significativas entre os extratos, relativamente ao grau de importância atribuído aos fatores indicados na pergunta. (PERGUNTA 10)</i>		
EXTRATOS	BRASIL	PORTUGAL
GRUPO: expectativa e percepção	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em todos os fatores analisados.	Não se confirmou.
GENÊRO: masculino e feminino	Confirmou-se a existência de diferença significativa somente para o fator " <i>Ao prestígio social do curso que frequenta</i> ".	Confirmou-se a existência de diferença significativa somente para o fator " <i>A empregabilidade do curso que frequenta</i> ".
REGIME DE ENSINO: presencial e à distância	Confirmou-se a existência de diferença significativa somente para o fator " <i>A empregabilidade do curso que frequenta</i> ".	Não foi possível extrair uma análise com exatidão devido à escassa representatividade da modalidade de ensino à distância.
HORÁRIO DO CURSO: diurno e noturno	Não se confirmou.	Não se confirmou.
TRABALHADOR ESTUDANTE: sim e não	Confirmou-se a existência de diferença significativa somente para o fator " <i>Ao prestígio social do curso que frequenta</i> ".	Não se confirmou.

A nona hipótese testada, considerou a possível existência de diferenças significativas, entre os extratos analisados, na classificação do grau de satisfação para os fatores relativos ao “acadêmicos”.

No Brasil, os fatores com maior satisfação identificados, em todos os extratos analisados para a pergunta 11, que serviu de base para o teste da hipótese 9, foram: *a. Qualidade de ensino; b. Qualidade do conteúdo das disciplinas; c. Conhecimento obtido nas disciplinas; d. Relevância das disciplinas; e h. Avaliação de conhecimentos.*

Cabe destacar que os fatores com as melhores médias de satisfação são os mesmos que tiveram seu maior grau de importância atribuído na pergunta 6 acima.

Pode-se notar também para esta pergunta, que há uma simetria na grande maioria das opiniões entre os extratos analisados, conforme figura a seguir:



Legenda: BR – Brasil

Escala: 0: menos satisfeito; 10 – mais satisfeito

a. Qualidade de ensino; **b.** Qualidade do conteúdo das disciplinas; **c.** Conhecimento obtido nas disciplinas; **d.** Relevância das disciplinas; **e.** Qualidade do aconselhamento acadêmico; **f.** Oferta de disciplinas de opção; **g.** Interação com os docentes fora da aula; **h.** Avaliação de conhecimentos.

Figura 42: Hipótese 9 – BR – visão global

Em Portugal, da mesma maneira que no Brasil, em todos os extratos analisados para a pergunta 11, que serviu de base para o teste da hipótese 9, os alunos estão satisfeitos em todos os fatores, principalmente o grupo expectativa, reforçando a correlação com os graus de importância atribuídos na pergunta 6.

Esse resultado guarda coerência com aquele obtido por Magalhães *et al.* (2012, p. 77) que identificou, em seu estudo, os mesmos fatores nos quais os alunos estão mais satisfeitos, com destaque para o fator *f. Oferta de disciplinas de opção*; que foi o pior avaliado.

Pode-se notar também para esta pergunta, que há uma simetria na grande maioria das opiniões entre os extratos analisados, conforme figura a seguir. Foram excluídos os resultados relativos ao regime de ensino à distância, devido a sua pouca expressividade neste estudo.

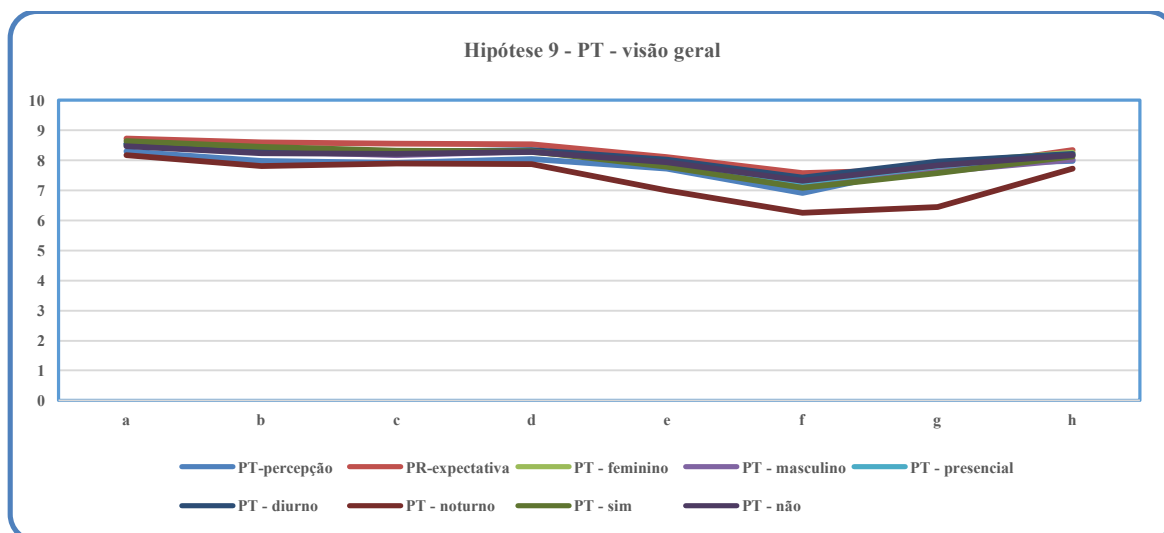


Figura 43: Hipótese 9 – PT – visão global

Como conclusão para a hipótese 9, com base nos resultados obtidos na aplicação do “*Independent Samples Test*”, podemos afirmar que, no Brasil, ela se confirmou totalmente nos extratos expectativa e percepção, regime de ensino e trabalhador estudante. Foi confirmada parcialmente para o extrato horário do curso e não foi confirmada para o extrato gênero. Já em Portugal, não se confirmou totalmente para os extratos gênero e trabalhador estudante, confirmando-se em vários fatores nos extratos expectativa e percepção e horário do curso. O quadro a seguir sintetiza essas informações.

Quadro 29: Síntese para a hipótese 9

SÍNTESE DAS HIPÓTESES		
9ª Hipótese: Existem diferenças significativas entre os extratos, relativamente ao grau de satisfação atribuído aos fatores referentes a “acadêmicos”. (PERGUNTA 11)		
EXTRATOS	BRASIL	PORTUGAL
GRUPO: expectativa e percepção	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em todos os fatores analisados.	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em vários dos fatores analisados.
GENÊRO: masculino e feminino	Não se confirmou.	Não se confirmou.
REGIME DE ENSINO: presencial e à distância	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em todos os fatores analisados.	Não foi possível extrair uma análise com exatidão devido à escassa representatividade da modalidade de ensino à distância.
HORÁRIO DO CURSO: diurno e noturno	Confirmou-se a existência de diferenças significativas somente nos fatores “ <i>Relevância das disciplinas</i> ” e “ <i>Qualidade do aconselhamento acadêmico</i> ”.	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em vários dos fatores analisados.
TRABALHADOR ESTUDANTE: sim e não	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em vários dos fatores analisados.	Não se confirmou.

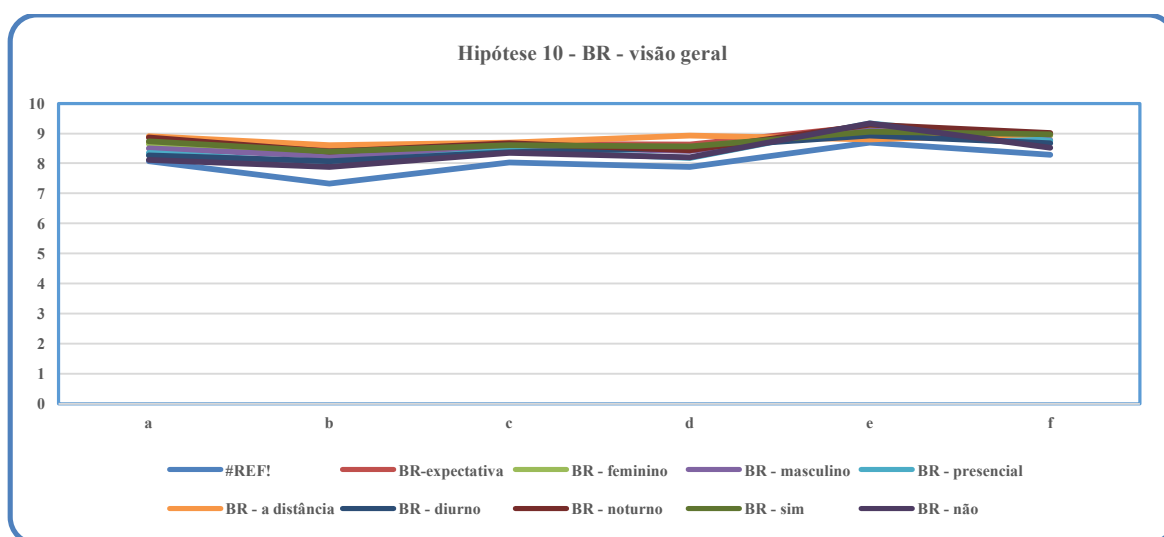
A décima hipótese testada, considerou a possível existência de diferenças significativas, entre os extratos analisados, na classificação do grau de satisfação para os fatores relativos ao “apoio acadêmico”.

No Brasil, os fatores com maior satisfação identificados, em todos os extratos analisados para a pergunta 12, que serviu de base para o teste da hipótese 10, foram: *a. Condições da sala de aula*; *e. Recursos bibliotecários*; e *f. Recursos de tecnologia e informática*.

Cabe destacar que os fatores com as melhores médias de satisfação são praticamente os mesmos que tiveram seu maior grau de importância atribuído na pergunta 7 acima.

É importante ressaltar também a existência de fatores com grau de insatisfação relevante, principalmente para o fator *b. Condições dos laboratórios*, que teve um grau de relevância destacado na pergunta 7 e para o fator *d. Tamanho da turma*.

Pode-se notar também para esta pergunta, que há uma simetria na grande maioria das opiniões entre os extratos analisados, conforme figura a seguir:



Legenda: BR – Brasil
 Escala: 0: menos importante; 10 – mais importante
 a. Condições da sala de aula; b. Condições dos laboratórios; c. Condições dos edifícios e sua envolvente; d. Tamanho da turma; e. Recursos bibliotecários; f. Recursos de tecnologia e informática.

Figura 44: Hipótese 10 – BR – visão global

Em Portugal, da mesma maneira que no Brasil, em todos os extratos analisados para a pergunta 12, que serviu de base para o teste da hipótese 10, os alunos estão satisfeitos, de modo geral, em todos os fatores, com destaque para os fatores: *e. Recursos bibliotecários*; e *f. Recursos de tecnologia e informática*; reforçando a correlação praticamente com todos os resultados obtidos para a pergunta 7.

Esse resultado guarda coerência com aquele obtido por Magalhães *et al.* (2012, p. 78) que identificou, em seu estudo, os mesmos fatores mais destacados, nos quais os alunos estão mais satisfeitos.

Pode-se notar também para esta pergunta, que há uma simetria na grande maioria das opiniões entre os extratos analisados, conforme figura a seguir. Foram excluídos os resultados relativos ao regime de ensino à distância, devido a sua pouca expressividade neste estudo.

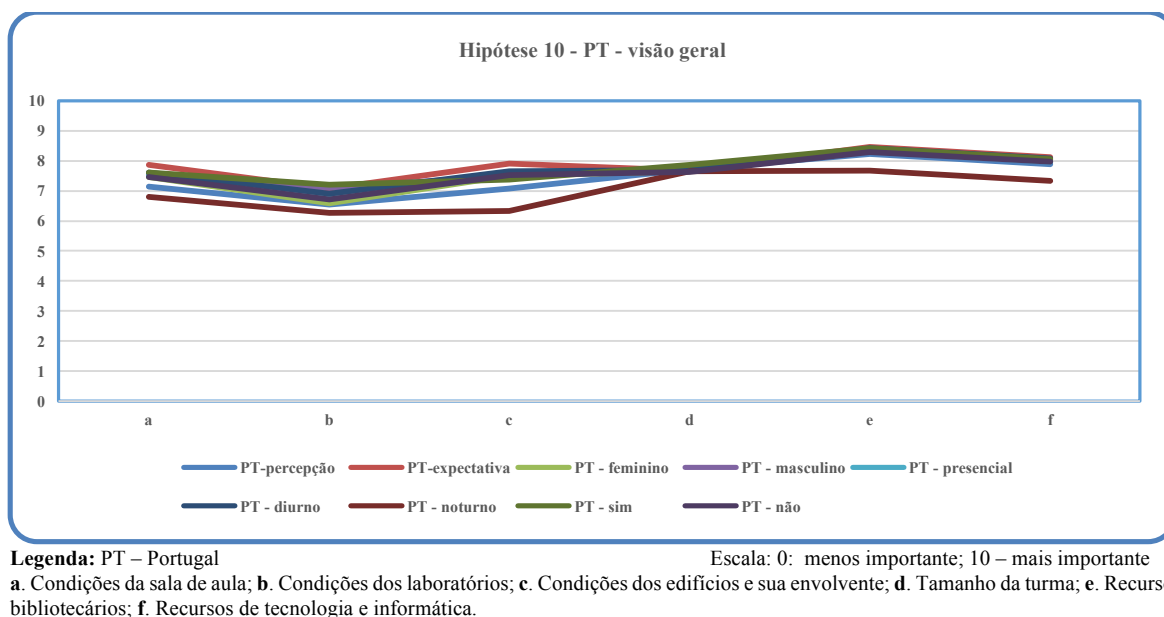


Figura 45: Hipótese 10 – PT – visão global

Como conclusão para a hipótese 10, com base nos resultados obtidos na aplicação do “*Independent Samples Test*”, podemos afirmar que, no Brasil, ela se confirmou totalmente no extrato expectativa e percepção, e parcialmente para os extratos regime de ensino, horário do curso e trabalhador estudante. Não foi confirmada para o extrato gênero. Já em Portugal, não se confirmou totalmente para os extratos gênero e trabalhador estudante, confirmando-se em alguns fatores nos extratos expectativa e percepção e horário do curso. Para os demais extratos não foi confirmada. O quadro a seguir sintetiza essas informações.

Quadro 30: Síntese para a hipótese 10

SÍNTESE DAS HIPÓTESES		
10ª Hipótese: Existem diferenças significativas entre os extratos relativamente ao grau de satisfação atribuído aos fatores referentes a “apoio acadêmico”. (PERGUNTA 10)		
EXTRATOS	BRASIL	PORTUGAL
GRUPO: expectativa e percepção	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em todos os fatores analisados.	Confirmou-se a existência de diferenças significativas somente nos fatores “ <i>Condições das salas de aula</i> ” e “ <i>Condições dos seus edifícios e sua envolvente</i> ”.
GENÊRO: masculino e feminino	Não se confirmou.	Não se confirmou.

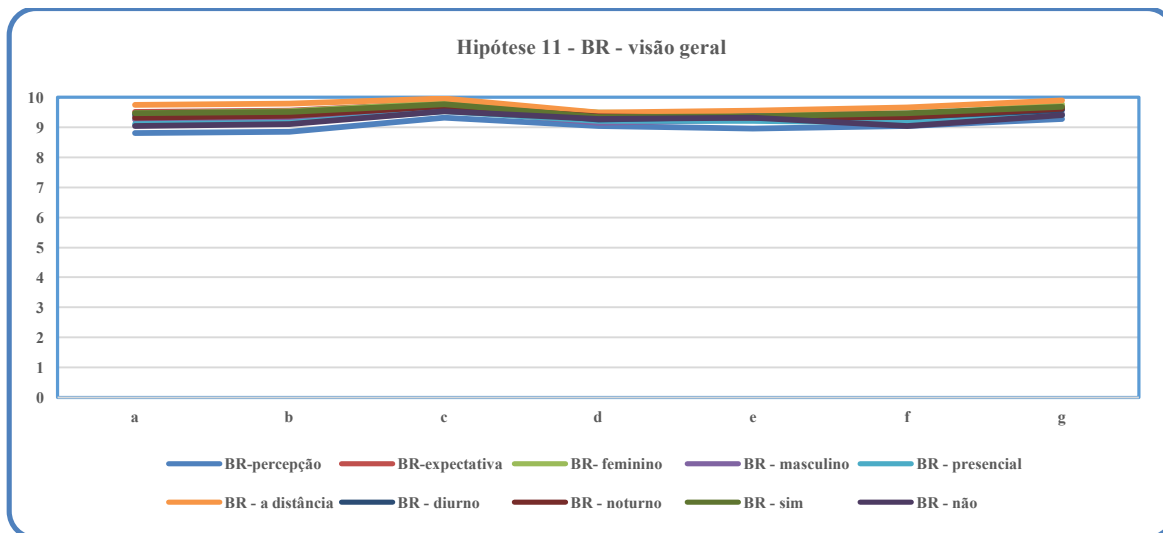
SÍNTESE DAS HIPÓTESES		
10ª Hipótese: Existem diferenças significativas entre os extratos relativamente ao grau de satisfação atribuído aos fatores referentes a “apoio académico”. (PERGUNTA 10)		
EXTRATOS	BRASIL	PORTUGAL
REGIME DE ENSINO: presencial e à distância	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em vários dos fatores analisados.	Não foi possível extrair uma análise com exatidão devido à escassa representatividade da modalidade de ensino à distância.
HORÁRIO DO CURSO: diurno e noturno	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em vários dos fatores analisados.	Confirmou-se a existência de diferenças significativas somente nos fatores "Condições dos seus edifícios e da sua infraestrutura" e "Recursos bibliotecários".
TRABALHADOR ESTUDANTE: sim e não	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em vários dos fatores analisados.	Não se confirmou.

A décima primeira hipótese testada, considerou a possível existência de diferenças significativas, entre os extratos analisados, na classificação do grau de satisfação para os fatores relativos ao “desenvolvimento pessoal”.

No Brasil, os fatores com maior satisfação identificados, em todos os extratos analisados para a pergunta 13, que serviu de base para o teste da hipótese 11, foram: *c. Ter mais conhecimentos*; e *g. Obter melhores capacidades de trabalho*.

Cabe destacar que os fatores com as melhores médias de satisfação são praticamente os mesmos que tiveram seu maior grau de importância atribuído na pergunta 8 acima.

Pode-se notar também para esta pergunta, que há uma simetria na grande maioria das opiniões entre os extratos analisados, conforme figura a seguir:



Legenda: BR – Brasil

Escala: 0: menos importante; 11 – mais importante

a. Ir ao encontro de minhas expectativas pessoais; **b.** Ir ao encontro de minhas expectativas intelectuais; **c.** Ter mais conhecimentos; **d.** Ter melhores capacidades/possibilidades de relacionamento interpessoal; **e.** Ter/desenvolver melhores capacidades de comunicação; **f.** Ter/desenvolver melhores capacidades de liderança; **g.** Obter melhores capacidades de trabalho.

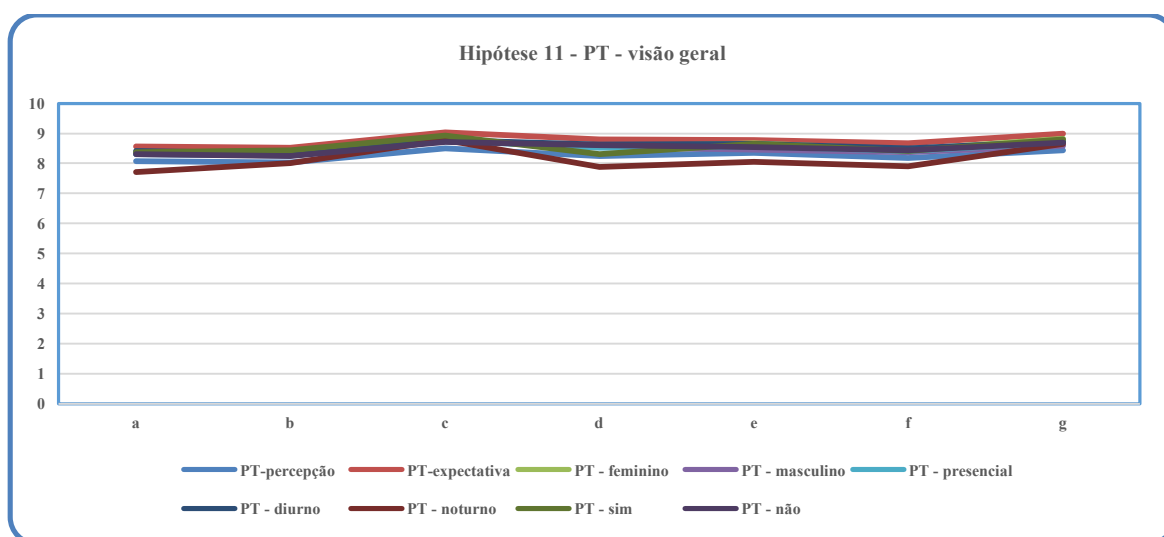
Figura 46: Hipótese 11 – BR – visão global

Em Portugal, da mesma maneira que no Brasil, em todos os extratos analisados para a pergunta 13, que serviu de base para o teste da hipótese 11, os alunos estão satisfeitos, de modo geral, em todos os fatores, com destaque para os fatores: *c. Ter mais conhecimentos;* e *g. Obter melhores capacidades de trabalho*, reforçando a correlação praticamente com todos os resultados obtidos para a pergunta 8.

Esse resultado guarda coerência com aquele obtido por Magalhães *et al.* (2012, p. 79) que identificou, em seu estudo, os mesmos fatores mais destacados, nos quais os alunos estão mais satisfeitos.

Pode-se notar também para esta pergunta, que há uma simetria na grande maioria das opiniões entre os extratos analisados, conforme figura a seguir. Foram excluídos os resultados relativos ao regime de ensino à distância, devido a sua pouca expressividade neste estudo.

Pode-se notar também para esta pergunta, que há uma simetria na grande maioria das opiniões entre os extratos analisados, conforme figura a seguir:



Legenda: PT – Portugal
 Escala: 0: menos importante; 10 – mais importante
 a. Ir ao encontro de minhas expectativas pessoais; b. Ir ao encontro de minhas expectativas intelectuais; c. Ter mais conhecimentos; d. Ter melhores capacidades/possibilidades de relacionamento interpessoal; e. Ter/desenvolver melhores capacidades de comunicação; f. Ter/desenvolver melhores capacidades de liderança; g. Obter melhores capacidades de trabalho.

Figura 47: Hipótese 11 – PT – visão global

Como conclusão para a hipótese 11, com base nos resultados obtidos na aplicação do “*Independent Samples Test*”, podemos afirmar que, no Brasil, ela se confirmou totalmente nos extratos expectativa e percepção, regime de ensino e trabalhador estudante e parcialmente para o extrato gênero. Não foi confirmada para o extrato horário do curso. Já em Portugal, não se confirmou totalmente para os extratos gênero e trabalhador estudante, confirmando-se totalmente no extrato expectativa, e parcialmente no extrato horário do curso. O quadro a seguir sintetiza essas informações.

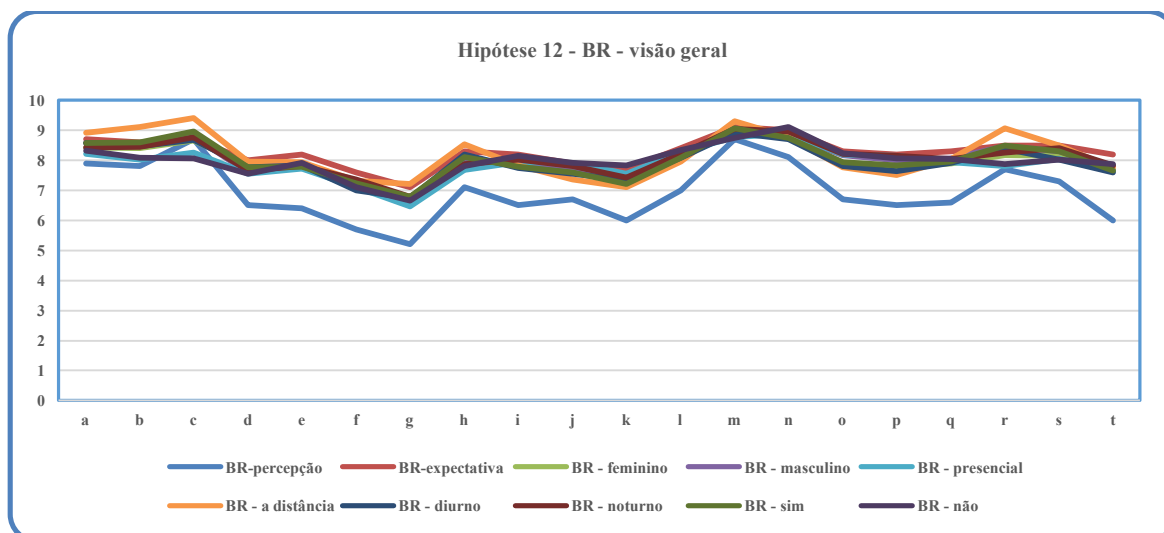
Quadro 31: Síntese para a hipótese 11

SÍNTESE DAS HIPÓTESES		
<i>11ª Hipótese: Existem diferenças significativas entre os extratos, relativamente ao grau de satisfação atribuído aos fatores referentes a “desenvolvimento pessoal”. (PERGUNTA 13)</i>		
EXTRATOS	BRASIL	PORTUGAL
GRUPO: expectativa e percepção	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em todos dos fatores analisados.	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em todos dos fatores analisados.
GENÊRO: masculino e feminino	Confirmou-se a existência de diferenças significativas somente nos fatores <i>"Ter melhores capacidades/possibilidades de relacionamento interpessoal"</i> e <i>"Obter melhores capacidades de trabalho"</i> .	Não se confirmou.
REGIME DE ENSINO: presencial e à distância	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em todos dos fatores analisados.	Não foi possível extrair uma análise com exatidão devido à escassa representatividade da modalidade de ensino à distância.
HORÁRIO DO CURSO: diurno e noturno	Não se confirmou.	Confirmou-se a existência de diferenças significativas somente nos <i>fatores "Ir ao encontro de minhas expectativas pessoais"</i> e <i>"Ter melhores capacidades/ possibilidades de relacionamento interpessoal"</i> .
TRABALHADOR ESTUDANTE: sim e não	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em vários dos fatores analisados.	Não se confirmou.

A décima segunda hipótese testada, considerou a possível existência de diferenças significativas, entre os extratos analisados, na classificação do grau de satisfação para os fatores relativos ao “desenvolvimento pessoal”.

No Brasil, os fatores com maior satisfação identificados, em todos os extratos analisados para a pergunta 14, que serviu de base para o teste da hipótese 12, foram: ***b.** Orientação aos novos estudantes; m. Site da instituição na internet; e n. Espaços de estudo.* Um fato bastante relevante foi a identificação dos fatores: ***f.** Serviços de saúde para estudantes; g. Alojamentos nas residências de estudantes; e k. Serviços de alimentação – bar (es)* como aqueles com índice elevado de insatisfação. Cabe destacar que os fatores com as melhores e piores médias de satisfação são praticamente os mesmos que tiveram seu maior grau de importância atribuído na pergunta 9 acima.

Pode-se notar também para esta pergunta, que há uma simetria na grande maioria das opiniões entre os extratos analisados, conforme figura a seguir:



Legenda: BR – Brasil

Escala: 0: menos importante; 10 – mais importante

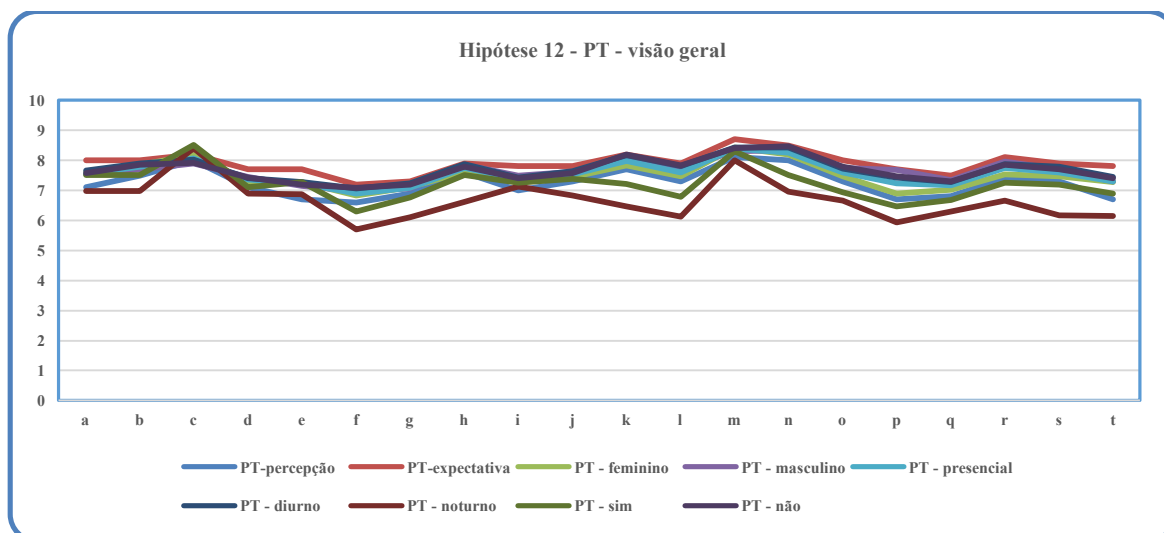
a. Ações e materiais de informação/divulgação da instituição; **b.** Orientação aos novos estudantes; **c.** Facilidade do processo de matrícula; **d.** Serviços de apoio financeiro; **e.** Organizações e núcleos estudantis; **f.** Serviços de saúde para estudantes; **g.** Alojamentos nas residências de estudantes; **h.** Atitude do pessoal não docente para com os estudantes; **i.** Programas culturais; **j.** Serviços de alimentação – cantina(s); **k.** Serviços de alimentação – bar(es); **l.** Livraria; **m.** Site da instituição na internet; **n.** Espaços de estudo; **o.** Espaços de lazer; **p.** Instalações desportivas; **q.** Atividades não curriculares; **r.** Simpatia no atendimento aos estudantes; **s.** Apoio aos estudantes com necessidades especiais; **t.** Associação de estudantes.

Figura 48: Hipótese 12 – BR – visão global

Em Portugal, da mesma maneira que no Brasil, em todos os extratos analisados, para a pergunta 13, que serviu de base para o teste da hipótese 11, os alunos estão satisfeitos, de modo geral, em todos os fatores, sem nenhum destaque a confrontar, reforçando a correlação praticamente com todos os resultados obtidos para a pergunta 8.

Esse resultado guarda coerência com aquele obtido por Magalhães *et al.* (2012, p. 80) que identificou, em seu estudo, os mesmos fatores mais destacados, nos quais os alunos estão mais satisfeitos, exceto para o fator **p**. *Instalações desportivas*, para o qual foi atribuído um grau de insatisfação.

Pode-se notar também para esta pergunta, que há uma simetria na grande maioria das opiniões entre os extratos analisados, conforme figura a seguir. Foram excluídos os resultados relativos ao regime de ensino à distância, devido a sua pouca expressividade neste estudo.



Legenda: PT – Portugal

Escala: 0: menos importante; 10 – mais importante

a. Ações e materiais de informação/divulgação da instituição; b. Orientação aos novos estudantes; c. Facilidade do processo de matrícula; d. Serviços de apoio financeiro; e. Organizações e núcleos estudantis; f. Serviços de saúde para estudantes; g. Alojamentos nas residências de estudantes; h. Atitude do pessoal não docente para com os estudantes; i. Programas culturais; j. Serviços de alimentação – cantina(s); k. Serviços de alimentação – bar(es); l. Livraria; m. Site da instituição na internet; n. Espaços de estudo; o. Espaços de lazer; p. Instalações desportivas; q. Atividades não curriculares; r. Simpatia no atendimento aos estudantes; s. Apoio aos estudantes com necessidades especiais; t. Associação de estudantes.

Figura 49: Hipótese 12 – PT – visão global

Como conclusão para a hipótese 12, com base nos resultados obtidos na aplicação do “*Independent Samples Test*”, podemos afirmar que, no Brasil, ela não se confirmou no extrato gênero. Para os demais extratos ela foi confirmada parcialmente na maioria dos fatores. Já em Portugal, ela se confirmou parcialmente em todos os extratos analisados. O quadro a seguir sintetiza essas informações.

Quadro 32: Síntese para a hipótese 12

SÍNTESE DAS HIPÓTESES		
12ª Hipótese: <i>Existem diferenças significativas entre os extratos, relativamente ao grau de satisfação atribuído aos fatores referentes a “processos e serviços”. (PERGUNTA 14)</i>		
EXTRATOS	BRASIL	PORTUGAL
GRUPO: expectativa e percepção	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em vários dos fatores analisados.	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em vários dos fatores analisados.
GENÊRO: masculino e feminino	Não se confirmou.	Confirmou-se a existência de diferença significativa somente no fator “ <i>Instalações desportivas</i> ”.
REGIME DE ENSINO: presencial e à distância	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em vários dos fatores analisados.	Não foi possível extrair uma análise com exatidão devido à escassa representatividade da modalidade de ensino à distância.
HORÁRIO DO CURSO: diurno e noturno	Confirmou-se a existência de diferença significativa somente nos fatores “ <i>Instalações desportivas</i> ”.	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em vários dos fatores analisados.
TRABALHADOR ESTUDANTE: sim e não	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em vários dos fatores analisados.	Confirmou-se a existência de diferenças significativas em vários dos fatores analisados.

Podemos concluir, ao final de toda a verificação anterior que:

- no extrato grupo expectativa e percepção, houve a confirmação de diferenças significativas para diversos fatores relativos as hipóteses 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12, no

Brasil. Em Portugal, nas hipóteses 1, 9, 10, 11 e 12 foram confirmadas diferenças significativas em diversos fatores;

- no extrato gênero masculino e feminino, houve a confirmação de diferenças significativas para diversos fatores relativos às hipóteses 1, 6, 7, 8, 10, 11 e 14, no Brasil. Em Portugal, nas hipóteses 1, 3, 6, 7, 8 e 12 foram confirmadas diferenças significativas em diversos fatores;

- no extrato modalidade de ensino presencial e à distância, houve a confirmação de diferenças significativas para diversos fatores relativos a todas as hipóteses no Brasil. Em Portugal, não foi possível comparação visto a inexpressiva amostra colhida, relativa a alunos da modalidade à distância.

- no extrato horário do curso diurno e noturno, houve a confirmação de diferenças significativas para diversos fatores relativos às hipóteses 1, 4, 5, 7, 9, 10 e 12, no Brasil. Em Portugal, nas hipóteses 1, 3, 4, 7, 9, 10, 11 e 12 foram confirmadas diferenças significativas em diversos fatores;

- no extrato trabalhador estudante sim e não, houve a confirmação de diferenças significativas para diversos fatores relativos às hipóteses 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12, no Brasil. Em Portugal, nas hipóteses 1, 3, 4, 6, 7 e 12 foram confirmadas diferenças significativas em diversos fatores.

Podemos também com base nas mesmas análises, identificar uma diferença entre graus de importância e satisfação atribuídos pelos alunos do primeiro e último ano, respectivamente identificados nesta análise como expectativa e percepção, para a quase totalidade dos fatores das questões referentes aos aspectos: *acadêmicos, apoio acadêmico, desenvolvimento pessoal e processos e serviços*.

Relativamente ao comportamento observado pelos alunos nos seus respectivos extratos, na atribuição de graus importância, perguntas 6, 7, 8, e 9, e satisfação, perguntas 11, 12, 13 e 14, teceremos alguns comentários que julgamentos pertinentes.

No extrato grupo expectativa e percepção notou-se em praticamente todos os fatores o grupo expectativa, tanto no Brasil quanto em Portugal, atribuiu graus de importância e satisfação mais elevados do que os alunos do grupo percepção e isso pode ser explicado pelo fato de que, entrar na Universidade significa uma etapa importante para a sua vida, pois fomenta novos saberes, introduz o aluno na vida adulta e permite a conexão entre os sonhos e a ação necessária para realizá-los (Araújo & Hass, 2012).

Para Reinert (2010, p. 161-162):

“[...] Appleton-Knapp e Krentler (2006), a partir do resultado de várias pesquisas de satisfação, classificaram estes fatores em pessoais (relacionados ao estudante) e institucionais (relacionados à experiência educacional). Dentre os fatores que influenciam positivamente a satisfação dos estudantes, estão: amigos do grupo (KANAN; BAKER, 2006); identificação pessoal com a área e aspectos externos ao aluno, como mercado de trabalho favorável e boa estrutura do curso (BARDAGI; LASSANCE; PARADISO, 2003); boa resposta as necessidades e expectativas em geral (APPLETON-KNAPP; KRENTLER, 2006; PETRUZZELLIS; D’UGGENTO; ROMANAZZI, 2006); habilidades, conhecimentos, estratégias, postura e formas de interação do professor com a turma (CAMARGOS; CAMARGOS; MACHADO, 2006; DOUGLAS; DOUGLAS; BARNES, 2006); e percepção do ensino como algo proveitoso. (DOUGLAS; McCLELLAND; DAVIES, 2008)

Dentre os fatores que influenciam negativamente a satisfação, estão: desapontamento com a má organização e falha geral em atender expectativas (PETRUZZELLIS; D’UGGENTO; ROMANAZZI, 2006); despreparo e pouco compromisso com as turmas por parte do corpo docente (CASTILLO; LOPES, 1996); e falta de disponibilidade e prontidão para responder por parte do corpo docente (DOUGLAS; DOUGLAS; BARNES, 2006). Há ainda fatores que não afetam expressivamente a satisfação, como atividades extracurriculares esportivas e sociais no campus. (YIN; LEI, 2007).”

Para Poffo e Marinho (2013, p. 223):

“De maneira geral, a satisfação decorre do atendimento ou da eliminação de uma necessidade. Para Archer (1997), isso ocorre quando um fator (externo) diminui a tensão da necessidade (interna) elevado o nível de satisfação. Portanto, a necessidade funciona como um elemento motivador para a busca de seu corresponde fator de satisfação.”

Ainda segundo Poffo e Marinho (2013, p. 225):

“[...] a pesquisa demonstrou que os discentes ingressantes possuem uma expectativa maior em relação ao curso. Os concluintes avaliam a qualidade de forma inferior. Jager e Gbadamosi (2009) comentam que os estudantes ingressantes no ensino superior possuem expectativas quanto aos serviços prestados e, com isso, as perspectivas da avaliação dos alunos devem ser analisadas, como um mecanismo fundamental para a avaliação da qualidade em Educação Superior.”

Segundo Schleich (2006, p. 25-26):

“Os estudantes, quanto à expectativa em relação à universidade, relataram que esperavam qualidade na formação (cursos, professores, prática) e, quanto à vida universitária, os relatos destacavam a diversidade de atividades curriculares e extracurriculares e os relacionamentos pessoais. Além disto, as principais razões para buscar-se a universidade era a preparação para o mercado de trabalho (qualificação, realização, titulação) e realização pessoal (crescimento, ampliação de conhecimentos). A autora confirma, ainda, a necessidade de se conhecerem as expectativas iniciais dos alunos, bem como suas frustrações e satisfações para se chegar ao entendimento do impacto da universidade no desenvolvimento pessoal do estudante.”

Com relação à pergunta 1, sobre o grau de importância para a decisão de entrada no ensino superior, onde os alunos do grupo percepção atribuíram grau de importância, tanto

no Brasil quanto em Portugal, para a maioria dos fatores, podemos tentar entender essa perspectiva analisando o que disse Coscodai e Arbex (2011. p. 4):

“[...] Takeuchi e Takeuchi (2006), elenca – com base em outros autores – os principais motivos de escolhas de cursos e IES. Esse rol apresenta-se aqui dividido em quatro categorias: componente subjetivo, qualidade da IES, renda das famílias, dificuldades geográficas e *trade-off* entre IES públicas e privadas:

a) *Componente subjetivo*: Escolha da IES e curso por motivos culturais, tradição, identificação pessoal, expectativas futuras ou modismos;

b) *Qualidade das IES*: Preferência por IES já estabelecidas e com reputação no mercado;

c) *Renda das famílias*: Cursos de custo elevado (como Medicina), excluem grande parte dos potenciais demandantes. Nota-se que programas do governo federal como o Programa Universidade para todos (PROUNI) e o Financiamento Estudantil (FIES) tendem a facilitar o acesso de estudantes carentes ao ensino superior por meio da concessão de ajuda de custo, bolsas e financiamentos com juros baixos.

d) *Dificuldades geográficas*: A escolha do indivíduo geralmente fica condicionada às IES de sua região (embora muitos estudantes mudem de cidade apenas para estudar motivados por outros aspectos que superam as barreiras geográficas)

e) *Trade-off entre IES públicas e privadas*: As IES públicas tendem a ser as primeiras escolhas de boa parte dos demandantes; esse é um dos motivos pelos quais a relação candidato/vaga é bem maior nas IES públicas em relação às privadas.”

Segundo de Mello *et al.* (2001, p. 128):

“Enriquecendo o conceito de serviço educacional, Kotler & Fox (1994) afirmam que, em se tratando de faculdades, o serviço educacional pode ser um complexo, composto por produtos educacionais (aulas, bibliotecas, conferências), produtos recreativos (clubes, filmes, festas), produtos de crescimento pessoal (centros de orientação, organizações religiosas, conselheiros), produtos curativos (saúde) e produtos para o planejamento do futuro (orientação vocacional, serviços de estágio).”

No extrato gênero masculino e feminino notou-se que, em praticamente todos os fatores, o grupo feminino, tanto no Brasil quanto em Portugal, atribuiu graus de importância e satisfação mais elevados do que os alunos do grupo masculino e isso pode ser explicado pelo fato de que, entrar na Universidade significa uma etapa importante para a sua vida e as mulheres são encorajadas a valorizar tudo aquilo que signifique sua inserção plena na vida social (da Silveira, 2006).

Segundo Baltazar *et al.* (2012, p. 8):

“[...]. Para o efeito, parte-se do pressuposto que o processo de socialização corresponde a um espaço plural de múltiplas relações sociais, um campo estruturado de modo permanente pelas relações dinâmicas entre instituições e agentes de socialização - tais como a família, a escola e os meios de comunicação social que na atualidade se encontram em constante interdependência.”

Assim, na falta de literatura técnica na área de educação mais apropriada para tratar da questão percepção de qualidade, quanto a definição de graus de importância por gênero,

entendemos que, da mesma forma como tratamos os alunos do grupo expectativa e percepção, podemos considerar que os mesmos componentes estão presentes na percepção do extrato gênero.

No extrato regime de ensino presencial e à distância, notou-se que, em praticamente todos os fatores relativos ao grau de importância, os alunos do presencial atribuíram mais destaque, mesmo para aqueles que são relevantes para os do ensino à distância, ex. *Site da Internet*. Já nos fatores relativos ao grau e satisfação, tivemos os alunos do ensino a distância dando mais destaque do que os do presencial.

É bom salientar que, neste extrato, temos alunos tanto já qualificados como expectativa e percepção, que pertencem a um dos gêneros estudados, cujos resultados já apontam uma direção, conforme já destacado anteriormente.

Considerando que somente tivemos oportunidade de comparar as percepções dos alunos estudantes no Brasil nas duas modalidades de ensino, pois em Portugal a nossa amostra não foi consistente, podemos considerar alguns pontos importantes que devem ser observados pelas instituições de ensino superior, que tem em sua proposta oferecer o ensino na modalidade à distância, conforme nos afirma Steil *et al.* (2005, p. 260):

“O planejamento se configura na principal etapa para assegurar as condições necessárias para uma adoção exitosa de programas de educação a distância (Levy, 2003; Rumble, 2000). Essa etapa envolve uma análise sistêmica dos seguintes aspectos: a) visão da instituição, b) currículo, c) capacitação de professores e equipes de apoio, d) serviços aos alunos, e) capacitação e suporte aos alunos e f) propriedade intelectual e direitos autorais (Levy, 2003). Importante nesse processo é considerar a virtualização educacional como uma prática educacional inovadora, que gera novos desafios para a situação de ensino/aprendizagem, para os quais a instituição educacional deve estar adequadamente preparada.”

Apesar de no nosso estudo a satisfação ter sido melhor pontuada pelos alunos do regime à distância, temos que considerar o que disse Reinert (2010, p. 162):

“Resultados de outras pesquisas mostram que não existem grandes diferenças nos níveis de satisfação entre estudantes de cursos presenciais e de cursos a distância (POOL, 1996; BOWER; KAMATA, 2000). Porém, há evidências de que cursos a distância que, inicialmente, geram altas expectativas otimistas, podem resultar em baixa satisfação com a posterior desconfirmação negativa das expectativas. (VAMOSI; PIERCE; SLOTKIN, 2004).”

No extrato horário do curso diurno e noturno, tanto no Brasil quanto em Portugal, notou-se que os alunos do horário diurno conferem maior grau de importância e satisfação em relação aos graus atribuídos pelos alunos do horário noturno. No caso dos alunos do horário noturno, houve grande correlação entre os graus atribuídos nos fatores de importância e de satisfação.

É importante ressaltar que o aluno do horário noturno vai à escola durante um pequeno período, visto que, em princípio, durante o dia trabalha, o que o faz mais interessado por alguns atributos julgados mais importantes.

Uma outra questão relevante é o pouco tempo que esse aluno do horário noturno tem para realizar atividades extraclasse, o que o coloca de alguma maneira em condições de aprendizagem mais inferiores àquelas observadas para os alunos do horário diurno. O sono e o cansaço, além de atrasos na chegada para as aulas, são fatores que também são destacados como para o seu prejuízo acadêmico (Carelli & Santos, 1998).

Segundo de Freitas Barreiro e Terribili Filho (2007, p. 92):

“Sabe-se que a realidade brasileira do período noturno é, em geral, caracterizada por estudantes que trabalham durante o dia, em área não necessariamente associada a seu interesse, o que os leva a tentar obter recursos financeiros para realizar o curso superior. Esses estudantes enfrentam, de modo mais intenso, problemas diários no trânsito e transportes, implicando atrasos e perdas de aulas, conforme indicam Terribili Filho e Raphael (2005). Mesmo assim buscam, por meio da educação superior, o reconhecimento social, formação profissional e obtenção de um diploma, na expectativa de aumentar suas chances de competição no mercado de trabalho, melhorar suas condições de vida, sonhos de todo cidadão.”

No extrato trabalhador estudante sim e não, no Brasil foi o com maior número de hipóteses com diferenças significativas entre os alunos de ambos os grupos. Já em Portugal, o número de hipóteses foi menor, talvez explicado pelo fato de que, na nossa amostra, o menor número de alunos objeto do estudo não é estudante trabalhador, ao contrário do Brasil.

Esse fato guarda relação, no Brasil, com extratos analisados anteriormente, principalmente o grupo expectativa, onde foram identificados o maior número de trabalhadores estudantes, os quais atribuíram maiores graus tanto para importância quanto na satisfação.

Também no Brasil, os trabalhadores estudantes dos gêneros masculino e feminino tiveram bastante expressão na sua participação nos graus atribuídos.

Em Portugal, essa situação não se confirmou, visto que o maior número de estudantes analisados está na categoria de não trabalhador.

Uma das principais características do estudante trabalhador é a sua determinação quanto aos seus objetivos e assim podemos tentar explicar o motivo de seus destaques nos graus de importância e satisfação.

Sobre o trabalhador estudante, Carelli e Santos (1998, p. 4) nos diz que:

“[...]Andrade e Sposito (1986) tecem considerações quanto ao fato de que, na condição de trabalhador e aluno, poucas são as oportunidades para crescer intelectualmente, ficando sua formação profissional a desejar. O estudo que realizaram permitiu-lhes observar que esses alunos enfrentaram problemas em sua

trajetória acadêmica e em seu universo existencial, com reflexos em seu desempenho acadêmico e evidências no nível de dificuldades orais e escritas, que os alunos demonstraram. Além disso, ficou bem caracterizado: a) aversão aos textos de conteúdo mais complexo; b) ausência de um pensamento mais crítico; c) dificuldade de generalização de aprendizagem, acarretando, conseqüentemente, um baixo rendimento escolar.”

Para Terribili Filho (2008, p. 46):

“[...] estudante-trabalhador é daquele que trabalha durante o dia e busca no curso de graduação sua formação profissional. A agregação de conhecimentos obtidos durante o curso superior, o diploma, a riqueza da vivência pessoal e os relacionamentos estabelecidos com colegas e professores, podem propiciar ao estudante maior facilidade para participar do mercado de trabalho após a conclusão do curso.”

Ainda para Terribili Filho (2008, p. 47-48):

“[...] Foracchi apud Furlani (1998, p. 41), destacam que o “estudante em tempo integral” é aquele que pode se dedicar exclusivamente aos estudos, seja aluno do período diurno, integral ou noturno, pois é mantido economicamente pela família. O “estudante-trabalhador” é aquele estudante que trabalha, porém continua sendo parcialmente mantido economicamente pela família, não havendo grande envolvimento com seu emprego ou atividade, pois seu futuro profissional seria planejado a partir da qualificação obtida no curso superior. Finalmente, segundo a autora, o “trabalhador-estudante” não tem dependência financeira alguma com a família, mas pelo contrário, pode até contribuir com o orçamento familiar doméstico; em geral, a família não dispõe de recursos para mantê-lo, ou então, não considera importante a formação superior do membro da família. Assim, para o trabalhador-estudante, estudar é uma decisão pessoal, baseada em seus valores, aspirações e recursos financeiros, embora, em alguns casos possa ter um incentivo familiar. Para o trabalhador-estudante, sua atividade profissional é muito importante, e o estudo, uma contingência na medida em que pode contribuir com sua melhoria profissional e financeira.”

9.4. CONCLUSÃO

Como proposta de consolidação das ideias até aqui trabalhadas, apresentamos na figura 50 o quadro 2 elaborado por Soares (2007, p. 50):

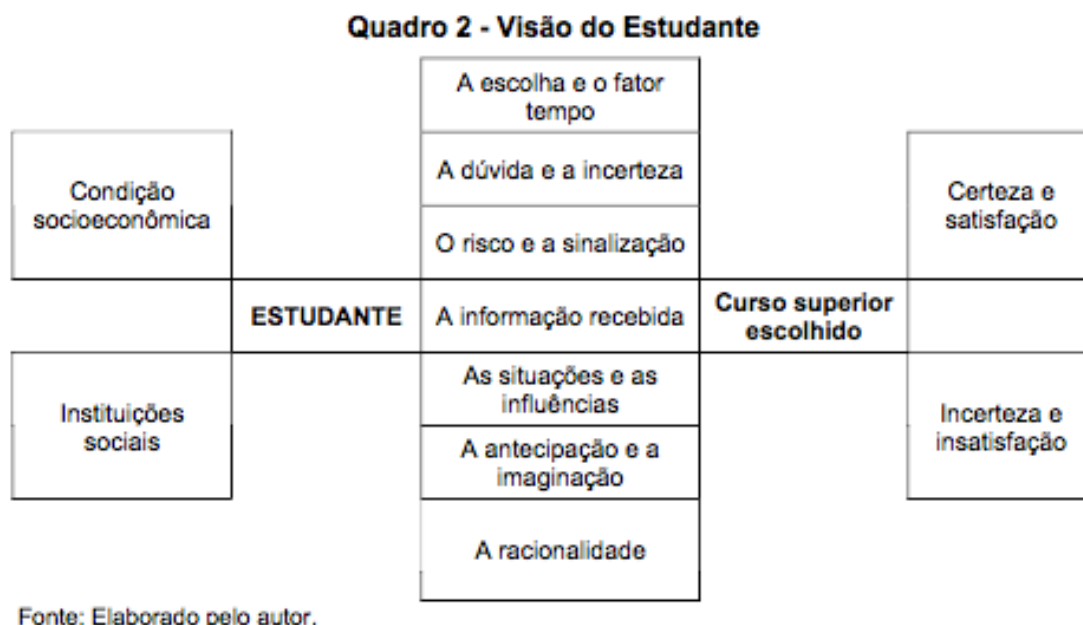


Figura 50
Visão do estudante

Analisando o quadro acima, podemos inferir que diversos são os fatores que influenciam os alunos na escolha da instituição, do curso, do regime de ensino, pois o estudante, ao fazer uma escolha, trabalha muito no campo das incertezas e suas percepções e atribuição de graus de importância e satisfação está ligado à essa visão do que realmente ele busca.

Dessa forma, fica evidente a importância de se identificar junto ao aluno, observados alguns condicionantes sociodemográficos, quais são os fatores mais importantes e quais os de maior satisfação durante todo o percurso acadêmico que permitirá, para os atores envolvidos nos processos de regulação e avaliação do ensino superior nos dois países, identificarem os pontos de melhoria presentes nos processos de ensino.

Outra questão também importante é sobre o triplo papel desempenhado pelo estudante durante a sua vida acadêmica que, segundo Magalhães *et al.* (2012, p. 249), tem as seguintes características: “[...] *input* do processo, coprodutor dos serviços onde se torna corresponsável pela qualidade do ensino-aprendizagem, e o *output*.”

A visão dos alunos em todos os aspectos de sua experiência no ensino superior, necessita de mais debates para o controle eficaz da qualidade nas universidades. Nesse caso,

seus pontos de vista podem gerar informações importantes para que membros de grupos da universidade possam fazer julgamentos do desempenho delas a partir da perspectiva discente.

Segundo Schleich (2006, p. 28):

“ É importante destacar que o desencontro entre a diversidade de expectativas dos alunos e o que realmente a instituição oferece pode gerar no estudante decepções com sua experiência acadêmica, uma vez que cada instituição tem sua própria característica percebida por meio de suas normas, seu sistema burocrático, sua infraestrutura, a qualidade de seus programas e serviços, e a expectativa em relação a seus alunos.”

Conforme Sarrico (2012, p. 247):

“[...] Finalmente, é importante avaliar como é que a satisfação dos estudantes varia em função de suas características do respondente, nomeadamente em função de: sexo, idade, estatuto de trabalhador estudante, estudante de intercâmbio, estudante dos PALOPs, deslocado...”

Sendo assim, esta pesquisa buscou preencher uma importante lacuna teórica a partir da identificação de elementos que contemplem a participação do aluno na avaliação institucional, abordando fatores como expectativa e percepção de alunos de primeira e última fases, respectivamente, do ensino superior principalmente no Brasil, uma vez que, em Portugal, o estudo produzido por Magalhães *et al.* (2014) já estabeleceu um marco que permitirá, em novos estudos, a comparação da evolução das percepções dos alunos.

A partir deste trabalho serão elaborados artigos científicos para publicação em revistas inerentes ao assunto, com o propósito de contribuir para a melhoria dos modelos de regulação e avaliação do ensino superior.

9.5 LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO

Algumas questões não puderam ser convenientemente tratadas, em função do tamanho da amostra, principalmente no Brasil, devido à sua amplitude geográfica, quantidade de instituições, pouco esclarecimento dos alunos para responder questionários de grande porte e complexidade.

Outro fator também importante, principalmente no Brasil, é a pouca e consistente literatura técnica a respeito do comportamento dos alunos nas instituições. Os documentos existentes se limitam ao tratamento de questionários em uma instituição, o que não permitiu comparar com segurança os resultados obtidos em nossa pesquisa.

Finalmente, destacamos que teria sido relevante também:

- tratar os resultados dentro da perspectiva qualitativa, o que permitiria a identificação de outros atributos nas respostas coletadas, o que não foi possível em função do tipo de questionário utilizado e das limitações neste documento;
- identificar se o fator geração dos alunos teria influenciado no tipo de resposta fornecido, visto a inexistência de literatura a respeito e outros estudos comparativos.

9.6. INVESTIGAÇÕES FUTURAS

Após terminarmos este trabalho, temos a noção que diversas frentes de pesquisa podem ser abertas não para ampliar, mas melhor qualificar os resultados.

Assim, nos próximos estudos, sugerimos que sejam feitas alterações no questionário utilizado, bem como na forma de tratamento dos dados, com o objetivo de comparar os vários extratos socioeconômicos entre si, por exemplo, e identificar como o conceito geração pode determinar os tipos de respostas.

Finalmente, outro ponto para ser analisado, é a aplicação do questionário entre os alunos das diversas séries dos cursos, isto é, por ano ou semestre, de modo a permitir a comparação das percepções durante toda a vida acadêmica dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adelsberger, H. H.; Kinshuk, P.; Pawloeski, J. M. & Sampson, D. (2008). (Ed.). *Handbook on information technologies for education and training*. 2. ed. Hardcove, Illus
- Afonso, A. L. (2000). Avaliação educacional: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez.
- A3ES (2011). Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. Participação dos estudantes nas comissões de avaliação externa – exercício experimental. Disponível em <http://www.a3es.pt/documentos/relatoriosdeestudos>. Acessado em 02.04.2015
- A3ES (2015). Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. Disponível em <http://www.a3es.pt>. Acessado em 05.04.2015.
- Almeida, D., Santos, M. A. R. D.; Costa, A. F. B. (2010). Aplicação do coeficiente alfa de Cronbach nos resultados de um questionário para avaliação de desempenho da saúde pública. XXX Encontro Nacional de Engenharia de Produção. São Carlos, SP, Brasil, 12, a15.
- Althusser, L. (1987). Aparelhos Ideológicos de Estado. Rio de Janeiro. Graal
- Amaral, A. (1997). Sistemas Europeus de Avaliação de Qualidade. Revista Portuguesa de Gestão, v.1.
- Amaral, A. (2007). A reforma do Ensino Superior Português. In: Políticas do ensino superior: quatro temas em debate. Conselho Nacional de Educação, Lisboa, Portugal.
- Ander-Egg, E. (2003). *Introducción a las técnicas de la investigación social*. Buenos Aires: Hvmánistas.
- Andraus, Gazy. (2006). As Histórias em quadrinhos como informação imagética integrada ao ensino universitário. Tese (Doutorado) – Escola de comunicações e Artes, universidade de São Paulo, São Paulo.
- APQ (2015). Associação Portuguesa para a Qualidade. Disponível em <http://www.apq.pt> Acessado em 20.04.2015.
- Araujo, R. F.; Hass, C. M. (2012). Alunos ingressantes e concluintes de curso universitário: perfis, expectativas e satisfação. Revista. @mbienteeducação. 5(1): 110-25, jan/jun,. ISSN 1982-8632.
- Ary, D.; Jacobs, L.; Razaviech, A. (1990). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: Edit. Interamericana.
- AWULAD (2015). World University United States of America - Latin American Division - Distance Learning. Educação Superior em USA. Disponível em <http://www.awulad.us.com/> Acessado em 02.04.2015.
- Baltazar, M. D. S., Rego, C., & Caleiro, A. (2012). Ensino superior e género: diplomados e mercado de trabalho. Disponível em <http://hdl.handle.net/10174/7737>. Acessado em 02.04.2015.
- Barnett, R. (1994). *The idea of quality, voicing in the educational*. In G.D. Dorothy (ed.), *Developing Quality Systems in Education* (pp. 68-82). London/N.York: Routledge.
- Barreyro, G. B., Rothen, J. C. (2006). SINAES contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. *Educação & Sociedade*, 27(96), 955-977.
- Becker, G.S. (1964). *Human Capital*. Nova York: Columbia University Press.
- Belloni, I. (1998). A função social da avaliação institucional. Avaliação, Campinas, 3(34).
- Belloni, M. (2003). Educação a distância. Campinas: Autores Associados.
- BIBLIOTECA (2015). Biblioteca da Presidência da República. Órgãos Extintos > Ministério da Administração e Reforma do Estado. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ministerios/orgaos-extintos/ministerio-da-administracao-e-reforma-do-estado>. Acessado em 02.04.2015.
- Bittar, M.; Oliveira, J. F. de & Morosini, M. (Orgs.). (2008). Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB. Brasília: INEP.
- Boclin, R. (2005). Avaliação institucional. Quem acredita? Rio de Janeiro: Editora e Livraria Espaço do Saber, apoio Folha Dirigida.
- Botelho, A.; Zouain, D. M. (2006). Pesquisa quantitativa em administração. São Paulo: Atlas.

- Brennan, J., & Shah, T. (2000).** *Managing quality in higher education: An international perspective on institutional assessment and change*. Open University Press.
- Bryson, J. (2004b).** *What to do when stakeholders matter?* *Public Management Review*, 6(1): 21-53.
- Bryman, Alan. (1988).** *Quantity and quality in social research*. London: Unwin Hyman.
- Cabrito, B. G. (2011).** O Ensino Superior em Portugal: Percursos Contraditórios. *Educativa Goiânia*, 14(2): 209-227.
- Caetano, M. (1974).** *Pela Universidade de Lisboa! – Estudos e Orações*, Imprensa Nacional Casa da Moeda, Lisboa.
- CAF (2015).** *Common Assessment Framework*. Normas. Disponível em: <http://www.caf.dgaep.gov.pt/> Acessado em 02.04.2015.
- Calhoun, J. M. (2002).** *Using the Baldrige Criteria to Manage and Assess the Performance of Your Organization. The journal for quality & participation*: 45-54.
- CAPES (2015).** Fundação CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <http://www.capes.gov.br> Acessado em 06.04.2015.
- Cardoso, S. (2009).** Representações Estudantis da Avaliação das Instituições de Ensino Superior Público. Tese de Doutoramento em Ciências Sociais. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cardoso, S; Machado dos Santos, S. (2011).** *Students in Higher Education Governance: The Portuguese case*. Tertiary Education and Management Vol. 17, Iss. 3.
- Cardoso, S., Santiago, R., Sarrico, C. S. (2012).** The social representations of students on the assessment of universities' quality: the influence of market-and managerialism-driven discourse. *Quality in Higher Education*, 18(3), 281-296.
- Carelli, M. J. G.; Santos, A. D. (1998).** Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(3), 265-278.
- Carmines, E.G.; Zeller, R. A. (1979).** *Reliability and validity assessment*. Londres: Sage.
- Catani, A. M. & Gilioli, R. S. P. (2005).** O Prouni na encruzilhada: entre a cidadania e a privatização. *Linhas Críticas*, Brasília, 11(20): 55-65.
- CCISP (2010).** Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Portugueses. Documentos do CCISP sobre o Ensino Superior Português, Disponível em: www.ccisp.pt/.../Texto%20Sobre%20o%20Ensino%20Superior%20P... Acessado em 02.04.2012.
- Cordeira, M. L. M. (2008).** O Financiamento do Ensino Superior Português, A Partilha de Custos. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
- Cervo, A. L; Bervian, P. A.; Silva, R. da. (2007).** *Metodologia científica*. 6. ed São Paulo: Prentice Hall,
- Christensen, C.M. (1997).** *The Innovator's Dilemma: When New Technologies Cause Great Firms to Fail*. 225p. Boston, MA: HBS Press.
- Christensen, C. M & Raynor, M. E. (2003).** *The Innovator's Solution: O crescimento pela inovação*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Clarkson, M. (1995).** *A stakeholder framework for analysing and evaluating corporate social performance*. *Academy of Management Review*, 20(1): 92-117.
- Climaco, M. C. (1992).** Monitorização e práticas de avaliação das escolas. Lisboa: ME/GEP, (Série Desenvolvimento dos Sistemas Educativos).
- CNE-PT (2011).** Estado da Educação. A Qualificação dos Portugueses. Portugal. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/publicações>. Acessado em 31.01.2015.
- CNE-PT (2014).** Estado da Educação 2013. Disponível em <http://www.cnedu.pt/publicações> Acessado em 31.01.2015.
- Clark, B. (2004).** *Delineating the character of the entrepreneurial university*. *Higher Education Policy*, 17(1). 355-370.
- Corbetta, P. (2003).** *Metodologia e técnicas de pesquisa social*. España: Mc Graw Hill.

Colton, D.; Covert, R. W. (2007). *Designing and constructing instruments for social research and evaluation*. Library of Congress, USA.

CONAES (2015). Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13082:apresentacao-conaes&option=com_content&view=article . Acessado em 02.04.2015.

Cortella, M. S. A (2001). *Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 4.ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire.

Coscodai, N; Arbex, M. A. (2011). Como estudantes de administração enxergam o próprio curso? Um estudo com estudantes de graduação de uma instituição pública e de uma instituição privada na região de Londrina (PR). **VIII Convibra Administração – Congresso Virtual Brasileiro de Administração–www.convibra.com.br**, 1-12. Disponível em http://www.convibra.org/upload/paper/adm/adm_2486.pdf. Acessado em 02.04.2015.

Costa, J. A.; Neto-Mendes, A. e Ventura, A. (2002). (Orgs). *Avaliação de organizações educativas*. Aveiro. Publicações da Universidade de Aveiro.

CRUP (2015). Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, Recortes de imprensa. Disponível em: <http://www.crup.pt/pt/imprensa-e-comunicacao/recortes-de-imprensa/1942-universidades-desistiram-de-acreditar-1339-cursos-nos-ultimos-tres-anos>. Acessado em 02.04.2015.

de Freitas Barreiro, I. M., & Terribili Filho, A. (2007). Educação superior no período noturno no Brasil: políticas, intenções e omissões. *SciELO Brasil*

da Silveira, N. S. (2006). A diversidade de gênero e as diferenças e semelhanças na hierarquia de valores do trabalho de homens e mulheres no chão de fábrica. *REGE Revista de Gestão*, 13(spe), 77-91.

de Mello, S. C. B., de Oliveira Dutra, H. F., & da Silva Oliveira, P. A. (2001). Avaliando a qualidade de serviço educacional numa IES. O impacto da qualidade percebida na apreciação do aluno de graduação.

Davila, T.; Epstein, M. J.; Shelton, R. (2007). *As regras da inovação – como gerenciar, como medir e como lucrar*. Porto Alegre: Bookman.

DAVOK, D. F. (2007) Qualidade em educação. **Revista Avaliação**. v. 12, n. 3, p. 505-513, set. Campinas: Sorocaba, SP.

Demo, P. (1985). *Ciências sociais e qualidade*. São Paulo: ALMED.

Demo, P. (2001). *Educação e qualidade*. 6. ed. São Paulo: Papirus.

Demo, P. (2004). *Educação e Qualidade*. Campinas, S.P.: Papirus.

DGES (2015). Direção Geral de Ensino Superior. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt> Acessado em 02.04.2015.

DGEEC/MEC (2015). Direção Geral de estatísticas da Educação e Ciência – Ministério da Educação e Ciência, Portugal. Disponível em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/home> Acessado em 02.05.2015.

Dias Sobrinho, J. (2000). Tendências nacionais e internacionais na avaliação. In: Verhine E, Robert E. (Org.). *Experiências de avaliação institucional em Universidades Brasileiras*. Salvador: UFBA/ Faced.

Dias Sobrinho, J. (2004). Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, 25(88).

Dias Sobrinho, J. (2005). Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ética-epistemológica da avaliação. In: Ristoff, Dilvo; Almeida Junior, Vicente de Paula (Org.). *Avaliação Participativa e Perspectivas e debates*. Brasília: INEP.

Dias Sobrinho, J. (2007). Acreditação da Educação Superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task Acessado em: 20.05.2012.

Dias Sobrinho, J. (2008). Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. Avaliação, Campinas/Sorocaba, *Revista de Avaliação da Educação Superior*, 13(3).

Dias Sobrinho, J (2010). Acreditação da Educação Superior. Versão PDF. Disponível em https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAAahUKEwjfO7dxa7HAhWCTZAKHAdDAw0&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D4332%26Itemid%3D&ei=WwDRVZ-

[TPIKbwQSnh41o&usg=AFQjCNHwixtMhQr0vaFTps5zDF417GP8fw&bvm=bv.99804247,d.Y2I](http://www.efqm.org/) Acessado em 02/04/2015.

Dubois, A. F. (1996). *État des lieux préalable aux études de cãs.* Comissão Europeia dês XII, TSER, Periodic Progress Report.

EFQM (2015). *European Foundation for Quality Management.* Normas. Disponível em <http://www.efqm.org/>. Acessado em 02.04.2015.

EIPA (2012). *European Institute of Public Administration.* Disponível em: www.eipa.nl/ Acessado em 02.04.2012.

ENQA (2015). *European Association for Quality Assurance in Higher Education. Quality Assurance of Higher Education in Portugal – An Assessment of the Existing System and Recommendations for a Future System.* Disponível em http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/Final_refutation.pdf. Acessado em 02.04.2015.

Estrela, M. T. & Simão, A.M. V. (2003). Algumas reflexões sobre práticas de avaliação do ensino universitário e dos docentes a partir de informação recolhida no projeto Evaluation and self Evaluation of Universities in Europe (EVALUE). *Revista Portuguesa de Avaliação*, v. 16, n.1. Braga, Portugal: Universidade do Minho.

FAP (2015). Federação Acadêmica do Porto. Contrato de Confiança. Disponível em: http://www.fap.pt/fotos/gca/2010_set-contrato_de_confianca_no_ensino_superior_para_o_futuro_de_portugal-relatorio_18937238084e9187c78874c.pdf. Acessado em 02.04.2015.

Farinha, J. (1990). Abordagem sistêmica em educação - Uma perspectiva filosófica da Educação. Disponível em: http://w3.ualg.pt/~jfarinha/activ_docente/famcomintdef/matpedag/fe_tab.pdf. Acessado em 02.03.2015.

Fernandes, D. (2005). Avaliação das aprendizagens. Desafios às teorias práticas e políticas. *Revista da Universidade de Lisboa*. [S.I.]: CACEM.

FNQ (2015). Fundação Nacional da Qualidade. Disponível em <http://www.fnq.org/> Acessado em 02.04.2015.

Forges (2011). Fórum de Gestão do Ensino Superior. Lisboa, Coimbra – Portugal, 15-17.11. Disponível em: <http://www.ForumGestaoEnsinoSuperior2011.ul.pt> Acessado em 02.04.2012.

Freeman, R. (1984). *Strategic management: a stakeholders approach.* Boston: Pitman.

Freitas, A. A. S. M. (2010). Avaliação da Educação Superior: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal, Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação.

Friedman, A. & Miles, S. (2006). *Stakeholders: theory and practice.* Oxford: Oxford University press.

Frooman, J. (1999). *Stakeholders influence strategies.* *Academy of Management Review*, 24(2): 191-205.

Gadotti, M. in Prefácio de DEMO, Pedro. (1987). Avaliação Qualitativa. SP, Cortez.

García, F. (2002). O questionário. México: Editorial Limusa.

Granemann, A. A. (2013). Acreditação e Qualidades Educativas. *Revista Científica CENSUPEG*. n.1, 26-43. ISSN: 2318-1044.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation.* Califórnia. Sage Publications. MC.

Hadji, C. (1994). A avaliação dos professores: linhas diretivas para uma metodologia pertinente. In Estrela, A; Rodrigues, P. (Coords.). Para uma fundamentação da avaliação em educação. Lisboa: Edições Colibri (Coleção Pedagogia e Educação).

Hernández, Fernando. (2007). Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação.

Hernández, R. C.; Fernández, P.; Baptista. (2010). Metodologia da pesquisa. México: Mc Graw Hill.

Hill, Y; Lomas, L; Macgregor, J. (2003). *Students' perceptions of quality in higher education*, Quality Assurance in Education, Vol. 11 Iss: 1, pp.15 - 20

House, E. R. (1992). *Tendencias en evaluación.* *Revista de Educación*, n. 299. 43-55. Madri.

Hamel, G. (2000). Liderando a Revolução, 4a edição, Rio de Janeiro, CAMPUS.

Hammersley, M (1989). *The dilemma of quantitative method: Herbert Blumer and the Chicago tradition*. London: Routledge

Hurtado, B. Y. (2000). Pesquisa Holística. Caracas: Fundación SYPAL.

Hurtado, I., Toro, J. (1997). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Valencia: Episteme.

IBGE (2015). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Indicadores. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acessado em 02.04.2015.

INEP (2015). Censo da Educação superior 2010. Brasília. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educa%C3%A7%C3%A3o_superior/centso_superior/documentos/2010/divulga%C3%A7%C3%A3o_censo_2010.pdf Acessado em 07.06.2015.

ISO (2015). Normas. Disponível em <http://www.iso.org/>. Acessado em 02.04.2015.

JCSEE (1981). *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. Standards for the evaluation of educational programs, projects, and materials*. New York: Mac Graw-Hill.

Jongbloed, B., Enders, J. & Salerno, C. (2008). *Higher education and its communities: interconnections, interdependencies and research agenda*. Higher Education, 56(1): 303-324.

Kaplan, R. S. & Norton, D. P. (1992). *The balanced scorecard - Measures that drive performance*. Harvard Business Review (January-February): 71-79.

Kaplan, R. S. & Norton, D. P. (1996). *Linking the Balanced Scorecard to strategy*. Harvard Business Review, 53-79.

Kelley, T. & Littman, J. (2002). A arte da inovação: lições de criatividade da IDEO. A maior empresa norte-americana de design. 2. ed. São Paulo: Futura, 341 p, il. Tradução de: The art of innovation.

Kelley, T. & Littman, J. (2007). As 10 faces da inovação: estratégias para turbinar a criatividade. Rio de Janeiro: Campus.

Klein, L. & Sampaio, H. (1996). *Actores, arenas y temas básicos*. In: KENT, Rollin (Comp.). Los temas críticos de la educación superior da América Latina – estúdios comparativos. México.

Lakatos, E.M.; Marconi, M.A.(2003). Fundamentos de metodologia científica. 5a ed. São Paulo: Atlas.

Lapassade, Georges. (1977). Grupos, Organizações e Instituições. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Leite, D. B. C. (2010). Estudantes e avaliação. *Avaliação*: 15(3), 9-27.

Jerma González, H. M. (1999). *Metodología de la investigación: propuesta, anteproyecto y proyecto*. In *Metodología de la investigación: propuesta, anteproyecto y proyecto*. Postergraph.

Lévy, Pierre. (2001). A Conexão Planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência. São Paulo: Ed. 34.

Lourenço Filho, M. B. (2004). Educação comparada. Ruy Lourenço Filho, Carlos Monarcha (orgs.) 3. ed. – Brasília: MEC/Inep, 250p. (Coleção Lourenço Filho, ISSN 1519-3225; 7)

Louro, A. I. C. P. (2009). *Balanced Scorecard*, Modelo de Excelência EFQM e Common Assessment Framework, como instrumentos integrados de Gestão de Qualidade nos Serviços Públicos, Tese de Doutorado, Universidade Beira Interior

Luchesi, C. C. (1998). Avaliação do aprendizado escolar: estudos e proposições. 8 ed. São Paulo: Cortez.

Machado dos Santos, S. (2011). *Comparative analysis of European processes for assessment and certification of internal quality assurance systems*, A3ES.

Magalhães, António; Machado, Maria de Lourdes; Sá, Maria José. (2012). Satisfação dos estudantes do ensino superior português. Portugal, Coimbra: BookPaper, Ltda.

Malhotra, Naresh. (2006). Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman.

McVea, J. & Freeman, R. (2005). *A names-and-faces approach to stakeholder management*. Journal of Management Inquiry, 14(1): 57-69.

Mainardes, E. M., (2010). Gestão de Universidades Baseada no Relacionamento com os seus Stakeholders, Tese de Doutorado, Universidade da Beira Interior, Portugal.

- Marinho, Simão Pedro P. (2002).** Tecnologia, educação contemporânea e desafios ao professor. In: JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem. (org.) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Martins, E. C. (2007).** Avaliação institucional nas universidades: um espelho de reflexão. *Educar et educare*, ISSN 1809-5208. Vol. 2, n. 3. (Jan/Jun). p. 197-220.
- Martínez, M. (2004).** *Ciencia y arte en la metodologia cualitativa*. Mexico: Trillas.
- Masetto, M. T. (2003).** Competência Pedagógica do Professor Universitário. Ed. Summus. São Paulo.
- Matos Machado, S. M.; Ladeira, R. C.; Oliveira, C. G. A; Pompilho, W. M.; Shimosa, E. (2014).** Percepções de Discentes quanto à importância e satisfação de itens relacionados a um Curso Superior de Farmácia. *REVISTA PRÁXIS* - ano VI - no 11 - junho. 125-138. ISSN online: 2176-9230 | ISSN impresso: 1984-4239
- MEC (2015).** Ministério da Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br> Acessado em 20.05.2015.
- Morin, Edgar. (2000).** Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez.
- Morosini, M. C. (2008).** Internacionalização da educação superior e qualidade. Inovação e qualidade na Universidade. In: AUDY, J. L.; MOROSINI, M. C. (Org.). *Innovation and quality in the University*. Porto Alegre: EDIPUCS.
- Moura Castro, C. (2001).** Provão: como entender o que dizem os números: série documental: textos para discussão. Brasília. INEP/MEC.
- Namakforoosh, M. (2001).** *Metodología de la investigación*. México: Limusa.
- Neave, G. (2002).** The stakeholder society. In: File, J. e Goedegebuure, L. (Eds.), Enschede: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) Inaugurals. Enschede: CHEPS, University of Twente, pp. 12-14.
- Negroponte, Nicholas. (2001).** A vida digital. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- Nevo, D. (1986).** *The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature*. In: House, E. R. (editor). *New directions in educational evaluation*. Philadelphia, USA: The Falmer Press.
- NIST (2015).** *The National Institute of Standards and Technology*. Disponível em: <http://www.nist.gov/baldrige/enter/education.cfm.critéria> - Acessado em 20.04.2015.
- Novaes, G. T. F. (2002).** Habilidades e competências do Exame Nacional dos cursos de medicina. 2002. Tese Doutorado– PUC, São Paulo.
- Nunes, A. C. (1999).** Gestão democrática ou compartilhada? Uma (não) tão simples questão de semântica. *Revista Caderno Pedagógico*, no 02, março/99. Curitiba: APP-Sindicato, p. 37-40.
- Oblinger, D. G.; Hawkins, B. L. (2005).** *The myths about students*. *Educause Review*, Vol. 40, N. 5, p. 12-13.
- Paro, V. (1995).** Por dentro da escola pública. São Paulo: Xamã.
- Pawlowshi, J. M. (2007).** *The Quality Adaptation Model: Adaptation and adoption of the Quality Standard ISO/IEC 19796-1 for Learning, Education, and Training*. Summary [pdf], Disponível em: <http://users.jyu.fi/~japawlow/about.html> Acessado em 02.05.2012.
- Pedhazur, E. J.; Schmelkin, L. P. (1991).** *Measurement, design and analysis: an integrated approach*. Hofstra university, New Jersey: Lawrence erlbaum associates.
- Piau, D. D. N. D. (2014).** Expectativa dos estudantes de administração sobre o curso de graduação; técnico (profissional) ou científico (político) – uma análise comparativa Brasil x Portugal. Tese de Doutorado. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – UTAD.
- Polidori, M. M., Araujo, C. M.; Barreyro, G. B. (2006).** SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, out./dez.
- Polidori, M. M. (2009).** Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC E IGC e outros índices. *Revista de Avaliação da Educação Superior*, 14(2).
- PORDATA (2015).** Base de Dados de Portugal Contemporâneo. www.pordata.pt. Acessado em 20.03.2015.

- Porto, C. & Régnier, K (2003).** O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025, Uma Abordagem Exploratória, Brasília (DF).
- Poffo, G. D., & Marinho, S. V. (2013).** Qualidade na percepção discente do curso de administração. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 6(2), 210-230.
- Prensky, M. (2001).** *Digital natives, Digital immigrants. On the Horizon*. Vol. 9, No. 5: NCB University Press. Disponível em: www.marcprensky.com/writing/ Acessado em 10.04.2014.
- Pulido, J. (2003).** Instrumentos de pesquisa. Caracas: Autor.
- Queiroz, E. M. O.; Guimarães, M. T. C. (2002).** O “ser” jovem nas relações com o trabalho, a escola e a família. [On-line]. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/25/ednaoliveiraqueirozt18.rtf. Acessado em 29.02.2015.
- Régnier, K. (2011).** *Gerações em perspectiva: Suas características e a relação com o mundo do trabalho*. [On-line]. Disponível em: <http://www.slideshare.net/Macroplan/as-novas-geraes-em-perspectiva-suas-caracteristicas-e-relao-com-o-mundo-do-trabalho> Acessado em 10.04.2014.
- Reinert, J. N. (2010).** Avaliação de um curso de ensino superior através da satisfação/insatisfação discente. Avaliação (Campinas). Campinas, Sorocaba, SP, 15(1), 159-176.
- Rhoades, G. & Sporn, B. (2002).** *Quality assurance in Europe and the US: Professional and political economic framing of higher education policy*. Higher Education, 43: 335-390
- Ristoff, D; Giolo, J. (2006).** O Sinaes como Sistema. RBPg, Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. Disponível em: <http://ojs.rbpbg.capes.gov.br/index.php/rbpbg/article/view/106/100> Acessado em 02.04.2015.
- Roque Neto, C. J. (2010).** Elementos de Internacionalização da Educação Superior na experiência ARCU_SUR_Arquitetura. Monografia de conclusão de curso – Universidade Federal de Integração Latino-Americana, Paraná.
- Rosa, M.; Amaral, A. (2007).** A self-assessment of higher education institutions from the perspective of the EFQM excellence model. In: D. Westerheijden, B. Stensaker, M. Rosa (Eds.). *Quality assurance in higher education: trends in regulation, translation and transformation*. Dordrecht: Springer, p. 181-207.
- Rosales, C. (1992).** Avaliar é refletir sobre o ensino. Lisboa: Edições Asa (Coleção Práticas Pedagógicas).
- Riscarolli, V. (2007).** Estratégias de captação de recursos aplicáveis à realidade das faculdades de administração de instituições de ensino superior brasileiras. Tese de Doutorado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 14.06.2012, de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-29012008-121105/>
- Ruíz, C. (1998).** *Instrumentos de investigación educativa*. CIDEG. Barquisimeto, Lara, Venezuela.
- Salkind, N. (1999).** Métodos de pesquisa. México: Prentice Hall.
- Sander, B. (1982).** Administração da educação no Brasil: é hora da relevância. Educação Brasileira, Brasília, 4(9): 8-27.
- Sander, B. (1995).** Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas, SP: Autores Associados.
- Santanna, J. M. (2002).** Por que avaliar? Como avaliar: critérios e instrumentos. 8 ed. Petrópolis: Vozes.
- Santiago, R., Tavares, J., Lencastre, L., Gonçalves, F., & Taveira, M. D. C. (2001).** Promover o sucesso acadêmico através da avaliação e intervenção na Universidade. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, 6(3), 31-44.
- Santos Neto, E.; Franco E. S. (2010).** Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro. In: Revista de Educação do COGEIME, São Paulo, Ano 19, n. 36, p. 9-25, jan./jun.
- Sardelich, Maria Emilia. (2006).** Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. Cadernos de Pesquisa, Vol. 36, N. 128, p. 451-472, maio/ago.
- Sarrico, C. (2012).** In Magalhães, António; Machado, Maria de Lourdes; Sá, Maria José. (2012). Satisfação dos estudantes do ensino superior português. Portugal, Coimbra: BookPaper, Ltda.
- Saviani, D. (2001).** A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 7. ed. Campinas: Autores Associados.

- Schultz, T. W. (1961).** *Investment in Human Capital*. The American Economic Review, 51(1): 1-17.
- Scriven, M. (1967).** *The methodology of evaluation*. In R. Stake, AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, 1. Chicago: Rand Macnally.
- Scriven, M. (1991).** *Evaluation thesaurus*. 4. ed. Newbury Park, CA: Sage.
- Shanahan, P. & Gerber, R. (2004).** *Quality in university student administration: stakeholder conceptions*. Quality Assurance in Education, 12(4): 166- 174.
- Sierra, R. (2001).** *Técnicas de investigación social*. Teoría y ejercicios. Madrid: Paraninfo.
- Silva, M. C. R. da; Vendramini, C. M. M. & Lopes, F. L. (2010).** Diferenças entre gênero e perfil socioeconômico no exame nacional de desempenho do estudante. Avaliação (Campinas) 185-202.
- Silva, M. C. R. (2011).** Validade do ENADE para avaliação da qualidade dos cursos: modelo de rasch e multinível. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, Brasil.
- Simantob, M. & Lippi, R. (2003).** Guia Valor Econômico de Inovação nas Empresas. Editora Globo; SP, pg.12-18
- Simões, L.; Gouveia, L. (2008)** *Consumer behaviour of the millennial generation*. JORNADAS DE PUBLICIDADE E COMUNICAÇÃO: a publicidade para o consumidor do séc. XXI, 3., 2008, Porto. Anais. Porto: [s.n.].
- Simons, H. (1993).** A avaliação e reforma das escolas. In: Estrela, A; Nóvoa, H. (Org.). A avaliação em Educação: novas perspectivas. Porto: Porto Editora. (Coleção Ciências de Educação).
- Skarsinski, P. & Gibson, R. (2008).** *Innovation to the Core*. Boston (MA): HBS Press,
- Sleich, A. L. R. (2006).** Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas (SP).
- Soares, A. A. S.; Marques, C.S.M; Melo, P. A.; Moré, R. P. O. (2013).** Os Conflitos de geração no Sistema de Ensino Ensino Superior. Disponível em: Forges – 3ª Conferência. http://aforges.org/conferencia3/docs_documentos/SESSOES%20PARALELAS/8_Formacao%20e%20Carreira%20Docente%20na%20Educacao%20Superior/A%20Soares_C%20Marques_P%20Melo_R%20More_Co_nflitos%20de%20geracao.pdf (ISBN 978-989-97890-3-6). Acessado em 20.04.2015.
- Soares, A. S. S; Marques, C. S; Almeida, H, Nascimento, E. F. VB. C; Moré, R. O. (2014).** Os Conflitos de Geração no Sistema de Ensino Superior sob Prisma da Epistemologia de Coletivos de Pensamento. XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária - CIGU - ISBN 978-85-68618-00-4 Acessado em 20.04.2015.
- Soares, A. S. S; Marques, C. S; Almeida, H, Nascimento, E. F. VB. C; Moré, R. O. (2015).** Estudo da relação evolutiva de grupos no Ensino Superior. Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/estudosdoisca/article/viewFile/3444/3189> Acessado em 27.06.2015.
- Soares, F. L. B. (2007).** A escolha no ensino superior: fatores de decisão. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós-Graduação em Economia, Porto Alegre.
- Steil, A. V., Pillon, A. E.; Kern, V. M. (2005).** Atitudes com relação à educação a distância em uma universidade. Psicologia em estudo, Maringá, 10(2), 253-262.
- Souza, D.B. & Vasconcelos, M.C.B. (2006).** Os Conselhos Municipais de Educação no Brasil: um balanço das referências nacionais (1996-2002)* Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 39-56, jan./mar
- Souza, C. S. (2004).** O Acompanhamento de Egressos do Curso de Pedagogia como Indicador de Avaliação Institucional na UNIR. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - Mestrado Acadêmico em Educação, da Fundação Universidade Federal de Rondônia - campus Porto Velho, Brasil.
- Spee, A. & Bormans, R. (1992).** *Performance indicators in government institutional relators: The conceptual trawework*. Higher Education Management, 139-155.
- Stake, R.E., (1975).** *Evaluating the arts in education: a responsive approach*. Columbus, Ohio: Merrill.

- Stoner, James A.; Freeman, R. Edward. (2000).** *Administração*. 5.ed. Rio de Janeiro: Prentice- Hall do Brasil.
- Staropoli, A. (1987).** The Committee National Evaluation: Preliminary Results of a French Experiment. *European Journal of Education*, 22(2): 123-131.
- Stufflebeam, D. L. (1978).** *Meta Evaluation: An Overview Eval Health Proof*. April 1: 17-3.
- Tapscott, D. 1999.** Geração Digital: a crescente e irreduzível ascensão da geração Net. Tradução de R. Bahr. São Paulo: Makron Books.
- Terribili Filho, A. (2008).** Ensino Superior Noturno no Brasil: Estudar para Trabalhar ou Trabalhar para Estudar? Pensamento & Realidade. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Administração-FEA. ISSN 2237-4418, 22.
- Trujillo, M. (1990).** *Diseño de encuesta*. Caracas: Ediciones JMT.
- Tyler, R. W. (1977).** *Princípios básicos de currículo e ensino*. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo
- Van Vught, F. A., & Westerheijden, D. F. (1993).** *Quality management and quality assurance in European higher education: Methods and mechanisms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the Commission of the European Communities.
- Veiga, A., Amaral, A. (2011).** Uma interpretação do olhar da História sobre Bolonha História. Revista da FLUP - Porto, IV Série, vol. 1 - 2011, pp. 29-40
- Verhine, R. E. (2008).** Ajudando a entender a nova avaliação do ensino. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=797&lang=pt-br> Acessado em 20.07.2014.
- Verhine, R. E. & Freitas, A. A. S. M. (2012).** A avaliação da educação superior; modalidades e tendências no cenário internacional. Revista Ensino Superior Unicamp / Universidade Estadual de Campinas. -- 7. ed. -- Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2012- Trimestral, v.3, p. 16-39.
- Vianna, H. M. (2003).** Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. Estudos em Avaliação Educacional, 27: 41-76.
- Viebrantz, R. & Morosini, M.C (2009).** Qualidade e Educação Superior: A norma de qualidade para a aprendizagem, educação e formação: ISO/IEC 19796-1Educação, Porto Alegre, 32(3): 277-285.
- VSNU (2015).** Association of Cooperating Universities in the Netherlands. Disponível em: www.vsnu.nl. Acessado em 17.05.2015.
- UNESCO (1998).** Conferência Mundial sobre a Educação Superior. Paris. Declaração Mundial sobre o Ensino Superior no Século XXI: Visão e Ação. Marco de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento do Ensino Superior. V. 1 – Final report. Disponível em <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345e.pdf>. Acessado em 02.04.2015.
- UNESCO (1999).** Tendências da educação superior para o século XXI. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 5 a 9 de outubro de 1998, Paris. *Anais ...* Brasília: UNESCO/CRUB, 1999. p. 246
- UNESCO (2003).** *Quality of higher education – Commission II*. Paris.
- UNESCO (2006).** Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2006-literacy/> Acessado em 20.04.2015.
- UNESCO (2009).** Conferência Mundial de Educação Superior. Paris, 5-8 de julho. Disponível em: <http://www.unesco.org/> Acessado em 20.04.2015.
- Wikipedia – ISO (2015).** Organização Internacional para Padronização. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Organiza%C3%A7%C3%A3o_Internacional_para_Padroniza%C3%A7%C3%A3o . Acessado em 15.06.2015.
- Wikipedia – ISO 9000 (2015).** Organização Internacional para Padronização. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/ISO_9000 . Acessado em 15.06.2015
- Yuni, J; Urbano, C. (2005).** *Investigación etnográfica. Investigación-acción*. Argentina: Editorial Brujas.
- Zainko, M. A. S. (2008).** Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica. Avaliação, Campinas, 13(3), 827-831.

ZASNET (2015). Agrupamento Europeu de Cooperação. Disponível em <http://www.zasnet-aect.eu> Acessado em 02.04.2015.

BRASIL (2015). Legislação.

Decreto Nº 2.406/97 de 27/11/1997 – Regulamenta a Lei Nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec2406.pdf> Acessado em 01.08.2014.

Decreto Nº 3.860/01 de 09/07/2001 – Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Revogado pelo Decreto Nº 5.773, de 2006.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm Acessado em 01.08.2014.

Decreto Nº 5.773 de 9/5/2006 – Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/95807/decreto-5773-06> Acessado em 30.09.2014.

Lei Nº 4.024/61 de 20/12/1961 – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Revogada pela Lei Nº 9.394 de 1996, exceto os artigos 6º a 9º.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/L4024.htm Acessado em 20.07.2014.

Lei Nº 5.540/68 de 28/11/1968 – Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Revogada pela Lei Nº 9.394, de 1996, com exceção do artigo 16, alterado pela Lei Nº 9.192, de 1995.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm Acessado em 20.07.2014.

Lei Nº 8.069/90 de 13/07/1990 – Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm Acessado em 22.07.2014.

Lei Nº 9.131/95 de 24/11/1995 – Altera dispositivos da Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L9131.htm Acessado em 21.07.2014.

Lei Nº 9.192/95 de 21/12/1995 – Altera dispositivos da Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9192.htm Acessado em 22.07.2014.

Lei Nº 9.394/96 de 20/12/1996 – Lei Darcy Ribeiro; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html> Acessado em 20.07.2014.

Lei Nº 5.540/68 de 28/11/1968 – Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Revogada pela Lei Nº 9.394, de 1996, com exceção do artigo 16, alterado pela Lei Nº 9.192, de 1995.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm Acessado 20.07.2014.

Lei Nº 10.861/04 de 14/04/2004 – Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm Acessado em 04.08.2014.

Lei Nº 11.096/05 de 13/01/2005 – Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei Nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm Acessado em 03.08.2014.

Lei Nº 13.005 de 25/06/2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14> Acessado em 04.07.2014.

Portaria Normativa Nº 1 de 10/01/2007 – Define o ciclo avaliativo do Sinaes. Disponível em <http://download.inep.gov.br/download/superior/institucional/Portaria%20Normativa%20MEC%20n%C2%B1%20de%2010.01.2007.pdf> Acessado em 20.10.2014.

Portaria Normativa Nº 4 de 05/08/2008 – Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1 de 2007. Disponível em

<http://sites.unasp.edu.br/portal/secretariageral/Documentos/BDE/2008-2/1036-07-08-08.pdf> Acessado em 22.10.2014.

Portaria Normativa Nº 10 de 02/07/2009 – Fixa critérios para dispensa de avaliação in loco e dá outras providências. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/portaria10_seed.pdf Acessado em 21.11.2014.

Portaria Normativa Nº 12 de 05/09/2008 – Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). Disponível em <https://www.ufmg.br/dai/textos/Portaria%20normativa%2012%20de%208%20%20de%20set%202008%201GC.pdf> Acessado em 20.11.2014.

Portaria Normativa Nº 23 de 1/12/2010 – Altera dispositivos da Portaria Normativa no 40, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em <http://www.sesesp.org.br/portal/pdfs/juridico2011/Portarias/Janeiro/PORTARIA%20N%2023%20-1-12-10.pdf> Acessado em 10.10.2014.

Portaria Nº 40 de 12/12/2007 – Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal. Disponível em http://download.inep.gov.br/download/superior/2011/portaria_normativa_n40_12_dezembro_2007.pdf Acessado em 10.10.2014.

PORTUGAL (2015). Legislação.

Decreto Regulamentar Nº 15/2009 de 31/08/2009 – Estabelece a composição, as competências e o modo de funcionamento do Conselho Coordenador do Ensino Superior. Disponível em http://www.crup.pt/images/documentos/legislacao/regime_juridico/Decreto_Regulamentar_n.15.2009_de_31_de_Agosto.pdf Acessado em 30.11.2014.

Decreto-Lei Nº 42/2005 de 22/02/2005 – Aprova os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de Ensino Superior (ECTS), com as alterações que lhe foram introduzidas pelo Decreto-Lei Nº 107/2008 de 25/06/2008. Disponível em <http://www.ucp.pt/site/resources/documents/Reitoria/DL%20n%C2%BA%2042%20de%202005,%2022%20fevereiro.pdf> Acessado em 05.08.2014.

Decreto-Lei Nº 74/2006 de 24/03/2006 – Aprovou o novo regime jurídico de graus e diplomas de ensino superior (alterado pelo Decreto-Lei Nº 107/2008 de 25/06/2008 e pelo Decreto-Lei Nº 230/2009 de 14/09/2009). Disponível em http://www.a3es.pt/sites/default/files/DL_74-2006_RJGD.pdf Acessado em 18.08.2014.

Decreto-Lei Nº 107/2008 de 25/06/2008 – Altera os Decretos-Leis Nºs 74/2006, de 24 de Março, 316/76, de 29 de Abril, 42/2005, de 22 de Fevereiro, e 67/2005, de 15 de Março, promovendo o aprofundamento do Processo de Bolonha no ensino superior. Disponível em http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/2366/DL107_2008.pdf Acessado em 08.07.2014.

Decreto-Lei Nº 205/98 de 11/07/1998 – Cria o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES). Disponível em http://www.ulisboa.pt/wp-content/uploads/MenuEstudar/Avaliacao_e_Qualidade/Decreto_Lei_205_1998.pdf Acessado em 04.07.2014.

Decreto-Lei Nº 206/2009 de 31/08/2009 – Aprova o regime jurídico do título de especialista a que se refere o artigo 48.º da Lei Nº 62/2007 de 10 de Setembro, que aprovou o regime jurídico das instituições de ensino superior. Disponível em http://sigarra.up.pt/fep/pt/legislacao_geral.ver_legislacao?p_nr=646 Acessado em 30.08.2014.

Decreto-Lei Nº 369/2007 de 05/11/2007 – Cria a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e aprova os respectivos estatutos. Disponível em http://www.a3es.pt/sites/default/files/DL_369-2007_A3ES.pdf Acessado em 14.06.2014.

Lei Nº 37/2003 de 22/08/2003 – Estabelece as bases do financiamento do ensino superior. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1133/L372003.pdf> Acessado em 21.11.2014.

Lei Nº 38/94 de 21/11/1994 – Estabelece as bases do sistema de avaliação e acompanhamento das instituições de ensino superior. Disponível em http://www.apesp.pt/xms/files/Legislacao/L_38_94.pdf Acessado em 15.08.2014.

Lei Nº 38/2007 de 16/08/2007 – Aprova o regime jurídico da avaliação do ensino superior. Disponível em: http://www.a3es.pt/sites/default/files/L_38-2007_RJAES.pdf Acessado em 14.06.2014.

Lei Nº 48/86 de 14/10/1986 – Lei de Bases do Sistema Educativo (**alterada pela Lei Nº 115/97 de 19/09/1997 e pela Lei Nº 49/2005 de 30/08/2005**). Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/40A12447-6D29-49BD-B6B4-E32CBC29A04C/1126/L4686.pdf> Acessado em 30.10.2014.

Lei Nº 49/2005 de 30/08/2005 – Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Disponível em <http://pt.slideshare.net/nfraga/lbse-alterao-lei-n-492005-de-30-de-agosto> Acessado em 15.08.2014.

Lei Nº 54/90 de 05/09/1990 – Regula a autonomia Universitária e Politécnica. Disponível em <http://www.fenprof.pt/superior/?aba=37&cat=101&doc=190&mid=132> Acessado em 20.09.2014.

Lei Nº 62/2007 de 10/09/2007 – Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior. Disponível em http://www.crup.pt/images/documentos/legislacao/regime_juridico/Lei_n.62.2007_de_10_de_Setembro.pdf Acessado em 22.08.2014.

Lei Nº 108/88 de 24/09/1988 – Lei da Autonomia das Universidades. Disponível em http://www.apesp.pt/xms/files/Legislacao/L_108_1988.pdf Acessado em 15.09.2014.

Lei Nº 115/97 de 19/09/1997 - Alteração à Lei Nº 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Disponível em http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1767/Lei115_97.pdf Acessado em 07.08.2014.

Anexo 1- Autorização de uso do questionário e modelo aplicado



CENTRO DE INVESTIGAÇÃO DE POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR
CENTRE FOR RESEARCH IN HIGHER EDUCATION POLICIES

TERMO DE CONSENTIMENTO

OBJETO DO CONSENTIMENTO:

Utilização do Questionário realizado no âmbito do Projecto:

“Avaliação Nacional da Satisfação dos Estudantes do Ensino Superior (ANSEES)- POCI/ESC/59967/2004”

e alterações realizadas no mesmo conforme documento anexo.

FAVORECIDO:

Antonio Augusto dos Santos Soares, aluno do curso de Douramento em Gestão, da Universidade de Trás os Montes e Alto do Douro – UTAD/ Universidade de Santa Catarina – UFSC, com a Tese “Gestão da Qualidade no ensino superior – Desafios para os modelos de regulação e avaliação no Brasil e em Portugal, sob orientação da Profa. Carla Susana da Encarnação Marques, Prof. Pedro Antonio de Melo e Prof. Hugo de Almeida.

Matosinhos (PORTUGAL), 16 de Junho de 2015

NOME: Maria de Lourdes Machado

IDENTIFICAÇÃO: Investigadora

Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior- CIPES

RUA 1.º DE DEZEMBRO, 399
4450-227 MATOSINHOS
PORTUGAL

TEL. +351.229 398 790
FAX +351.229 398 799

WWW.CIPES.UP.PT
CIPES@CIPES.UP.PT

Anexo 2 - Perguntas com descrição alterada:

1.A

ML- Obter conhecimentos que permitam uma carreira aliciante

AS _ Obter conhecimentos que permitam uma carreira estimulante

3.M

ML: O custo das propinas

AS: O custo das mensalidades

5.

ML: Em que lugar estava o par “Estabelecimento/Curso” que frequenta na sua candidatura ao ensino superior?

AS: Em que posição estava a relação “Estabelecimento/Curso” que frequenta atualmente na sua candidatura ao ensino superior?

12.C

ML: Condições dos edifícios e sua envolvente

AS: Condições dos edifícios e sua infra estrutura

12.F

ML: Recursos informáticos

AS: Recursos de tecnologia e informática

18.

ML: Em geral, pensa que o apoio financeiro que lhe é dispensado é:

AS: Em geral, acha que o apoio financeiro que lhe é dispensado é:

19.1 – Foi alterada para 20

19.2 – Foi alterada para 21: com a seguinte redação: “Se não, acha que deveria proporcionar?”

20: Foi alterada para 22

ML: Tem conhecimento de que a sua instituição promove programa de intercâmbio e mobilidade internacional (Ex. SOCRATES, ERASMUS, etc)

AS: Tem conhecimento de que a sua instituição promove programa de intercâmbio e mobilidade internacional (Ex. SOCRATES, ERASMUS, Ciência sem Fronteiras)

21: Foi alterada para 23

ML: 1 – Muito má, 2 – Má

AS: 1 – Muito ruim, 2 – Ruim

22: Foi alterada para 24, sem mudança na redação

23: Foi alterada para 25, sem mudança na redação

24: Foi alterada para 26, sem mudança na redação

25: Foi alterada para 27, sem mudança na redação

26: Alterada para 28

27: Alterada para 29

ML: antes de 1990, ..., 2006-2006

AS: antes de 1990, entre 1991 e 2000, entre 2001 e 2010, depois de 2010

28: Alterada para 30, sem mudança de redação

29: Alterada para 31.

ML: É estudante de programas de intercâmbio (ex. Sócrates, Erasmus, etc.)?

AS: É estudante de programas de intercâmbio (ex. Sócrates, Erasmus, Ciência em Fronteiras)?

30: Alterada para 32, sem mudança de redação

31: Alterada para 33, sem mudança de redação

31.1 – Alterada para 34, sem alteração de redação

32: Alterada para 35

ML: Já respondeu, nesta instituição, a algum questionário sobre sua satisfação com a mesma?

AS: Já respondeu, nesta instituição, a algum questionário sobre sua satisfação com ela?

33: Alterada para 37

34: Alterada para 38, sem mudança de redação

Comentários Adicionais: Incluído na questão

Perguntas incluídas:

36. Qual é o nome da universidade que frequenta? (Por favor, preencha com letras maiúsculas)

39: Qual é o horário do seu curso? Diurno ou Noturno

40: Qual a modalidade do seu curso? Presencial ou a distância

Anexo 3 – Questionário utilizado

Introdução

"INQUÉRITO À SATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR", CIPES - Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior - Fundação das Universidades Portuguesas.

CONSENTIMENTO INFORMADO

Este inquérito está concebido para recolher informações sobre as suas experiências e expectativas como estudante no início de seu curso. A sua identidade pessoal não será conhecida por participar dele e os dados obtidos serão utilizados, unicamente, na elaboração de estatísticas globais.

As perguntas são dirigidas somente para ALUNOS dos cursos de Administração, de Empresas ou Pública no Brasil, e alunos do curso de Gestão em Portugal.

Este questionário contempla conceitos que são comuns tanto para cursos presenciais como na modalidade a distância.

Esta investigação faz parte de um projeto de pesquisa de Doutorado em Gestão, pela Universidade de Trás os Montes e Alto do Douro - UTAD / Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, intitulada "GESTÃO DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS PARA OS MODELOS DE REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO NO BRASIL E EM PORTUGAL", sob orientação de Prof. Doutora Carla Marques (UTAD) e Prof. Doutor Pedro Melo (UFSC).

A sua participação é muito importante para esta investigação, para o que peço a sua especial contribuição, ressaltando que o tempo médio de resposta de todas as 41 perguntas a seguir é de 20 minutos.

Fica esclarecido, que ao responder este questionário aceita as referências acima supracitadas.

Agradeço desde já sua ajuda, disponibilizando para alguma questão pertinente no contato abaixo descrito.

Antonio Augusto dos Santos Soares

Aluno do Doutorado em Gestão da Universidade de Trás os Montes e Alto do Douro - UTAD/ Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

toninho.bb@terra.com.br

Introdução

"INQUÉRITO À SATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR", CIPES - Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior
- Fundação das Universidades Portuguesas.

CONSENTIMENTO INFORMADO

Este inquérito está concebido para recolher informações sobre as suas experiências e percepções como estudante no final de seu curso. A sua identidade pessoal não será conhecida por participar dele e os dados obtidos serão utilizados, unicamente, na elaboração de estatísticas globais.

As perguntas são dirigidas somente para ALUNOS dos cursos de Administração, de Empresas ou Pública no Brasil, e alunos do curso de Gestão em Portugal.

Este questionário contempla conceitos que são comuns tanto para cursos presenciais como na modalidade a distância.

Esta investigação faz parte de um projeto de pesquisa de Doutorado em Gestão, pela Universidade de Trás os Montes e Alto do Douro - UTAD / Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, intitulada "GESTÃO DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS PARA OS MODELOS DE REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO NO BRASIL E EM PORTUGAL", sob orientação de Prof. Doutora Carla Marques (UTAD) e Prof. Doutor Pedro Melo (UFSC).

A sua participação é muito importante para esta investigação, para o que peço a sua especial contribuição, ressaltando que o tempo médio de resposta de todas as 41 perguntas a seguir é de 20 minutos.

Fica esclarecido, que ao responder este questionário aceita as referências acima supracitadas.

Agradeço desde já sua ajuda, disponibilizando para alguma questão pertinente no contato abaixo descrito.

Antonio Augusto dos Santos Soares

Aluno do Doutorado em Gestão da Universidade de Trás os Montes e Alto do Douro - UTAD/ Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

toninho.bb@terra.com.br

Nesta seção do questionário, gostaríamos que pensasse nas suas escolhas e percepções acerca da Instituição que frequenta.

*** 1. Qual a importância que cada um dos seguintes fatores teve na sua tomada de decisão na entrada para o ensino superior?**

	0 (Nada importante)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 (Extremamente importante)
a. Obter um grau acadêmico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Obter conhecimentos que permitam uma carreira estimulante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Era o que a minha família esperava de mim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Eu queria um bom emprego.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Não conseguia encontrar um emprego.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Obter um emprego com um bom salário.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Evitar ter de ir trabalhar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Para sair de casa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Gosto de estudar e aprender.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Queria ter condições para poder escolher a orientação da minha vida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. Queria estar com os meus amigos que estão aqui.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. Queria fazer novos amigos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*** 2. Qual dos fatores acima foi a razão MAIS IMPORTANTE para a decisão de entrar no ensino superior? (Escolha só UMA alternativa)**

☐ a
 ☐ b
 ☐ c
 ☐ d
 ☐ e
 ☐ f
 ☐ g
 ☐ h
 ☐ i
 ☐ j
 ☐ k
 ☐ l

***3. De que decidiu escolher esta instituição em particular? (Escolha todas as razões que se aplicam)**

- ☐ a. Era a melhor para o curso que eu queria.
- ☐ b. Era a única onde eu conseguia entrar.
- ☐ c. Era a única com o curso que eu queria.
- ☐ d. Tem uma boa reputação académica.
- ☐ e. Tem uma boa reputação em termos de vida social.
- ☐ f. Tem boas instalações para atividades não-curriculares.
- ☐ g. Foi recomendada pela família.
- ☐ h. Era perto da residência habitual.
- ☐ i. Pela informação e ações de divulgação promovidas por esta instituição.
- ☐ j. Foi a universidade que os meus amigos decidiram frequentar.
- ☐ k. Tem boas instalações para atividades curriculares.
- ☐ l. Os diplomados desta instituição obtêm bons empregos.
- ☐ m. O custo das mensalidades.
- ☐ n. Foi recomendada por amigos.
- ☐ o. Os diplomados desta instituição têm prestígio social.

***4. Qual dos fatores acima foi a razão MAIS IMPORTANTE para a sua decisão de frequentar esta instituição em particular? (Escolha só UMA razão)**

- ☐ a ☐ b ☐ c ☐ d ☐ e ☐ f ☐ g ☐ h ☐ i ☐ j ☐ k ☐ l ☐ m ☐ n ☐ o

***5. Em que posição estava a relação "Estabelecimento/Curso" que frequenta atualmente na sua candidatura ao ensino superior?**

- ☐ 1a.
- ☐ 2a.
- ☐ 3a.
- ☐ 4a.
- ☐ 5a.
- ☐ 6a.

Nesta seção, gostaríamos que nos indicasse o grau de importância que atribui a cada um dos seguintes aspectos específicos relacionados com esta instituição:

*6. Acadêmicos:

	0 (Nada importante)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 (Extremamente importante)
a. Qualidade do ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Qualidade do conteúdo das disciplinas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Conhecimento obtido nas disciplinas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Relevância das disciplinas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Qualidade do aconselhamento acadêmico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Oferta de disciplinas de opção.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Interação com os docentes fora de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Avaliação de conhecimentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*7. Apoio Acadêmico:

	0 (Nada importante)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 (Extremamente importante)
a. Condições das salas de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Condições dos laboratórios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Condições dos edifícios e sua envolvente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Tamanho das turmas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Recursos bibliotecários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Recursos informáticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***8. Desenvolvimento Pessoal:**

	0 (Nada importante)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 (Extremamente importante)
a. Ir ao encontro das minhas expectativas pessoais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Ir ao encontro das minhas expectativas intelectuais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Ter mais conhecimentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Ter melhores capacidades/possibilidades de relacionamento interpessoal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Ter/ desenvolver melhores capacidades de comunicação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Ter/ desenvolver melhores capacidades de liderança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Obter melhores capacidades de trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***9. Processos e Serviços:**

	0 (Nada importante)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 (Extremamente importante)
a. Ações e materiais de informação/ divulgação da instituição.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Orientação aos novos estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Facilidade do processo de matrícula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Serviços de apoio financeiro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Organizações e núcleos estudantis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Serviços de saúde para estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Alojamento nas residências de estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Atitude do pessoal não docente para com os estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Programas culturais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Serviços de alimentação – cantina(s).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. Serviços de alimentação – bar(es).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. Livraria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m. Site da instituição na Internet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n. Espaços de estudo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o. Espaços de lazer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p. Instalações desportivas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
q. Atividades não-curriculares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
r. Simpatia no atendimento aos estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
s. Apoio aos estudantes com necessidades especiais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
t. Associação de Estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***10. Após ter respondido aos itens 6, 7, 8 e 9, tudo somado, que importância atribui aos seguintes aspectos:**

	0 (Nada importante)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 (Extremamente importante)
a. Ao curso que frequenta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. À sua instituição.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. À empregabilidade do curso que frequenta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Ao prestígio social do curso que frequenta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nesta seção, gostaríamos que nos indicasse o grau de satisfação que atribui a cada um dos seguintes aspectos específicos relacionados com esta instituição:

***11. Acadêmicos:**

	0 (Extremamente insatisfeito)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 (Extremamente satisfeito)
a. Qualidade do ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Qualidade do conteúdo das disciplinas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Conhecimento obtido nas disciplinas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Relevância das disciplinas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Qualidade do aconselhamento acadêmico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Oferta de disciplinas de opção.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Interação com os docentes fora da sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Avaliação de conhecimentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***12. Apoio Acadêmico:**

	0 (Extremamente insatisfeito)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 (Extremamente satisfeito)
a. Condições das salas de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Condições dos laboratórios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Condições dos edifícios e de sua infra-estrutura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Tamanho das turmas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Recursos bibliotecários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Recursos de tecnologia e informática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***13. Desenvolvimento Pessoal:**

	0 (Extremamente insatisfeito)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 (Extremamente satisfeito)
a. Ir ao encontro das minhas expectativas pessoais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Ir ao encontro das minhas expectativas intelectuais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Ter mais conhecimentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Ter melhores capacidades/ possibilidades de relacionamento interpessoal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Ter/ desenvolver melhores capacidades de comunicação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Ter/ desenvolver melhores capacidades de liderança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Obter melhores capacidades de trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*** 14. Processos e Serviços:**

	0 (Extremamente insatisfeito)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 (Extremamente satisfeito)
a. Ações e materiais de informação/ divulgação da instituição.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Orientação aos novos estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Facilidade do processo de matrícula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Serviços de apoio financeiro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Organizações e núcleos estudantis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Serviços de saúde para estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Alojamento nas residências de estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Atitude do pessoal não docente para com os estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Programas culturais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Serviços de alimentação – cantina(s).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. Serviços de alimentação – bar(es).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. Livraria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m. Site da instituição na Internet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n. Espaços de estudo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o. Espaços de lazer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p. Instalações desportivas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
q. Atividades não-curriculares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
r. Simpatia no atendimento aos estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
s. Apoio aos estudantes com necessidades especiais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
t. Associação de Estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***18. Após ter respondido aos itens 11, 12, 13 e 14, tudo somado, qual o seu grau de satisfação:**

	0 (Extremamente insatisfeito)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 (Extremamente satisfeito)
a. Com o curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Com a instituição.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Com a empregabilidade do curso que frequenta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Com o prestígio social do curso que frequenta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Gostaríamos, agora, que nos respondesse a algumas questões relacionadas com o financiamento da sua educação.

***16. Quais dos seguintes recursos financeiros utiliza para financiar a frequência do seu curso?**

	Utiliza frequentemente	Utiliza pontualmente	Não utiliza
a. Apoio familiar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Auto-financiamento (o próprio).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Bolsa de estudos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Apoio do empregador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Empréstimo bancário.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Amigos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***17. Qual dos recursos acima mencionados constitui o MAIOR APOIO no financiamento da frequência do seu curso? (Escolha só UM)**

☐ a ☐ b ☐ c ☐ d ☐ e ☐ f

***18. Em geral, acha que o apoio financeiro que lhe é disponibilizado é:**

☐ Insuficiente
☐ Suficiente

Nesta seção do questionário, pedimos-lhe que responda a algumas questões relacionadas com as suas percepções globais acerca da instituição.

*** 19. A sua instituição disponibiliza apoio a línguas estrangeiras?**

- ☐ Sim (Vá para a questão 20)
- ☐ Não (Vá para a questão 21)

***20. Se sim, cobre as suas necessidades?**

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não tenho necessidades

***21. Se não, acha que deveria proporcionar?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

***22. Tem conhecimento de que a sua instituição promove programas de intercâmbio e mobilidade internacional (ex.: SOCRATES, ERASMUS, Ciência Sem Fronteiras, etc.)?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

***23. Indique qual é a sua opinião geral acerca dos aspectos abaixo apresentados, utilizando a seguinte escala:**

	1 Muito ruim	2 Ruim	3 Satisfatória	4 Boa	5 Muito boa
a. A sua experiência académica nesta instituição.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. O seu curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. O rigor e exigência que lhe são impostos em termos académicos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***24. Responda agora às seguintes questões relativamente à sua instituição:**

	Sim	Não
a. Se voltasse atrás, voltaria a candidatar-se a esta instituição?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Recomendaria esta instituição a outras pessoas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Se tivesse oportunidade, mudava de curso?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Se tivesse oportunidade, mudava de instituição?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***25. Numa escala de 0 a 10, em que 0 corresponde a “muito baixa” e 10 a “muito elevada”, em que posição coloca a empregabilidade do seu curso?**

- ☐ 0 (Muito baixa)
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10 (Muito elevada)

***26. Como classificaria, em termos globais, os seguintes aspectos relativos à sua instituição?**

	Negativa	Neutra	Positiva
a. A imagem desta instituição.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. A reputação desta instituição.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

E, para finalizar, gostaríamos que nos facultasse agora alguma informação sobre a sua pessoa, garantindo uma vez mais o anonimato, pois os dados serão tratados de forma agregada e não individual.

***27. Sexo:**

- ☐ Feminino
☐ Masculino

***28. Qual a sua idade?**

***29. Em que ano fez a sua primeira matrícula nesta instituição?**

- ☐ Antes de 1990 ☐ Entre 1991 e 2000 ☐ Entre 2001 e 2010 ☐ Depois de 2010

***30. É trabalhador-estudante?**

- ☐ Sim ☐ Não

***31. É estudante de programas de intercâmbio (ex.: Sócrates, Erasmus, Ciência Sem Fronteiras, etc.)?**

- ☐ Sim ☐ Não

***32. É estudante dos PALOP's (Países de Língua Portuguesa)?**

- ☐ Sim ☐ Não

***33. Durante o período letivo, está deslocado da sua residência habitual?**

- ☐ Sim ☐ Não

***34. Se sim, onde reside durante este período?**

- ☐ Residência de estudantes
☐ Outro

***35. Já respondeu, nesta instituição, a algum questionário sobre a sua satisfação relacionada à ela?**

- ☐ Sim ☐ Não

***36. Qual é o nome da universidade que frequenta? (Por favor, preencha com letras maiúsculas)**

***37. Qual é o curso que frequenta? (Por favor, preencha com letras maiúsculas)**

***38. Em que ano está matriculado?**

- ☐ 1a. ☐ 2a. ☐ 3a. ☐ 4a. ☐ 5a. ☐ 6a.

***39. Qual é o horário do seu curso?**

- ☐ Diurno
☐ Noturno

***40. Qual é a modalidade do seu curso?**

- ☐ Presencial
☐ A distância

41. Comentários Adicionais

Por favor, adicione quaisquer comentários que queira fazer no espaço abaixo.

Obrigado pela sua participação. Esperamos que a informação que nos forneceu resulte em uma melhor tomada de consciência das suas necessidades e em melhor informação para ir ao encontro delas.